TESIS DE DOCTORADO

DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA DE LOS ESTUDIANTES EN UNA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE COLOMBIA

Walter Antonio Mesquita Romero

ESCUELA DE DOCTORADO INTERNACIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA
2021

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

DECLARACIÓN DEL AUTOR DE LA TESIS

Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de formación para el desarrollo de la competencia mediática de los estudiantes en una escuela normal superior de Colombia

D. Walter Antonio Mesquita Romero

Presento mi tesis, siguiendo el procedimiento adecuado al Reglamento, y declaro que:

1. *La tesis abarca los resultados de la elaboración de mi trabajo.*
2. *En su caso, en la tesis se hace referencia a las colaboraciones que tuvo este trabajo.*
3. *La tesis es la versión definitiva presentada para su defensa y coincide con la versión enviada en formato electrónico.*
4. *Confirmo que la tesis no incurre en ningún tipo de plagio de otros autores ni de trabajos presentados por mí para la obtención de otros títulos.*

En Santiago de Compostela, 15 de marzo de 2021

Fdo. Walter Antonio Mesquita Romero

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR/TUTOR DE LA TESIS

D./Dña. **Carmen Fernández Morante**

En condición de: **Director/a**

Título de la tesis: **Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de formación para el desarrollo de la competencia mediática de los estudiantes en una escuela normal superior de Colombia**

INFORMA:

Que la presente tesis, se corresponde con el trabajo realizado por D/Dña **Walter Antonio Mesquita Romero**, bajo mi dirección/tutorización, y autorizo su presentación, considerando que reúne los requisitos exigidos en el Reglamento de Estudios de Doctorado de la USC, y que como director/tutor de esta no incurre en las causas de abstención establecidas en la Ley 40/2015.

En **Santiago de Compostela**, **15 de marzo de 2021**

Firma electrónica

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR/TUTOR DE LA TESIS

D./Dña. **Beatriz Cebreiro López**

En condición de: **Tutor/a**

Título de la tesis: **Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de formación para el desarrollo de la competencia mediática de los estudiantes en una escuela normal superior de Colombia**

INFORMA:

Que la presente tesis, se corresponde con el trabajo realizado por D/Dña **Walter Antonio Mesquita Romero**, bajo mi dirección/tutorización, y autorizo su presentación, considerando que reúne los requisitos exigidos en el Reglamento de Estudios de Doctorado de la USC, y que como director/tutor de esta no incurre en las causas de abstención establecidas en la Ley 40/2015.

En **En Santiago de Compostela, 06 de abril de 2021**

Firma electrónica

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, quienes apoyan incondicionalmente con sus voces animadas los proyectos y viajes en los que a menudo me sumerjo. A mi padre, lector constante de periódicos y debates sobre cuestiones varias del país y la vida. A mis madres y mis hermanos. Desde la distancia, no han sido pocas las noches mirando el cielo e imaginando los encuentros en la orilla del río Putumayo. Sus apoyos me convirtieron en el primer profesional de la familia, y ahora, sosteniendo siempre las esperanzas en apoyar las vidas a través de los procesos educativos, llegando a este nivel de postgrado. Lo visualicé un día; pero quedaba en un rincón de los aplazamientos. ¡se dió, y me inundo de nostalgia y alegría cuando tecleo estas líneas!

A Melba, compañera de aventuras y viajes, el susurro que toma fuerza y trae colores a la vida.

A Carmen Fernández Morante, por el apoyo y sostenimiento en la confianza de este proyecto.

A Beatriz Cebreiro López por la motivación a adentrarme en el mundo de la educación y los medios desde otras orillas

A la Escuela Normal Superior del Putumayo, que la pedagogía sea siempre una oportunidad para continuar aprendiendo y desaprendiendo. Gracias queridos colegas.

Y a todas y todos los que han formado parte de este trabajo. Gracias siderales.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

"A nuevas técnicas, nuevos instrumentos. Sin instrumentos adaptados a sus fines, cualquier técnica nueva es impotente para penetrar en las escuelas populares (…). La prensa en la escuela tiene un fundamento psicológico y pedagógico: la expresión y la vida de los alumnos. Se argumentará que lo mismo podría lograrse con la expresión manuscrita individual. Pero no es así. Escribir un periódico constituye una operación muy diferente a ennegrecer un cuaderno individual. Porque no existe expresión sin interlocutores. Y, como en la escuela tradicional, la redacción sólo está destinada a la censura y corrección por parte del maestro, por el hecho de ser un 'deber' no puede ser un medio de expresión

(Freinet, 1928)
"la imprenta en la escuela"

A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, e a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a crivo político e ético. Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado

(Freire, 2000, p. 101-102).
"Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos"

Mi pequeña utopía es que de alguna manera, transformaciones del sensorium y transformaciones tecnológicas vienen a posibilitar -y lo digo poéticamente- el palimpsesto en su encuentro con el hipertexto, porque América Latina es mucho más gesto, canto, cultura sonora, cultura visual, que cultura letrada; para bien y para mal.

Jesún Martín Barbero (2021)

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA DE LOS ESTUDIANTES EN UNA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE COLOMBIA.

RESUMEN

El punto de origen de esta tesis doctoral se fundamenta en la necesidad de comprender y diseñar estrategias de intervención educativas que contribuyan a la consolidación de la educación mediática. En concreto, la investigación tiene el objetivo principal de diseñar, implementar y evaluar el potencial de un programa formativo denominado Alfabetización mediática crítica (AMC) en el alumnado de secundaria de la Escuela Normal Superior del Putumayo (ENS). A tal fin, hemos estructurado una investigación basada en el diseño (IBD), la cual permitió adelantar un proceso dinámico y sistemático durante todas las 3 fases de la investigación: análisis y exploración del problema; diseño, construcción e implementación de un programa formativo con 29 estudiantes de secundaria; y, finalmente, lo correspondiente a la evaluación y reflexión sobre el programa. El estudio acude a un uso de instrumentos cuantitativos y cualitativos, se analizan documentos y un conjunto de creaciones de los estudiantes. Los resultados dan cuenta que los componentes del programa AMC mejoran los niveles de competencia mediáticas de los participantes, así como la elevada satisfacción de los docentes y discentes. Entre los principios que destacan en el programa se pueden destacar: el trabajo colaborativo, trabajo pedagógico a partir de los contextos de los estudiantes, articulación institucional, procesos significativas y relacionadas con los contextos de sus vidas, desarrollo de procesos creativos, la reflexión y la problematización, rol democrático del docente, pedagogía de la pregunta, la expresión mediática de los estudiantes. Entre las conclusiones, destacamos la necesidad de que la escuela vincule los diversos sentidos que vienen tramitando los estudiantes en los entornos mediáticos y que acerquen perspectivas que difícilmente se consolidan en otros contextos, junto a la importancia de promover la formación continua del profesorado.

Palabras claves: educación mediática, alfabetización mediática, educomunicación, educación secundaria, ciencias de la educación.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

DESEÑO, IMPLEMENTACIÓN E AVALIACIÓN DUNHA PROPOSTA DE FORMACIÓN PARA O DESENVOLVEMENTO DA COMPETENCIA MEDIÁTICA DOS ESTUDANTES NUNHA ESCOLA NORMAL SUPERIOR DE COLOMBIA.

RESUMO

O punto de orixe desta tese doutoral fundaméntase na necesidade de comprender e deseñar estratexias de intervención educativas que contribúan á consolidación da educación mediática. En concreto, a investigación ten o obxectivo principal de deseñar, implementar e avaliar o potencial dun programa formativo denominado Alfabetización mediática crítica (AMC) no alumnado de secundaria da Escola Normal Superior do Putumayo (ENS). A tal fin, estruturamos unha investigación baseada no deseño (IBD), a cal permitiu adiantar un proceso dinámico e sistemático durante todas as 3 fases da investigación: análise e exploración do problema; deseño, construción e implementación dun programa formativo con 29 estudantes de secundaria; e, finalmente, o correspondente á avaliación e reflexión sobre o programa. O estudo acode a un uso de instrumentos cuantitativos e cualitativos, analízanse documentos e un conxunto de creacións dos estudantes. Os resultados dan conta que os compoñentes do programa AMC melloran os niveis de competencia mediáticas dos participantes, así como a elevada satisfacción dos docentes e discentes. Entre os principios que destacan no programa pódense destacar: o traballo colaborativo, traballo pedagóxico a partir dos contextos dos estudantes, articulación institucional, procesos significativas e relacionadas cos contextos das súas vidas, desenvolvemento de procesos creativos, a reflexión e a problematización, rol democrático do docente, pedagoxía da pregunta, a expresión mediática dos estudantes. Entre as conclusións, destacamos a necesidade de que a escola vincule os diversos sentidos que veñen tramitando os estudantes nas contornas mediáticas e que acheguen perspectivas que dificilmente consolídanse noutros contextos, xunto á importancia de promover a formación continua do profesorado.

Palabras craves: educación mediática, alfabetización mediática, educomunicación, educación secundaria, ciencias da educación.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

DESIGN, IMPLEMENTATION AND EVALUATION OF A TRAINING PROPOSAL FOR THE DEVELOPMENT OF THE MEDIA COMPETENCE OF STUDENTS IN A NORMAL HIGHER SCHOOL IN COLOMBIA.

ABSTRACT

The point of origin of this doctoral thesis is based on the need to understand and design educational intervention strategies that contribute to consolidation of media education. Therefore, the research has the main objective designing, implementing and evaluating the potential of a training program called Critical Media Literacy (AMC) with students in high school from Escuela Normal Superior del Putumayo (ENS). Consequently, we have structured a Design-Based Research methodology which allowed us to carry out a dynamic and systematic process during all three phases of the investigation: analysis and exploration of the problem; design, construction and implementation of a training program with 29 students of high school; and finally, what concern to the evaluation and reflection about the program. The research uses quantitative and qualitative instruments, and also documents and a set of student creations will be analyzed. The results show that the components of the CML program improve the levels of media competence of the participants as well as the satisfaction of teachers and students. The principles in the program that can be highlighted are: collaborative work, pedagogical work based on the context of the students, institutional articulation, meaningful processes and related to the context of their lives, development of creative processes, reflection and problematization, democratic role of the teacher, pedagogy of questioning, and the media expression of the students. In conclusion, we highlight the importance that high school linking the various senses that students have been developing in media environments and to bring perspectives that are difficult to consolidate in other contexts and the importance of promoting continuous teacher training.

Keywords: media education, media literacy, educational communication, high school education, educational sciences.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ÍNDICE

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN **39**

CAPÍTULO 1. DESARROLLO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA **47**

1.1 La escuela y los medios en sus inicios: la prensa escolar y el cine 48

1.2 Primeras perspectivas de los movimientos de educación mediática 57

1.3 Generación televisiva 63

1.4 Años 80 67

1.5 Un giro desde América Latina 74

1.5.1 Enfoque Educomunicación 85

1.5.2 Algunos postulados de la educomunicación para la cultura digital 89

1.6 Sociedad y alfabetización 94

1.7 Orientaciones dominantes sobre la educación mediática a partir de los organismos internacionales 101

1.7.1 Simposio Internacional de Grünwald 103

1.7.2 La conferencia de Toulouse (1990) 105

1.7.3 La conferencia de Viena (1999) 105

1.7.4 Proclamación de Alejandría sobre la alfabetización y el aprendizaje de por vida (2005) 106

1.7.5 Hacia las sociedades del conocimiento. Seminario de Sevilla 107

1.7.6 Agenda de París (2007) 109

1.7.7 Declaración de París sobre la alfabetización mediática e informacional en la era digital (2014) 112

1.7.8 Declaración de la Juventud sobre la Alfabetización Mediática e Informacional (2016) 113

1.8 La alfabetización digital 114

1.9 Decisiones en torno al concepto de educación mediática 116

CAPÍTULO 2. LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA COMO SISTEMA DE COMPETENCIAS 125

2.1 Enfoques vigentes de la alfabetización mediática 125

2.2 La alfabetización mediática en un marco de competencias 135

2.2.1 Concepto de competencia 136

2.2.2 Definición de competencia en el marco de la legislación educativa en Colombia 142

2.3 Modelos de competencias mediáticas 143

2.3.1 Características de las producciones científicas acerca de las competencias mediáticas 144

2.3.2 Modelo de competencias propuesto por la UNESCO 149

2.3.3 Propuesta de Buckingham 151

2.3.4 Modelo de Cabero Almenara, Martín, y Llorente Cejudo (2012) 153

2.3.5 La alfabetización mediática como sistema de competencia según Pérez Tornero y Martínez Cerdá (2012) 155

2.3.6 La competencia mediática: dimensiones e indicadores por Ferrés y Piscitelli (2012) 160

2.3.7 De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores (Pérez Rodríguez y Delgado Ponce, 2012) 165

2.3.8 Global: media and information literacy assessment framework (UNESCO, 2013) 170

2.3.9 Otros modelos de competencia mediática 172

2.4 Principales características de los modelos de competencia mediática. La hegemonía de las habilidades técnicas 178

2.4.1 Otros marcos de competencias mediáticas según organismos implicados en su promoción 183

2.5 Perspectivas para integrar en la educación mediática 186

2.5.1 Desinformación 187

2.5.2 Datificación y algoritmos 189

2.5.3 La cultura visual 192

2.5.4 Redes sociales, identidad digital 193

CAPÍTULO 3. SOBRE LA MEDIATIZACIÓN 199

3.1 Mediatización y cultura digital 200

3.2 La gran mediatización 208

3.2 Contexto mediático de los adolescentes 220

3.3 Desarrollo de la alfabetización mediática en Latinoamérica 227

3.4 La educación mediática en los sistemas escolares de primaria y secundaria. Desarrollo curricular 232

3.4.1 El caso de América Latina. 233

3.4.2 El caso de Inglaterra 243

3.4.3 El caso de Australia 246

3.4.4 El caso de Canadá 250

3.4.5 Algunas experiencias de programas específicos orientados a la alfabetización mediática en Colombia 260

3.4.6 Aportes desde estudios basados en la IBD y dimensiones de la educación mediática 264

CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA 273

4.1 Planteamiento del problema 274

4.2 Objetivos del estudio 278

4.3 Diseño de la investigación 279

4.3.1 Metodología: la Investigación Basada en el Diseño (IBD) 280

4.3.2 Fases de la IBD en esta investigación 294

4.4 Instrumentos de recogida de información 303

4.4.1 Grupos de discusión (familias, estudiantes y profesorado) 309

4.4.2 La entrevista 317

4.4.3 El cuestionario 324

4.4.4 Diario de campo 337

4.4.5 Análisis documental 345

4.5 Procedimiento general de análisis de los datos 346

4.6 Los participantes 357

4.6.1 Selección de informantes de los grupos de discusión 359

4.6.2 Selección de informantes de las entrevistas semiestructuradas 360

4.6.3 Muestra real que contestó al cuestionario ALFAMED en sus dos aplicaciones 361

4.7 Contexto donde se inscribe el proceso de investigación 366

4.7.1 Sistema de Escuelas Normales en Colombia (ENS) 369

CAPÍTULO 5. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA CRÍTICA (AMC) PARA ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE LA ENS 373

5.1 Fase de exploración y análisis de la situación 374

5.1.1 Análisis documental 375

5.1.2 Análisis de datos del cuestionario ALFAMED en su primera aplicación 403

5.1.3 Análisis de los grupos de discusión 443

5.1.4 Análisis global de los datos de la fase de exploración 564

5.2 Fase de diseño: propuesta formativa en Alfabetización Mediática Crítica (AMC) 567

5.2.1 Preámbulo a la propuesta 568

5.2.2 Sobre lo que se entiende por taller 575

5.2.3 Situaciones ambientales 577

5.2.4 Integración curricular frente a talleres 578

5.2.5 Componentes específicos del programa 581

5.3 Fase de evaluación y reflexión sobre el diseño del programa de alfabetización mediática crítica(AMC) 649

5.3.1 Análisis del diario de campo 650

5.3.2 Análisis de las entrevistas semiestructuradas (alumnado). 673

5.3.3 Análisis de las entrevistas semiestructuradas (profesorado) 682

5.3.4 Análisis de los artefactos producidos por el alumnado (creaciones audiovisuales) 685

5.3.5 Análisis comparativos de los niveles de competencia mediáticas (PRE y POST) 714

5.3.6 Análisis global de los datos de la fase de evaluación y reflexión derivadas sobre el programa de AMC 726

CHAPTER 6. DISCUSSION OF RESULTS AND CONCLUSIONS. 733

6.1 The media context of adolescents.....733

6.2 The ENS and media education processes. 741

6.3 On the existing national (Colombia) and institutional (ENS) regulatory frameworks regarding media education.....742

6.4 Media literacy requires critical and thorough reflection on the environment. 744

6.5 Main conclusions derived from the results obtained in the implementation of the DBR (Design-Based Research). 749

6. 6 Design principles 758

6.7 Limitations and foresights 763

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 771

ANEXOS (CD adjunto)

Anexo 1. Cuestionario sobre competencia mediática.

Anexo 2. Guía de los grupos de discusión estudiantes.

Anexo 3. Guía de los grupos de discusión docentes.

Anexo 4. Guía del grupo de discusión de familias

Anexo 5. Diario de campo.

Anexo 6. Curriculum de realizadora y productora audiovisual

Anexo 7. Protocolo de entrevista semiestructurada a estudiantes tras desarrollo del programa de educación mediática crítica (AMC).

Anexo 8. Protocolo de entrevista semiestructurada a profesorado tras desarrollo del programa de educación mediática crítica.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características de los inicios de la alfabetización mediática 58

Tabla 2. Características de la educación mediática 73

Tabla 3. Algunas experiencias educomunicativas propuestas por Mario Kaplún 78

Tabla 4. Publicaciones académicas en los años 70 y 80 asociadas a la educomunicación 80

Tabla 5. Las etapas de la alfabetización. 99

Tabla 6. Competencias del modelo de Alfabetización Mediática e Informacional de la UNESCO (2011) 110

Tabla 7. Modelos de Alfabetización mediática e informacional 111

Tabla 8. Principales referentes internacionales en el campo 134

Tabla 9. Énfasis en las definiciones de competencia 136

Tabla 10. Dimensiones del concepto de competencia 141

Tabla 11. Competencias mediáticas. Currículo profesores 149

Tabla 12. Subcompetencias de la educación mediática e implicaciones 154

Tabla 13. Dimensiones de la competencia mediática 161

Tabla 14. Dimensiones e indicadores de la competencia mediática (Delgado, 2015 p. 118) 166

Tabla 15. Algunas actividades para el desarrollo de las competencias mediáticas 169

Tabla 16. Resumen de los componentes de la MIL, temas y competencias 171

Tabla 17. Dimensiones de la competencia mediática 174

Tabla 18. habilidades de la alfabetización mediática 175

Tabla 19. Estructura de competencias esenciales 176

Tabla 20. Características de los componentes que se evalúan en los estudios sobre competencia mediática 179

Tabla 21. Comparación de las definiciones de competencia mediática 184

Tabla 22 .Retos de la educación mediática en América Latina.....232

Tabla 23. Propuesta curricular de artes mediáticas.....247

Tabla 24. Aprendizajes alcanzados en cada uno de los niveles 248

Tabla 25. Digital literacy framework for Canadian Schools.....253

Tabla 26. Cinco ámbitos relevantes para abordar la educación mediática con los adolescentes 256

Tabla 27.Contenido prioritario para una propuesta formativa en alfabetización mediática.....259

Tabla 28. Síntesis de las sesiones que componen el Programa de Intervención 262

Tabla 29.Características de IBD basado en la propuesta de Wang y Hannafin (2005, p.8) 288

Tabla 30. Comparación entre investigación experimental y la IBD 291

Tabla 31. Fases y elementos implicados en esta IBD siguiendo.....295

Tabla 32. Recomendado acudir a métodos mixtos 305

Tabla 33. Fases de la investigación, instrumentos y objetivos.....308

Tabla 34.Características de lo grupos de discusión realizados en esta investigación.....317

Tabla 35. Tipologías de entrevistas.....320

Tabla 36. Tipos de preguntas en los cuestionarios 326

Tabla 37 Ventajas e inconvenientes de los estudios en modalidad de encuestas 327

Tabla 38. Dimensiones e indicadores de la competencia mediática en el cuestionario empleado.....332

Tabla 39. Categorías deductivas de los grupos de discusión.....352

Tabla 40. Categorías deductivas de las entrevistas semiestructuradas 355

Tabla 41. Criterios selección participantes grupos de discusión.....359

Tabla 42. Participantes en los grupos de discusión 360

Tabla 43. Participantes en entrevistas semiestructuradas.....360

Tabla 44. Total de estudiantes matriculados en la ENS año 2017 según reporte de la ENS.....361

Tabla 45 Estudiantes bachillerado que respondieron cuestionario 363

Tabla 46. Muestra real que participó en la aplicación del cuestionario postest.....365
Tabla 47. Extensión del departamento del Putumayo 367
Tabla 48. Directorio de establecimientos educativos en el departamento 368
Tabla 49. Competencias relacionadas con la alfabetización mediática 381
Tabla 50. Componentes de la alfabetización mediática en guía número 30.....388
Tabla 51. Componentes del plan de estudio de Tecnología de la ENS año 2017 390
Tabla 52. Componentes relacionados con la alfabetización mediática en plan de estudio de Lenguaje de la ENS año 2017 394
Tabla 53. Edad de los estudiantes 404
Tabla 54. Lugar de residencia 405
Tabla 55. Personas con las que vive actualmente.....405
Tabla 56 . Importancia otorgada a diferentes medios.....412
Tabla 57. Niveles de competencia mediática de los estudiantes de bachillerato de la ENS.....430
Tabla 58. Relación grado escolar y competencia mediática 431
Tabla 59. Relación entre conexión a Internet en casa y competencia mediática.....432
Tabla 60. Niveles de competencia mediática y disponibilidad de Internet en los hogares.....433
Tabla 61. Niveles en cada una de las dimensiones la competencia mediática 433
Tabla 62. Distribución de estudiantes que conforman el grupo de discusión octavo.....444
Tabla 63. Distribución de estudiantes que conforman el grupo de discusión noveno.....461
Tabla 64. Distribución de estudiantes que conforman el grupo de discusión décimos....474
Tabla 65. Distribución de estudiantes que conforman el grupo de discusión undécimo.....485
Tabla 66. Distribución profesorado en grupos de discusión 520
Tabla 67. Participantes familias 541
Tabla 68. Listado de creaciones audiovisuales realizadas durante proceso formativo AMC 687
Tabla 69. Prueba de rangos con signos de Wilcoxon Pre y Post 716

Tabla 70..Estadístico de prueba.....716

Tabla 71.Prueba de rangos con signos de Wilcoxon dimensión Tecnología.....717

Tabla 72. Estadísticos de prueba.....717

Tabla 73. Prueba de rangos con signos de Wilcoxon dimensión Lenguaje.....718

Tabla 74. Estadísticos de prueba.....718

Tabla 75. Prueba de rangos con signos de Wilcoxon dimensión Procesos de interacción.....719

Tabla 76. Estadísticos de la prueba.....719

Tabla 77. Prueba de rangos con signos de Wilcoxon dimensión Ideología y valores.....720

Tabla 78. Estadísticos de la prueba.....720

Tabla 79. Prueba de rangos con signos de Wilcoxon dimensión Producción y difusión.....721

Tabla 80. Estadísticos de la prueba.....722

Tabla 81. Prueba de rangos con signos de Wilcoxon dimensión Estética.....722

Tabla 82. Estadísticos de la prueba.....723

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Una reproducción de los principios del siglo XX 50
Figura 2. Ejemplar de imprenta escolar 54
Figura 3. Push-button education 62
Figura 4. Anuncio en televisión durante coronación de reina en NBC 64
Figura 5. Carátula en periódico "fin de una era" 65
Figura 6. Emporios tecnológicos e intereses educativos 116
Figura 7. Emporios tecnológicos e intereses educativos 2 116
Figura 8. Evolución de las literacidades mediáticas 117
Figura 9. Nube de palabras de reportes en las bases de datos 126
Figura 10. Autores de impacto en el campo de la educación mediática 127
Figura 11. Co-citaciones de autores con alto impacto en el campo de la educación mediática 133
Figura 12. Producción científica sobre educación mediática en bases de datos distribuidas por años 145
Figura 13. Distribución de revistas de mayor impacto 145
Figura 14. Distribución de autores con alto impacto 146
Figura 15. Principales recursos citados en los trabajos académicos 147
Figura 16. Nube de palabras a partir de las publicaciones 147
Figura 17. Dimensiones de la educación mediática 153
Figura 18. Estructura de criterios de evaluación de la alfabetización mediática 156
Figura 19. Componentes de la competencia mediática 159
Figura 20. Ámbitos y dimensiones de la competencia mediática 166
Figura 21. Modelo de competencia mediática 173
Figura 22. Taxonomía de competencias transmedia 177
Figura 23. Disponibilidad de actividades de alfabetización mediática y digital en centros educativos de países europeos 180

Figura 24. Número de líneas de telefonía móvil en Colombia.....202

Figura 25. Proporción de hogares con telefonía según el tipo de servicio.....202

Figura 26. Lo que pasa en un minuto en Internet.....205

Figura 27. Proporción de hogares que poseen televisor a color convencional, LCD, plasma o LED.....214

Figura 28. Proporción de personas de 5 y más años de edad que usaron Internet.....214

Figura 29. Proporción de personas de 5 y más años de edad que escucharon la señal de radio dentro del hogar.....215

Figura 30. Proporción de personas de 5 y más años de edad que escucharon la señal de radio dentro del hogar, según actividad de uso.....215

Figura 31. Proporción de personas de más de 5 años de edad que usaron Internet, según dispositivos.....216

Figura 32. Proporción de personas de 5 años y más años de edad que usaron Internet, según actividad de uso.....216

Figura 33. Distribución de personas de 5 años y más de edad que usaron teléfono celular, según frecuencia de uso.....217

Figura 34. Proporción de las personas según uso de Internet.....221

Figura 35. Distribución de los participantes por niveles de alfabetización mediática por países.....225

Figura 36. Resultado por dimensiones de la competencia mediática en Colombia.....226

Figura 37.Cursos obligatorios u opcionales en educación mediática.....233

Figura 38. Referencia a alfabetización mediática o como competencia mediática en el currículo.....234

Figura 39. Presencia de los objetivos de las áreas curriculares en los descriptores de la competencia mediática.....237

Figura 40. Base Nacional Curricular competencias generales.....239

Figura 41. Base Nacional Curricular Lenguaje.....240

Figura 42. Marco teórico de los Estudios Mediáticas.....245

Figura 43. Resumen de las diferentes intervenciones.....265

Figura 44. Intervención diseño de aprendizaje abierto (OEP open educational practices) por etapas....266
Figura 45. Asignaciones en los cursos de alfabetización mediática....268
Figura 46. Modelo genérico de IBD....290
Figura 47. Modelo general de una IBD....292
Figura 48. Fases de IBD implicadas en este estudio....294
Figura 49. Fases y tareas realizadas en las dinámicas de los grupos de discusión en esta....316
Figura 50. Característica de una entrevista....319
Figura 51. Orden seguido por las entrevistas....319
Figura 52. Fuentes de error y estrategias para reducirlos....328
Figura 53. Aspectos fundamentales en el proceso de diario de campo seguido en esta investigación....340
Figura 54.Aspectos Procedimiento de análisis de los grupos de discusión....353
Figura 55. Distribución de estudiantes de bachillerato de la ENS....364
Figura 56. Distribución por género del grupo participante en el programa de AMC....365
Figura 57. Distribución por zona de los participantes en el programa de AMC....366
Figura 58. Mapa ubicación del departamento de la región del Putumayo....366
Figura 59. Panorámica de la ENS....369
Figura 60. Comparación entre dimensiones de la competencia mediática y estándares básicos....379
Figura 61. Presencia de medios en las familias de los estudiantes....406
Figura 62. Enseñanza sobre el uso del computador....407
Figura 63. Enseñanza sobre navegación en Internet....407
Figura 64. Enseñanza sobre uso del celular....408
Figura 65. Enseñanza sobre cámara de video....408
Figura 66. Principales usos del computador en clases....409
Figura 67. Tiempo de conexión diario a Internet....410
Figura 68. Usos principales de Internet....410

Figura 69. Grado de formación en competencia mediática 411
Figura 70. Comprensión sobre procesos de producción audiovisual 413
Figura 71. Comprensión lenguaje audiovisual 413
Figura 72. Creación de videos 414
Figura 73. Dimensión Lenguaje 414
Figura 74. Criterios selección de navegador 415
Figura 75. Procesos de búsqueda de información 416
Figura 76. Procesos de edición de imágenes 417
Figura 77. Niveles de la dimensión Tecnología 417
Figura 78. Intención videoclip comercial 418
Figura 79. Cualidades de un contenido mediático 419
Figura 80. Denuncias ante contenidos mediáticos 420
Figura 81. Dimensión Proceso de Interacción 420
Figura 82. Gestión ante vulneraciones en estos entornos 422
Figura 83. Organización procedimientos creación de contenidos mediáticos 422
Figura 84. Compartir producciones audiovisuales 423
Figura 85. Dimensión de Procesos de producción y difusión 423
Figura 86. Influencia y mediación ante anuncios mediáticos 424
Figura 87. Reconocimiento de preconceptos en los contenidos mediáticos 425
Figura 88. Razones que llevan a compartir contenidos mediáticos 426
Figura 89. Dimensión ideología y valores 426
Figura 90. Elementos estéticos en contenidos mediáticos 427
Figura 91. Razones de la elección de un anuncio 428
Figura 92. Elementos estéticos en un videoclip 429
Figura 93. Dimensión estética 429
Figura 94. Niveles de competencia mediática de los estudiantes de bachillerato de la ENS 430
Figura 95. Niveles de competencia mediática por grados de bachillerato 432

Figura 96. Marco global de grupos de discusión en la dimensión Tecnología. 495
Figura 97. Marco global de grupos de discusión en la dimensión Lenguaje.....497
Figura 98. Marco global de grupos de discusión en la dimensión Procesos de Interacción 499
Figura 99. Marco global de grupos de discusión en la dimensión 501
Figura 100. Marco global de grupos de discusión en la dimensión Ideología y Valores.....503
Figura 101. Claves para entender el escándalo de Facebook 582
Figura 102. Enseñando sobre las redes sociales:lenguaje mediático.....588
Figura 103. Ejemplo de fake news 595
Figura 104. “Self, self, self: representing the self in the age of social media”.....602
Figura 105. Things You Need To Do To Understand Your Audience.....608
Figura 106. Selfie colectivo de Hillary Clinton.....615
Figura 107. ¿Internet o libros?.....623
Figura 108. Sobre la identidad digital 643
Figura 109. Fotogramas de contenido audiovisual 1.....690
Figura 110. Fotogramas de película “Batman: el caballero de la noche”.....692
Figura 111. Fotogramas de contenido audiovisual 2.....696
Figura 112. Fotogramas de película “La cabaña del terror”.....698
Figura 113. Fotogramas contenido audiovisual 3.....700
Figura 114. Fotogramas contenido audiovisual 4.....702

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

INTRODUCCIÓN

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral está relacionada con la creciente necesidad de promover, consolidar y evaluar estrategias encaminadas a reducir la distancia erigida, muchas veces, entre los muros escolares y las transformaciones que surgen y se consolidan en la sociedad. En concreto, aludimos a las diversas transformaciones que se han extendido y que son derivadas del desarrollo en las tecnologías de la información y la comunicación, y que han conducido en la actualidad a la consolidación de una sociedad mediatizada (precisamente, el momento en el que se escribe este texto, es tiempo de cuarentenas y de teletrabajo) como lo señala Pérez Tornero (2020) y que supone un momento de una "intensificación de la mediatización" que empieza a modular nuevas condiciones de autonomía personal y de interacción social pública, pues "es ella la que modula, incentiva y teledirige los estados de ánimo, así como las relaciones personales y sociales" (p. 30). La pandemia, de alguna manera, supone un desafío a la escuela, ya que es una de las pocas ocasiones en que este sistema (conservador por excelencia) se ha visto inmerso en discusiones y alteraciones provocadas desde un más allá de sus muros.

Si bien la escuela es una institución que evoluciona mucho más lentamente que la tecnologías y otros aspectos de la sociedad (Cassany, 2021), se pueden identificar algunos periodos de su historia en los cuales se convocaron prácticas pedagógicas concretas que llevaron los avances técnicos al interior del aula (por ejemplo, las propuestas de Freinet con la imprenta escolar). Resulta imprescindible, bajo las condiciones actuales, que la escuela otorgue un espacio para la reflexión y la vinculación de prácticas relacionadas con el universo mediático, aunque no solo sea desde la perspectiva que confiere la exclusividad de concebir estos entornos como una panacea o una "solución" única a las consideraciones y necesidades de lo escolar y de su entorno (Morozov, 2015). En este sentido, en esta tesis doctoral queremos diseñar, implementar y evaluar rigurosamente un programa formativo de alfabetización mediática. A tales efectos, el estudio se desarrolla atendiendo a las especificaciones del

modelo de investigación basada en el diseño (McKenney y Reeves, 2019) para una Escuela Normal Superior de Colombia.

Una de las bases de partida de este documento se sustenta en la propuesta de expertos, colectivos, asociaciones y organismos internacionales en el campo educativo que reclaman la necesidad de la incorporación de nuevas alfabetizaciones en el sistema educativo (Buckingham, 2019a; Dussel, 2010; Mon et al., 2018; Scolari, 2018). A pesar de que un conjunto amplio de las políticas educativas desde finales del siglo pasado en varios países se centró en la promoción y consolidación de alfabetizaciones en esta campo, estas se caracterizaron por su acento en la promoción de habilidades instrumentales. En el caso de América Latina, el desarrollo de propuestas oficiales relacionadas con la alfabetización mediática se han centrado, principalmente, en las competencias relacionadas con lo informacional y lo digital; es decir, su énfasis se ha puesto en la adquisición de habilidades digitales (TIC/informática), ello asociado a la promoción y gestión de condiciones para el acceso y la dotación de medios en los centros educativos (Durán, 2016, p. 385). Este enfoque igualmente está acompañado con la compra de dispositivos aunque raramente se sustenta en el marco de la promoción de una educación mediática en la región (Mateus y Andrada, 2019, p. 13); con estos procedimientos y enfoque se demuestra que, en general, continúa la tendencia a promover una formación enfocada solo en el uso instrumental de los recursos tecnológicos en el aula.

Es verdad que existió un periodo de la educación mediática en el cual sus desarrollos abarcaban diversas cuestiones (estudio del lenguaje, audiencias, lectura de imágenes) que contribuyeron a la formación de un espíritu crítico; sin embargo, a partir de los cambios generados en el entorno tecnológico de finales del siglo XX, se favorece un enfoque que concentra el carácter instrumental en detrimento de la formación, del espíritu crítico, de la expresión y la creatividad (Pérez-Rodríguez y Delgado, 2015).

Este desplazamiento también estuvo afincado en la extendida categoría de “nativos digitales”, noción que se problematiza en este documento, pues el hecho de que los jóvenes estén atentos a sus redes sociales y participen en dichos entornos no implica la adquisición de un conocimiento o de competencias idóneas con el fin de generar experiencias diversas, significativas y que involucren comprensión, pensamiento crítico,

creatividad y un ejercicio de ciudadanía. A pesar de que el contacto con las pantallas ocurra desde edades más tempranas y de una manera asidua (época de pulgarcitos) esto no es sinónimo de una alfabetización mediática. Los usos predominantes que están vivenciando niños, niñas y adolescentes en los países desarrollados principalmente se centran en el uso instrumental reduciendo así su participación al de simple consumidores de tecnologías (Alonso Ferreiro, 2016, p. 147).

La educación mediática que asume esta propuesta no se centra en el discurso de la enseñanza de unas habilidades instrumentales ni tampoco se hace con el ánimo de enunciar una condena al conjunto de los avances tecnológicos en materia de comunicación e información. Por el contrario, la entendemos bajo el énfasis en la formación de posturas críticas, de procesos creativos y como una manera de convocar otros usos, otras perspectivas en los modos en que los sujetos se involucran en estos ambientes. El énfasis que atendemos hace eco a las palabras de Freire (1993) quien comentaba que, ante estos entornos, es necesaria una posición "crítica, indagadora, curiosa" muy cercana también a la invitación que hace Buckingham (2019) a mantener un "escepticismo saludable" frente a nuestra relación con lo mediático, dado que la consolidación de una relación cotidiana contribuye a una especie de naturalización frente a estos entornos. Por lo mismo, la propuesta formativa que se diseña en el presente documento no mantiene un interés en la promoción de competencias para el manejo adecuado de los dispositivos mediáticos, sino en la promoción de posturas críticas frente a los mismos, como lo viene formulando recientemente la literatura científica en este campo (Pérez Tornero, 2020). Ella se constituye como uno de los principales aportes de esta investigación.

En toda esta propuesta asumimos la escuela como un entorno que contribuya con el enriquecimiento de las miradas de los estudiantes y que posibilite convocar otras consideraciones que regularmente no se hallan en la cotidianidad. A esto se suma que comprendemos la escuela como un espacio imprescindible para articular procesos y experiencias críticas, y como un periodo de "suspensión" de los tiempos que convoca a una reflexión crítica (Simons y Masschelein, 2014). Partimos, también, del presupuesto de que la escuela constituye un espacio particular de trabajo con el saber y que permite poner en reflexión crítica diversos aspectos de la realidad y acercar lecturas que difícilmente se instan desde otros espacios.

A pesar de que diversos organismos internacionales como la UNESCO (2011) y la Unión Europea (2018) realizan constantemente un llamado a la incoporación de modelos de alfabetización mediática en los espacios escolares, todavía son pocos los países que han hecho efectiva dicha requisición. En el caso de Colombia, su desarrollo es incipiente y está centrado en la promoción de habilidades técnicas y operativas. No obstante, la dinamización de la educación mediática en el país está siendo un hecho de la mano de maestros entusiastas que, especialmente, desde las áreas de Lenguaje y Comunicación, lideran proyectos que involucran la reflexión sobre los medios en los contextos de enseñanza y aprendizaje (Pérez-Rodríguez y Sandoval, 2013, p. 27). El interés en este campo tuvo un incremento (y, por lo tanto, un aumento de propuestas formativas) tras el posicionamiento, en los últimos años, de algunos debates relacionados con el peso que han adquirido las plataformas mediáticas en los procesos de la vida cotidiana y de la vida democrática (por ejemplo, en las elecciones presidenciales y congreso, en el fenómeno de la posverdad, en la circulación y diseminación de noticias falsas o *fake news*). De ahí, la pertinencia de este estudio que hace un llamado, por una parte, a que la escuela vincule y gestione diversos asuntos relacionados con la experiencia mediática de los estudiantes y, por otra, a que permita consolidar la aparición y fortalecimiento de procesos críticos y creativos.

Es así como asentamos las bases de la investigación doctoral. Nuestro punto de partida se deriva de una cuidadosa revisión bibliográfica que nos permitió ampliar nuestro panorama frente a la evolución de los enfoques de trabajo y generar un concepto claro y actual sobre nuestro fenómeno de interés. El objetivo principal de esta investigación es diseñar, implmentar y evaluar una propuesta formativa de alfabetización mediática crítica en una escuela normal superior de Colombia.

Para tal efecto, se planteó el desarrollo riguroso de una investigación basada en el diseño (IBD) toda vez que, además de aportar nuevas comprensiones sobre el fenómeno de nuestro interés, permite consolidar una propuesta pedagógica en un contexto específico. La parte empírica del estudio recurre a entrevistas semiestructuradas, a grupos de discusión, a cuestionarios y a un diario de campo. Este diseño permitió ir más allá del registro descriptivo de dispositivos y equipos con los que disponen los estudiantes y los centros educativos. La combinación y análisis comparativo de los datos recopilados a través de dichas técnicas de recolección de información, ayudó al

investigador a adentrarse con mayor profundidad en el fenómeno mediático (en la escuela, en la familia y en prácticas cotidianas de los estudiantes) y contar con abundantes referencias para el planteamiento y evaluación de la propuesta diseñada.

Desde luego, esta investigación implicó el desarrollo de la propuesta de alfabetización mediática en el centro educativo seleccionado. Los componentes que se tramitaron emergieron de las realidades contextuales y de un conjunto de discusiones teóricas vigentes.

El presente documento, que recoge las derivas de la investigación desarrollada, se compone de seis capítulos dispuestos de la siguiente manera: se inicia con un rastreo histórico sobre la manera en que se ha desarrollado la educación mediática (principales énfasis, modelos y preocupaciones) privilegiando la manera en que la escuela ha vinculado procesos alrededor de desarrollos técnicos (asociados, principalmente, a las tecnologías visuales). En el caso del segundo capítulo realizamos una aproximación, teniendo en cuenta nuestra metodología planteada, a los principales modelos, dimensiones y propuestas sobre alfabetización mediática que se han consolidado recientemente y develamos las principales características (centrándonos, especialmente, en los componentes pedagógicos). En el tercer capítulo abordamos los rasgos principales que supone el posicionamiento de una sociedad mediatizada, poniendo de relieve aspectos de la vida juvenil. Igualmente, se mencionan aspectos relacionados con los modos en que un conjunto de sistemas educativos (que llevan la delantera en esta materia) han promovido el desarrollo de la educación mediática, y se examinan diversas experiencias que permiten generar una aproximación clara sobre la manera en que la escuela puede proponer espacios reflexivos frente a la mediatización. El capítulo cuarto aborda la metodología de la investigación, de manera que en él se desarrolla el planteamiento del problema, se definen los objetivos del estudio (desde el más general al más específico) y se concretan detalladamente las consideraciones de la elección de la IBD y de cada una de las fases que esta supone.

Por su parte, en el capítulo cinco se presenta el desarrollo de las fases de la IBD. La primera fase comprende la identificación del problema y su caracterización; en este sentido, se despliegan los procesos que comportan el análisis de documentos, de los cuestionarios (pretest) y de los grupos de discusión. En la segunda fase se elabora el

diseño de la propuesta formativa especificando cada uno de sus componentes. La tercera fase abarca la implementación de la propuesta diseñada. En la cuarta fase se da cuenta de un proceso evaluativo del proceso; en este caso, se concreta a partir de un conjunto de creaciones de los estudiantes, entrevistas semiestructuradas, cuestionarios (postest) y las notas de diario de campo. Finalmente, en el capítulo seis, se articulan las principales discusiones y conclusiones que se derivan de este estudio. Este ejercicio se acompaña de una comprensión teórica y de algunos principios de diseño para las siguientes fases. Igualmente, se proyectan algunas líneas de investigación a futuro.

Consideramos, pues, estar en condiciones para exponer el relato ordenado y sistemático de nuestra investigación asentado sobre sólidos principios epistémicos. El conjunto de esta reflexión nos ha perseguido insitentemente durante varios años y en el ejercicio pedagógico docente hemos percibido que la escuela es el espacio para dialogar conjuntamente sobre las distintas prácticas que se surgen en la vida juvenil (periodo en el que el peso de lo mediático toma cada vez más fuerza). Lo que sigue es el resultado de varios años de reflexión desde y con la escuela, y su anhelo no es otro que el de propiciar una mirada sobre lo escolar y los nuevos entornos a los que asistimos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 1

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 1. DESARROLLO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA

La intención de este apartado es realizar un análisis de las características principales asociadas al surgimiento de la alfabetización mediática y sobre los principales enfoques que se mantienen vigentes. El concepto de alfabetización ha presentado variaciones a lo largo del tiempo, derivado principalmente del posicionamiento de los medios en el entorno de la vida humana. Este trastocamiento condujo a alteraciones de la sociedad y ello motivó al posicionamiento de particulares enfoques sobre la educación mediática —cada uno fundamentado sobre determinadas presunciones— tanto, que entre la ingente producción científica, no se logre alcanzar una terminología única, aceptada en todos los países del mundo.

La estructura de esta sección se constituye a partir de tres cuestiones fundamentales: en un primer apartado, se presenta una reflexión sobre las perspectivas iniciales que surgieron alrededor de la vinculación de algunos medios en los entornos formales de la educación. En este apartado, se reconoce que en el surgimiento de las primeros dispositivos visuales se establece una atención sobre sus posibilidades como recurso pedagógico y luego con el posicionamiento del cine en amplios entornos sociales emerge una alerta ante posibles influencias negativas. En este recorrido, destacamos las propuestas que inauguran un abordaje de lo mediático como apoyo al desarrollo de procesos de aprendizajes ricos y críticos con los estudiantes. En este sentido, nos detenemos en algunos de los proyectos y reflexiones pedagógicas de Freinet, Freire y Kapún.

En el siguiente encabezamiento se aborda, a manera de recorrido histórico, las principales perspectivas y enfoques que han devenido en el campo de la educación mediática: desde una formación centrada en el proteccionismo hasta la centralidad en los procesos de formación en el dominio exclusivamente instrumental de los medios. Se destaca en especial los aportes y perspectivas que desde América Latina nutren este campo para asumir la alfabetización en el marco de un proceso para la transformación social.

En una tercera dimensión, se exponen los avances que sostiene en este campo la UNESCO a través de sus conferencias y seminarios, ya que este organismo internacional orienta gran parte de las mudanzas y proyectos emblemáticos a lo largo del tiempo en el campo de la educomunicación.

Si bien este es un campo con una copiosa producción científica y sus planteamientos son variados, la perspectiva que se expone a continuación desarrolla un marco para el investigador y se constituye como un faro para el surgimiento de la propuesta de educación mediática que plantea este estudio.

1.1 La escuela y los medios en sus inicios: la prensa escolar y el cine

En primer lugar, es necesario reconocer un déficit en los planteamientos historiográficos sobre este campo de estudio, pues como apunta RobbGrieco (2014, p. 4) este fenómeno se entiende debido a que la educación mediática ha sido una respuesta a las transformaciones desencadenadas tras las tecnologías de la comunicación y, dado que estas cambian rápidamente, este campo se mantiene en un estado de constante flujo, siempre mirando al presente con la vista puesta en el futuro. Este fenómeno determina que en la actualidad muchos de los planteamientos presten poca atención a consideraciones de tipo histórico, y contribuyan a que el desarrollo de los medios en la educación sean atendidos con “una breve historia a sus espaldas que parece reinventarse a sí misma cada pocos años” (Adell, 2018, p. 117). Por lo tanto, existe la necesidad de un análisis histórico sobre este campo para comprender la manera en que diferentes autores, instituciones y planteamientos han ido evolucionado. Este apartado pone énfasis en la evolución histórica de este concepto y su relación con la escuela como institución decimonónica, preocupada por mantener una configuración para el aprendizaje y habilitadora desde sus inicios de procesos con recursos para apoyar y enriquecer la experiencia escolar. Se resaltan las características fundamentales de los hitos en la evolución de la educación mediática.

Establecer una genealogía de la educación mediática desde las instituciones escolares supone una reflexión sobre las configuraciones que se establecieron a partir de una variedad de elementos tecnológicos que incursionaron con el tiempo. Uno de los componentes claves de la educación mediática es la visualidad, que incluye algunas

tecnologías visuales que preceden incluso a la emergencia del cine en la escuela. En este sentido, pueden considerarse las linternas mágicas, los discos estroboscópicos y los cromatropos, afiches y láminas que fueron catalogados, en algún momento, como recursos para enriquecer la experiencia educativa. Este conjunto de desarrollos técnicos asociados a la visualidad comenzaron a surgir en el siglo XIX y —en un tiempo de escasas escuelas— se percibían como potenciales para una educación popular de bajo costo y de gran alcance (Dussel, 2014, p. 86). Estos dispositivos emergieron acompañados de varias promesas (alcanzar el logro de la atención de los niños y de las personas del común[1]) y respaldados también con una serie de discursos que empezaban a alimentar algunas sospechas sobre posibles efectos negativos.

Nuestra intención en este apartado no es elaborar una discusión detallada sobre el desarrollo histórico de la relación de los medios y la escuela, ya que ello constituye una tesis aparte; en este ejercicio, planteamos algunos señalamientos que consideramos imprescindibles en este campo y como un punto de partida de esta investigación.

Las promesas que emergieron tras estos medios se asociaban con potenciar la experiencia y dirigirla hacia objetivos educativos; por ejemplo, la linterna mágica que se extinguió luego del nacimiento del cine, suscitaba algunos comentarios en este sentido: "muchos niños, reunidos en una habitación, tienen sus mentes capturadas como resultado de la oscuridad (…). La curiosidad carga su imaginación, que capta con entusiasmo los detalles del objeto representado", atributos que motivan a la Monarquía Francesa para su empleo en la enseñanza de la biblia y la historia de este país a través de un conjunto de láminas[2] (Mannoni, 1999, p. 87).

Como se pude apreciar, en los discursos vinculados a la aparición de las primeras tecnologías visuales, elaborados en un ambiente caracterizado por grandes avances técnicos, estas son percibidas como potenciadoras de la experiencia educativa. Este

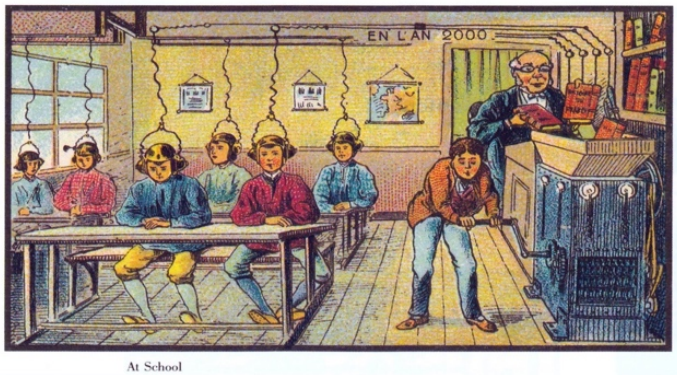
---

1 El empleo de imágenes como apoyo en los procesos educativos fue un referente temprano en los procesos escolares. Se puede evidenciar, por ejemplo, en la obra *El mundo sensible en imágenes* (1658) de Comenio, la cual está estructurada con ilustraciones para fines didácticos. Esta obra está organizada en 152 capítulos en donde aborda la organización del conocimiento y la percepción sobre la realidad de los hombres del siglo XVII (Lora, 2001, p. 7).

2 Ante el poco interés que tenía el hijo de Luis XVI hacia el estudio, y por recomendación del conde Paroy sobre el "poder mágico de las linternas" María Antonieta manda a fabricar placas que contienen la historia sagrada y la historia de Francia. Mannoni ofrece un estudio alrededor de la promoción de las tempranas atribuciones de tipo pedagógico otorgad a las linternas mágicas.

señalamiento constituye uno de los primeros planteamientos asociado a las posibilidades de los medios en los entornos escolares. Este aire puede condensarse a través de la imagen siguiente, atribuida al artista francés Coté, la cual fue solicitada para la Exposición Universal de París de 1900, y en ella el autor se abre a la imaginación de las posibles condiciones para el año 2000. En concreto, en el campo educativo se percibe a un grupo de estudiantes en un aula conectados a una serie de circuitos por donde reciben una serie de contenidos que un docente dispone a través de libros. Una máquina procesa el contenido de los textos que luego son transmitidos a los oídos de los discentes.

Figura 1. Una reproducción de los principios del siglo XX



Fuente: France in 2000 year *(Coté, 1901)*

Podríamos señalar que el reconocimiento de algunas de las posibilidades educativas surgieron poco después de la aparición de estos medios, sin embargo, finalmente se posicionó un interes orientado en asumirlos principalmente para el espectáculo popular. Otro ejemplo de posibles referencias sobre la preocupación en cuanto a los procesos educativos está relacionado con los inicios de la *Royal Polytechnic Institucion* de Londres (1838) pues promocionaban que "la educación del ojo es, de manera incontestable, el medio más importante para la instrucción elemental" (Mannoni, 2009, como se citó en Dussel, 2014, p. 87). A través de este conjunto de experiencias se mantiene una intención de buscar un aprovechamiento educativo de los incipientes desarrollos alcanzados en los medios asociados a la visualidad.

Junto al surgimiento del cine en 1895, en las grandes ciudades emerge un discurso ligado a destacar sus posibilidades educativas, técnicas y culturales hasta que finalmente queda posicionado como atracción y entretenimiento de masas. También comenzaron a tener cabida algunos abordajes desde el discurso pedagógico acerca de qué mirar,

cuándo y cómo. Es decir, los espacios escolares, ante un entorno permeado por estas novedades técnicas, pronto centrarían algunos de sus esfuerzos para alcanzar una delimitación de los materiales, un tipo de producción y unas reglas y fundamentos para su uso en la escuela (Serra, 2012, p. 29) . Ello contribuyó a una serie de cuestionamientos no solo asociados al campo técnico, sino sobre las características de los contenidos.

Las posilidades del uso pedagógico del cine pronto fueron acompañadas por el desencadenamiento de otros fenómenos: —la escuela nacida de la imprenta y la cultura letrada— asumió una actitud de sospecha en muchos casos ante la cultura visual de masas, ya que se consideraba como mera distracción. Este fenómeno marcó significativamente el modo de vinculación con este medio (Laguzzi, 2010, p. 26). Fundamentalmente, la difusión del cine en estos años fue acompañada por una actitud de sospecha frente a los posibles efectos que se desencadenarían en las personas ante la visualización de este tipo de contenido ya que se oponían drásticamente a los intereses que se consideraban educativos.

De esta manera, se posicionaron dos discursos: uno de sospecha, centrado en asociar al cine con efectos negativos y otro que resalta los aspectos sobre sus potencialidades (Ferrés Prats, 2008, p. 15). Una discusión que se ve ensanchada en las instituciones educativas entre la condena y el aprovechamiento, entre el espectáculo y los posibles efectos perjudiciales para la “salud física y moral”. Esta última posición tomó ventaja a medida que el cine empezó a desarrollar variados contenidos (Dussel, 2014, p. 88) que preocuparon a la sociedad sobre sus efectos en los espectadores, especialmente en los niños y adolescentes. Desde algunos sectores conservadores pronto promulgaron por la censura de algunos títulos en la escuela, y no fueron pocas las voces que condenaban al cine por “supuestos efectos maléficos sobre las conciencias de los espectadores y espectadoras” (Ferrés Prats, 2008, p. 16).

Un ejemplo fue el caso de España que, a partir de la Real orden de 1912 del Ministerio de Instrucción Pública, se manifestó un interés sobre este fenómeno, pues consideraba a los métodos pedagógicos como las proyecciones luminosas y de películas cinematográficas “de carácter plenamente intuitivo y realista, hieren vivamente la imaginación y dejan en ella una semilla gráfica, base de la educación intelectual”. En

este marco, se promovió que las películas fueran exclusivamente de carácter instructivo y educativo: en concreto, escenas de viajes o representación de eventos históricos (Camarero, 2013)[3].

Mientras el debate sobre el uso del cine se inclinaba hacia los efectos negativos sobre los espectadores, un maestro de escuela rural empezaba a promover un uso pedagógico de un conjunto de tecnologías disponibles en su época. El pedagogo Celestin Freinet (1896-1966), a inicios del siglo XX, organizó gran parte de sus experiencias desde el reconocimiento del papel activo de los estudiantes con la creación de textos libres y la utilización de la imprenta escolar como un recurso tecnológico al servicio de una escuela con ansias de renovación[4] (Aparici y García Matilla, 2016, p. 37). Ya para esta época Freinet tenía la visión de vincular algunas de las posibilidades de este medio de comunicación en la vida escolar como parte del proceso formativo de los estudiantes.

> La prensa en la escuela tiene un fundamento sicológico y pedagógico: la expresión y la vida de los alumnos (...) Escribir un periódico constituye una operación muy diferente a ennegrecer un cuaderno individual. Porque no existe expresión sin interlocutores (...) A medida que los niños escriben y ven sus escritos publicados y leídos, se va despertando su curiosidad, su apetencia de saber más (...) Buscan ellos mismos, experimentan, discuten, reflexionan (...) el periódico ha cambiado totalmente el sentido y el alcance de mi pedagogía de mi clase porque da al niño conciencia de su propio valor y lo transforma en actor, lo liga a su medio social, lo ensancha a su vida (Freinet,1974, como se citó en Kaplún, 1998, p. 206).

En la propuesta pedagógica de Freinet, el periódico tiene la posibilidad de convertirse en un dinamizador y centro del desarrollo del proceso educativo. Tras este hecho puede reconocerse que en sus inicios —el campo de la educación mediática— no ubica sus fronteras sobre la exclusividad del funcionamiento del medio; las

---

[3] Es necesario tener en consideración que los principios gestantes de este movimiento se corresponden con el movimiento de renovación surgido en los últimos años del siglo XIX y relacionados con ideales reformistas y regeneracionistas (Macías, 2017, p.41).

[4] Freinet construye su propuesta no solo en el hecho de dar un papel activo al niño, sino en construir una escuela viva como continuación de la vida familiar, de la vida del pueblo, del medio. En este sentido, la escuela activa de Freinet tiene como eje la actividad del niño, sus intereses, necesidades y se articula estrechamente con su medio. Así, se consolida una interacción del sujeto con su contexto social, histórico y cultural.

preocupaciones giran sobre su posibilidades como un recurso pedagógico potente para la generación de cuestionamientos y posibles transformaciones en el contexto.

Estas experiencias pedagógicas hacen frente a los postulados de una escuela tradicional[5] y emergen en un ambiente rural marcado por una escasez de recursos. Los saberes que los niños producían no eran para cumplir una obligación, sino para publicarlos, hacerlos circular con los vecinos, las familias, el pueblo; de esta manera, no quedaban en los muros del aula. Se tejen relaciones entre la escuela y su contexto, se convierten en espacios donde el niño crea por iniciativa propia, da cuenta de sus vivencias y pensamientos, y escribe a partir de sus intereses para ser leídos. Como producto, emerge un periódico escolar que traspasa los espacios institucionales y da la posibilidad de tejer relaciones con otras escuelas. Esta experiencia rural logra vincular, en la formación de la escritura y la lectura, asuntos que sobrepasan de manera formidable cuestiones que en su momento se privilegiaban en el marco de la enseñanza de estos procesos; es decir, cuando estaban sostenidos fundamentalmente en la experiencia exclusiva del libro de texto. Sobre ello comenta Mario Kaplún:

> La colección del periódico escolar se fue haciendo memoria colectiva del grupo, registro de su proceso de descubrimiento y de sus avances en la producción de conocimiento. De adquisición individual, el saber pasó a transformarse en construcción colectiva, en producto social (…) y los periódicos escolares empiezan a multiplicarse en distintas escuelas públicas de Francia, todas ellas pobres y relegadas (Kaplún, 998, p. 205).

A partir del reconocimiento de esta vivencia pedagógica se pueden resaltar los procesos de interacción que se generan entre los estudiantes y las tecnologías asociadas al proceso formativo. Es claro que el medio permite articular procesos vinculados a desencadenar el aprendizaje; es decir, no se llega al aula exclusivamente para ser estudiada —como elemento a conocer (sus partes y funcionamiento)—; sino que es utilizada para alcanzar propósitos educativos y aprendizajes, en este caso experiencias del entorno (entrevistas a los granjeros y a los artesanos, revisar los documentos del

[5] Expresa Freinet que en su momento los procesos pedagógicos dominante se caracterizaban por el autoritarismo irracional, una desconexión de los problemas pedagógicos con los humanos reales y un alejamiento de la acción social y política. Llama a la escuela de su momento “escolástica” , esto es, una escuela que se caracterizaba por el verbalismo, individualismo, la excesiva uniformidad, de enciclopedismo y autoritarismo (González, 1988).

archivo municipal, trazar los planos del pueblo y mapas de los campos y los montes circundantes, conversaciones con los abuelos para rescatar y reconstruir la historia y las tradiciones del lugar) que luego serán compartidas con los habitantes del pueblo y con compañeros de otros centros educativos. Lo que permite el medio es la estructuración y el diálogo sobre un contenido creado por los estudiantes.

Figura 2. Ejemplar de imprenta escolar



Fuente: Antón Costa (2019, p. 162)

La imprenta estructura variadas intenciones pedagógicas, pero fundamentalmente como menciona Freinet "con el propósito de liberar a maestros y alumnos de la tiranía de los textos muertos (…) un método de intercambio de ideas; hace de la escuela parte de la vida que surge del mundo"(como se citó en Almendros, 1932, p. 369). En esta experiencia se encuentran esfuerzos por entender el aprendizaje no como el producto exclusivo de las interacciones que se dan en el espacio áulico, sino por reconocer y vincular la vida fuera de las paredes del aula. Este acercamiento nos permite ubicar la reflexión pedagógica de los procesos de vinculación con los medios y evitar asumir estos procesos centrados en lo tecnológico y lo instrumental, ya que muchas veces se tiende a caer en posturas tecnocéntricas[6] en la educación que disponen de un interés en la tecnología y en sus componentes instrumentales a cambio de un olvido de que la solución de los problemas educativos de su implementación viene por la pedagogía y no por la tecnología (Cabero Almenara y Gil, 2015, p. 109). Es necesario determinar y

[6] Se asume este término al fenómeno vinculado que se ha venido presentando cuando los gobiernos y administraciones consideran que con la sola dotación de la escuela de elementos técnicos llevan a garantizar calidad en los procesos de enseñanza aprendizaje, este es un fenómeno muy común extendido en la región que en las próximas páginas se pasa a abordar de manera más detallada.

reflexionar sobre las bases que sustentan las propuestas educativas que se apoyan en una variedad de recursos actuales. Sobre esto, destacaba el pedagogo francés:

> La educación contemporánea, y aún más después de la introducción de las técnicas audiovisuales, en cambio, ha formado individuos capaces de hablar de cualquier cosa y poseedores de una información desbordante, pero incapaces de razonar críticamente sobre la realidad (Freinet, 1974, como se citó en González, 1988)

Este autor, a partir de los incipientes movimientos que acercaban estos medios al aula, intuía que la sola presencia de estos no garantizaba un mejor proceso de aprendizaje. A partir de las experiencias compartidas por este pedagogo se extendió un movimiento que empezó a generar amplias reflexiones y experiencias pedagógicas en las cuales se acudía al empleo de diversos medios como apoyo en los procesos de aprendizaje para sostener una relación crítica con la realidad. A través de esta técnica, se abordan situaciones vitales y pensamientos de los niños sobre el contexto escolar, además, tiene como punto de arranque la motivación e intereses de los estudiantes, es decir, el texto libre (Rico, 2019, p. 159). En definitiva, es una propuesta educativa que otorga la palabra a los estudiantes: acerca sus intereses y experiencias al aula para enriquecer el proceso formativo (Santaella-Rodríguez y Martínez-Heredia, 2020, p. 217).

A partir de las ideas antes expuestas sobre la discusiones del cine (sospecha y posibilidades pedagógicas), Freinet era de la opinión de que los niños en edad escolar deben aprender el lenguaje audiovisual y mantenía una constante reflexión alrededor de su aprovechamiento en los entornos escolares, "¿cómo podemos utilizar las técnicas audiovisuales para una mejor educación?"[7] (Freinet, 1963).

Precisamente, se reconoce que las primeras experiencias ligadas a la educación o a la lectura del lenguaje del cine se dieron en Francia con la aparición de los clubes de

[7] Freinet para 1927 organiza una especia de Cinemateca Cooperativa donde se disponen filmes para presar a los docentes y adicional se incluyen materiales básicos para la realización de contenidos en este lenguaje. Freinet propone que el cine puede ser un medio para acercar saberes políticos y sociales (González-Monteagudo, 2013, p. 16).

cine[8] (Fedorov, 2011, p. 8). De acuerdo con Chevallier (como se citó en Fedorov, 2011) para 1936 se abre espacio el movimiento de *Cines-Jeunes* donde se organizaban grupos de niños y se promovía la participación y discusión sobre el cine, buscando formar en pensamiento crítico, en el gusto artístico y en las habilidades creativas.

La sensación que se reflejaba del cine como un entorno de promoción de riesgo fue expresada también en el libro de Víctor Mercante *El cinematógrafo*, publicado en 1920, en Argentina, donde por una parte reconoce al cine como "un invento maravilloso y popular (…) un procedimiento insuperable de instrucción" y también lo percibe como una amenaza, porque ofrece "una escuela sin conceptos, sin ideales, vulgar, grosera, criminal y a menudo peligrosa" (Serra, 2006, p. 150). Entre el elogio y la sospecha, surge la relación inicial del cine con esta institución, pues el camino que la escuela ha sorteado para albergar el cine en sus procesos ha sido largo, ya que también desde los entornos escolarizados, se recordaba constantemente que el cine había nacido en las ferias y crecido en los suburbios, y se había desenvuelto sin ayuda de personalidades cultivadas (Morduchowicz, 2001, p. 110). De igual manera, se pueden detectar algunas experiencias escolarizadas que para este periodo de tiempo llevaron a disponer de estos avances técnicos, por ejemplo, en 1922 en algunas zonas de Indianápolis, un grupo de maestros usaba imágenes en movimiento como un medio para enseñar escritura a estudiantes de octavo grado (Hobbs y Jensen, 2013).

Hablar sobre cine se extendió también por fuera de la escuela. Los espectadores reconocieron su importancia a partir de los primeros años de su exposición. Entre 1915 y 1934, educadores y padres de muchos países mantuvieron amplios debates sobre películas. Fue el inicio de los grupos de personas dedicadas al estudio de filmes y del cine, un ejemplo de ello fue el de Cleveland, fundado en 1915 (Hobbs, 2019). Estos espacios permitieron generar amplias perspectivas sobre la incipiente educación mediática y posibilitar nutridas discusiones. Sin embargo, la confianza en que estos medios, principalmente los audiovisuales, fueran los causantes de algunas modificaciones en las percepciones sobre la realidad, llegó a constituirse en una idea fundacional de la educación mediática, viéndose menguadas las propuestas que

[8] Para 1922 se llevó a cabo en Francia la primera conferencia nacional de los departamentos regionales de educación cinematográfica (Offices régionaux du cinéma éducateur) y se propone formar educadores de cine a través de las universidades.

convidaban a la lectura de estos medios como apoyo para la promoción del pensamiento crítico y como formas de creación que algunos maestros empezaban a impulsar desde las escuelas.

A esta discusión de las tecnologías asociadas a las imágenes se suma el "desprecio de las élites culturales que las ven como una diversión popular carente de valor artístico" (Leguizamón, 2010), marcando claramente una especie de división en los inicios de la educación mediática entre "la laboriosa y culta palabra escrita y la advenediza y seductora imagen" (p. 286). En otras palabras, entre la consolidada cultura del libro y el despliegue de otros formatos.

Sobre el conjunto de estas tensiones, intereses y preocupaciones asociadas al desarrollo del cine se fundan algunas de las ideas centrales en la génesis de la educación mediática. A partir de la aparición del cine se expande de manera sostenida un movimiento que aboga por una alfabetización en este lenguaje como una manera de preparar a los estudiantes ante sus posibles efectos.

1.2 Primeras perspectivas de los movimientos de educación mediática

A pesar de algunas experiencias pedagógicas destacadas, se puede referir que las asociaciones iniciales entre el cine y la educación no se encauzaron hacia la configuración de abundantes propuestas pedagógicas. A pesar de que algunas experiencias apostaban por relajar esta relación, las propuestas encaminadas al desarrollo de una educación para "prevenir" posibles influencias de estos medios en la vida de los estudiantes tuvo mayor influencia. Dentro de este marco, se puede entoncces entender que la alfabetización mediática —que se consagró en la doctrina moderna a partir de 1938, cuando el *Spens Report*, publicado en el Reino Unido— emerge desde una perspectiva que caracteriza a los medios como una "influencia corruptora", comparándolos con enfermedades como la poliomielitis que requerían de inoculación (Masterman, 2001, como se citó en Bulger y Davison, 2018). Si los medios de comunicación eran algo parecido a las enfermedades infecciosas, se pensaba que la educación en medios era necesaria como una especie de inoculación (Masterman, 1988).

De esta manera se reconoce que en los inicios de la alfabetización mediática, el modelo de referencia y lo común en el confeccionamiento de propuestas, era comprender y asumir los medios como determinantes de enormes influencias negativas frente al comportamiento humano. En este documento se entiende que la educación mediática es el proceso de enseñar y aprender acerca de los medios, y la alfabetización en los medios es el resultado del proceso formativo que conduce a desarrollar los conocimientos y habilidades (Buckingham, 2008, p. 189); igualmente, se considera que cuando nos referimos a este campo en su amplio aspecto, a todo lo vinculado con los medios, tecnologías y sistemas de información y comunicación, el concepto que consideramos más adecuado es el de "mediático/a" (Alonso et al., 2017; Buckingham, 2019a; Mateus, 2019).

Bajo esta sombra es posible rastrear y comprender parte de la germinación de la educación mediática entre los países pioneros:

Tabla 1. Características de los inicios de la alfabetización mediática

País	Características de los inicios de la alfabetización mediática
Francia	Movimientos de clubes de cine con finalidades formativas a partir de1920 Aportes de Freinet
Reino Unido	Impulsa la educación mediática desde el *British Film Institute* (BFI) creado en 1933. La alfabetización mediática buscaba frenar las posibles influencias dañinas o malintencionadas de los medios (Durán, 2016).
Rusia	La alfabetización mediática empieza en los años veinte. Los primeros intentos de instrucción en educación mediática suceden en los años veinte. A finales de la década de los años cincuenta y principios de la década de 1960 comenzó a reactivarse la educación mediática en las escuelas secundarias (A. V. Fedorov, 2011).
Estados Unidos	La educación mediática surge desde la preocupación sobre los valores educativos de las películas (Costanzo, 1992 como se citó en Federov) y sus inicios se rastrean en 1930.
Canadá	Surge a partir de los cursos de estudios sobre el cine (Andersen, Duncan y Pungente 1999).

Fuente: elaboración propia

El concepto de alfabetización mediática ha circulado en Estados Unidos y en Europa desde inicios del siglo XX con algunas variaciones en sus abordajes producto de los cambios en la educación, la tecnología, los medios, la cultura popular y la sociedad (Hobbs, 2019). De esta manera, se pone en evidencia que, al surgimiento del cine, las principales organizaciones y Estados asumen que este nuevo entorno no representa solo un avance tecnológico de carácter neutro, sino que se le atribuyen diversas afectaciones

sobre el comportamiento y el pensamiento de las personas; por lo mismo, las iniciativas que obtienen aprobación están encarriladas a la apropiación de elementos que permiten la interpretación del lenguaje de estos medios a nivel básico frente a sus influencias de tipo negativo. Se espera que las personas que atienden estos niveles queden "inoculados" frente a las influencias de los medios. En otras regiones, atendiendo a la misma consideración sobre los medios, se estructura el favorecimiento de mecanismos para el uso de estos desarrollos con el propósito del mantenimiento y la extensión de determinadas ideas, reconociendo que los medios afectan directamente a las personas. Por ejemplo, el nacimiento de la educación mediática en Rusia data de los años veinte y las propuestas sobre las que se erigió destacaron por imponer un enfoque ideológico en las personas, el comunismo[9] (Fedorov, 2011, p. 12) y, en tiempo de la Alemania nazi, ocurrió algo similiar, pues se emplearon los medios para la promoción de estrategias de propaganda "invasiva"[10].

En este sentido, desde un momento cercano a su aparición, es reconocida la capacidad que tienen los medios de construir sentidos y de determinar algunas formas de entendimiento de la realidad, lo que promueve ciertos espacios que permiten la apropiación y los elementos mínimos de su lenguaje; es decir, que se reconozcan las condiciones del entorno para promover una alfabetización que sobrepasara los niveles de lectura y escritura.

Durante los inicios del siglo XX, los debates sobre el grado de impacto de los "efectos de los medios" fue un campo vibrante y con variadas perspectivas (Leaning, 2017); sin embargo, la consideración de la educación mediática como una forma de inocular a las personas frente a los posibles daños que pudieran ocasionar los contenidos de los medios persistió hasta principios de la década del 60 (Bulger y Davison, 2018).

En este periodo, Francia se mantuvo como líder en la promoción de acciones vinculadas a la alfabetización mediática y desde 1952 se empezaron a promover cursos

---

9 En Rusia dedicaron grandes esfuerzos al diseño y difusión de gran material con enorme carga ideológica en variados formatos (libros, videos, radio y carteles) y llevaron al sistema educativo un enfoque pro comunista. Este tipo de propaganda resultó eficiente y el régimen evidenció que crecieron ampliamente parte de sus seguidores (Durán, 2016).

10 Utilizaron el cine, la radio, periódicos y los libros de texto para adoctrinar a los estudiantes. En 1938 una gran proporción de los hogares en Alemania tenían una radio: 9 millones y medio. Se encontraban altavoces en gran parte de los sitios públicos. En la televisión y cine se limitaban las proyecciones a contenidos alienados con la ideología alemana (V. Martínez, 2016)

de educación audiovisual para profesores. Estas prácticas se caracterizaban por garantizar la dotación de disposiciones sobre el conocimiento de algunas formas de manipulación que empleaban estos lenguajes para que las personas, en su acercamiento a los contenidos mediáticos, lograran identificar esta serie de maniobras.

Es en el Reino Unido a mediados de los años 60 que se dispone el desarrollo de un enfoque de educación mediática que pone énfasis en el trabajo con la cultura popular marcando un claro viramiento del enfoque inoculador. Entre algunos de los objetivos que son introducidos bajo esta perspectiva se pueden destacar los siguientes:

> aumentar la comprensión y el disfrute de la televisión y el cine por parte de los estudiantes; promover la comprensión sobre la sociedad humana y el reconocimiento de la singularidad del individuo; proporcionar defensas respecto a la explotación comercial y de otro tipo; fomentar la expresividad, no solo a través de las formas tradicionales (palabra, escritura, pintura, etc.), sino también a través del lenguaje en pantalla (películas) (Hodgkinson, 1964, como se citó en Fedorov, 2011).

El Reino Unido mantiene una tradición sobre la enseñanza de los medios, según comenta Bazalgette (1996, p. 123), pues desde 1959 impulsa la necesidad de enseñar acerca del cine y la televisón en la escuela a pesar de que no había un apoyo oficial continuado para ello y se percibía cierta hostilidad con respecto a la idea de enseñar sobre los medios en los centros educativos. En esta época, la cultura mediática en su mayoría era objeto de estudio en distintas formas en gran parte de las universidades británicas. Durante esta década, el enfoque predominante de la educación en medios en Reino Unido estaba encaminado principalmente a garantizar que los estudiantes puedieran discriminar el tipo de contenidos, no contra los medios sino dentro de ellos, de manera que pudieran precisar y referir las diferencias entre “la buena y mala película y la mala calidad de un programa de televisión” (Masterman, 1993). Así, se traslada la preocupación del enfoque proteccionista hacia uno estético.

Por su parte, en los Estados Unidos, la educación mediática en sus inicios estuvo ligada estrechamente a la promoción de un aprendizaje instrumental de los medios (Mateus, 2019); por ejemplo, desde la centralidad de los intereses comerciales, el cine a partir de 1910 empezó a crear contenidos especialmente para las instituciones escolares:

> Although the possibilities of moving images in the classroom was certainly inspiring for many, the most vocal film advocates represented companies with a stake in getting schools to buy film projectors. Thomas Edison, for example, who had taken part in inventing both film production and projection, was one of the hugest promoters of classroom film use. Consequently, Edison became very much like what Bill Gates is today for the Internet: a huge advocate of film in schools, which he prophesied would render books obsolete and would stimulate learning beyond people's imagination, changing school life within a decade (Saettler, 1990, como se citó en Fabos, 2004).

Este discurso centra el foco sobre lo instrumental de los medios puede entenderse asociado al amplio y promocionado desarrollo de los medios a principios del siglo XX; gran parte de la literatura científica en el campo educativo empezaba a indagar y señalar algunas ideas asociadas a las posibilidades y a las mejoras significativas en los procesos de aprendizaje respaldados con el uso de los medios. Esta consideración se sostuvo hasta tiempos recientes y llevó a posicionar que tras cada nueva tecnología que llega a la escuela también sea acompañada de un enorme entusiasmo entre los educadores y administradores (sobre este respecto, advertía Cuban que desde el siglo XIX la escuela viene percibiendo la vinculación de ciertas tecnologías educativas abrigando un discurso desde los docentes como una promesa y una amenaza. El primero asociado a la novedad y motivación, y la segunda, por cuanto su capacidad de gestión, almacenamiento o presentación de contenidos significan una amenaza al percibirse como sujetos remplazables o prescindibles).

Otro de los entornos interesados en la extensión de los medios es el campo de lo económico. En este sentido, y en el campo de estudio de la educación mediática, es posible rastrear y analizar este desarrollo como una manera de aumentar la comprensión histórica y ampliar el discurso a los debates actuales. El estudio de los diversos intereses que se posicionaron a través del tiempo ofrecen un panorama amplio de este campo educativo.

Por ejemplo, los intereses económicos marcaron tensiones durante la evolución de este campo en Estados Unidos; para finales de 1940, a partir del encuentro de algunos intereses educativos con los del sector empresarial, contribuyeron en gran medida al fracaso del movimiento de educación visual que tomaba fuerza en esta etapa. Los educadores se resistieron a promocionar algunos productos a través de una serie de

películas de un sector económico (Hobbs y Jensen, 2013, p. 2). Desde algunos intereses de tipo empresarial se figura la educación visual como un espacio para el impulso de sus mercancías. En este periodo de tiempo (60-70), se empiezan a declinar las posiciones que argumentaban pedagogos como Freinet, y comenzaron a aflorar con fuerza otros intereses, que iban desde los comerciales hasta los que depositaban gran esperanza en que los medios potenciaran mágicamente los procesos de aprendizaje.

Otro ejemplo claro de estos discursos lo podemos ver en la siguiente imagen, compuesta en 1958, y que tenía el propósito de señalar características del funcionamiento de las escuelas del futuro. En general, para este periodo de tiempo circulaba en el ambiente un optimismo tecnológico. En "la escuela de oprimir botones del mañana" se puede observar una maestra proyectada en las pantallas de dispositivos semejante a las computadoras mientras enseña matemáticas y el conjunto de los estudiantes desarrollan ejercicios o siguen la lección. Abriga la esperanza que la enseñanza en la escuela venidera sucederá principalmente "por medio de películas sonoras y máquinas de tabulación mecánicas. Los alumnos registrarían la asistencia y responderían preguntas presionando botones (…) serán menos los profesores" (Radebaugh, 1958).

Figura 3. Push-button education



Fuente: Poster de Radebaugh (1958) disponible*:*
https://paleofuture.com/blog/2011/8/24/the-push-button-school-of-tomorrow-1958.html

El uso de máquinas para la enseñanza con autoinstrucciones y máquinas programadas recibe mucha atención en los educadores a partir de los trabajos de los psicólogos de la Universidad de Harvard Skinner y Hollan. En 1960, un estudio del departamento para la instrucción audiovisual señala que "*teaching machines and programmed learning can have a major impact on education*" (Hefzallah, 2004). El

discurso acerca de los medios en la escuela empieza a tomar fuerza como recurso facilitador de los aprendizajes y en muchos casos como determinante exclusivo.

Por tanto, en los Estados Unidos los procesos e iniciativas de educación mediática prestaron atención a la adquisición de habilidades para el uso de equipos de video por los estudiantes y no en una cultura en torno a los medios. Mayoritariamente consistió en actividades que llevaban a los alumnos, supervisados por sus instructores, a realizar documentales breves en películas de ocho milímetros. Muchos de estos contenidos iniciales se instauraron como puente para promover amplios debates sobre asuntos de la sociedad de su tiempo, como la guerra de Vietnam y el movimiento por los derechos civiles (Fedorov, 2011, p. 11).

En este sentido, la alfabetización mediática se desarolla desde una perspectiva que la considera como una manera de "prevenir" de las influencias de los medios; luego es asumida como una formación que habilita a los estudiantes para identificar, valorar y excluir obras artísticas por su valoración estética. Este enfoque estético especialmente es promovido desde Francia.

Pronto, el paradigma estético de la educación mediática se debilita y una nueva agenda toma potencia a finales de la década de 1970, lo que lleva a los docentes a elaborar conexiones entre las preocupaciones que emergen de sus propias aulas y algunas ideas estructuralistas, particularmente en la semiótica y la ideología. Dentro de esta perspectiva, se desarrollaron variadas y potentes ideas: los medios trataban con representaciones y no con realidades (los medios como mediaciones y no transparentes) y el debilitamiento de las distinciones aparentemente inmutables entre lo culturalmente valioso y lo meramente "perverso en que se basaba el enfoque anterior" (Masterman, 1993, p. 8).

1.3 Generación televisiva

Cuando los planteamientos referidos a la educación mediática se conceptualizaban como la enseñanza con películas y medios, la aparición de McLuhan en la década de 1960 (personaje central en la promoción de este campo en Canadá) permitió el surgimiento de nuevas perspectivas sobre la educación de la generación televisiva (Hobbs, 2019). En Inglaterra para esta época se funda la *Society for Education in Film*

and Television (SEFT) y se promueve el concepto de *screen education*. Los educadores ingleses en este transcurso de tiempo se suman a la teoría estética; es decir, procurando el disfrute y comprensión de la televisión y del cine a partir de privilegiar algunos contenidos que atienden a una serie de valores de tipo estético. En este periodo, en Estados Unidos, varias universidades incorporaron estudios del lenguaje audiovisual, historia del cine y reflexiones sobre directores reconocidos e iniciaron los primeros experimentos de producción televisiva en las escuelas.

En este periodo emerge la televisión, se altera profundamente la relación de la cultura visual y se generan novedosos debates. En tal sentido, se localiza como uno de los principales acontecimientos que han marcado la cultura visual la transmisión de la coronación de la Reina de Inglaterra en 1953 pues acababa la televisón de llegar a los hogares. Y no estuvo libre de polémicas, un sector de la iglesia rechazó que una tradición fuera grabada por las cámaras. En la retransmisión para Estados Unidos, se presentaron variados anuncios y se reprodujo una entrevista sobre del acontecimiento con un chimpancé. Este elemento visual generó polémica y una serie de eventos en todo el mundo de análisis sobre el hecho y sobre consecuencias sociales, culturales, políticas y económicas (Tornero, 2017, p. 108). La imagen toma potencia.

Figura 4. Anuncio en televisión durante coronación de reina en NBC



Fuente: Tornero (2017, p. 11)

Pronto, la televisión se convirtió en uno de los productos de consumo cultural de mayor atención entre el público de los años 60 y 70, desplazando rápidamente el cine y cambiando la forma en que la sociedad percibía el mundo. En la mitad de la década de 1970 se acrecentaron los discursos sobre el impacto de la televisión en los niños y jóvenes y se incrementó la conciencia pública de que la alfabetización mediática podría apoyar las iniciativas de reforma de los medios, la innovación educativa y la asistencia para padres y cuidadores (Hobbs, 2019, p. 6).

En Canadá, de acuerdo con Duncan (2006, p. 32), la primera ola de educación mediática surgió en la década de 1960 catalizada por el movimiento de los derechos civiles de Estados Unidos e influenciada por el feminismo y el cuestionamiento de la cobertura mediática de la guerra de Vietnam en los principales medios y en la televisión."El público ahora participa en todas las fases de la guerra, y las principales acciones de la guerra ahora se libran en el propio hogar estadounidense" (McLuhan y Fiore, 1968).

Figura 5. Carátula en periódico "fin de una era"



Fuente: Newsweek (1975)

La guerra irrumpe en los salones de los hogares[11] y con ella se abren intensos debates, uno de los más notables gira alrededor de si la forma en que se adquiere la información afecta más que la información misma. A este respecto, menciona McLuhan (1911-1980) “el impacto de la televisón en los niños no se debe tanto a su contenido como a la forma en que lo transmite a los puntos de luz proyectada hacia el televidente, carencia de detalle, a su movimiento y sonido, que crean una atmósfera envolvente y una experiencia táctil además de visual” (como se citó en López, 2017), de modo que pone el acento en la manera en que las experiencias con el mundo se alteran producto de la vinculación con los medios. Este teórico de los medios fue el primero en Canadá en 1959 en desarrollar un plan de estudios para las escuelas secundarias que luego se convirtió en la base para propuestas posteriores (Tsvietkova et al., 2020, p.5) y sus

[11] Al respecto recuerda Susan Sontag (2004) que la Guerra Civil Española fue la primera “cubierta” por los fotógrafos profesionales (…) la de Vietnam fue la primera que atestiguaron día tras día las cámaras de televisión, introdujo la teleintimidad de la muerte y la destrucción en el frente interno” (p. 30).

reflexiones dejaron un amplio impacto en este campo y estuvo comprometido en la promoción de la educación mediática en la *aldea global*[12].

McLuhan emplea una concepción más amplia de los medios que incluye todas las tecnologías que median las interacciones humanas, tanto con otros humanos como con el resto del mundo (Mason, 2016, p. 91). A partir de McLuhan se refiere que las tecnologías de los medios son extensiones[13] de nuestros cuerpos y logra dar un giro de la reflexión sobre la alfabetización mediática hasta los años 90, al centrar el debate entre la relación contenido – medio. Desplaza la atención sobre contenido e indaga sobre las alteraciones que se desprenden de determinados medios, llegando incluso a considerar que las configuraciones de los medios son los elementos de mayor significancia en todo este proceso de análisis.

> "El medio es el mensaje" quiere decir que, si de verdad queremos comprender lo que ocurre, es decir, si de verdad queremos 'captar el mensaje', tenemos que estudiar el medio y no obsesionarnos con el contenido, ya que el contenido con frecuencia constituye una distracción o una cortina de humo. El mensaje, en este sentido, se refiere a la significación más que a la información, pero el término también es sinónimo de contenido y sugiere que "el medio es el mensaje" también quiere decir que "el medio es el contenido" (Strate, 2012, p. 68).

En estos años es intenso el debate sobre los medios y hay un amplio interés por comprender que el medio utilizado para enviar un mensaje influye en su forma, y por lo tanto, en el contenido de la comunicación. Refiere McLuhan (2003) "las mismas palabras podrían emitir un mensaje diferente si las transmitimos en lenguaje oral o escrito, el mensaje oral transmite una apropiación distinta del lenguaje escrito. Cualquier tecnología crea gradualmente un entorno humano totalmente nuevo. Los entornos no son envolturas pasivas, sino procesos activos" (como se citó en Strate, 2012, p. 74). A diferencia de la atención sobre el contenido de los mensajes en los enfoques previos de la educación mediática, Mcluhan argumenta que es más importante

---

12 Este término es asociado por el autor para significar la manera en la que las nuevas tecnologías de la comunicación han transformado las conexiones humanas, modificando el concepto de distancia/tiempo y conectando a los habitantes del planeta de una manera electrónica.

13 Sugiere comprenderlas como extensiones nuestras que son producidas a nuestra imagen, y con su cotidianidad y entusiasmo se olvida. En la medida que vamos incorporándolas a nuestros cuerpos, esas extensiones nos retroalimentan y alteran significativamente en muchas formas la relación con el mundo.

la reflexión sobre los cambios que se introducen en los asuntos humanos tras los medios. Por ello, enfoca sus esfuerzos en promocionar una formación que lleve al estudiante a explorar cómo se alteran sus impresiones sensoriales y cómo se vincula con los diferente medios tecnológicos. De esta manera, las aproximaciones de este autor orientan gran parte de los estudios hacia el análisis de las relaciones estructurales de las tecnologías sobre la sociedad.

En la actualidad, una de las posibilidades de la educación mediática a partir de los planteamientos de McLuhan invita a considerar el entorno en que los estudiantes interactuan, (incluidos los medios digitales), y cómo se consolidan en el mundo de formas particulares, además de la manera en que ejercen una influencia en las percepciones y las acciones independientes del contenido o mensaje (Mason, 2016, p. 94).

1.4 Años 80

En este periodo se publica el Informe Mcbride que lleva por título “Un mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo” y constituye un referente primario del tratamiento y debate sobre la información y la comunicación desde una perspectiva mundial. En este informe se presentan las relaciones que se consolidan entre los variados campos de la comunicación, las relaciones de poder y la democracia y se pone una atención particular a lo que se considera “el nuevo orden mundial de la información”, además del posibe riesgo de dominación cultural por la asimetría en la concentración y calidad informativa de los medios “ya que no solo la transmiten, sino que también seleccionan y originan su contenido (…) los medios masivos proveen la sustancia cultural para millones de personas (…) el freno de las influencias que tienden a provocar la dominación cultural es una tarea urgente pero nada sencilla” (MacBride, 1984, p. 56).Y se insiste en la comunicación como un derecho fundamental.

Mientras tanto, el enfoque de la educación mediática focalizado en la estética se va consolidando en la mayoría de los países líderes. Gran parte de ellos orientaban la educación mediática a partir de la experiencia del cine y proponían la elaboración de cortas producciones audiovisuales. En Canadá, este hecho se convirtió en un fenómeno común de la mayoría de las escuelas secundarias y constituyó uno de los enfoques más

completos y pioneros del concepto de alfabetización mediática en este transcurso. El Ministerio de educación para 1989 asumía la educación mediática como:

> Toda acción encaminada a que los estudiantes desarrollen una comprensión razonada y crítica de la naturaleza de los medios de comunicación de masas, de las técnicas que utilizan, y de los efectos que estas técnicas producen. Mas específicamente, se trata de una educación que se propone incrementar la comprensión y el disfrute de los alumnos al estudiar cómo funcionan los medios, cómo se crean significado, cómo están organizados y cómo construyen su propia realidad. La alfabetización mediática tiene también como objetivo desarrollar en los estudiantes la capacidad de crear productos mediáticos (Alonso, Matilla, y Martín, 2017, p. 89).

Esta definición atiende en gran medida a los planteamientos realizados por Masterman, y específicamente en los planes de estudio de secundaria en Ontario, fue un recurso clave (Hoechsmann y Poyntz, 2017, p. 4). En este periodo son destacados los esfuerzos que intentan llevar la alfabetización mediática a los procesos escolares con el apoyo de los organismos rectores en educación. En Francia, el Ministerio de Educación Nacional creó un centro de educación mediática para apoyar a los profesores de varias instituciones educativas y lograr la incorporación de este enfoque. En este proyecto se destacaron los siguientes objetivos (Fedorov, 2011, p. 13):

- Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comparación de distintas fuentes de información y contribuir a formar ciudadanos más activos y responsables.
- Desarrollar la tolerancia, la capacidad de escuchar los argumentos del otro, comprender el pluralismo de ideas y su relatividad
- Integrar innovaciones pedagógicas dinámicas en instituciones educativas de todos los niveles
- Superar el aislamiento de la escuela respecto a los medios, estableciendo conexiones estrechas con la realidad vital de las personas
- Beneficiarse de las formas específicas de la cultura mediática impresa y audiovisual de nuestra sociedad.

A partir de la década de los ochenta, promovido desde el British Film Institute (BFI) en Reino Unido, la educación mediática empezó a ser parte del currículo a través de su incoporación en la asignatura de Lengua Inglesa y algunas de sus temáticas podían

ser consideradas transversales con otras asignaturas (Fedorov, 2011, p. 8). En un artícuo publicado por la *Society for Education Film and Television* señala que en esta década la educación mediática no se limitaba a un conjunto de conocimientos definidos —ante la alteración constante de la evolución de los medios—, en lugar de ello impulsaban la reflexión alrededor de las formas, convenciones, mediación, tecnología, producción, financiamiento, circulación, consumo y audiencia. Desde la coordinación del BFI se consideraba que la educación mediática estaba orientada a la formación de consumidores de medios más activos, críticos y cultivados y propiciaban además una diversa producción mediática (Bazalgette, 1989, como se citó en Fedorov, 2011).

En la década de los ochenta el profesor universitario Len Materman se convierte en una figura clave en este campo de estudio a partir de publicaciones que marcaron profundamente a muchos investigadores alrededor del mundo (Hoechsmann y Poyntz, 2017, p. 4). A partir de sus escritos *Enseñar sobre la televisión* (1980) y *Enseñar sobre los medios* (1985) Masterman construyó las bases para que la alfabetización mediática se enseñara a estudiantes de primaria y secundaria de una manera sistemática (Jolls y Wilson, 2014, p. 68). Masterman comenta que habitualmente en sus clases percibía que los estudiantes "se sentían incómodos con la idea de lo escrito, y era muy difícil enseñarles porque asociaban lo escrito al fracaso" y acudió pronto al cine como una manera de discutir sobre temas sociales e ideas, pero pronto evidenció que al utilizar cine europeo con subtítulos, los estudiantes "ni siquiera eran capaces de leer los subtítulos a tiempo y perdían el interés" (Len Masterman, 1992). A partir de este conjunto de experiencias pedagógicas se decantó por incluir películas que transmitían cotidianamente en los cines y en la televisión. Sobre la base de estas reflexiones intentó (aunque muchos sectores conservadores no lo creyeron necesario) construir un puente entre la educación formal y los espacios abiertos por donde comenzaron a circular diversos contenidos:

> La educación en materia de comunicación debe apuntar a aumentar el conocimiento por nuestros alumnos del funcionamiento de los medios de comunicación, de modo que tienen de producir significado, de su forma de organización, de cómo construyen la realidad, y de la comprensión de esa "realidad" por quienes la reciben. Y habrá que dar a la palabra *comprensión*, que destaca la importancia de una inteligencia crítica en relación con los medios de comunicación, la posición central que se atribuía antes a la

> discriminación y otros conceptos afines, como el de "apreciación", con su implicación de pasividad ante obras de valor acreditado (Masterman, 1983, p. 193).

Uno de los rasgos particulares de esta postura asume el contenido mediático desde un enfoque distinto a la cualificación de la obra en términos estéticos o artísticos. Este autor propone un estudio de los medios recalcando que no son transparentes y, por tanto, señala que en la medida en que se transmiten los contenidos de manera parcializada (no neutral) inclina su estudio a las representaciones y en la fuerza ideológica[14] de los medios. En este sentido, Masterman (1983, p. 194) señala ciertos aspectos a investigar desde algunos cuestionamientos en este terreno: ¿quién es responsable de esas construcciones?, ¿cómo se logra el efecto ideológico (códigos y técnicas dominantes que se emplean para transmitir significado)?, ¿cuáles son los valores que están implícitos en el mundo construido de esa forma?, ¿cómo percibe el público esas construcciones?

Estas preguntas suponen una comprensión del medio, no como una herramienta de simple entretenimiento, sino que llega a rincones que se corresponden con otros mecanismos que abarcan reflexiones sobre varios puntos de la esfera mediática, desde las complejas relaciones económicas —que sustentan la estructura de las industrias de medios y cultura— hasta las formas en que se construyen los contenidos. En este marco, comprender estos asuntos conlleva al desarrollo de un espíritu crítico del estudiante. Para alcanzar, de manera concreta, este propósito postula Masterman propone ocho principios centrales para desarrollar en un proceso formativo centrado en la educación mediática en el aula (Tyner, 2014, p. 117):

1. The central and unifying concept of media education is that of representation;
2. A central purpose of media education is to "denaturalise" the media;
3. Media education is primarily investigative. It does not seek to impose specific cultural values;
4. Media education is organised around key concept, which are analytical tools rather than an alternative content;

[14] Masterman entiende que la fuerza ideológica de un medio de comunicación se debe a la facultad que tiene de quienes manejan y trabajan —en el medio— de transmitir como "real y verdadera o universal" una visión del mundo que es parcial y selectiva.

5. Media education is a lifelong process;
6. Media education aims to foster not simply critical understanding, but critical autonony;
7. The effectiveness of media education may be evaluated by two principal criteria: (a) the ability of students to apply what thet know (their critical ideas and principles) to new situations; and (b) the amount of commitment, interest and motivation displayed by students;
8. Media education is topical and opportunistic

Atendiendo a esta serie de principios, Masterman intenta focalizar la reflexión de la educación mediática sobre determinados procesos en los que se sostienen y estructuran los textos mediáticos, posicionando como vertebral la idea de que los medios no son transparentes sino que re-presentan la realidad; además, reconoce que la educación mediática implica tanto una recepción crítica como la creación de contenidos. Masterman refiere que algunas de sus ideas se desarrollaron de contribuciones de la semiótica, particularmente de *Mythologies* (Barthes, 1972) acerca de que los medios re-presentan el mundo y no pueden presentarlo directamente además de la distinción entre cultura alta y cultura.

Otro referente que marca este proyecto es el pensamiento de Paulo Freire (1921-1997) en relación con el concepto de educación bancaria, pues Masterman plantea los procesos de formación en educación mediática sin jerarquías, donde docentes y estudiantes se convierten en coinvestigadores de imágenes y textos de los medios y reflexionan críticamente superando la idea del maestro como depositador de contenidos. Destaca este autor que a la propagación de los medios se puede corresponder una nueva relación de igualdad entre estudiantes y docentes (Masterman, 1993, p. 10), las jerarquías sostenidas anteriormente en un modelo educativo se desdibujan a partir de las interacciones y desplazamientos que se disponen con el entorno mediático. En una entrevista, señalaba Masterman (1992), que una clase puede ser propuesta a partir de una “reflexión objetiva, sacada de la cultura” que alimenta un debate donde los estudiantes aportan diversos elementos rompiendo con antiguas directrices; es decir, se puede iniciar y sostener un debate a partir de amplios contenidos con los que cotidianamente los estudiantes se relacionan.

En este periodo, mientras en los países pioneros en educación mediática se empezaba a promover este enfoque (cultural), en los Estados Unidos se continuaba promovía un enfoque proteccionista o de "inoculación" asumiendo "popular forms into the classroom only to dismiss them as commercial, manipulative, and derivative…" (Masterman, 1997, como se citó en Yeh y Wan, 2019, p. 88). De esta forma, la educación mediática era empleada para sustentar una reforma en la televisón, como difusora de valores saludables y como una manera de lograr resistencia frente a ciertos estereotipos en un ambiente multicultural; es decir, la educación mediática llevó a priorizar el modelo inoculatorio buscando proteger a las audiencias (Fedorov, 2011, p. 20). Las principales reflexiones en este periodo se concentraron en el paradigma proteccionista que se preocupaba por ayudar a las personas a mitigar los efectos negativos de los medios (Hobbs, 2019, p. 6). A partir de la década del 1980 la educación mediática en este país comenzó una transición hacia una formación preocupada en que los estudiantes procesaran críticamente los mensajes mediáticos.

En Francia, a partir de 1984, se promovió la creación de un espacio académico de carácter optativo denominado "cine-audiovisual" en los bachilleratos de los institutos con una preocupación sobre la educación de la imagen y de la prensa (Bevort, 2007, p. 45). La entrada del cine y su institucionalización en las escuelas francesas fue un largo proceso que estuvo marcado principalmente a partir de dos movimientos cívicos: el movimiento de la educación popular después de la liberación y el movimiento de mayo de 1968 (Henzler, 2018, p. 21). A pesar de esta larga tradición, la educación en medios aparece en los textos oficiales de la escuela hasta el año 2006.

En el caso de Alemania, la educación mediática se desarrolló atendiendo a un enfoque instrumentalista; en una primera época, durante los años sesenta y setenta, los medios de comunicación se utilizaban como medios de instrucción (*Mediendidaktik*), los laboratorios de idiomas y televisión educativa (*Bildungfernsehen*) en los años ochenta, y las computadoras y los medios digitales en la actualidad (en particular, tableros inteligentes y tabletas) (Schorb, 1995, como se citó en Henzler, 2018, p. 24).

A partir de los periodos de tiempo explorados en esta breve revisión sobre el surgimiento de la alfabetización mediática, podemos destacar algunas características

comunes que se presentan entre los países pioneros y que lideran este campo en algunos casos compartidos:

Tabla 2. Características de la educación mediática

Década	Característica de la educación mediática
1950	Reconocimiento de códigos (dañinos) y valores educativos (inoculación)
1960	Arte popular (cinematografía de autor)
1970	Estudio del lenguaje del cine (enfoque estético) hacia el desarrollo del pensamiento crítico y por el gusto artístico.
1980	Enfoque en lenguaje, ideología y representación Enfoque técnico (manejo instrumental) Se empieza a instalar en algunos países en el currículo de la educación formal

Fuente: elaboración propia

En el surgimiento de la alfabetización mediática podemos destacar que en las primeras décadas, el principal interés era proteger a los niños de los efectos de los mensajes enviados a través de los medios, pero a partir de la década de 1970 toman fuerza las propuestas construidas a partir de los patrones estéticos. En la década siguiente, se enfoca la atención sobre la formación de los estudiantes para que logren identificar la maneras en que están construidos los mensajes y además se insta a la creación de contenidos mediáticos en estos espacios formativos. Con la propuesta de McLuchan se despeja la preocupación por los contenidos y se atiende a los medios; mientras que Masterman logra formular algunas ideas nucleares sobre el trabajo con la educación mediática a partir de reconocer la manera en que se re-presenta el mundo, sus lenguajes e ideologías.

A pesar de la actitud defensiva en los proyectos iniciales de alfabetización mediática, según Buckingham (2004, p. 29), todos estos enfoques trataron a su modo de proteger a los estudiantes contra lo que se entendía por efectos negativos de los medios; además, este enfoque presenta en su evolución una variedad de dinámicas y perspectivas que lo convierten en un campo de constantes variaciones conceptuales.

A partir de la perspectiva cultural de la alfabetización mediática se reconocen algunas de las caracerísticas sobre la dinámica de la información que circulan fuera del aula escolar. Esto conlleva a prestar atención sobre la significación de los procesos de

aprendizaje que tornan y se impulsan en estas nuevas perspectivas que en muchos casos gozan de mayor significado que la propia escuela. El reconocimiento de esta nueva configuración implica poner en tensión al sistema escolar, pues fuera de su órbita empiezan a circular volúmenes abundantes de información en distintos formatos (cine, televisión, radio, prensa) que invaden la realidad de los estudiantes y en ocasiones resultan más atractivos que los presentados por la escuela. Se ponen en común inquietudes alrededor de la actuación docente en el aula llegando incluso a revisar los valores y rutinas del sistema escolar en general, pues la labor principal de la escuela y sus estructuras —de transmisión de conocimientos— empieza a tensionarse frente a la nueva disposición de la realidad rodeada de nuevas mediaciones.

Es también menester apuntar, a partir de esta revisión histórica, que con la llegada y expansión profusa de nuevas tecnologías, especialmente Internet (1991 se anuncia el World Wide Web), que el discurso tecnocrático toma fuerza y posicionamiento impulsado de épocas anteriores y vinculado a llevar los "avances científicos" a la escuela, en concreto computadoras y servicios televisivos. A partir de este afloramiento de múltiples recursos mediáticos se posiciona un enfoque instrumentalista y se desdibujan algunos de los planteamientos y desarrollos de la educación mediática asociados a la criticidad (Mateus, 2019, p. 63). El posicionamiento de estas ideas gira fundamentalmente a partir de una serie de discursos celebratorios de los medios y de intereses de tipo económicos. Se puede entender que estos discursos han estado presentes casi desde la extensión de los medios en sus primeros años.

1.5 Un giro desde América Latina

En el periodo entre 1950 y 1970 emergieron en la región una serie de novedades tecnológicas como la radio y luego la televisión que, por una parte, alimentaban en el mundo de la enseñanza "la posibilidad de, por fin, cambiarla eleminando rezagos, haciéndola más activa y ligándola a la realidad cotidiana" (Druetta, 2018, p. 147). Por otro lado, se empezaron a promover modelos y prácticas pedagógicas basadas fundamentalmente en un determinismo de los medios; es decir, consideraban que el vehículo para alcanzar un cambio o aprendizaje dependía primordialmente del uso de estas tecnologías. Entre estas dos posiciones empieza a extenderse el discurso sobre los medios y la educación, sin embargo, las reflexiones y experiencias desde América

Latina llevan a fundamentar unas "críticas severas a los constructos establecidos" (Lara, 2016, p. 110) mediante la formulación de un modelo educativo que priorizaba principalmente en el diálogo, la interacción y la comunicación, y que tendía a no centrar su interés en la exclusividad de las disposiciones mediáticas.

Entre las primeras referencias sobre el desenvolvimiento en la región de la educación mediática encontramos el Plan de Niños, orientado al público infantil para el análisis del cine y la formación docente; en el año de 1969, la Organización Católica de Cinema (OCIC) asumió el proyecto por tres décadas y lo difundió por varios países: Uruguay, Brasil, Paraguay, República Dominicana y Ecuador. El enfoque predominante en este programa era el norteamericano de la teoría de los efectos (Costa, 2018, p. 65).

La región en este periodo se mantuvo alineada con el modelo económico conocido como desarrollismo[15] y en varios países se imponían dictaduras[16]. Paulo Freire en un reconocido trabajo, *Extensão ou comunicação*?[17], aborda los vínculos entre lo comunicativo y lo educativo y ubica el diálogo como soporte vital en los procesos formativos. Los planteamientos de este autor superan ampliamente la noción funcional de alfabetización que se manejaba y propone extender este concepto asociado a procesos de liberación. Este planteamiento marca una ruptura. Desde esta perspectiva, la educación se asume como un proceso de concientización y los medios como la radio y el cine se conciben como importantes instrumentos útiles para una educación llamada a transformar el mundo (Aparici y García Matilla, 2016, p. 36).

---

15 Es un modelo formulado en Estados Unidos y Europa posterior a la Segunda Guerra Mundial y aceptado entre las élites y gobernantes del tercer mundo. En esta propuesta que llega a promover la transformación "total de las culturas y formaciones sociales de tres continentes de acuerdo con los dictados de las del llamado Primer Mundo (Escobar, 2014, p. 47). En Colombia, en 1949 una misión económica llegó al país organizada por el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento con el propósito de formular un programa general de desarrollo para el país atendiendo los modelos de Occidente, con la esperanza de una natural evolución del país hacia estos niveles. Esta teoría sostiene que el desarrollo es un proceso por medio del cual los países pobres van a alcanzar los niveles de los ricos adoptando unos valores occidentales como la industrialización, racionalidad, individuo, mercado. Modela toda una concepción de la realidad y la acción social de los países. En la década de los sesenta se inserta en América Latina la Alianza para el progreso. Este es un modelo de "desarrollo" para países del tercer mundo. Y gran parte de los contenidos que circulaban por los medios tecnológicos se usan para persuadir a los individuos para que adopten este modelo (Kaplún, 1998)

16 Argentina (1976-1983), Uruguay (1973-1984), Chile (1973-1990), Bolivia (1971-1978), Paraguay (1954-1958), República Dominicana (1930-1961), Perú (1968-1980), Ecuador (1972-1976), Colombia (1953-1957), Nicaragua (1936-1956), Brasil (1964-1985) y Venezuela (1953-1958).

17 Este trabajo se origina en el marco de un contexto particular en donde se comenta cómo se lleva a cabo una serie de actividades con los agrónomos rurales de Pernambuco. La crítica se centra en la manera en que los técnicos agrícolas enseñan diversas prácticas a los campesinos y no consideran los entornos políticos, culturales y comportamientos en los que están inmersos el grupo. Es un modelo unidireccional donde se abandonan principios de mecanismos intersubjetivos, alteridad y experiencia dialógica.

La educomunicación (educación-comunicación) se forja como un compromiso con el fomento de acciones comunicativas tendientes a fracturar este cí rculo de hierro (Citelli et al., 2019, p.13)[18] y atendiendo al entorno donde prosperan las dictaduras y las violentas represiones y censuras a grupos de profesores, periodistas, artistas e intelectuales. Es decir, el modelo de la educomunicación nace en el territorio latinoamericano a partir de una lucha de organizaciones de tipo social por el derecho a la expresión y la comunicación.

Por lo mismo, Freire (1969) asume la comunicación como un elemento fundamental ya que es a través de este proceso que se transforman los seres humanos en sujetos. De esta manera, propone una estrecha relación entre comunicación y educación, donde la educación es una construcción compartida de conocimiento mediada por relaciones entre hombres y mujeres y el mundo. Así pues, este educador recuerda que el discurso o intervención de las propuestas educativas no deben enfocarse sobre los medios desde una perspectiva "bancaria[19]", sino que se deben establecer procesos orientados a la construcción de sentidos colectivos en un horizonte de transformación social.

En este sentido, las formulaciones educativas de Freire usan los recursos o medios desde una perspectiva de vinculación crítica con los contextos en los que se desenvuelven dichos procesos; en consecuencia, es un enfoque que se sostiene desde una compleja aproximación sobre lo pedagógico y la realidad de los estudiantes. Al respecto, apunta Coslado (2012), que en el marco de estos procesos educativos se posicionan planteamientos emancipadores, críticos o dialógicos sobre el uso de los medios (p. 163).

A diferencia de los modelos que se destacaban en este periodo sobre la alfabetización mediática (el anglosajón y el norteamericano), Freire plantea una propuesta radicalmente distinta. No concibe una formación centrada en la promoción de

---

[18] Entre las propuestas para la resistencia ante al autoritarismo (en estas propuestas) se destacan imprentas alternativas, escuelas liberadoras, teatro del oprimido, música de protesta y lectura crítica de los medios de comunicación.

[19] Los planteamiento y experiencias educativas de Freire se constituyen en centrales para la reflexión y permite dar un giro sobre la manera en que se venía asumiendo muchas prácticas pedagógicas, en especial la bancaria que la entiende como aquella "dicta ideas, no hay intercambio de ideas. No debate o discute temas. Trabaja sobre el educando. Le impone una orden que él no comparte, a la cual solo se acomoda. No le ofrece medios para pensar auténticamente, porque al recibir las formulas dadas, simplemente las guarda" Freire (1969).

un uso adecuado de los recursos ni tampoco de un proceso educativo alrededor de los lenguajes mediáticos; su propuesta se posiciona a partir de la indagación de los contextos y enlaza varios aspectos: la finalidad, las proyecciones, los mensajes y sus fuentes; las formas de apropiación de los medios en la escuela y el cuestionamiento sobre la neutralidad que muchas veces se asumía (las tecnologías se insertaban en el territorio como elementos neutrales o en algunos casos presentados como la solución a los problemas que se sucedían en la educación).

Freire (1993) refiere la necesidad de un análisis sobre las mediaciones tecnológicas donde se aborde lo político, lo ideológico, la comprensión de su razón de ser; además, refiere que es necesario contextualizar, develar intereses implícitos, beneficios y limitaciones de su uso y las implicaciones en la vida de los usuarios activos. Recuerda que ante estos entornos es necesaria una posición "crítica, indagadora, curiosa, vigilantes de cara a las tecnologías" (Freire, 1993). Es decir, un enfoque que no lleve ni a endemoniar ni endiosar la tecnología.

A partir de algunos de estos planteamientos, el pedagogo argentino Mario Kaplún (1923-1998) origina una serie de proyectos educativos en los que toma en cuenta las posibilidades de los medios de comunicación orientados hacia la transformación social. En algunas de sus reflexiones sobre las prácticas educativas que vinculaban lo audiovisual y tomaban auge en ese periodo, se da cuenta que muchas de ellas acuden al empleo de determinados dispositivos mediáticos en el marco de un modelo de educación bancaria. En este sentido, Kaplún destaca que "la educación en sí no cambió nada; al contrario, se hizo aún más rígida, autoritaria. Frente a un video, el educando ni siquiera tiene con quien hablar. Ya se le da todo hecho, toda la enseñanza es dirigida. Los medios audiovisuales en la educación se usan solamente como refuerzos para la transmisión de los contenidos" (Kaplún, 1998, p. 27). La posición que asume este educador no es negar la utilización de los recursos audiovisuales sino que acude a estas mediaciones para concientizar sobre la realidad teniendo como horizonte la transformación.

Con esta perspectiva, resultado de las experiencias educativas realizadas entre 1970 y 1980, se asume la utilización de los recursos audiovisuales para problematizar y

estimular la discusión, el diálogo, la reflexión y la participación; la alfabetización[20],en este contexto, no consiste en la disposición de recursos cognitivos centrados para la lectura y la escritura o como una habilitación funcional. Insiste que se debe sobrepasar esta barrera hacia el logro de cambios profundos en la realidad. En virtud de ello, Kaplún (1998, p. 67) sugiere, en concreto, algunas propuestas pedagógicas enfocadas al aprovechamiento de diversos recursos mediáticos:

Tabla 3. Algunas experiencias educomunicativas propuestas por Mario Kaplún

Producción de periódicos
En diálogo con la comunidad. Desde lo que piensa y dice la gente. Se solicita que relaten experiencias propias, sus testimonios. Después se les da formas periodísticas.
Videos sobre el cooperativismo
Nacen desde las indagaciones con ciudadanos de base y también participan en la producción. Se discuten guiones con los cooperativistas.
Teatro como expresión comunitaria
Obras creadas colectivamente como una manera de generar una memoria colectiva de la comunidad. La idea es recoger y luego devolver, pero artísticamente, con símbolos y creatividad.
Casetes de ida y vuelta
Se producen casetes para que se genere discusión y se graben en las respuestas, opiniones, experiencias y conclusiones. Luego, se recogen las conclusiones y se elaboran con ellas un nuevo casete que es enviado a todos para que se enteren de las opiniones de otros compañeros.
Programas de radio hechos con y por la comunidad
Se visitan a las comunidades y con las grabadoras se recogen sus opiniones, experiencias, noticias, sus fiestas y expresiones musicales. Este material grabado se selecciona y ordena para ser finalmente empleado como parte de un programa de radio.

Fuente:elaboración propia a partir de Kaplún (1998)

Estas experiencias comparten como rasgo común que son elaboradas desde las voces de la gente, desde sus realidades y sentires. No queda reducida la discusión sobre los medios o una consideración sobre el manejo técnico[21] o instrumental. Por esta razón,

[20] Para este periodo se asume lo relacionado con la alfabetización a partir de las ideas generadas en el Proyecto Mundial Experimental de Alfabetización (1960-1970) coordinado por la UNESCO. La noción de analfabetismo o alfabetización funcional asociada a lo "funcional" al trabajo, a la producción y a la generación de ingreso.

[21] Generalmente, las referencias que destacan sobre los medios estaban centradas para esta época, como se expuso en el anterior apartado, bien para un germen de efectos negativos y la necesidad de "inocular" o asociados a la necesidad de alcanzar un conocimiento para distinguir entre buenos productos o malos de acuerdo con su calidad

se propuso una nueva comunicación educativa en la cual era prioritaria la creación compartida de significados a través de procesos reflexivos y de la problematización de los contextos. Se trataba de promover una educación problematizadora, que motivara a las personas a desmitificar su realidad, tanto física como social. Esta propuesta implicó un compromiso con dos postulados centrales: estar al servicio de un proceso educativo transformador —en el cual los sujetos destinatarios van comprendiendo críticamente su realidad y adquiriendo instrumentos para transformarla— y estar sostenida a partir de procesos dialógicos y participativos.

Sugiere Kaplún que, ante el posicionamiento de los medios en el entorno y sus signos, es necesario alcanzar los aprendizajes básicos sobre la manera en que operan y como una manera de evitar un posible dominio de otros intereses. Identifica la no neutralidad de los medios e invita a reflexionar y cuestionar los patrones culturales que se promueven. Igualmente, en el marco de esta pedagogía apela a lo que llama "antídotos ante el peligro de la manipulación":

- No trabajar nunca solo. Formar equipos, discutir en equipos las producciones, decidir juntos la selección y combinación que se va a realizar en cada caso.
- Formar destinatarios críticos, que no acepten acríticamente los mensajes ni presten fe ciega en los medios.

Los esfuerzos para una actitud más autónoma y crítica entre las audiencias se vincularon a través de la promoción de la capacidad expresiva y de análisis, en el marco de un proyecto político orientado a la concientización para una práctica liberadora[22]. La educación mediática en la región emerge como una respuesta a un contexto de opresión y marcado autoritarismo político de explotación, discriminación, exclusión de las mayorías y desigualdades instaladas (Orozco Gómez, 1999, p. 26). La propuesta no se centra en un rechazo tajante contra la utilización de estos medios; sino que trata de promover su empleo crítico al alcance de proyectos de transformación social.

---

estética. Uno de los puntos que destaca en esta propuesta es asumir que los medios pueden llagar procesos que dan a los participantes la oportunidad de ser alternativamente emisores y receptores.

[22] Las primeras líneas de acción desde la educación popular de finales de los sesenta y principios de los setenta organizó los procesos hacia la toma de conciencia principalmente de la explotación de las mayorías perpetrada por el sistema capitalista dominante, para lo cual enriqueció sus planteamientos y metodologías con la filosofía y pedagogía de Freire (Orozco Gómez, 1999).

A pesar del posicionamiento y los propósitos de la educomunicación en sus inicios, en la región se concretaron principalmente dos líneas: una, que sumaba esfuerzos hacia el logro de la institucionalización de experiencias diversas que aspiraban a su incorporación en los sistemas educativos (como ha ocurrido en Inglaterra, Australia o Canadá) y otra línea que favorecía procesos centrados en aspectos instrumentalistas y despojaba del potencial crítico y transformador (principalmente impulsado por modas o por intereses de algunos políticos). El camino que se trazó hacia la última década del siglo XX estuvo más cercano a la segunda línea.

> Lo que ya se observa actualmente en algunos intentos institucionalizadores de la educación para la recepción en América Latina es una apropiación instrumentalista de este tipo de educación para fines no democratizadores, sino eficientistas, enfocados en modernizar los insumos al proceso de enseñanza, y eventualmente, en la ampliación del desarrollo de las habilidades técnico-informáticas de los educandos (Orozco Gómez,1999, p. 26).

El impulso inicial que recibieron algunas de las propuestas de Freire y Kaplún presentó un debilitamiento a partir de los primeros años del siglo XXI. Sin embargo, en los periodos anteriores fueron ingentes las reflexiones y propuestas que emergieron ante la llegada y el posicionamiento de los medios. Por ejemplo, a partir de una revisión de las publicaciones sobre la relación educación y comunicación en la revista *Chasqui* [23] se puede rastrear una parte de las características de esta tendencia:

Tabla 4. Publicaciones académicas en los años 70 y 80 asociadas a la educomunicación

Artículo	Contenido
"La televisión en el Ecuador" (Utreras, 1973).	Estudio de la programación de los canales de televisión."Más de la mitad de la programación está destinada a entretenimiento y constituyen enlatados que ejercen **alineación cultural** e influencia en las actuales actitudes y comportamientos del público receptor Latinoamericano".
"Los medios de comunicación colectiva y el cambio entre los agricultores brasileños" (Braun, 1973).	Estudio piloto para medir la relación entre exposición a los canales de comunicación utilizados durante la campaña de difusión y **los cambios en el nivel de conocimiento y comportamiento** de los agricultores brasileños. Los resultados indican que hay un cambio significativo en el conocimiento de los agricultores.

[23] Revista Latinoamericana de Comunicación es una publicación académica con una tradición de más de cuarenta años como escenario de debate en el campo comunicológico latinoamericano. Creada en el año 1972; desde entonces, es editada por el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina, CIESPAL, con sede en Quito, Ecuador (Revista Chasqui, 2017).

Artículo	Contenido
"Acerca de la constitución del discurso burgués en la prensa semanal Argentina" (Verón, 1973).	Aproximación y análisis de la prensa desde una **lectura ideológica** de los textos.
"¿La publicidad: freno al desarrollo?" (Ortiz, 1973).	La publicidad es un agente de organización institucional y de educación permanente, que desempeña un papel semejante al que antes ejerciera la Iglesia, la escuela o incluso el Estado. **Educa** un determinado tipo humano: el consumidor y crea en él, escalas de valores y actitudes ante la vida
"Análisis comparativo sobre las ventajas y limitaciones de los medios de comunicación para la educación" (Ortiz, 1974).	La utilización de la prensa **como medio de educación de los sectores de bajos niveles educativos y económicos** para desarrollar un conocimiento de sí mismos y del ambiente circundante, lo cual podría entenderse como elevación del nivel cultural.
La radio como expresión libre del Aymara" (Quiroga, 1974).	Una visión pedagógica fundamentada en los medios de comunicación. Experiencia de **formación en comunidades indígenas** a través de la radio.
"La comunicación colectiva y el desarrollo cultural en algunas áreas colombianas" (Bustamante, 1975).	Estudio sobre la eficiencia de los medios de comunicación para una campaña de divulgación del decreto 755 **para agrupar a campesinos en asociaciones** de usuarios de servicios públicos.
"Utilización de los medios para la comunicación educativa" (Ramirez, 1975).	Revisión sobre las **ventajas de estas tecnologías en educación**: ayudan a democratizar la cultura poniéndola al alcance de todos sin perjuicio económico, social, cultural, raza o lugar de residencia. Proporciona al hombre la oportunidad de vincularse a la problemática mundial, conocer y participar de todas las informaciones que se producen en el mundo.
"Realidad de los medios de comunicación de masas en América Latina" (Oliva, 1975).	Concluye el estudio que los principales medios de comunicación masiva pertenecen a quienes menos interesados están en la **transformación de la sociedad**: orientación mercantilista. Los dueños de grandes empresas industriales tienden a ser los dueños de los medios de comunicación masiva; existe un patrón de monopolio.
"La violencia en los programas de televisión (Merino, 1976)".	Estudio para cuantificar el número de mensajes de procedencia extranjera. Los resultados señalan que estos son de trivialidad y poca calidadad en sus contenidos, ausencia de programas formativos y de orientación que reflejen la realidad político-económica, social y cultural de la región. Mediante los programas se refuerza **la ideología de los centros metropolitanos** de dominación internacional.
"Comunicaciones transnacionales.Cine y televisión" (Tapio 1976).	Enfocado desde la preocupación del flujo de información que convierte a países de la región en "recipientes pasivos" de la información producida por otros pocos países. Se enfoca también en las implicaciones en el **cambio cultural** que estas producciones puedan realizar.
"Cassette-foro. Un sistema de comunicación participativa" (Kaplún, 1978).	Propuesta de un modelo de comunicación mediante el intercambio de mensajes grabados en casete. Se combina la **comunicación colectiva** con la interpersonal: mensajes colectivos grabados, audición del mensaje por parte de cada grupo, discusión del mismo y respuesta del grupo grabada en la otra pista del casete, que retorna al centro.
"Pedagogía masiva audiovisual" (Rios, 1987).	El uso del video como herramienta de un proceso de recuperación, producción, conservación y reproducción del **conocimiento campesino.**

Fuente: elaboración propia a partir de artículos de revista *Chasqui* (años 1970-1980)

El despliegue de los medios, especialmente los audiovisuales, se asumía como una herramienta con gran valoración para propósitos educativos. Gran parte de los enfoques que se mantenían advertían del riesgo de otra forma de "colonización" (Informe McBride). Es significativo resaltar que las experiencias ligadas al uso de estos medios se extendieron como parte de los procesos de formación en la mayoría de los países de esta región.

Este acercamiento a la relación con los medios en este periodo permite reconocer una preocupación sobre el favorecimiento de los procesos educativos (formales e informales) que no quedaba limitado solo a una serie de conocimientos básicos, sino también amparaba la gestación de concientizar críticamente a las personas sobre sus realidades. Muchos de las propuestas que se posicionaron en la región como la radioescuela y tele-educación se justificaban a partir de los altos índices de analfabetismo.

Por lo mismo, se asumieron estos dispositivos para uso educativo; es decir, no se vio reflejada una postura de rechazo de sus potencialidades. Sin embargo, las preocupaciones iniciales se relacionaron con lo que el medio llegaba a transmitir, el contenido y sus implicaciones en el orden de lo social.

La serie de programas educativos, gubernamentales, nacionales e internacionales en este periodo se concibieron como unidireccionales: dispusieron entre las audiencias y los medios a un líder de opinión e intermediario cuyo trabajo era explicar, reproducir y persuadir sobre algún tema específico y desde una perspectiva ideológica determinada; es decir, no otorgaba la posibilidad de interpelar, criticar o mejorar las propuestas difundidas. Este modelo fue el privilegiado y extendido sobre todo en las áreas rurales (Druetta, 2018, p. 155). Básicamente, su pretensión era generar algunos cambios a partir de la oferta formativa; en concreto, los medios eran centrales en este periodo como instrumentos para la difusión de algunas de las principales innovaciones en la agricultura y la industria. Este modelo fue superado posteriormente en la región por el dialógico.

Gracias a estas ideas, se reconocen las siguientes características como comunes en la región de América Latina, respecto a las interacciones iniciales con los medios:

- Su uso se enfoca fuertemente en el terreno educativo formal e informal (indígenas, campesino, clase media).
- Estudios sobre el contenido de los medios. Reconocimiento a que el contenido del medio lleva implícitos elementos de alineación (culturales y políticos) y en algunos casos son "nocivos".
- Preocupación extendida ante el ingente contenido mediático de producción extranjera. Por lo mismo, una de las tareas iniciales fue formar a las personas para que identificaran este contenido y se acercaran a él de manera crítica.
- Emerge una línea de estudios alrededor de los monopolios de los medios tecnológicos.
- Las alternativas señaladas apuntan a la construcción de espacios que lograran la participación de la comunidad, la posibilidad de tener lugares donde sus discursos y preocupaciones fueran anunciados.
- La tecnología es direccionada hacia ejercicios de intercambio de saberes.
- Prevalece un enfoque educativo utilizando los medios hacia el rescate, valoración y fortalecimiento de las identidades culturales locales.
- La creación de medios locales fue pensada para una democratización de los medios.
- Construir una pedagogía de lo audiovisual[24] o de los medios electrónicos.
- Preocupación por lo audiovisual y su influencia en diversos aspectos políticos, económicos, ideológicos, culturales, psicológicos[25].
- Radio con programación educativa y cultural.

A pesar de que se puede establecer en algunas de estas propuestas un llamamiento a promover una prevención frente a lo mediático —igual que el enfoque inoculatorio— en la región destaca enormemente la particularidad de la vinculación de los medios (radio, televisión, cine) para la promoción de procesos educativos tanto en espacios formales

[24] Se empieza a utilizar el video como un sistema de enseñanza aprendizaje en la región. Este proyecto abarca reflexiones que incluyen los cuidados que se deben seguir para la adquisición de equipos, el diseño de metodologías de producción de contenidos de tipo pedagógico -programas grabados en video-. Estas producciones se construían desde la investigación en el terreno, los problemas encontrados y luego se realizaba búsqueda de una solución desde lo académico. Todo este proceso se realizaba junto al campesino (Ríos, 1987).

[25] (Merlo, 1987) argumenta que la imagen televisiva puede ser utilizada como un test proyectivo, en un estudio realizado en Argentina reportan una clara asociación entre las características de personalidad que surgen del análisis psicológico y lo que el niño manifiesta sobre su relación con la televisión, esta es utilizada como un mecanismo compensatorio.

como informales (campesinos, indígenas, analfabetas). En parte, gracias a la experiencia sumada de la radio, la televisión luego reconoce que puede intervenir a través de programas de educación formal e informal (Druetta, 2018, p. 153). Este aspecto se inscribe dentro de las tendencias que recomiendan organismos internacionales en este periodo como la UNESCO (1982b), que expresan la importancia de extender el uso de las tecnologías (radio , magnetófono, televisión) en los procesos educativos[26].

El debate propuesto en la región en este periodo como se puede detectar, no se agota en la negación del uso de los medios tecnológicos; la posición supera este nivel, pues entra en conflicto también el uso de estos medios desde una crítica con y desde el contexto para el favorecimiento de los procesos sociales. Estos organismos reconocen su empleo para la facilitación del diálogo y la participación, modelos de doble vía, teniendo como horizonte las reivindicaciones sociales. Hay una claridad hacia superar los fundamentos de una pedagogía tipo vertical (Rivero et al., 1982, p. 5). “En la dialogicidad, en la problematización, educador-educando y educando-educador desarrollan conjuntamente una postura crítica” (Freire, 1984, p. 62).

La llegada de las tecnologías, especialmente las vinculadas a la comunicación, no implicó una apropiación pasiva, ni un rechazo a estos avances. En la región se acogieron estos desarrollos para el apoyo de procesos de educación formal e informal en un horizonte de concienciar críticamente sobre la realidad. Este reconocimiento dio pie a iniciativas concretas como la construcción de un sistema de teleducación propia como el SERLA,[27] SACI[28] y el Modelo de Escuelas Radiofónicas[29]. Se entiende en este marco que los medios (radio y audiovisuales principalmente) resultaban efectivos para alcanzar procesos formativos.

---

26 Según (Enricone y Zutter, 1982) en el documento se expresa “familiarizar a los maestros con el uso de estos medios e introducir acciones específicas que permitan a alumnos y maestros una práctica de recepción crítica de los mensajes emitidos por los medios de comunicación”.

27 Prueba de esto fue el proyecto SERLA: Sistema de Educación Regional Latinoamericano desarrollado entre 1970-1974, cuyo objetivo era elaborar programas educativos para todos los niveles de enseñanza. La diversidad de criterios de los países participantes acerca de la aplicación conjunta de los programas educativos impidió que el programa se desarrollará (Crovi, 1994).

28 Este es el Sistema Avanzado de comunicaciones Interdisciplinarias cuyo objetivo fue la capacitación de maestros y enseñanza a estudiantes. Se lo considera un sistema pionero en educación vía satélite a nivel mundial.

29 Modelo desarrollado en Colombia (1947-1987), más conocido como radio Sutatenza, a través de este sistema fue posible que más de ocho millones de campesinos aprendieran a leer y escribir y adquirieran conocimientos básicos en diferentes áreas, que les permitieron mejorar condiciones de vida. De acuerdo con García, 2015) en los programas se transmitía enseñanza sobre salud, alfabeto, números, economía, trabajo, espiritualidad y sobre agricultura y ganadería.

1.5.1 Enfoque Educomunicación

La alfabetización mediática tiene su origen en la necesidad de establecer una relación entre los medios y la educación y su expansión conceptual en gran parte estuvo orientada por organismos internacionales y autores destacados en pocos países; por ello, algunos avances y propuestas quedaron opacadas y en otros casos invisibilizadas. En este sentido, la propuesta educativa que adquirió mayor potencia desde el territorio de América Latina en muchos círculos académicos apenas se empieza a considerar[30]. La comunicación-educación o educomunicación, movimiento vinculado a procesos que superan el enfoque instrumental, se concibe como una propuesta para el desarrollo de la emancipación social. Con la irrupción de los medios digitales en el terreno latinoamericano, suceden profundas alteraciones en el entorno cercano (la radio, televisión, prensa, gramófonos; los satélites arriban al continente con apoyo de la mayoría de los gobiernos y de la sociedad esperanzados en alcanzar el paso de los países de mayor desarrollo); sin embargo, por las características propias del territorio (desigualdad, elevadas tasas de analfabetismo, incipientes sistemas de educación formal) los procesos son orientados hacia el fortalecimiento de la educación y la concientización evitando asumir posturas centradas en el manejo exclusivo de los medios.

La centralidad de este concepto, atendiendo su génesis y contexto, implica orientar los procesos hacia la transformación de la realidad a través de una relación participativa y democrática, y mantiene con vehemencia lo dialógico, pues "muchas de las experiencias educativas y comunicativas que recurren a las tecnologías digitales no dejan de ser gutenberguianas por usar la web" (Aparici, 2010, p. 16).

Este enfoque toma fuerza a partir del reconocimiento de la comunicación/educación que se ha reducido a lo instrumental, separándolo de los procesos culturales y políticos que le sirven de contexto y lo atraviesan; por lo mismo, una línea clara de este enfoque insiste en ampliar las relaciones o problematizar sobre la complejidad de lo mediático

[30] Al respecto, recuerda Aparici y Torrent (2017, p. 53) que las obras y aportaciones alrededor de la construcción y expansión del concepto de educomunicación en territorios de Iberoamérica en el mundo anglosajón no se tradujo una sola de estas obras, en parte este evento explica la promoción de una determinada manera de estudiar y entender la educomunicación que con la llegada de la globalización y estandarización se consolida: el modelo anglosajón.

ubicando como central las características de los contextos. Es por eso que, en Latinoamérica, emerge esta propuesta con razones políticas que sueñan con la justicia y la igualdad social y la dignificación cultural de las comunidades (Huergo, 2010, p. 66). En parte, la fortaleza del movimiento de alfabetización mediática se ve reflejada en propuestas desarrolladas en terrenos de la educación no formal, a la educación popular y la sociedad civil (Caprino y Cerdá, 2016).

En este sentido, en la región son variadas las aproximaciones teóricas sobre la relación de la educación y los medios donde los antecedentes más reconocidos son los postulados de Freire, Kaplún y Aparici. Dentro de este marco la definición de educomunicación que mayor acuerdo goza[31] sugiere que:

> La educomunicación incluye, sin reducirse, el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación personal, grupal y social. Abarca también la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad (CENECA/UNICEF/UNESCO) (Aparici, 2010, p. 9).

Esta propuesta asume un distanciamiento de otras expresiones que centran su atención en el manejo instrumental de los medios, las denominaciones utilizadas en este contexto hacen referencia a planteamientos dialógicos cercanos a la pedagogía crítica. A pesar del desarrollo inicial que posiciona unas preocupaciones y propuestas, tiempo después se observan dos enfoques de educación mediática: uno de tipo instrumental y otro donde la educomunicación es entendida como proceso dialógico y participativo que necesariamente no requiere de algún tipo de tecnología, sino de un cambio de actitud y de concepciones pedagógicas comunicativas (Aparici, 2010, p. 17).

Es precisamente el primer enfoque el que acelera su incursión y legitimación con la expansión de los paradigmas economicistas que aterrizan en el mundo educativo, que provoca en la educomunicación un ocaso a finales de los noventa. A este respecto, expresa con claridad Aparici, (2010) que “los audiovisuales, el estudio de la televisión, el cómic, la prensa, el video fueron sustituidos por aulas de informática y los modelos de formación que comienzan a ponerse en práctica oscilaban, mayoritariamente, entre el

[31] Definición acordada por grupo de expertos latinoamericanos reunidos en Santiago de Chile en 1992.

tecnicismo y la tecnocracia con el uso de los ordenadores en las escuelas" (p. 11). Esto conduce, en parte, a que la amplia y rica discusión que se sostenía sobre las mediaciones tecnológicas en la región diera un giro radical —atendiendo a nuevos estándares económicos y políticos— hacia un interés centrado en el uso didáctico de lo medios en las aulas y con poco acento sobre otros aspectos con una perspectiva crítica.

En este punto, es necesario especificar que la "alfabetización mediática" y la "educomunicación" pueden ser equiparadas como disciplinas de la comunicación y educación "para explotar el potencial del individuo frente a (y por medio dé) los medios y su deseo de aprender" trascendiendo los aspectos de una alfabetización instrumental y destacando el aprovechamiento oportuno de las posibilidades que derivan de su uso (Durán, 2016, p. 85). Sin embargo, es necesario destacar que en el concepto de educación mediática tiene una mayor atención lo referido a la complejidad de los medios y en la educomunicación se centra sus esfuerzos hacia alcanzar los procesos comunicativos (Soares, 2018, p. 13); sin embargo, ello no impide un entrelazamiento colaborativo entre ambos conceptos, es decir, se mantienen unos objetivos e intereses compartidos, incluso se sugiere un uso indistinto de ambos términos.

En este escrito, abogamos por la integración conceptual de los términos de "educomunicación" y "alfabetización mediática". En este propósito, se reconoce la tradición que desde América Latina hace especial énfasis en los procesos de concienciación y los procesos de empoderamiento para alcanzar la emancipación, además de la reflexión sobre los escenarios y los recursos mediáticos actuales (Internet, redes sociales, desinformación) como una manera de alcanzar una ciudadanía crítica. La educación resulta un eje vertebral de ambos conceptos y a la vez implica un quiebre con un modelo educativo particular; por tanto, su comprensión no puede quedar al margen de lo educativo. Esta intersección supone, como lo señala Oliveira (2019), que "a la lectura crítica de los medios se agrega la gestión de la comunicación en los espacios educativos, mediada por los lenguajes y los recursos de la información" (p. 19).

Se caracterizan tres enfoques téoricos principales de este concepto, según comenta Durán (2016): en un primer momento, la educación para la comunicación; es decir, la construcción de capacidades para que el emisor logre llevar al receptor el mensaje y que luego se efectúe un proceso de retroalimentación e identificación de las partes en este

proceso. Otra aproximación surge del entrelazamiento de la educación con la comunicación, o sea, el desarrollo de capacidades para la vinculación de los medios de manera crítica. Finalmente, la educación en comunicación, fundamentada en la incorporación de los medios y las técnicas de comunicación en los procesos de enseñanza (p. 89).

Estas derivaciones de la educomunicación tienen una relación cercana con las posibilidades de los desarrollos tecnológicos, donde se avanza desde mecanismos que únicamente permitían ser receptores de información a otros donde la interacción y la convergencia mediática es lo común. En este sentido, asumimos la educomunicación en un marco conceptual que abarca múltiples tecnologías que se encuentran en la actualidad y que abogan por entornos dialógicos; es decir, estos medios sobrepasan los modelos tradicionales y unidireccionales. En general, y de manera transversal, la construcción del concepto es una reacción contra los modelos de comunicación dominantes, el sistema neoliberal y la sociedad de consumo (Aparici y Torrent, 2017, p. 55).

Una propuesta reciente, desde un enfoque culturalista, asume la educomunicación como un "proceso único e indivisible de enculturación, socialización y subjetivación, como asunción de los códigos de una cultura" (Montoya, 2019, p. 162) y reconoce la necesidad de abordar las instituciones culturales y sus productos artísticos y patrimoniales como si fueran textos mediáticos[32] . Desde esta perspectiva, se llama al análisis de los códigos mediáticos entendidos no solo como referentes de la tecnología sino como culturales.

Pensar la educomunicación en tiempos actuales conlleva grandes reflexiones sobre la manera en que el entorno mediático trastoca la vida humana; por ejemplo, estrategias para la interactividad, la inmersión, la participación, la convergencia y la lectura de imágenes como una manera de consolidar procesos comprensivos desde una perspectiva crítica, entre muchos otros aspectos. En todo caso, la mirada renovada desde la

[32] En este proceso se asumen a las instituciones tradicionales y nuevas como medios, o sea, como agentes que producen relatos sobre la nación y conducen hacia investigaciones sobre los mensajes propuestos por la Iglesia (misa), una exposición permanente en el Museo Nacional de Colombia, el diseño de portales de web nacionales de Internet y el catálogo de obras presentadas en el 43 Salón de Artistas.

educomunicación determina el mantenimiento de unos presupuestos centrales, como la garantía del diálogo entre los participantes y la problematización del conocimiento y la realidad en un horizonte que lleve a su comprensión, explicación y transformación (Crovi, 2010, p. 106).

1.5.2 Algunos postulados de la educomunicación para la cultura digital

Una reflexión desde un enfoque educomunicativo, en consideración al panorama actual mediático, tomaría en cuenta los procesos encaminados a la construcción de conocimiento alrededor de prácticas vinculadas con los medios digitales y la manera en que el aprendizaje se sostiene en el ambiente actual. Este enfoque apostaría por la construcción de modelos de interactividad que abandonaran la unidireccionalidad tradicional (no de uno a todos, sino de todos a todos), y apostaría por los procesos que tuvieran como bandera la democratización del acceso a la información, la libertad de expresión y comunicación, la convergencia mediática, las redes sociales, el videojuego, las redes sociales, la realidad virtual, las simulaciones, las interacciones comunicativas, la incursión de los medios en los procesos educativos y los procesos de apropiación tecnológica. En general, abundantes temas relacionados con la cultura digital y que requieren de un enfoque que supere una perspectiva centrada en las habilidades técnicas. En definitiva, la educomunicación entendida en el propósito de integrar los medios y las tecnologías como parte de la vida de las personas (Pedreira et al., 2019, p. 28) donde lo crítico, lo dialógico y los procesos de transformación se convierten en propósitos transversales.

En otras palabras, un análisis del hecho comunicativo y educativo no es posible sin dejar de lado la revolución científica y tecnológica. A pesar de que los desarrollos mediáticos han favorecido algunos postulados básicos de la educomunicación, como la facilidad de intercambiar opiniones, la cultura participativa, los múltiples saberes y la posibilidad de acercamiento al inmenso flujo de interacciones comunicativas, es imprescindible una actualización del campo conceptual para tiempos contemporáneos. Comenta Aparici (2010, p. 311) que una educomunicación para los tiempos digitales puede abundar en la reflexión sobre:

- La concentración y globalización conllevan a homogenizar la información y el control de los públicos en los medios analógicos y digitales.
- Los públicos de la red se organizan solidariamente como comunidades inteligentes.
- La convergencia de tecnologías e integración de lenguajes implica nuevos procedimientos de producción, análisis e interpretación
- La narrativa digital se basa en estructuras de datos abiertos. Hay una hibridación de géneros y formatos donde unos se superponen con otros.
- El tratamiento étnico y de género permite la autorepresentación masiva y la visibilidad de "el otro" en la web.
- La interacción social comienza a ser predominantemente virtual.
- Las tecnologías digitales favorecen a los que tienen acceso y participación a los medios y excluye al resto.

Estos postulados, señala el mismo autor, deben ser atravesados por la formación en el desarrollo de un pensamiento crítico y por las dimensiones éticas sobre las formas de censura y los sistemas de vigilancia. Actualizar el enfoque educomunicativo implica reducir el abordaje exclusivo de lo tecnológico (no indica esto su descuido) además de abarcar asuntos de la complejidad mediática actual y el reconocimiento de los contextos históricos, socioculturales y políticos de los fenómenos asociados a lo digital. Adicional a ello, un enfoque educomunicativo en un centro educativo supone un modelo horizontal comunicativo.

A manera de ejemplo, expone Mayugo (2014), se debe dotar a la escuela con un laboratorio multimedia que permita trabajar distintas áreas de conocimientos a través del uso de diferentes lenguajes como una forma de potenciar formas de comunicación que integran a toda la comunidad. Se trata de que la comunidad de profesores y alumnos puedan establecer sus propias condiciones de comunicación, tratando de desarrollar todas sus capacidades comunicativas; es decir, una creación colectiva. En definitiva, el esfuerzo de vincular la alfabetización mediática con la escuela se orienta fundamentalmente al desarrollo de posturas críticas apoyadas en las disposiciones mediáticas y en pedagogías que tienden al cooperativismo, al debate, la controversia, la creación y la reflexión.

En esta dirección se tendrían que implicar los colectivos y articular estrategias de contrainformación o realizar mensajes que no reproduzcan los mismos modelos que transmiten los medios (Aparici y Torrent, 2017, p. 56). En este escenario, la escuela debería vincular en sus procesos pedagógicos las operaciones que fusionen lo "difícil pero importante", que no es un tipo de juicio que los sitios de redes sociales promuevan (Van Dijck, 2016, p. 67), pues en gran parte de los estudios sobre la introducción de las tecnologías en la escuela reportan que son pocos los cambios conquistados realmente respecto a la retórica prometida previo a su instalación. Estos proyectos se encauzan a la dotación de recursos tecnológicos (Alonso Ferreiro, 2016, p. 107). La discusión alrededor de las nuevas tecnologías en el espacio áulico formal de los adolescentes se sigue limitando a los aspectos relacionados a la dotación, infraestructura y los usos adecuados, lo que genera un amplio margen respecto a las implicaciones en cuanto al diálogo y acercamiento como sistema cultural, económico y social. Una preocupación que se debería extender, pues en gran parte de América Latina los educadores no están preocupado por esta situación, más bien, son los comunicadores que vienen abordando este punto de acuerdo a Guillermo Orozco (como se citó en Clua, 2002, p. 2).

Una propuesta pedagógica en el marco de la educación mediática o educomunicación, acarrea varias perspectivas de abordaje de lo mediático, no se ciñen a lo instrumental, se extienden sobre referencias sociales, económicas y políticas. A este respecto, señala García Matilla (2010) que, en el marco de estos procesos, se amparan lo dialógico y el debate participativo:

> La educomunicación aspira a dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad. Asimismo, ofrece instrumentos para: comprender la producción social de comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación (p. 151).

Desde la perspectiva de Dussel (2017) implica también construir experiencias pedagógicas y poner en debate asuntos como la privacidad de datos, las diferentes maneras de propaganda, lo que se mueve detrás de una búsqueda en Google. Pensar

desde un enfoque ligado a la cultura digital y la manera en que se posicionan una serie de cambios culturales impulsados por las mediaciones tecnológicas, pues “el lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural” Martín-Barbero (2014).

La educomunicación, en este sentido, tiene un campo de reflexión y acción para promover un diálogo que acerca otras posibilidades. Al respecto, Dussel (2017) indica que en la actualidad “varios estudios con estudiantes acerca de lo que producen con las cámaras se viene encontrando que en las fotografías aparecen los modelos más estereotipados, se evidencia cierta estandarización en los jóvenes de una imagen feliz, irónica y a veces un poco sensual”, de manera que se puede posicionar un ejercicio pedagógico que contribuya a acercar al estudiante a otras perspectivas distintas a las que circulan en los medios y proponer ejercicios de problematización. En una entrevista Dussel (2017) refiere que:

> Los estudiantes no usan como un modo de empoderarse de una nueva narrativa, sino sienten presión por acomodarse a un registro visual que las muestra en la misma pose idéntica a todas, y lo que luchan es por ocupar un espacio en este régimen cada vez más estereotipado; las redes sociales paradójicamente dieron las voces a muchos pero también generan una presión muy grande para acomodarse a un patrón más homogéneo.

La educación mediática o educomunicación impulsa la problematización y se involucra en profundizar sobre diversos asuntos de lo mediático, por ejemplo, la escuela podría no quedar solamente en una formación instrumental (acercar al estudiante a un manejo correcto de especificaciones de software o hardware sobre la produción de contenido visual) sino que la escuela, además se podría instituir como un entorno que favorece el enriquecimiento del repertorio visual, trabaja con perspectivas distintas a las comunes que muestran los medios y hace frente a la única toma televisiva clásica; además, invita a artistas que han intentado otras formas de representación, entre otras posibilidades. En este sentido, la escuela se posicionaría como un ambiente que facilita una interacción alterna a la cotidiana con los dispositivos digitales.

La escuela podría convertirse en el espacio de conversación, debate y reflexión con sentido crítico alrededor de estas nuevas sensibilidades y escrituras que emergen en el

terreno de las interacciones de los estudiantes. Hacer la vista al lado de este entorno, es negar las condiciones del mundo en el que nos desenvolvemos, y por tanto, genera un distanciamiento frente a una alfabetización adecuada a las condiciones del entorno presente.

> La escuela desconoce todo lo que de cultura se produce y pasa por el mundo audiovisual y por el mundo de la cultura oral: dos mundos que viven justamente de la hibridación y el mestizaje. De la revoltura de memorias territoriales con imaginarios deslocalizados. Reconocer que habitamos una sociedad multicultural significa no solo aceptar las diferencias étnicas, raciales o de género; significa también aceptar que en nuestras sociedades conviven hoy "indígenas" de la cultura letrada con otras de la cultura oral y de la audiovisual. Y ello en sentido fuerte pues esas tres culturas configuran muy diferentes modos de ver y de pensar, de sentir y de gozar. Al reivindicar la existencia de la cultura oral y la audiovisual no estamos desconociendo en modo alguno la cultura letrada sino desmontando su pretensión de ser la única cultura digna de ese nombre y el eje cultural de nuestra sociedad (…). Lo que implica pensar si la escuela está formando el ciudadano que no solo sabe leer libros sino también noticieros de televisión e hipertextos informáticos (Martín-Barbero, 2000, p. 40)

El mestizaje e hibridación de los entornos mediáticos debe implicar a la escuela con la reflexión de las características de su desarrollo y a superar posiciones como las establecidas en los primeros abordajes de la educación mediática (proteccionista y estética); además, debe promover procesos que permitan la dinamización de una escuela capaz de un uso creativo y crítico de los medios audiovisuales y las tecnologías informáticas.

El acercamiento para la comprensión de la educomunicación en un entorno educativo supone la construcción de un entorno que permita a los estudiantes fomentar, por un lado, un acercamiento crítico frente a las producciones mediáticas; por otro lado, que comporta habilidades para saber producir, desarrollar un uso responsable, eficiente y democrático de los recursos mediáticos (García Ruiz, Gozálvez, et al., 2014). En definitiva, consolidar desde la escuela un espacio que permita a los discentes una formación como usuarios críticos y productores creativos (García-Matilla et al., 2012). Uno de los desafíos de la escuela para tiempos actuales relacionados con los medios implica la promoción de diversos procesos de reflexión "*acerca das mudanças*

tecnológicas e suas implicações sociais e culturais; fazê-lo em abertura crítico-reflexiva" (Citelli et al., 2019, p. 20).

1.6 Sociedad y alfabetización

Los contextos sociales se tensionan y trastocan en periodos de desarrollo y propagación de los medios; en esta medida, se puede pensar en la escritura, el libro, el cine o los ordenadores. Su posicionamiento acarreó que los sujetos involucrados en algunos de estos momentos históricos, en su aspiración de alcanzar una vinculación efectiva en estas sociedades, debieran obtener las mínimas habilidades y conocimientos respecto de estos desarrollos. En este sentido, como se anotó en la primera parte del documento, se puede rastrear parte de los orígenes de la educación mediática en correspondencia principalmente con la extensión de los primeros dispositivos visuales. En concreto, sus planteamientos se originaron a partir de la extensión de los primeros dispositivos asociados a la visualidad.

La alfabetización es una práctica social que varía, evoluciona y cambia a medida que se modifican y transforman las formas, necesidades y medios de la cultura social dominante de cada época. La alfabetización no es un producto neutro y ajeno a los intereses de clase o de los grupos sociales hegemónicos en cada cultura (Area et al., 2008). De manera global, las prácticas o sentidos de lo que se entiende por alfabetización están estrechamente ligadas a las características de cada grupo social y a sus condiciones culturales así como a los avances tecnológicos.

A partir de un escudriñamiento sobre el término de alfabetización es posible determinar la existencia de una tensión alrededor de su evolución[33]. Así, un primer acercamiento reconoce algunas variaciones asociadas a la traducción: *literacy* en el entorno de la extensa literatura en castellano se corresponde a *alfabetización, escrituralidad o cultura escrita*. A partir de una conferencia general de la UNESCO (1958) se adopta y promueve el uso del término *alfabetización*[34], el cual es asociado a

[33] Existen variaciones en la traducción de literacy, como en francés *littératie,* en portugués *letramento* o *literacia*, y en el alemán *alphabetiezierung.*

[34] Es significativo mencionar que los términos de "letrado/iletrado''(o alfabetizado/analfabeto), que datan de la segunda mitad del siglo XVI, se anticipan en varios siglos al término "literacy'' (alfabetización) aparecido en el léxico inglés casi al final del siglo XIX. En este sentido, para la Edad Media, ser letrado significaba saber leer, mínimamente, latín. No comprendían la escritura, que entonces era una técnica compleja y ardua reservada a los

una categoría determinada por el alcance de unas habilidades en concreto*:* "una persona sabe leer con comprensión y escribir un resumen corto y sencillo de los hechos de su vida cotidiana"(p. 9). En otros términos, la alfabetización se entiende como una habilidad para el reconocimiento de códigos, así como para su producción correcta.

Al respecto, sugiere Cassany, que el término alfabetización parece referirse solo a la adquisición del *alfabeto* (pero no a la *cultura letrada*); es decir, el término tiende a reducir amplios procesos asociados a la cultura. Si acudimos a la RAE, podemos evidenciar un afianzamiento de esta postura, pues el término alfabetizar es asumido como: "enseñar a alguien a leer y escribir". Por lo mismo, desde amplios círculos académicos se promueve la denominación de literacidad con la intención de unificar y contribuir sobre otras dimensiones que comporta este proceso.

> Literacidad designa sin problemas todo el ámbito conceptual descrito y permite formar otros neologismos como multiliteracidad, biliteracidad o literacidad electrónica. Además, el español tiene vocablos corrientes con etimología cercana (literario, literato, literal). Quizás no soluciona todos los problemas: puede sonar algo raro al principio y carece de adjetivo. Pero se trata de una propuesta que va ganando terreno (Cassany y Castellà, 2011, p. 356).

Desde esta propuesta, la literacidad adjunta variados aspectos que sobrepasan una comprensión fundamentada en una habilidad específica para codificar y decodificar un texto; en ella orbitan asuntos que implican a las prácticas sociales, los valores y a las actitudes asociadas con el uso social de los textos en una población determinada. El enfoque sociocultural, principalmente, promueve el uso del término literacidad en las investigaciones y lo asume como un proceso psicológico que utiliza unidades lingüísticas en forma de producto social y cultural (Cassany y Castellà, 2011).

En esta misma línea, Ames y Zavala (2004, p. 10), argumentan que es necesario distinguir alfabetización y literacidad, toda vez que la primera presta atención a algunas consideraciones de "tipo mecánico de codificación y decodificación de símbolos

---

"copistas''. Fue a partir de los cambios tecnológicos que se sucedieron con el uso del papel y de los renovados instrumentos de escritura y sus nuevos artefactos y a la introducción de la lengua vernácula por la Reforma, que se consideraba letrada a una persona que podía leer –o mejor dicho descifrar– la lengua nativa. Se reconoce que el término moderno "alfabetizado" o "letrado" ("literate" en inglés) connota un nivel bajo del conocimiento y uso de la lectura y la escritura (Braslavsky, 2003).

gráficos", mientras que la literacidad considera que la escritura no se reduce a un conocimiento técnico o una habilidad que se genera en las personas independientes del contexto. Desde esta perspectiva, la escritura constituye una práctica social y no queda reducida a habilidades cognitivas individuales. La escritura y la lectura son asumidas como prácticas asociadas a un conjunto de elementos como actitudes, valores y el uso que hacen de estas en un contexto determinado. En este marco, la alfabetización involucra la percepción, la interpretación y la reescritura de lo leído; la realidad del alfabetizado se posiciona como una piedra angular.

Resultan muy fértiles algunas reflexiones de Paulo Freire (2004) sobre el concepto de literacidad el cual se asume como "el acto de leer como un acto que le permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismo" (p. 17). La alfabetización supera las consideraciones ligadas al dominio de la decodificación y codificación y enlaza consideraciones socioculturales en un propósito de transformación de la realidad. En este sentido, la literacidad se relaciona con el desarrollo de competencias críticas y con la transformación primero de las personas y luego del contexto.

Sin perder de vista estas consideraciones y siguiendo algunos de los planteamientos anteriores, en esta investigación decidimos acudir al uso del término alfabetización a pesar de sus dificultades y limitaciones asociadas. Nuestra resolución fue motivada porque es una expresión socialmente consolidada y, siguiendo los planteamientos de la investigadora Ferreiro (2019) sobre este concepto, entendemos que es una construcción social y que cada época adopta una definición históricamente pertinente. En este momento, es el término que mantiene vigencia y privilegio en el campo de la educomunicación. No restamos, bajo esta consideración, las referencias socioculturales ni nos limitamos a determinar el concepto bajo la exclusividad de una asociación de "tipo mecánico".

Ahora bien, las asociaciones principales sobre la alfabetización mediática han mantenido un dinamismo en su evolución. Esta característica se puede comprender ya que las modificaciones en los modos de cómo circula el saber constituyen una de las más profundas transformaciones que una sociedad puede sufrir (Martín-Barbero,

2002b). La emergencia de un medio que opera a través de un novedoso dispositivo técnico comunicacional, normalmente produce "efectos radiales" en la totalidad de las direcciones, afectando todas las esferes de la sociedad (Verón, 2015, p. 175).

En este sentido, es posible formular que tras el desarrollo de la imprenta se desencadenó una sucesión de manifestaciones centrales en la historia de la humanidad (cultura del libro, protestantismo, lo escolar, la propagación de ideas, entre otros). En el campo educativo, se puede determinar un incipiente proceso de circulación de información a través del dispositivo libro (la forma predominante previa de vinculación quedaba reducida a unos pocos sectores: la iglesia y sus abadías, y la forma de reproducir textos se limitaba a pocas personas: los amanuenses) y por tanto, se potenciaba una específica forma cultural, el libro (uno de los efectos socioculturales de mayor trascendencia de la imprenta es la estructuración de los nacientes procesos educativos alrededor del libro). A este respecto, los cambios mediáticos son sociotecnológicos e implican transformaciones sociales, además de que alteran sensiblemente la vida de las personas.

A partir de la invención de la imprenta[35], su desarrollo y acogida entre un amplio sector[36] se posicionaron cambios en el entorno y determinó que las personas en su aspiración por relacionarse efectivamente con la sociedad o por la necesidad de disponer de información sobre determinados intereses, debieran alcanzar el dominio de unas mínimas destrezas (lectura y escritura). La adquisición de este dominio también se hizo notable como una exigencia del entorno industrial y se encuentra ligado también a la aparición de la escuela. Es decir, el dominio de la escritura y la lectura empezaron a ser requeridos para poder desempeñarse en los distintos ámbitos de la vida en este contexto histórico (la escritura se posiciona como requisito fundamental durante la sociedad industrial).

A partir de finales del siglo XIX e inicios del XX se destacan varios desarrollos que conducen a la aparición de dispositivos que perturban en parte la manera en que "circula el saber": el telégrafo, la radio, la fotografía y la cinematografía. La información ya no

35 La imprenta fue desarrollada en China en 1048 por Bi Sheng.

36 La imprenta inicialmente imprimió Biblias. En el sistema antiguo, los libros eran construidos por amanuenses (muchos de ellos monjes y frailes) y la producción de cada libro podía durar hasta 10 años.

circula en la exclusividad del papel. La codificación abstracta empieza a ser desplazada por otras formas de presentar la información que se potencian y permiten el brote de una nueva sensibilidad. Este trastocamiento, posteriormente puede sentirse quizá con la misma potencia a partir del surgimiento de lo audiovisual como la fotografía permite captar el instante con mayor realismo y la radio transmite directamente el mensaje. Con los desarrollos de la tecnología basada en el lenguaje audiovisual, se alcanza una forma de expresión cultural y de comunicación absolutamente nueva y radicalmente distinta de la comunicación escrita (Area et al., 2008). Paralelo al surgimiento de estos medios, se genera una rica reflexión sobre los escenarios que movilizan y comienzan a emerger.

A partir de la mudanza a los distintos soportes de información se determina que las referencias sobre los componentes de la alfabetización sobrepasan los dominios específicos de la cultura del texto (libro)[37]. Tanto es el impacto de las mediaciones tecnológicas en el entorno que se puso en cuestión lo considerado como alfabetización. Es decir, a pesar de que en la década de los 50 del siglo pasado se consideraba analfabeta a aquella persona que no sabía decodificar los signos necesarios para leer y escribir (Infante y Letelier, 2013) se avanzó hacia un modelo conceptual que enlazaba algunos de los componentes necesarios para mantener un relación con los desarrollos mediáticos.

Estas nuevas tecnologías vinculadas a la comunicación generaron una ruptura con el concepto de alfabetización en términos de adquisición de nuevos sentidos e interpretación o lectura del entorno. La escritura y los textos como formas de acercamiento a la información comenzaron a ceder parte de su hegemonía social y se posicionaron rápidamente otros lenguajes. Estos requirieron nuevas competencias, que, a su vez, van más allá de lo que hasta el momento se consideraba la competencia alfabética (Pérez Tornero y Vais, 2012, p. 54). Es claro que con la llegada y rápido desarrollo de las nuevas tecnologías a inicios de los años noventa se comenzó a formular una renovada denominación del concepto (quedaba limitado el formulado por la UNESCO) y se promovió ampliamente un planteamiento alrededor de las nuevas destrezas asociadas a las tecnologías que estaban emergiendo.

---

[37] Al nacimiento de la escuela le corresponde una estructura de organización centrada alrededor del libro: su centralidad ordenadora de las etapas y los modos de saber, linealidad secuencial de izquierda a derecha, tanto física como mental, y verticalidad de arriba hacia abajo, tanto espacial como simbólica (Martín-Barbero, 2002b) y desconocimiento de los saberes al margen del texto.

Estos nuevos desarrollos se extendieron alimentados por variados intereses en el contexto histórico (las demandas sobre la alfabetización varian de acuerdo a una serie de intereses y características de cada época histórica). Este posicionamiento estuvo acompañado de la exigencia de unas nuevas disposiciones para el logro de su apropiación y transformación del entorno. Estamos ante la organización y el funcionamiento de un sistema complejo de relaciones en el la psique, el carácter y la personalidad humana (Pérez Tornero y Vais, 2012, p. 36).

Por lo tanto, es posible proponer un esquema de los diferentes cambios asociados a los medios que en su momento resultaron hegemónicos y demandaban un conjunto de habilidades para su dominio y de los desencadenantes de tipo sociocultural (Pérez Tornero y Vais, 2012, p. 55).

Tabla 5. Las etapas de la alfabetización.

Periodo histórico	**Medios hegemónicos**	**Competencias**	**Consecuencias socioculturales**
• Antigüedad	Comunicación oral y gestual cara a cara	Competencia oral: dominio del lenguaje gestual y oral	Sistematización y conservación del conocimiento a través de la tradición oral.
• Clásica y Edad Media	Desarrollo de la escritura alfabética	Competencia alfabética: lectura y escritura	La sociedad empieza a organizarse en torno a documentos y textos escritos.
• Renacimiento Ilustración • Primera Revolución Industrial	Desarrollo de la industria de la imprenta: prensa, libro, etc.	Competencia alfabética: ampliación y extensión de la alfabetización.	Avance de las ciencias empíricas y de la filología.
• Segunda Revolución Industrial.	Aparición de los medios electrónicos: teléfono, cine, radio y televisión.	Competencia Audiovisual, alfabetización audiovisual.	Emergencia de las sociedades de masa y consumo dirigido.
• Sociedad de la información • Tercera Revolución Industrial.	Medios digitales e Internet.	Competencia digital Alfabetización digital. Competencia informativa y mediática.	Predominio de la tecnología en la organización de la sociedad. Globalización Explosión del conocimiento.

Fuente: Propuesta de las étapas de la alfabetización según Pérez Tornero y Vais (2012, p. 55)

Atendiendo a este marco, las claves de lo que supone un modelo de alfabetización no pueden desligarse de la condición histórica, ya que es un concepto que varía en el tiempo de acuerdo a un complejo sistema de relaciones en el cual el posicionamiento de los medios conlleva un protagonismo en dicha alteración. Por ejemplo, se puede asociar al libro como uno de los artefactos culturales que favorece una forma de pensamiento secuencial y que es central en la sociedad industrial; posteriormente, con el posicionamiento de los medios digitales, se han promovido nuevas formas de acceder, construir y comunicar el conocimiento.

Las nociones señaladas por la UNESCO inicialmente referentes a la alfabetización quedan estrechas ante la presencia de los cambios en el entorno histórico; pronto, estas nociones se veráns superadas frente a las demandas para el posicionamiento de los medios. Dentro de este organismo se planteó en una primer periodo una *alfabetización funcional*, "está funcionalmente alfabetizada una persona que es capaz de realizar todas las actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo o comunidad y que le permiten seguir valiéndose de la lectura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y de la comunidad" (UNESCO, 1978). A pesar de que se articulan las dimensiones del entorno, el concepto se mantiene en un marco de eficacia, pues lo central es alcanzar el logro de desempeños operativos de las demandas del entorno, es funcional.

A partir de las aportaciones, reflexiones, propuestas y debates que desde América Latina se erigen, asociados a los procesos educativos relacionados con el concepto de alfabetización, se comenzaron a vincular asuntos relacionados con la concientización y el cambio social. Paulo Freire fue una figura clave de esta renovación. Su crítica a la educación bancaria y su propuesta de una educación liberadora tuvieron impacto en el mundo entero, promoviendo un nuevo marco ideológico para la alfabetización (Torres, 2005). Parte de estas ideas tienen incidencias en el Simposio Internacional de Alfabetización celebrado en Persépolis en 1975. En el documento de la declaración final, se define la alfabetización como:

> No solo como el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, sino como una contribución a la liberación de la persona y a su plena realización. Así concebida, la alfabetización crea las condiciones para la adquisición de una conciencia crítica de las contradicciones de la sociedad en la que vive el hombre y de sus fines (UNESCO, 1975, p. 3).

De esta manera, se construye un concepto que permite dar cuenta de la complejidad y de los fines de una alfabetización; además, se destacan los nexos entre este concepto y la participación política activa de los ciudadanos en los cambios sociales y económicos.

Finalmente, es importante destacar que la mayoría de los estudios sobre el campo de la alfabetización mediática provienen de la aproximación de los *New Literacty Studies* (NLS) (Oliva, 2019, p. 101); es decir, abogan por asumir el estudio de la alfabetización no solo de manera cognitiva sino también social, cultural, histórica e institucional (Gee, 2009). Desde los enfoques de los Nuevos Estudios sobre Alfabetización se asume que tras la aparición y posicionamiento de diversos medios en amplios ámbitos de nuestra vida contemporánea, como el Internet y los dispositivos móviles, han contribuido en gran medida en la promoción de considerables transformaciones sobre nuestras prácticas de producción, distribución de contenidos y, por lo tanto, sustentan al surgimiento de nuevas alfabetizaciones. Paul Gee (2009) aborda la alfabetización desde este enfoque y promueve investigaciones que tienen un interés sobre los nuevos tipos de alfabetizaciones que son favorecidas por las tecnologías digitales integradas en la cultura popular; en concreto, se centra en las prácticas juveniles con videojuegos (alfabetización vinculada a los videojuegos). Bajo esta perspectiva, se entiende que los constantes cambios tecnológicos y sociales sostienen la aparición de nuevas alfabetizaciones.

1.7 Orientaciones dominantes sobre la educación mediática a partir de los organismos internacionales

A partir del reconocimiento de la llegada y rápida difusión de los medios de comunicación a la sociedad, la UNESCO profundizó y reflexionó alrededor de este fenómeno: lideró reuniones y seminarios que culminaron con la publicación en 1984 del informe “La comunicación en materia de educación”. Según lo refieren Alonso et al., (2017, p. 85) y Aparici (2010, p. 5) este documento marca la institucionalización a nivel mundial de este campo de estudio. En este informe, se elaboraron argumentos que permitieran a la escuela abordar los medios de comunicación, definir técnicas y métodos para estudiarlos, dominar su conocimiento e integrarlos en los programas formativos (UNESCO, 1983, p. 9).

Como bien se expresaba en la parte inicial de este texto, en la génesis de este campo lo audiovisual se instituyó como un referente clave; sin embargo, a partir de los cambios generados en el entorno tecnológico, a partir de finales del siglo XX, se favorece un enfoque que se concentra sobre estos últimos aspectos. Tanto así que el carácter instrumental prima en detrimento de la formación, el espíritu crítico, la expresión y la creatividad (Pérez-Rodríguez y Delgado, 2015). Los debates y reflexiones sobre los medios y sus implicaciones sociales, económicas, sociológicas y políticas quedaron relegadas frente a posturas que abogaban por la expansión tecnológica como sinónimo de progreso y determinismo para el logro de aprendizajes. Este escenario se da a partir de los diversos desarrollos tecnológicos, pero en especial el relacionado con la extensión y posicionamiento del Internet. Este concepto en su evolución presenta una variedad de enfoques y dinámicas. Una aproximación clara sobre estas variaciones se puede obtener a partir de un análisis de las principales formulaciones de organismos internacionales que han avivado a este campo a lo largo del tiempo.

Como se mencionó anteriormente, los principales desarrollos de la alfabetización mediática se dieron en Francia, Reino Unido, Canadá, Rusia y Estados Unidos como una respuesta a la presencia masiva de estos medios en la cotidianidad de la mayoría de las personas y "ante un temor ante los contenidos, a menudo inapropiados o tendenciosos para los niños. La recepción crítica pretendía formar receptores más selectivos ante la programación televisiva, enseñando a decodificar este lenguaje audiovisual (…) y decodificar valores indeseables" (Fuenzalida, 1984).

A este enfoque se le ha denominado educación en medios (Pérez Tornero y Varis, 2012), educación para los medios de comunicación (Aparici, 1996) y educación en materia de educación (UNESCO, 1983). Las principales aristas de este concepto tienen relación con el estudio y la distribución de la propiedad de los medios, el monopolio de mensajes, el conocimiento sobre el entramado ideológico que lo sustenta y lleva a que la audiencia reconozca el juego que proponen los medios sin que esto signifique la pérdida de su capacidad crítica (Aparici, 1996, p. 17). Su consolidación está asociada a una respuesta a la súbita y creciente influencia "negativa" atribuida a los medios masivos en la sociedad, especialmente en los niños y adolescentes.

Ahora bien, principalmente el campo de preocupación y donde se desarrollaron los principales proyectos fue en el área audiovisual. Esto obedece a que el siglo XX fue el de la revolución tecnológica de la imagen (Pérez Tornero et al., 2015). Los esfuerzos tendientes a una formación en la lectura crítica y al conocimiento técnico de este medio fundamentan que en esta época era la alfabetización audiovisual (Masterman, 1996; Pérez Rodríguez y Delgado Ponce, 2012; Pérez Tornero y Varis, 2012; Tyner, 1996).

Sin embargo, de un concepto de alfabetización mediática inscrito principalmente en el campo del lenguaje audiovisual, a finales del siglo XX, se da un giro hacia un enfoque fundamentalmente instrumental. El profundo debate que se sostenía sobre la alfabetización mediática fue relegado por un discurso centrado en la expansión de lo digital y en la necesidad de su apropiación como una habilidad técnica. Es decir, de una preocupación inicial por el análisis del contenido de los lenguajes mediáticos, se pasa a prestar atención sobre los componentes de tipo técnico y a la apropiación de las habilidades para su uso adecuado. Algunos aspectos como la criticidad, centrales en la educación mediática, se debilitan. Este movimiento rápidamente se expande en los países que lideran la entrada en esta nueva etapa de la sociedad; sin embargo, aparece desde América Latina una lectura que se distancia del enfoque técnico y manteniene mayor cercanía con las construcciones pedagógicas de Freinet.

A nivel internacional la UNESCO lideró gran parte del debate a través de varios encuentros que constituyeron en su momento algunas de las principales orientaciones sobre el tema. Reflexionar sobre la educación mediática supone necesariamente situar los avances y perspectivas ha alcanzado este organismo. Entre los principales debates en su devenir, se encuentran:

1.7.1 Simposio Internacional de Grünwald

Un hito fundamental en la labor de abrir caminos de reflexión vinculados a la "educación relativa a los medios de comunicación" y dirigir los primeros esfuerzos, lo constituye el Simposio Internacional celebrado en Grünwald (República Federal de Alemania) en 1982 con la participación de representantes de 19 países.

En la conferencia se reconoce la omnipresencia de los medios de comunicación, y se advierte sobre el tiempo dedicado a las pantallas desde tempranas edades. La apuesta

tiende hacia una comprensión crítica de los medios instando a los sistemas políticos y educacionales a asumir este liderazgo. Se puede leer claramente las intenciones del llamado final que se elaboró para las autoridades de los países miembros:

> Organizar y apoyar programas integrados de educación relativa a los medios de comunicación desde el nivel preescolar hasta el universitario y la educación de adultos, con vistas a desarrollar los conocimientos, técnicas y actitudes que permitan favorecer la creación de una conciencia crítica y, por consiguiente, de una mayor competencia entre los usuarios de los medios de comunicación electrónicos e impresos. Lo ideal sería que esos programas abarcaran desde el análisis del contenido de los medios de comunicación hasta la utilización de los instrumentos de expresión creadora, sin dejar de lado la utilización de los canales de comunicación disponibles basados en una participación activa.
>
> Desarrollar cursos de formación para los educadores y diferentes tipos de animadores y mediadores encaminados tanto a mejorar su conocimiento y comprensión de los medios de comunicación como a familiarizarlos con métodos de enseñanza apropiados que tengan en cuenta el conocimiento de los medios de comunicación a menudo considerable, pero aún fragmentario, que posee ya la mayoría de los estudiantes.
>
> Estimular las actividades de investigación y desarrollo concernientes a la educación y a los medios de comunicación en disciplinas como Psicología y Ciencias de la Comunicación (UNESCO, 1982a).

En el documento se hace énfasis especial a trazar líneas de acción hacia el desarrollo de la criticidad; es decir, el camino inicial no se circunscribe desde los aspectos técnicos. Reconoce la influencia de estos en la vida social de las personas, pero se trata de que los sujetos sepan distinguir y hacer lecturas críticas del contenido que circula. Señala caminos hacia la importancia de desarrollar las competencias mediáticas en los docentes de manera tal que sea la escuela un espacio donde se desarrolle inicialmente la educación mediática. Gran parte de las recomendaciones de este documento se consideran vigentes.

1.7.2 La conferencia de Toulouse (1990)

En este encuentro académico se sumaron voces para la unificación del término de educación mediática. En este sentido, la 'alfabetización mediática', abarca tanto el conocimiento de la estructura, economía y función de los medios de comunicación masiva en la sociedad, así como las habilidades analíticas para leer mensajes tanto desde el punto de vista estético como desde el ideológico. En este espacio se alude que hay un desarrollo desigual de la educación mediática como experiencia vinculada al sector educativo. Este encuentro guarda relación con la conferencia de Grünwald, de acuerdo con Pérez Tornero y Vais (2012, p. 88), dado que se mantiene la prioridad en la formación de profesores y en la exigencia de establecer programas curriculares sobre educación mediática.

Otro de los acuerdos de este encuentro tiene que ver con que los países emprendan algunas acciones concretas: establecer directrices curriculares a nivel regional y nacional, promover la educación mediática en los estudios universitarios, apoyo a los maestros y generación de material didáctico para trabajo de la educación mediática. De igual manera, se sugiere la necesidad de un currículo específico para la formación de los maestros en el que se incluya: estudios de las diversas teorías, historia y conceptos clave de la educación mediática, historia de formatos clave (televisión, radio, periódico), elementos básicos de producción, imprenta y audiovisual y un prácticum para el desarrollo de habilidades en educación mediática.

1.7.3 La conferencia de Viena (1999)

Este encuentro se denominó *Educating for the media and the digital age*, en él se instaura una irrupción conceptual que marca gran parte de los desarrollos posteriores a nivel teórico e investigativo: ya no se trata solo de los medios masivos, sino que el mundo vive inmerso en un nuevo paradigma comunicativo, el universo *digital* (Pérez Tornero y Vais, 2012, p. 89). En esta conferencia se menciona que la educación mediática deberá permitir a las personas:

- Analizar y reflexionar críticamente sobre los textos y crear textos mediáticos.
- Identificar las fuentes de los textos mediáticos, su contexto e interés político, social, comercial o cultural.

- Interpretar los mensajes y valores que ofrecen los medios de comunicación.
- Seleccionar los medios apropiados para comunicar sus propios mensajes o historias y llegar a su público objetivo.
- Ganar o demandar acceso a los medios de comunicación tanto por la recepción como por la producción de los mismos. (UNESCO, 1999).

Los participantes concluyeron que la educación mediática abarca "todos los medios de comunicación e incluye palabras, signos, sonidos, imágenes fijas y en movimiento usadas como vehículo por todo tipo de tecnología". Igualmente, se asume como un proceso determinante para el fortalecimiento de la democracia y para el desarrollo de la diversidad cultural. A partir de este evento, se comenzó a formular el cambio de paradigma, "hemos entrado en una nueva era, la digital; la comunicación ya no es solo de masas, ha irrumpido Internet en el escenario mediático y todo, absolutamente todo, se está transformando"; como consecuencia, la educación mediática debe fundarse sobre principios nuevos (Pérez Tornero, 2007, p. 130).

1.7.4 Proclamación de Alejandría sobre la alfabetización y el aprendizaje de por vida (2005)[38]

En este encuentro se proclama que la alfabetización informacional y el aprendizaje de por vida son los faros de la Sociedad de la Información y se instala a nivel de derecho básico en el mundo digital. Así, se logra un acuerdo sobre la conceptualización de la alfabetización informacional:

- Las competencias para reconocer las necesidades de información y para localizar, evaluar, aplicar y crear información en contextos culturales y sociales.
- Es crucial para las ventajas competitivas de los individuos, las empresas (especialmente las pequeñas y medianas), regiones y naciones.
- Provee la vía para un efectivo acceso, uso y creación de contenidos en apoyo al desarrollo económico, la educación, salud y otros servicios para la población y para otros aspectos de las sociedades contemporáneas y, por tanto, brinda el principio vital para satisfacer las metas de la Declaración del Milenio y la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información.

[38] Evento realizado en Alejandría, Egipto, en la Biblioteca de Alejandría el 9 de noviembre.

- Va más allá de las actuales tecnologías y abarca el aprendizaje, el pensamiento crítico y las habilidades de interpretación cruzando fronteras profesionales y potenciando a individuos y comunidades.

En la declaración se llama a los gobiernos y organizaciones a estructurar políticas e iniciativas que promuevan la alfabetización informacional y el aprendizaje de por vida. En la declaración se insiste en la inclusión de la alfabetización informacional en la educación básica y continua para sectores económicos claves, y expone justificaciones para que los estados miembros se comprometan a garantizar este enfoque en sus programas educativos.

1.7.5 Hacia las sociedades del conocimiento. Seminario de Sevilla[39]

En este seminario se resalta que la educación mediática implica la enseñanza y el aprendizaje *con* y *sobre* los medios, más que *a través* de los medios; en este sentido, desarrolla una estructura conceptual sobre la preocupación de la educación mediática:

- Implica el análisis crítico y la producción creativa.
- Puede desarrollarse en contextos formales o informales.
- Debe promover el sentido de comunidad y de responsabilidad social, así como el desarrollo y la realización personal.

Esta definición específica algunos componentes conceptuales y motiva varias ideas frente a la concepción dominante que se promueve en las políticas sobre la dotación y expansión de los recursos tecnológicos en el esfuerzo de no quedar fuera de la llamada brecha digital. La mayoría de organizaciones vinculadas en el esfuerzo de la alfabetización mediática abrazaban esencialmente iniciativas orientadas a garantizar el desarrollo en las personas de habilidades para un uso adecuado de las diferentes herramientas tecnológicas.

En este sentido, varios autores y organizaciones se interesaron sobre los planteamientos y las implicaciones de tipo cultural de los medios, su reconocimiento en

[39] En este encuentro se expone la urgencia de una educación en medios dirigida prioritariamente a los jóvenes en edades comprendidas entre 12 y 18 años. Queda entre los acuerdos de este encuentro entre las naciones el continuar promoviendo investigaciones sobre el tema, la formación para profesores y formadores, cooperación con medios, escuelas, ONG; creación de redes entre actores que abordan la educación en medios y el involucramiento de todos los actores de la sociedad civil (Seminario de Sevilla, 2002)

cuanto a que son herramientas nada neutras y sobre su peso en los procesos prolongación de determinados valores en la sociedad. Tomó mayor fuerza el posicionamiento que pone atención a los procesos que sobrepasan la concepción técnica de los medios e instan a tener presente las afectaciones profundas en las diversas facultades humanas. En términos generales, se puede señalar que se llega a reconocer las diversas alteraciones que vienen siendo originadas a partir de los medios y que implica cambios profundos en roles históricos.

Siguiendo estas reflexiones, en 2005, la UNESCO elaboró un informe en donde aborda los retos de la sociedad desde una perspectiva menos tecnológica y más cultural; en este marco, promulga un empeño hacia las Sociedades del Conocimiento[40] y deja claro que "la noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos. En cambio, el concepto de Sociedades del Conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas"(UNESCO, 2005, p. 17). En el marco de esta conceptualización se reconoce la pluralidad, la diversidad cultural, la lengua de las sociedades y se moldea un modelo de sociedad.

> No se puede admitir que la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación nos conduzca –en virtud de un determinismo tecnológico estrecho y fatalista– a prever una forma única de sociedad posible (…) Es sumamente paradójico que los instrumentos destinados a optimizar la conservación y transmisión de los conocimientos puedan desembocar en un empobrecimiento de la diversidad de las culturas cognitivas (p. 57).

Estas consideraciones, como un enfoque de la educación mediática, asumen que los escenarios derivados del desarrollo y la extensión de los medios en amplias comunidades no puede quedar determinada en una preocupación meramente instrumental, sus derivas están a la vez favoreciendo unas disposiciones específicas relacionadas en este caso con valoraciones culturales. Por otro parte, se reconce que la nueva disposición respecto al acceso a una basta cantidad de información contribuye en

[40] El reconocimiento de estos cambios generó en los principales países (UE y EE. UU.) una toma de posición de liderazgo en estos desarrollos, el Consejo Europeo de Lisboa celebrado en el 2000 apuntó a convertir a la región "en la economía basada en el conocimiento más dinámica y competitiva del mundo, capaz de mantener el crecimiento económico con más y mejores trabajos y mayor cohesión social" (Lisbon European Council, 2000). Este cambio, el lenguaje implica un giro de la sociedad de la información hacia la sociedad del conocimiento.

el ejercicio de estructurar y alimentar pensamientos; la información[41] puede ser entendida como un instrumento indispensable para los procesos formativos, pero no es garantía —por sí sola— de conocimiento. Por lo mismo, incorpora de manera clara el concepto de una alfabetización informacional y mediática como la "capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano" (UNESCO, 2005, p. 29).

En general, el seminario mantiene puntos similares con la Conferencia de Grungawl. El discurso gira alrededor de la promoción de un concepto informacional de mayores dimensiones, puesto que se instaura como un factor determinante en la sociedades del conocimiento: "la avalancha de informaciones puede aplastarnos, pero el conocimiento es precisamente lo que permite orientarse en el pensamiento" (UNESCO, 2005, p. 51). Así pues, entiende que parte de la misión de la escuela será desarrollar en los estudiantes la facultad de filtrar la información de manera pertinente. Se vislumbra como una dimensión decisiva pensada en un horizonte de sociedades del aprendizaje. Una sociedad en donde los sujetos no se limitan por el espacio o tiempo al acceso a la información y sostiene un compromiso con un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

1.7.6 Agenda de París (2007)

En la *Paris Agende or 12 Recommendations for Media Education* se establecen algunos puntos determinantes sobre la incorporación de la educación mediática en la educación formal, se reconoce como central fundar esfuerzos hacia la formación de los docentes "la formación inicial de los docentes es un elemento clave del sistema y debe incluir dimensiones teóricas y habilidades prácticas; esta tiene que estar basada en un buen conocimiento de los usos de los medios" (UNESCO, 2007, p. 1).

El documento señala tres puntos centrales en los procesos de educación mediática: "el acceso a los diferentes medios como herramientas potenciales para entender la sociedad y la participación democrática, desarrollar habilidades de análisis crítico de los

[41] Se menciona en el documento: "la información solo seguirá siendo una masa de datos indiferenciados hasta que todos los habitantes del mundo no gocen de una igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación para tratar la información disponible con discernimiento y espíritu crítico, analizarla, seleccionar sus distintos elementos e incorporar los que estimen más interesantes a una base de conocimientos" (UNESCO, 2005, p. 20)

mensajes y fomentar la producción, creatividad e interactividad" (UNESCO, 2007, p. 2). Estas recomendaciones están acompañadas de la propuesta de "Kit de educación en medios", un documento que dispone de una ruta para la concreción de un currículo de educación mediática para jóvenes e incluye aspectos básicos: iniciación en el lenguaje audiovisual, análisis de contenido, comprensión económica de la producción mediática, derechos del público, y protección de la juventud y conciencia de la autorregulación.

En esta misma dirección, en un documento posterior, la UNESCO (2011) plantea una articulación conceptual a partir de la incorporación de los aportes del campo de la información[42], lo mediático y lo digital: propone una alfabetización mediática e informacional (ALMI).

Tabla 6. Competencias del modelo de Alfabetización Mediática e Informacional de la UNESCO (2011)

Alfabetización informacional						
Definir y articular necesidades de información	Localizar y evaluar información	Evaluar la información	Organizar la información	Uso ético de la información	Comunicar información	Uso del conocimiento de TIC para procesar información
Alfabetización mediática						
Entender el papel y las funciones de los medios en las sociedades democráticas	Entender las condiciones bajo las cuales los medios pueden cumplir sus funciones	Evaluar de una manera crítica el contenido de los medios a la luz de las funciones de los medios	Comprometerse con los medios para la autoexpresión y la participación democrática	Revisar destrezas (incluyendo TIC) necesarias para producir contenido generado por los usuarios		
Alfabetización digital						
Comprender los usos de la tecnología digital, para la recolección de información y toma de decisiones	Utilizar la tecnología digital para localizar, organizar, evaluar, usar y crear información	Entender y usar la información en múltiples formatos	Leer e interpretar los medios, reproducir datos e imágenes a través de la manipulación digital y evaluar y aplicar este conocimiento en ambientes digitales	Habilidad para desempeñar tareas eficientemente en un ambiente digital		

Fuente: UNESCO (2011)

[42] "Alfabetización Mediática e Informacional contiene el conocimiento esencial sobre (a) las funciones de los medios, bibliotecas, archivos y otros proveedores de información en las sociedades democráticas, (b) las condiciones bajo las cuales los proveedores de medios de comunicación e información pueden llevar a cabo estas funciones eficientemente, y c) cómo evaluar el desempeño de estas funciones al evaluar el contenido y los servicios que estos proveen" UNESCO (2011).

Este acoplamiento conceptual se fundamenta a partir de legitimar que lo informacional, lo mediático y lo digital se vinculan estrechamente en la forma de desarrollarse en la sociedad actual; tanto que resulta difícil pensarlas de manera aislada. Esta propuesta resalta "la importancia del acceso a la información, la evaluación y el uso ético de dicha información" y también sobre el requerimiento de unas habilidades que los sujetos debemos tener de cara a estos entornos: "la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la autoexpresión" (UNESCO, 2011, p. 18). En conjunto, la alfabetización mediática se relaciona con el papel y la función que tienen en la vida de los ciudadanos y en las sociedades los medios y otros organismos proveedores de acceso a la información como bibliotecas, archivos e Internet. El avance señalado en este documento no se limita a la reflexión de los medios electrónicos; involucra la comprensión de su funcionamiento, la manera en que se presentan los mensajes y los valores como parte de un proceso que contribuye al empoderamiento del ciudadano y la transformación de la sociedad.

A partir de los cambios asociados a la expansión del Internet, la comunidad internacional toma conciencia de la necesidad de repensar el término alfabetización; tres núcleos comenzaron a dar respuestas a las nuevas necesidades que la sociedad demandaba llevando a la alfabetización a tres ámbitos claros: digital, informacional y mediático (Pérez Escoda, 2017, p. 22). Esta propuesta le apuesta a la unificación de los términos de alfabetización mediática, digital e informacional, de forma que las agrupa en un sistema ecológico interdependiente, y en cada una de ellas dispone subdimensiones articuladas:

Tabla 7. Modelos de Alfabetización mediática e informacional

Alfabetización mediática e informacional		
Alfabetización mediática	**Alfabetización informacional**	**Alfabetización digital**
Alfabetización cinematográfica Alfabetización en Internet Alfabetización en juegos Alfabetización televisiva Alfabetización noticiosa Alfabetización publicitaria Alfabetización de libertad de expresión	Alfabetización bibliotecaria Alfabetización en libertad de información Alfabetización noticiosa	Alfabetización computacional Alfabetización en Internet Alfabetización en juegos

Fuente: elaboración propia con información UNESCO (2011, p. 20)

La integración que propone este organismo reconoce que los entornos en los que los sujetos se mueven habitualmente se caracterizan por una serie de disposiciones que no se pueden limitar estrechamente; lo mediático, lo digital y lo informacional desbordan ampliamente un marco de comprensión que establece límites en estas dimensiones. Así, con la intención de comprometer un esquema de entendimiento del posicionamiento de los entornos mediáticos, se debe estructurar como mínimo una vista detenida en cada uno de estos campos.

1.7.7 Declaración de París sobre la alfabetización mediática e informacional en la era digital (2014)

Esta declaración retoma y hace un énfasis espacial a la importancia de la alfabetización mediática ante el posicionamiento del entorno digital, por lo que insta a las partes vinculadas a promover políticas y programas que lleven a consolidar este enfoque como prioritario en la sociedad. El documento exhorta a los organismos políticos a reflexionar sobre la educación mediática en la era digital y promueve su abordaje como complementario a las competencias tecnológicas.

En el documento señala que tras la emergencia y consolidación de espacios digitales se introducen nuevos problemas que exigen de un ciudadano crítico y no solo consumidor; además, destaca la relevancia que toman las redes sociales en la cotidianidad.

Resalta que todos los ciudadanos requieren de alcanzar niveles de competencias: "*to demand transparency and to analyze information about what freedoms they gain or lose, what opportunities they face, and what risks they take, by interacting with computer programming languages that are normally invisible*" (UNESCO, 2014, p. 2). Sugiere que ante la extensión de lo digital en amplios sectores de nuestra vida se deben promover como claves el pensamiento crítico, la creatividad y el uso ético de la información. Igualmente, acordaron promover los apoyos para su desarrollo en los currículos de las escuelas.

1.7.8 Declaración de la Juventud sobre la Alfabetización Mediática e Informacional (2016)

Esta declaración surge de la participación de jóvenes en la Semana de Alfabetización Mediática y de la Agenda de Jóvenes realizada el 2 de noviembre de 2016 en Sao Paulo. En esta declaración, se reconocen algunas características del entorno actual de lo mediático donde determinan como central el posicionamiento de las plataformas de las redes sociales como sistemas que emergen a la hora del intercambio de ideas y perspectivas junto con otras disposiciones sobre las formas de vida. Apunta algunos rasgos distintivos sobre la manera en que la presente generación se vincula con procesos formativos, transmitidos principalmente por lo mediático y el Internet; por lo tanto, se busca promover las formación que considere todos estos aspectos, "*our ability to be critical thinkers and to engage in research and information verification is urgent*".

Los jóvenes reunidos en este encuentro instaron a los organismos a que orientaran la política relacionada con la alfabetización mediática a focalizar esfuerzos especialmente relacionados con:

- Incrementar la conciencia sobre la importancia de la seguridad virtual y potenciales amenazas.
- Promover iniciativas contra la violaciones del derecho a la privacidad.
- Considerar enfoques de derechos e igualdad de género.
- Estimular el interés de las mujeres jóvenes en la alfabetización mediática.
- Incrementar la conciencia y abogar por los derechos de libertad de expresión, acceso a la información y diversidad de voces.
- Crear oportunidades y estrategias de alfabetización mediática de acuerdo a la variedad de necesidades de las personas.

Otras de las iniciativas que ha puesto en marcha la UNESCO es la consolidación de la Alianza Mundial para las Asociaciones sobre Alfabetización Mediática e Informacional (GAPMIL) que busca promover la cooperación internacional con miras a que las personas desarrollen estas competencias, y recientemente ha organizado varios cursos en línea abiertos sobre estos componentes destinados a los adolescentes. Igualmente, destaca notablemente la Semana Mundial de la Alfabetización Mediática e Informacional que vincula desde el 2011 y anualmente a amplios sectores, desde los

académicos hasta los encargados de políticas públicas, como una manera de crear conciencia alrededor del mundo sobre la importancia de este enfoque educativo.

1.8 La alfabetización digital

La llegada del Internet y las computadoras supone un desplazamiento del enfoque mediático y en favor de una formación digital (Tucho, 2008). El concepto de alfabetización digital se ha circunscrito básicamente a los aspectos técnicos y al uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (Avello Martínez et al., 2013); sin embargo, en su formulación y propagación inicial por la comunidad —que empieza a partir de la publicación del libro *Digital Literacy* de Pasul Glister en 1997— está asociado a la habilidad para entender y utilizar la información en múltiples formatos de una amplia variedad de fuentes dispuestas a través de ordenadores (Pérez Escoda, 2017, p. 23). El debilitamiento de este concepto posteriormente llevó a vislumbrar lo digital como una alfabetización funcional.

Según Fernández-Villavicencio (2012), este concepto se ha enfocado en dos planos distintos: uno, centrado en el componente más tecnológico y otro centrado en su aspecto más comunicativo, social y participativo. Sin embargo, el enfoque que logró mayor desarrollo en la práctica fue el primero; pues generalmente se identifica a una persona alfabetizada digitalmente como aquella que sabe usar las tecnologías y dispositivos digitales de forma instrumental (Avello Martínez et al., 2013). Tendrían que pasar varios años y discusiones para que la definición de la alfabetización digital incorporara variados aspectos de este fenómeno superando su comprensión como algo aislado y solo relativo a la tecnología (Lara et al., 2009).

A partir del reconocimiento de las enormes transformaciones que se presentaban y se proyectaban, en la Unión Internacional de Telecomunicaciones celebrada en Ginebra en el 2003 (cumbre mundial sobre la sociedad de la información) se adopta el concepto de “alfabetización digital” (Pérez Tornero y Varis, 2012). Esta cumbre representa un progreso en cuanto a posicionar el debate de los medios en una perspectiva en cuanto a las implicaciones sobre los aspectos que sobrepasan lo instrumental; estas dispocisiones señalan los cambios profundos en variados ámbitos de la vida social y resalta la emergencia de una sociedad de la información.

No obstante, los modelos iniciales vinculados a la alfabetización digital centraron el grueso de sus esfuerzos en la aspiración de formar personas en un dominio básico para un relacionamiento con los medios digitales. Por lo mismo, los esfuerzos para alcanzar este grado de alfabetización estuvieron adjuntos a la garantía de la incorporación masiva, sistemática y transversal de los medios en los entornos educativos.

El discurso en el marco de la novedad de los medios digitales promocionó fundamentalmente un reclamo urgente sobre el desarrollo de estas competencias digitales y contribuyó en muchos casos a la prevalencia de un modelo que prestara atención más a los aspectos técnicos que a los pedagógicos. El concepto típico inicial de la alfabetización digital se fundamentaba en habilidades para relacionarse con la naturaleza multimedia de la información.

Uno de los intereses que motivaron esta expansión de los medios en las escuelas y las competencias digitales está asociado a factores económicos: “la incorporación básica de tecnologías a la escuela responde explícitamente a una demanda económica”(Mateus, 2019, p. 100), y se posiciona como un requisito vital para la creación de lugares de trabajo y mejora el bienestar de los ciudadanos. Este discurso ha tomado fuerza y acción política en el marco de las propuestas educativas de los medios hasta hace algunas décadas “la innovación tecnológica como motor económico y de competitividad de los países en un mercado globalizado y la tecnología educativa como panacea de una educación entendida como el sistema de provisión de capital humano para el sistema productivo” (Adell, 2018). Muchos de los gobiernos sostienen sendos planes de integración de medios en las escuelas esperando por una parte la formación de futuros empleados y, por otra, como un recurso didáctico para transformar la enseñanza y el aprendizaje. Este panorama, como se mencionó en la primera parte del texto, desplaza a algunos consensos pedagógicos y sobresalen otros discursos, principalmente desde algunas empresas tecnológicas que encuentran una oportunidad para promover un tipo de negocio y resaltar las bondades de sus productos.

Figura 6. Emporios tecnológicos e intereses educativos



Fuente: Tomada de Advertisements Computers (1979)

Figura 7. Emporios tecnológicos e intereses educativos 2



Fuente: Periódico digital ABC (2017)

Los intereses de tipo comercial se posicionan ampliamente desde algunos de estos sectores y mantienen de cerca su potencial educativo, como se mencionó en un primer apartado. Estos se sostienen muchas veces opacados ante la abundancia de la retórica de las promesas del cambio educativo. Una atención reflexiva y crítica sobre los medios en la escuela produce inquietudes sobre estos fenómenos.

1.9 Decisiones en torno al concepto de educación mediática

En este documento se asume que la educación no puede desligarse de las características específicas y de las necesidades de cada momento histórico, pues es un concepto que se va transformando. Igualmente, asumimos que la alfabetización mediática abarca de manera dinámica variadas dimensiones de lo que supone la esfera mediática y sobrepasa las dimensiones instrumentales. Requiere de la comprensión de amplios aspectos que se derivan de su complejidad. No determina sus esfuerzos al desarrollo de una alfabetización funcional.

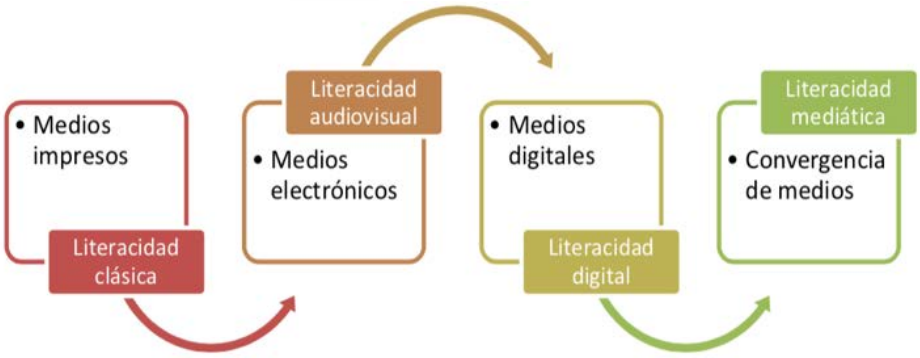
A través del recorrido anterior se pone de relieve que la preocupación principal gira alrededor del fenómeno del cine; posteriormente, se extiende a un aspecto más amplio (prensa, radio y televisión). A partir de los cambios tecnológicos sucedidos a finales del siglo XX la atención se centra en aspectos instrumentales en detrimento de la formación, espíritu crítico, la expresión y la creatividad (Amor Pérez-Rodríguez y

Delgado, 2015, p. 28). Este viramiento conduce a la extensión de un enfoque digital que beneficia el manejo de los ordenadores y los contenidos mediáticos en soporte digital (Delgado, 2015, p. 79).

Ahora bien, el reconocimiento de la aparición de nuevos códigos, modos y medios para comunicarse ha dado lugar a una nueva sociedad en la que la alfabetización tradicional ya no resulta suficiente. Estos nuevos lenguajes generan cambios en los procesos; inicialmente, con la expansión de los primeros medios emerge la alfabetización audiovisual; luego, con la llegada y el rápido desarrollo de TIC a inicios de los noventa, se empezó justificar sobre la necesidad de una alfabetización digital para aprender a utilizar esta serie de tecnologías emergentes. Se entiende, entonces, que desde los contextos particulares se presenta un desarrollo hacia la inclusión y reflexión que permita incluir saberes, relaciones y tecnologías que son dominantes en un contexto y favorezca procesos formativos para que las nuevas generaciones puedan vincularse con ellas de forma más creativas, libres y más plurales (Dussel, 2010, p. 3).

En este orden, y por la dinámica misma de transformaciones de las sociedades, son variados los enfoques que tienden a sobresalir en el propósito de dar respuesta a las demandas del entorno actual. En su conjunto, constituyen una manera de enfocar respuestas a los transformaciones que se derivan del posicionamiento de los medios en la sociedad:

Figura 8. Evolución de las literacidades mediáticas



Fuente: Propuesta de Mateus (2019, p. 76).

Cada uno de estos conceptos se posicionaron atendiendo a una serie de características de los contextos que emergen y focalizan determinados aspectos en sus

planteamientos. A partir de esta secuencia, se pueden entender las características específicas en la evolución de las referencias a la educación y los medios y, dada la variedad de propuestas que alimentaron este campo en el tiempo, en muchos casos no se alcanzó un consenso determinante sobre estas dimensiones. En este medida, se puede evidenciar algunas diferencias a partir de su evolución histórica: en Europa, el término se desarrolló asociado a *Media Education*, en Estados Unidos como *Media Literacy* y en América Latina como Educomunicación, cada uno de ellos se edifican a partir de características determinadas en gran medida por su contexto histórico. Este es un campo dinámico y nutrido de abundantes perspectivas que han ido consolidándose en el tiempo y que, hasta hace poco tiempo, mantiene contacto con los aportes y planteamientos que se realizan desde otras latitudes, como las de América Latina[43], "el mundo anglosajón nunca ha reconocido las aportaciones latinoamericanas, las obras no han sido traducidas" (Lara, 2016, p. 105).

En este documento, se asume que el concepto de alfabetización mediática requiere de un análisis reflexivo que incluya aspectos relacionados con el modelo social y de ciudadano que se pretende construir; es decir, no se agota en la adopción de herramientas mediáticas sin una debida reflexión. Los procesos que abren camino alrededor de la alfabetización requerida para los tiempos actuales presentan puntos de discusión que alcanzan aspectos económicos, sociales e históricos. Por ello, no debe limitase a un enfoque que privilegie la formación de recursos humanos calificados para un mercado y consumidores de mercancias de la economía digital.

En este escenario, asumimos que la alfabetización mediática supone e incluye al resto de alfabetizaciones, como la alfabetización audiovisual, la alfabetización informacional o la alfabetización digital. Sumando aspectos críticos, dignificantes y en una perspectiva de transformación, según los planteamientos de Freire. La alfabetización mediática en este marco, es un campo dinámico y complejo que tiene relación con los primeros planteamientos de las experiencias pedagógicas de Freinet, la preocupación por lo visual, lo audiovisual y en tiempos recientes, por lo digital y lo informacional. En este sentido, nos sumamos a los planteamientos que consideran a la

[43] En los *Encontro sobre Pedagogía da Imagem*, en A Coruña a mediados de la década de 1990, gestionados por Aparici, es cuando por vez primera pensadores en educación mediática del mundo europeo, norteamericano y australiano se reúnen con especialistas de América Latina (Viana, 2017, p.243)

alfabetización digital como parte de la competencia mediática (Alonso et al., 2017; Martín y González, 2018; Mateus, 2019). Es decir, en el propósito de hacer mención al amplio espectro de lo educomunicativo a todo lo asociado con los medios, tecnologías y sistemas de información y comunicación, "el concepto más adecuado y procedente a utilizar es el de mediático/a" (Alonso et al., 2017, p. 21).

A este respecto, la Comisión Europea –institución que también ha liderado los procesos del desarrollo de la alfabetización mediática[44]– ante interrogantes sobre la posibilidad de integrar la corriente que provenía de la alfabetización digital con la educación mediática mantiene una respuesta positiva a través de diversos estudios. En este organismo, esta unificación conceptual responde a la convergencia de los medios (en un entorno digital), donde incluyen los medios tradicionales y los emergentes. En el centro, se postula a la alfabetización mediática como eje articulador y dinamizador de amplios conceptos que son necesarios para la participación y ciudadanía activa. El propósito a alcanzar, a partir del pensamiento crítico y las habilidades de producir y crear en lo mediático, es la participación de la ciudadanía en los debates de la sociedad.

Igualmente, señalamos que las habilidades y destrezas necesarias para los tiempos actuales se denominan alfabetización mediática, entendida como "el resultado y proceso de asimilación y uso de los códigos involucrados en el sistema mediático contemporáneo, así como el resultado de haber adquirido la operativa necesaria para usar adecuadamente los sistemas técnicos en que estos códigos se sostienen, así como los valores que todo ello implica" (Pérez Tornero y Vais, 2012, p. 52). La intención de este enfoque en ningún caso determina una preocupación centrada en el uso, pues involucra además una comprensión crítica y profunda sobre estos entornos.

En definitiva, cuando hacemos referencia en este trabajo de investigación a la alfabetización mediática, se hace referencia a un concepto que supera la alfabetización funcional (manejo adecuado de las herramientas) o el alcance exclusivo de la "ansiada

[44] De acuerdo a Villegas Simón (2014, p. 38) entre los principales hitos de que la Comisión Europea para el desarrollo de la alfabetización mediática se encuentran: Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre de 2006 para el aprendizaje a lo largo de la vida (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo respecto a la protección de los menores en relación con la competencia de la industria de servicios audiovisuales e información online (2006). La directiva de servicios audiovisuales, art. 26 (2007) Comunicación con relación a la alfabetización mediática al Parlamento Europeo, el Consejo y el Comité Económico y Social Europeo. (2008). Alfabetización mediática en un mundo digital, resolución del Parlamento Europeo. The 'Prets' Report (2009)

competencia digital" (Alonso et al., 2017, p. 101). Este concepto teje una relación sobre complejas dimensiones de lo mediático que pasan por el análisis, evaluación y reflexión crítica, como también comporta elementos de la interpretación y producción de medios (Buckingham, 2019a). En un entorno donde son centrales las interacciones mediadas por los dispositivos digitales, el concepto de alfabetización se moviliza decididamente a la incoporación de complejos elementos que suponen lo mediático. Una alfabetización mediática incorpora nuevos desafíos, se trata de definir y fomentar nuevas destrezas técnicas, estéticas y semióticas particulares, pero también de reflexionar sobre las implicaciones de la intermediación de las plataformas en nuestro acceso a la información.

La institución escolar como un espacio que reflexiona sobre sus factores contextuales, se encuentra ante una exigencia de relacionar y tramitar procesos pedagógicos relacionados con lo mediático.

> Lo que el ciudadano de hoy le pide al sistema educativo es que lo capacite para poder tener acceso a la multiplicidad de escrituras, de lenguajes y discursos en los que se producen las decisiones que lo afectan ya sea en el plano laboral o familiar, en el político y el económico. Y para ello el ciudadano debería poder distinguir entre un noticiero independiente y confiable y un noticiero ventrílocuo de un partido o un grupo económico, entre una telenovela que conecta con el país innovando en el lenguaje y en los temas y una repetitiva y facilona. Y para ello necesitamos una escuela en la que aprender a leer signifique aprender a distinguir, a discriminar, a valorar y escoger dónde y cómo se fortalecen los prejuicios o se renuevan las concepciones que tenemos de la política y de la familia, de la cultura y de la sexualidad (Martín-Barbero, 2000, p. 40).

En este sentido, los procesos pedagógicos que se pueden gestionar desde la escuela frente a lo mediático implican acercar perspectivas críticas y de distanciamiento, además de la problematización frente a la serie de contenidos y plataformas en las que interactúan cotidianamente los estudiantes. Se trata de acercar una perspectiva crítica a cuestiones de lo digital y a la vez de expandir los asuntos a estos ambientes vinculados, no solo en la habilitación técnica. En este marco, entender la alfabetización mediática como un eje integrador de aspectos centrales de lo digital y de la formación ciudadanía implica plantear un enfoque actualizado y pertinente. La escuela que disponía en su estructura de unos muros rígidos y fortificados empieza a ceder frente a la sensibilidad

de lo digital, lo líquido se cuela a través de la solidez de los ladrillos y es preciso abordar y tramitar estos asuntos desde los entornos escolares.

Bajo esta propuesta se entiende por “medios” a las tecnologías que permiten “extender la comunicación humana en tiempo, espacio y modalidad”. Los medios facilitan la posibilidad de comunicación en diferentes lenguajes a variados territorios y dan la posibilidad de almacenamiento (Hjarvard, 2016). Bajo este concepto se abrigan los medios de comunicación de masas, los medios interpersonales y a las redes sociales. El componente tecnológico es esencial pero no suficiente para una profunda y crítica comprensiva.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 2

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 2. LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA COMO SISTEMA DE COMPETENCIAS

En el capítulo anterior se mostró una evolución de la alfabetización mediática asociada principalmente a diversos avances tecnológicos en amplios contextos de la sociedad. En esta medida, se resaltaron algunas características sobre la manera en que la escuela vincula los primeros medios asociados a la visualidad con los enfoques de los países pioneros, y sobre la manera en que la educación mediática estuvo asistida por diversos intereses (inoculares, estéticos, culturales), así como las principales propuestas de los organismos internacionales.

En virtud de que este estudio se enmarca en una metodología de Investigación Basada en Diseño (IBD) y que conlleva el planteamiento de una propuesta formativa, es indispensable comprender claramente las principales dimensiones, modelos y propuestas de educación mediática que se han consolidado recientemente, además de proyectar algunas orientaciones pedagógicas para la formulación de la propuesta formativa (competencias mediáticas).

En este capítulo se presenta una síntesis de los principales modelos y perspectivas vigentes sobre la alfabetización mediática (centrada en el concepto de competencias mediáticas y las dimensiones e indicadores) y se concluye con un modelo para una educación mediática, actualizada y enfocada a espacios concretos de la educación formal con adolescentes. Asumimos, en todo ello, que la forma en que se define la alfabetización medial tiene consecuencias para el marco del debate, la investigación y las iniciativas políticas (Livingstone, 2004a).

2.1 Enfoques vigentes de la alfabetización mediática

Existe una considerable producción científica en el área de educación y medios, y son variados los artículos, libros y presentaciones académicas que dan dinamismo a este campo de estudio. A lo largo del tiempo, se han postulado extensas denominaciones, muchas de las cuales ponen acento en los marcos conceptuales con marcadas diferencias (Alonso et al., 2017, p. 82). Entre la ingente producción científica no se tiene una

terminología única y aceptada en todos los países del mundo, ya que existe una tendencia a que cada grupo de investigación, y también cada científico, proponga sus propias versiones conceptuales y palabras clave para los estudios en este campo (A. Fedorov, 2017, p. 3). Esta situación genera la necesidad de realizar un análisis alrededor de los principales enfoques (conceptuales, metodológicos y semánticos) para la formulación de una propuesta formativa en este campo.

Existe gran variedad de términos asociados a la educación mediática, entre los principales se encuentran: *media literacy*, *media education*, educación mediática, competencias mediáticas, *digital education*, alfabetización mediática e informacional, alfabetizaciones múltiples, alfabetización transmedia, *new literacies*, *digital literacy*, *transliteracy*, *media competence*. Esta diversidad está relacionada con los continuos cambios de los fenómenos en el campo de la educación, la tecnología, los medios, la cultura popular y la sociedad (Hobbs, 2019). Por lo tanto, la alfabetización mediática comprende una serie de consecuencias en la investigación y las iniciativas políticas (Livingstone, 2004a).

A partir de un análisis bibliométrico[45] en la base de datos *Scopus* (marzo, 2020) se encontraron 1578 publicaciones. Además, con base en un análisis de palabras claves empleadas por los autores, se puede evidenciar una serie de términos asociados:

Figura 9. Nube de palabras de reportes en las bases de datos

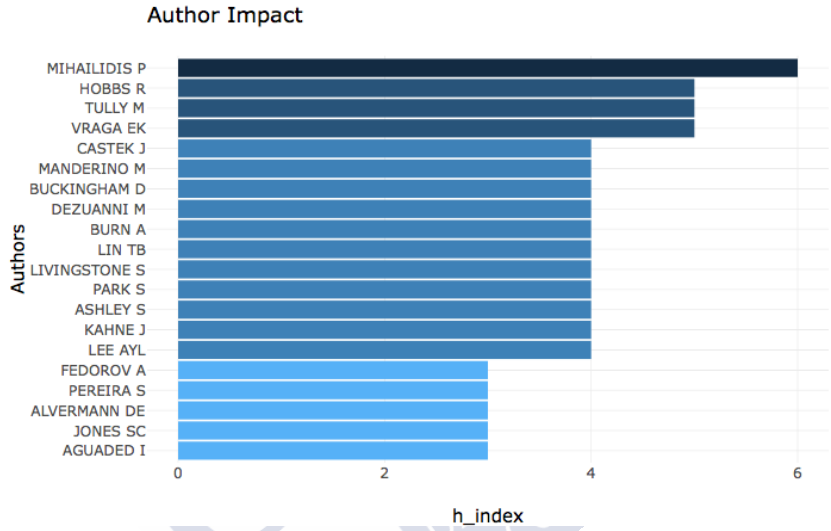


Fuente: elaboración propia con resúmenes de los principales artículos

[45] Con base en los siguientes criterios: cobertura de temporal de 2010 al 2020 (20 de marzo), palabras de búsqueda: “media education” y “media literacy”, publicaciones en artículos y libros, lenguaje en inglés, portugués y castellano, publicaciones en las áreas de ciencias sociales y humanidades.

"*Media*" es el concepto central y "*literacy*" y "*education*" aparecen muy cercanos, ya que son conceptos que se posicionan en este campo de estudio. En menor medida aparecen "*digital*", "*students*" y "*critical*". Bajo este marco, se entiende que la alfabetización es el logro de procesos pedagógicos que corresponden al campo de la educación mediática. Por otra parte, entre los principales autores de referencia a nivel internacional que destacan de acuerdo al número de publicaciones citadas y el número de citas que ha tenido en este periodo (2010-2020) se encuentran:

Figura 10. Autores de impacto en el campo de la educación mediática



Fuente: elaboración propia con datos de bases de datos

Con estos datos es posible constatar que abundan referencias, abordajes y propuestas conceptuales alrededor de la educación mediática; además, es un concepto multidimensional y, por lo mismo, para su comprensión se requiere de un ejercicio riguroso que atienda las perspectivas y una lectura crítica para su abordaje. También, es posible observar variados planteamientos de algunos autores que generan mayor impacto en este campo de estudio[46].

En el caso de Mihailidis, propone "Media literacy education prepares citizens for democratic participation by helping them analyze mediated *representations of* their communities, as well as address *issues whithin* their communities" (Gordon y

[46] Las revistas *Comunicar*, *Journal of adolescent and adult literacy* y *New media and society* se fundan como los principales espacios de producción científica en este campo que tienen impacto entre la comunidad académica.

Mihailidis, 2016, p. 375). Mihailidis centra sus esfuerzos en el desarrollo del compromiso cívico más que en el desarrollo de habilidades técnicas, de manera que sus propuestas están orientadas hacia la deconstrucción de los significados de los mensajes de los medios y sobre la formación en educación cívica; en sus últimos trabajos centra la atención sobre el estudio de las redes sociales como difusoras de noticias e información (el fenómeno de las *fake news*).

Por su parte, Hobbs entiende la alfabetización mediática como "as the knowledge, competencies, and life skills needs to participate in contemporary society by accesing, analyzing, evaluating, and creating media messages in a wide variety of forms. Media literacy can be understood as the outcome of the practice of media literacy education"(Hobbs, 2019). Este concepto implica el acceso, análisis y evaluación, creación, reflexión y acción de empoderar a las personas en un aprendizaje a lo largo de la vida como consumidores y creadores de mensajes "this approach is consistent with constructivist education as Brazilian education scholar Paolo Freire described" (Hobbs, 2010, p. 18).

Melissa Tully centra el debate en la necesidad de abordajes que promuevan el consumo crítico ante los contenidos mediáticos. Considera que existe una relación entre una ciudadanía comprometida con los procesos democráticos y la valoración crítica de los contenidos mediáticos. En su propuesta plantea "news media literacy curricula distinguish news from other mass media by focusing on elements of news stories (e.g., sources, attribution), news processes (e.g., verification), and the role of news as a purveyor of information in a democracy" (Tully y Vraga, 2018). Este planteamiento es compartido con Vraga et al.(2016), quien asume que "news media literacy education is designed to teach individuals how to apply core media core media literacy (ie., analyzing and evaluating content) to news". Ambos autores impulsan un conjunto de propuestas pedagógicas que promueven una acercamiento crítico ante los medios y el análisis de los contenidos.

En sus producciones académicas, Jill M Castek aborda este campo desde las albetizaciones digitales, entendidas como "represent the use of digital tools to consume and produce knowledge. Digital literacies are not simply technology-based text and tools; they represent the multitude of ways that people collaborate, create, and

communicates using digital text and tools", sus propuestas están orientadas para promover la participación cívica en la sociedad a través de la alfabetización digital (Manderino y Castek, 2016).

A su vez, David Buckingham asume que los nuevos medios digitales ya no pueden considerarse simplemente como una cuestión de información o de tecnología, sino que requieren de una comprensión desde diversas perspectivas; por lo mismo, no enfatiza en el uso de los medios como herramientas o tecnologías neutrales, sino desde una postura crítica que permita ver más allá de los beneficios y los riesgos. En sus investigaciones sitúa a los medios digitales en un contexto que abarca lo cultural, económico y social, y fomenta una abordaje sistemático sobre cómo operan estos medios a partir del análisis de las propias prácticas de los estudiantes.

Más que habilidades técnicas, Buckingham propone que los estudiantes hagan preguntas sobre las diversas fuentes de información, acerca de los intereses de sus productores y la manera en cómo representan al mundo (Buckingham, 2007). Considera cuatro dimensiones fundamentales en el proceso de educación mediática: representación (la manera en que representan el mundo los medios y sus contenidos), los lenguajes (una conciencia de los códigos y convenciones de cómo se construyen los contenidos y géneros mediáticos particulares), la audiencia (comprender cómo los medios están dirigidos a las audiencias, y cómo diferentes audiencias las usan y responden) y producción (comprender quién se comunica con quién y por qué) (Buckingham, 2006). En sus últimas investigaciones, plantea el rol de la educación mediática con el fenómeno de las *fake news* (Buckingham, 2019b) y aborda la extensión de la cultura de la imagen tras el posicionamiento de diversas redes sociales (Buckingham, 2019a).

Dezzauanni considera a la alfabetización mediática y digital como prácticas socio-materiales y como un conjunto de conocimientos que emergen de un campo mucho más amplio. En este sentido, niega los conceptos de la educación en medios (lenguaje, representación, producción y audiencia) en los procesos formativos en este campo, dado que en el aula no se pueden estandarizar. Dezzauanni sugiere para el abordaje de la educación mediática en el aula reconocer a estos conceptos dentro de una red relacional. Propone el diseño de un currículo de alfabetización mediática en el que se reflejen las prácticas socio-materiales complejas que prevalecen en los medios digitales dentro del

contexto de los estudiantes (Dezuanni, 2015); es decir, la vinculación de lo cotidiano y del contexto en que se involucran usualmente los estudiantes.

Burn propone un concepto cercano al de Buckighnam y vincula algunas nociones de la cinematografia, pues plantea que a partir de esta combinación se alcanza una concepción generalizada de la educación mediática. Los procesos educativos están enfocados hacia la creación de contenidos mediáticos para incrementar la participación de los estudiantes en la cultura actual. Este planteamiento surge de reconocer que la educación mediática debe incorporar las disposiciones culturales de los estudiantes en un contexto de producción lúdico, imaginativo y creativo. Burn aboga para que esta formación permita a los estudiantes aprender no solo a disfrutar y crear obras de arte bellamente diseñadas, sino también para comprender cómo pueden representar las realidades sociales de su mundo (Burn, 2017, p. 18). Desde la perspectiva de Lin, se entiende que *media literacy*:

> Involves process skills, including acces, analysis, evaluation, critique, production and/or participation with media content. The critical consuming literacy refers to media consumers ability to study the social economic, political and cultural contexts of the media content and the hability to deconstruct media messages on its own" (Lee et al., 2015, p. 86).

Por su parte Sonia Livingstone define la educación mediática como la habilidad para acceder, analizar, evaluar y crear mensajes a través de una variedad de contextos. Entiende que el acceso implica un proceso dinámico y social, no un acto de provisión único de *hadware*. En este marco, propone un análisis orientado al logro de una comprensión de la agencia, categorías, tecnologías, idiomas, representaciones y audiencias de los medios. También plantea cuestionamientos alrededor de lo estético, cultural, político, ideológico y/o económico de los entornos mediáticos (Livingstone, 2004b). Livingstone promueve una alfabetización mediática para la participación ciudadana en la sociedad. Sus investigaciones indagan la apropiación de TIC y los contextos sociales; sobre los niños, jóvenes y su relación con los medios, las audiencias, los riesgos y el Internet. Plantea que entre los desafios actuales de la alfabetización mediática se debe abordar la privacidad de los niños y los usos comerciales de sus datos, así como la consolidación de esfuerzos que los lleven a comprender el entorno digital

(Livingstone et al., 2019). También aborda la discusión sobre los derechos de la infancia con relación al ambiente digital y la datificación.

En el caso de Park Sora, considera necesario expandir el concepto de alfabetización mediática a la inclusión y exclusión social (económica, política y cultural) (Park, 2012). Resalta que este concepto debe abarcar las dimensiones de accesibilidad: (habilidad para buscar, encontrar y filtrar contenido relevante), comprensión (habilidad para entender y analizar críticamente un contenido) y creación (habilidad para formar opiniones, ideas y convertirlas en un contenido digital y conocimiento de impacto social).

En el caso de Ashley Seth, enfatiza en el concepto de "News media literacy oriented toward understanding how and why people engage with news media, how they make sense of what they consume, and how individuals are affected by their own news consumption" (Maksl et al., n.d.). Este enfoque muestra la manera en que los medios desarrollan sus contenidos y presta atención sobre el conocimiento de sus estructuras, las industrias y sus efectos.

Joseph E. Kahne argumenta que la alfabetización mediática y digital implica las capacidades para crear, comentar y distribuir medios digitales para la participación cívica, reconociendo que son capacidades esenciales cuando se trata de considerar la voz de los jóvenes en temas políticos (Kahne y Bowyer, 2019, p. 221). Esta alfabetización favorece la participación en actividades cívicas y políticas (como buscar información, producir contenido o entablar un diálogo sobre temas cívicos y políticos) que ayuden a compensar los bajos niveles de compromiso cívico y político (Kahne et al., 2012). También propone el desarrollo de la capacidad de juzgar la precisión y credibilidad de la información en línea, el compromiso con la verificabilidad y la conciencia de sus prejuicios en los adolescentes (Hodgin y Kahne, 2018, p. 209).

Lee Ayl entiende a la alfabetización mediática como la habilidad para acceder, analizar, evaluar, crear y usar distintos medios (Lee y So, 2014, p. 145). Mientras para Fedorov, la educación mediática tiene un interés en el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico (el desarrollo de habilidades para percibir, seleccionar, identificar, interpretar, decodificar, evaluar y comprender textos multimedia). También, se interesa por las implicaciones sociales, culturales, políticas y económicas del funcionamiento de

los medios y los textos mediáticos, además del desarrollo de las habilidades comunicativas (experimentar con diferentes formas de uso técnico de los medios para crear contenidos mediáticos). Finalmente, implica el conocimiento sobre la teoría y la historia de la cultura de los medios (Fedorov, 2017, p. 18). Como se aprecia, es una propuesta que acerca a variados ámbitos del fenómeno mediático y no es determinada sobre aspectos tecnológicos.

Otro referente en este campo es Sara Pereira, quien propone extender los medios digitales y las tecnologías como fenómenos sociales y culturales más que simples dispositivos técnicos; sostiene que el concepto de alfabetización mediática debe atender las prácticas alrededor de las tecnologías, los significados que toman para las personas y las formas de relacionamiento que promueven. De esta manera, intenta comprender el fenómeno de los medios desde una visión holística y articulada hacia el empoderamiento de las personas en el uso crítico de los medios digitales y para alcanzar una amplia participación en asuntos de interés en la sociedad (Pereira y Pereira, 2015, p. 320).

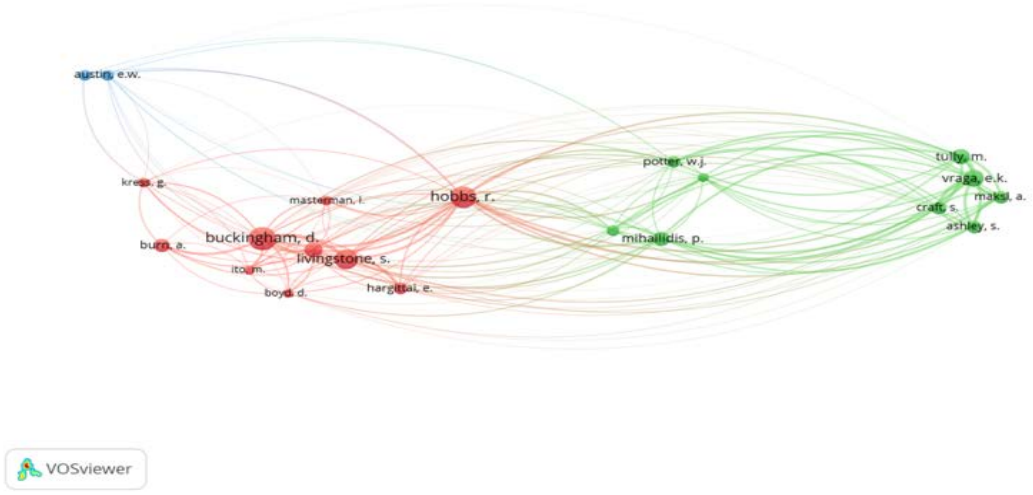
Por su parte, Jones plantea la alfabetización mediática como un campo que aborda el vínculo entre la exposición a la publicidad y las actitudes y comportamientos posteriores que tienen un impacto en la salud. Específicamente, promueve programas para la reducción del consumo de alcohol a través del desarrollo en los estudiantes de competencias en la lectura e interpretación de anuncios multimodales, fomenta el pensamiento crítico y la deconstrucción de estos mensajes como una forma de resistencia frente a la persuación de la publicidad (Gordon et al., 2018, p. 338).

Aguaded sostiene que la finalidad de la alfabetización mediática es garantizar a la ciudadanía un desenvolvimiento en el contexto mediático a través de la comprensión de la influencia y las funciones de los diferentes medios de comunicación. Desde su postura, la audiencia puede desmitificar los contenidos, las imágenes y sonidos y puede comprometerse con una participación de forma autónoma y crítica (Caldeiro Pedreira y Aguaded Gómez, 2015, p. 44). Sus investigaciones se sostienen desde el marco conceptual de las dimensiones de la competencia mediática propuesta por Ferrés y Piscitelli; es decir, la tecnología, los lenguajes, la ideología y los valores, los procesos

de producción y difusión, los procesos de recepción e interacción y la dimensión estética.

A partir de la elaboración de un gráfico basado en las co-citaciones de los veinte autores con alto impacto en este campo de investigación, se logró determinar algunas similitudes en las referencias bibliográficas que emplean en sus construcciones académicas.

Figura 11. Co-citaciones de autores con alto impacto en el campo de la educación mediática



Fuente: elaboración propia con datos de co-citaciones en bases de datos

Se muestra que la estructura intelectual de este campo de investigación, está determinada a partir de las producciones académicas de David Buckingham, Rene Hoobs, Sonia Livinsgtone y Vraga. También, es posible inferir que el concepto de alfabetización mediática alcanza matices y abordajes que emergen a partir de diversas particularidades. Por una parte, la educación mediática pone acento en el contexto que abarca lo cultural, económico y social; otro abordaje pone atención en las competencias de acceso, análisis, evaluación y creación de contenidos mediáticos. En todos estos planteamientos, se mantiene el esfuerzo por alcanzar un empoderamiento de la ciudadanía y desarrollar un pensamiento crítico ante las interacciones entre los diversos medios con los que cotidianamente nos relacionamos. Como se puede apreciar, el concepto de alfabetización mediática cada vez se localiza más próximo al de ciudadanía digital; en tal sentido, aclara Jenkins et al. (2015) “estamos viendo cómo se difuminan

los límites entre lo que se llamaría ciudadanía digital y alfabetización mediática, porque son conceptos cada vez más difíciles de separar" (p. 111). Se destaca también la comprensión de los medios como un sistema que sobrepasa las dimensiones instrumentales o de categorías limitadas como herramientas neutras; en todos los casos, lo mediático se posiciona a partir de la imbricación de fenómenos variados.

Tabla 8. Principales referentes internacionales en el campo

David Buckingham	Renee Hobbs	Sonia Livingstone	Vraga T.
Comprensión crítica y profunda de los medios alrededor de la representación, los lenguajes la audiencia y la producción.	Implica el acceso, análisis, evaluación, creación, reflexión y acciones de empoderamiento.	Habilidad para acceder, analizar, evaluar y crear mensajes a través de una variedad de contextos.	*News media literacy*: las responsabilidades y limitaciones de la prensa en la producción de contenidos, la participación crítica y la interacción como parte de una democracia.

Fuente: Elaboración propia

A partir de este conjunto de planteamientos se entiende que el propósito de alcanzar una ciudadanía con niveles básicos de alfabetización mediática crítica es imprescindible en el desarrollo de políticas, disposiciones y programas formativos enfocados en el abordaje de estos elementos y no se alcanzará a partir de la interacción cotidiana o de la exclusividad de un manejo instrumental. Una comprensión crítica, profunda y compleja del entramado mediático será posible a partir de la promoción de espacios que fomenten la discusión sobre los medios digitales.

Como se mostró, existen variadas conceptualizaciones de la alfabetización mediática, lo que puede causar algunas confusiones; por ello, es imprescindible estructurar una comprensión crítica y global. Este campo no consiste en una categoría fija (Fedorov y Levitskaya, 2015, p. 108), la multidimensionalidad requiere una persectiva amplia que teja una relación entre los ejes fundacionales, los marcos de referencia y las tendencias de abordaje actuales.

En el caso de las investigaciones en la región Iberoamericana, emerge con potencia el término "competencias mediáticas", los procesos asociados a este campo se denominan "*media education*"; y cuando un ciudadano alcanza su desarrollo se hace referencia a "*media literacy*", es decir, el resultado del proceso.

2.2 La alfabetización mediática en un marco de competencias

A partir de las iniciativas de organismos como la UNESCO, la Comisión Europea y en el marco de las políticas educativas de algunos países, se ha extendido la alfabetización mediática en los currículos formales de educación. El enfoque para este propósito se sostiene a partir de modelos basados en competencias mediáticas.

La educación mediática como un sistema de competencias e indicadores específicos permite comprender los diversos ámbitos y postulados sobre las que se sostiene. La principal perspectiva se inclina por asumir lo mediático como una convergencia e integración de lo informacional, lo audiovisual y lo digital (Delgado Ponce y Pérez Rodríguez, 2018, p. 13). Por otra parte, asumirla como un sistema de competencias facilita el establecimiento de vías para definir estrategias encaminadas a lograr la apropiación de los medios de una manera responsable, eficaz y ética por parte de los ciudadanos (García Ruiz, Gozálvez, et al., 2014).

La apropiación de los instrumentos disponibles en cada entorno socio-histórico resulta fundamental en la medida en que vincula la posibilidad de inserción de un modo activo y de las condiciones del contexto. A partir de esta aproximación, se entienden las competencias, es decir, no solo como una serie de conocimientos de una situación, sino como la posibilidad que dispone una persona para interactuar en correspondencia a las caracerísticas de una situación.

El término competencia supone una carga conceptual particular desde su aparición y desarrollo; en el contexto de esta investigación y desde el ámbito educativo la asumimos como la superación de asociaciones de tipo conductista del aprendizaje y la localizamos más desde una “perspectiva en línea con el constructivismo social, incluyendo además de conocimientos y destrezas, las habilidades necesarias para enfrentarse a demandas complejas en determinados contextos” (Pérez-Rodríguez y Delgado Ponce, 2012). En este sentido, y reconociendo la complejidad que supone este concepto, a continuación se enuncia una serie de características del mismo y se posiciona una comprensión alrededor de algunas dimensiones esenciales.

2.2.1 Concepto de competencia

En el campo de la literatura académica existe una variedad de conceptos de *competencia*; por lo que resulta complejo formular una definición que concilie todos sus significados (Bicocca-Gino, 2017, p. 273). Si se rastrea el significado de *competencias*, es posible determinar algunas de sus características; en primer lugar, que es antiquísmo y mantiene una dinámica en su evolución. En este sentido, se puede entender que a partir del siglo XV *competentia* agrupa un conjunto de asociaciones como "de pugnar con, rivalizar con, contender con, dando lugar a los sustantivos *competición, competencia, competidor, competitividad,* así como al adjetivo *competitivo*" (Tobón, 2013, p. 89).

Otros estudios sobre el término aseguran que fue a partir de 1960 cuando empezó a extenderse al área laboral para caracterizar a los buenos trabajadores (criterios de perfiles de laborales). Posteriormente, el término fue retomado, en 1965, por Chomsky en las ciencias del lenguaje (competencia lingüística) (Trujillo-Segoviano, 2014, p. 308). En algunos otros sectores el término se suele asociar con la idea de competitividad, es decir "con el afán de competición en un contexto de rivalidad de cualquier índole (Alonso et al., 2017, p. 95). Esta asociación permanece en la actualidad si atendemos a los consideraciones elaboradas por la RAE sobre el término:

Tabla 9. Énfasis en las definiciones de competencia

Competencia (1)
1.f. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.
2.f. Oposición o rivalidad entre dos o más personas que aspiran a obtener la misma cosa.
3.f. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.
4.f. Persona o grupo rival
Competencia (2)
1.f. Incumbencia
2.f. Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado
3.f. Ámbito legal de atribuciones que corresponden a una entidad pública o a una autoridad judicial o administrativa.

Fuente: elaboración con datos de RAE

Según la Real Academia de la Lengua, el uso de este término en el campo educativo tiene mayores coincidencias con la "pericia, aptitud, ideoneidad para hacer

algo o intervenir en un asunto determinado". En consecuencia, las asociaciones de este término fuera del ámbito académico se distancian significativamente. El dominio de una serie de cualidades, por ejemplo, en el campo educomunicativo, es distinto a las consideraciones que suponen una disputa o contienda. El término de competencias en educación, vinculado al entorno de la economía y el mundo laboral requiere una resemantización "vinculándola a las prácticas sociales, a las situaciones complejas, a los problemas, a los proyectos…" (Perrenooud, 2008). En el ámbito educativo, el concepto de competencia se suele asociar para "indicar el desarrollo de las potencialidades del educando a partir de su inserción en un proceso educativo"(Grisales et al., 2017, p. 20). El concepto también mantiene una relación con los entornos productivos (formación basada en competencias como parte de la solución a los problemas económicos) y se vincula con una serie de habilidades de las personas.

Las nociones de educación basada en competencias desde un punto de vista histórico están asociadas a los clásicos (escuela para la vida de Séneca) y a los desarrollos de Makarenko (1933-35) de consolidar, a inicios de la Unión Soviética, el precepto de educación por el trabajo y para el trabajo. De igual forma, se pueden encontrar algunas referencias en la teoría pavloviana del condicionamiento, que impulsaron el movimiento para el entrenamiento manual y técnico (Hoz, 2011, p. 48). También, algunas de las referencias asociadas a la educación basada en competencias proceden de la psicología del entrenamiento.

Ahora bien, a mediados de los noventa las referencias sobre las competencias, su enseñanza y evaluación se ubicaron en un discurso hegemónico, asociado a expresiones como "formación por competencias, planes de estudio basados en enfoque de competencias y propuestas educativas por competencias" (Barriga, 2006, p. 8); estos términos se consolidaron en espacios educativos asociados a la innovación en el marco de políticas de reformas educativas y de planes de estudio. En este sentido, muchos países se involucraron en la delimitación de un conjunto de competencias tanto genéricas como transversales (Díaz Barriga, 2019, p. 50) en sus respectivos sistemas educativos. Otro de los rasgos distintivos de este periodo fue la prevalecencia de términos como "calidad" y "equidad" que configuraron un discurso técnico-eficientista propio de organismos como la OCDE, CEPAL y el Banco Mundial (Ruiz et al., 2019, p. 157). La extensión del sistema de competencias, desde la perspectiva de estos

organismos, se vinculó con el mejoramiento de los indicadores económicos de los países, especialmente el referente al PIB (Carreño y Moreno, 2019, p. 4).

En años recientes se han consolidado esfuerzos para la extensión y consolidación de un sistema educativo por competencias. Un hito original en este empeño fue la Declaración de Bariloche (1995) donde los participantes convinieron la necesidad de impulsar políticas para el desarrollo del enfoque competencial[47] (Cortés, 2016, p. 473). Más adelante, y con pretensiones similares, se destacó el proyecto Tuning América Latina (2011-2013) en donde convergieron algunas estructuras educativas para elaborar un conjunto de competencias genéricas para áreas de estudio específicas.

En el caso colombiano, a través de algunas políticas asociadas al mejoramiento de la calidad educativa, en la últimas décadas se llevaron a cabo reflexiones alrededor de los contenidos curriculares, la evaluación y la práctica pedagógica en la Ley General de Educación (1994), en los lineamientos curriculares, en el rediseño del Examen de Estado para estudiantes que finalizan la educación media y en el Sistema Nacional de Evaluación de Calidad. También a partir de la publicación de los documentos de los estándares básicos de calidad para la educación preescolar, básica y media en el año 2006 se promovió decididamente el modelo de competencias en las instituciones educativas del país. Estos estándares se constituyeron como parámetros de lo que todo niño, niña y joven deben saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo; por lo tanto, se estableció una política orientada a "el desarrollo de las competencias en el centro del quehacer de las instituciones educativas" (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 12).

Con estas reformas se muestra que en Colombia existe una tendencia educativa hacia el desarrollo de un modelo competencial, pues en sus políticas logra consolidar un conjunto de referencias curriculares asociadas a las competencias claves y específicas, la generación de un sistema de créditos y un sólido marco de pruebas nacionales basadas en competencias (Cortés, 2016, p. 484).

---

[47] En el apartado número cuatro de la declaración queda planteado que: "concebimos a la educación como el medio principal para enfrentar con éxito los retos mencionados. El acceso del conjunto de la población a los valores, conocimientos y competencias que brinda el sistema educativo se constituye en un elemento imprescindible para garantizar la continuidad y permanencia de las instituciones democráticas, la participación política, económica, social y cultural, en particular para los grupos más desposeídos, y como parte de la lucha contra la pobreza".

El debate alrededor del modelo de enseñanza basado en competencias es concurrido y dinámico y continúan emergiendo planteamientos y consideraciones sobre su utilidad, novedad, vinculación y la manera de entender la enseñanza e inclusive el propio modelo de competencia (Cortés, 2016, p. 468). En general, cada una de las posturas se erigen desde diversos intereses y proposiciones. A continuación, se esbozan algunas conceptualizaciones que destacan en el conjunto de este nutrido debate.

Tobón (2013) entiende las competencias como "actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer), con idoneidad, mejoramiento continuo y ética" (p. 93); Tobón aborda las competencias a partir de un sistema integral donde los componentes éticos son fundamentales en el relacionamiento con el contexto.

Por su parte, Perrenoud entiende que el enfoque de competencias supone una serie de operaciones asociadas a pensar, analizar, interpretar, anticipar, decidir, regular y negociar; es decir, el ejercicio de la competencia implica operaciones mentales de orden complejo. Estas no se circunscriben a las fronteras escolares, sino que suponen afrontar situaciones complejas cotidianas. Perrenoud considera que la competencia se encuentra inscrita a una práctica social de cierta complejidad (no a una acción aislada, sino al conjunto de gestos y palabras que se relacionan con la práctica y otorga sentido y continuidad), es decir, constituye una capacidad "de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones" (2009, p. 47).

Entre los organismos internacionales como la OCDE en el proyecto de definición y selección de competencias[48] se propone asumir el término como algo más que conocimientos y destrezas, "involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular" (OCDE, 2005). Por su parte, la Comisión Europea define las competencias como una combinación de conocimientos (hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías ya establecidas que apoyan la comprensión de un área o asunto en

[48] Este proyecto en particular pretende orquestar un marco conceptual que sirva como fuente de identificación de competencias clave de tipo universal en relación con la economía global, la cultura y los valores comunes. Es un marco que surge a partir de un conjunto de expertos y países orientados a sostener el concepto de competencias claves y que se complementa con las evaluaciones internacionales PISA (Briñas, 2010, p. 28)

particular), capacidades (la habilidad para realizar procesos y utilizar los conocimientas existentes para generar resultados) y actitudes (la mentalidad y disposición para hacer frente ante las situaciones, personas o ideas).

Para Barriga (2006) las competencias suponen la combinación de tres elementos: información, desarrollo de una habilidad y la disposición en acción ante una situación real inédita; por tanto, asume que es un modelo de educación que conlleva la búsqueda de estrategias de enseñanza que favorezcan, a partir de los objetos de estudio, a la estructuración de respuestas satisfactorias a situaciones reales y complejas.

Cercana a los planteamientos anteriores se encuentra la propuesta desarrollada por Zabala y Arnau (2007), quienes entienden que las competencias "han de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas con los que se enfrentará a lo largo de su vida" (p. 40). En esta perspectiva destaca el carácter de intervención eficaz ante los variados ámbitos de la vida y donde se movilizan actitudes, procedimientos y conceptos. Por su parte Zabala (2012, p. 3) considera que las competencias "no son otra cosa que un planteamiento de la formación que refuerza la orientación hacia la práctica o desempeño en lugar de privilegiar la mera acumulación de nociones", en esta definición destaca el requerimiento de la práctica y la actividad en la configuración pedagógica para superar modelos centrados en el contenido.

A partir del cojunto de los presupuestos anteriores, se puede concluir que stricto sensu, la competencia es aquella capacidad para hacer frente de manera exitosa a una demanda o tarea en un contexto particular. En general, cada una de las defincciones gravitan alrededor de este postulado. Ahora bien, en gran parte de las definiciones se alcanzan a distinguir una serie de dimensiones que son transversales y nutren el concepto con algunos matices.

Tabla 10. Dimensiones del concepto de competencia

Entendido como una habilidad periférica…	…Entendido como una habilidad principal
Disgregado contextualmente…	…Situado
Orientado hacia roles…	…Orientado a funciones
Representado como conocimiento…	…Representado como habilidades
Focalizado en el comportamiento…	…Focalizado en la capacidad
La persona encarna la competencia…	…El sistema encarna la competencia
Ámbito específico…	…Ámbito general
Entrenable…	…Inalterable
Orientado al desempeño…	…Orientado al desarrollo de la competencia

Fuente: Propuesta de Castañeda (2018, p. 20)

En general, la literatura se refiere a la competencia como la capacidad, habilidad o destreza. Ante este panorama, consideramos que una competencia sobrepasa un conjunto de conocimientos o habilidades e implica, además, un juicio de tipo ético y crítico frente a actuaciones. A pesar de los planteamientos teóricos asociados a promover un trabajo escolar en un sistema de competencias, las prácticas pedagógicas actuales mantienen los modelos asociados a las pedagogías bancarias; el trabajo pedagógico por competencias demanda una forma particular de entender y desarrollar procesos formativos.

Por otra parte, y atendiendo al conjunto de políticas educativas específicas en medios y tecnología, se puede determinar que en muchos de estos sistemas subyacen dos modelos: el instrumentalismo optimista y el determinista. El primero se preocupa por las posibilidades educativas de los medios desde una perspectiva neutral, por su parte, los enfoques deterministas asumen los medios como la causa principal del cambio social y la ubican más allá del control humano (Castañeda et al., 2018, p. 11). En este sentido, plantear un trabajo pedagógico a partir del marco de las competencias, sugiere además de atender a los postulados anteriores, establecer una reflexión profunda sobre los medios que superen posiciones deterministas y solucionistas. Un planteamiento pedagógico por competencias requiere abordar abundantes aristas de lo que supone este concepto, como se ha podido evidenciar.

2.2.2 Definición de competencia en el marco de la legislación educativa en Colombia

En Colombia, desde el Ministerio de Educación Nacional, se han presentado propuestas para la adaptación del sistema educativo formal a un sistema de competencias[49], para posicionar los componentes y dimensiones alrededor de este concepto. A saber, a partir de algunos documentos de política educativa se puede entender que las competencias son asumidas como:

> Un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad y sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas. Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 49).

Este concepto asume componentes que sobrepasan el manejo correcto de una actividad en un contexto, pues señala aspectos sociales, económicos y políticos que generan una actuación en el ambiente.

Ahora bien, en el terreno educativo (aunque no es el único), se han presentado una serie de estrategias para la inclusión y el desarrollo de las competencias, lo que ha originado dentro del sistema educativo, la formulación de una serie de competencias básicas; es decir, aquellas que debe lograr el alumno al concluir el proceso educativo y que es obligación del Estado garantizar su desarrollo en los estudiantes. De ahí que, en el caso colombiano, desde el Ministerio de Educación Nacional se elaboró el documento *Orientaciones generales para la educación en tecnología. Ser competente en tecnología*, que se constituye como un referente para las instituciones educativas a la

[49] A partir de la difusión y las directrices trazadas en el documento *Estándares de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía*, se empieza a desarrollar un sistema de educación basado en competencias. En este texto se asume que los estándares básicos de competencias constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo. La evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida por los estándares.

hora de elaborar los planes de estudio, pues estos se presentan como niveles de competencia que se espera alcancen los estudiantes.

En este trabajo se asume la competencia como el campo donde convergen las diferentes habilidades, actitudes y conocimientos que permiten un desempeño flexible y adecuado de la actuación en un determinado contexto; sin embargo, este reconocimiento no se agota en la ejecución de una acción, sino que el campo se relaciona con aspectos éticos, sociales, económicos y políticos y su promoción en tiempos actuales constituye un reto para el campo de la educomunicación. En este sentido, la competencia mediática abarca diferentes habilidades, destrezas y conocimientos que conducen a la alfabetización mediática (García Ruiz, Gozálvez, et al., 2014) y permite el desarrollo de ciudadanos activos, críticos y responsables en un entorno digital, multimediático y complejo. La competencia mediática se concreta en aquellas habilidades para "obtener, seleccionar, comprender, analizar, construir, producir y compartir información y conocimiento, a través de cualquier herramienta tecnológica disponible" (Grisales et al., 2017, p. 15). Este planteamiento involucra la convergencia de lo informacional, lo audiovisual y lo digital (Delgado Ponce y Pérez Rodríguez, 2018, p. 13), y no se reduce a cuestiones instrumentales, pues comporta una reflexión profunda y crítica sobre cómo los medios trabajan, se comunican, son producidos y usados (Buckingham, 2019a., p. 3).

2.3 Modelos de competencias mediáticas

Son variadas las definiciones sobre la denominación de competencia mediática y no existe un consenso sobre este término a nivel internacional (Delgado Ponce y Pérez Rodríguez, 2018). Las posturas tienen elementos comunes y las diferencias se presentan en el enfoque: comunicacional, crítico, instrumental, de innovación o integrador.

En este sentido, y pensando en las propuestas educativas, es necesario reconocer los componentes fundamentales de un modelo de competencia mediática que responda a las nuevas demandas del entorno actual, a los contextos y al desarrollo técnico. Una de las características en este campo de estudio en años recientes es la elaboración de diversos modelos de competencia mediática pensados principalmente para su incorporación en espacios educativos. Son profusas las investigaciones de organismos internacionales y

académicos que han determinado los componentes de este enfoque. Específicamente, en Latinoamérica se han expandido en los últimos años diversos proyectos en esta dirección como producto de una agenda académica o de una política educativa de interés para las autoridades educativas (Garro-Rojas, 2020).

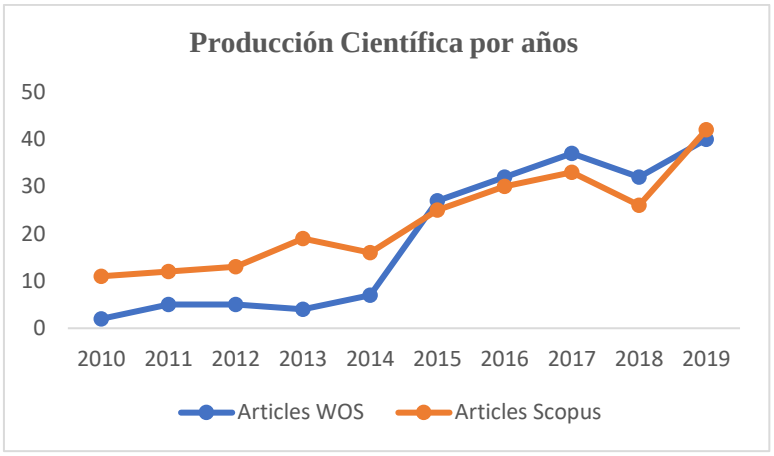
Cada uno de los modelos representa un conjunto de características particulares y determinan ciertos rasgos sobre otros; en algunos prevalece lo informacional, en otros lo digital, y algunas veces se abordan como un conjunto interrelacionado de múltiples aristas del fenómeno mediático. En todo caso, la sociedad mediatizada ha impulsado una serie de propuestas encaminadas al desarrollo de estas competencias, con el propósito de formar una ciudadanía que interactúa crítica y eficazmente en estos entornos.

2.3.1 Características de las producciones científicas acerca de las competencias mediáticas

A partir de un análisis bibliométrico en las bases de datos *Scopus* y *Web of Science* integrando el término "*media competence*"[50] se generan datos que permitieron rastrear su desarrollo: en primer lugar, se encuentra que en *Scopus* alcanzan los 238 menciones, mientras en Web of Science se registraron 202, para un total de 440. En un primer nivel de análisis de las referencias indexadas en estas bases de datos y atendiendo al criterio de "*año de publicación*", su pudo observar una tendencia progresiva sobre el número de publicaciones, siendo el año 2014 el punto de inicio de esta tendencia. En ambas bases de datos se muestra cómo evolucionó la investigación sobre la educación mediática; además, es posible observar que en los últimos años ha dado un incremento notable en el número de publicaciones académicas indexadas en dichas bases de datos.

[50] Se realizó la búsqueda mediante el uso de palabras claves: *media literacy*, *media comunication*, *media competence* entre 2010 y 2020. Es proceso se realizó sobre los campos de título, resumen y palabras clave además de las referencias localizadas en artículos, capítulos y libros en inglés, castellano y portugués.

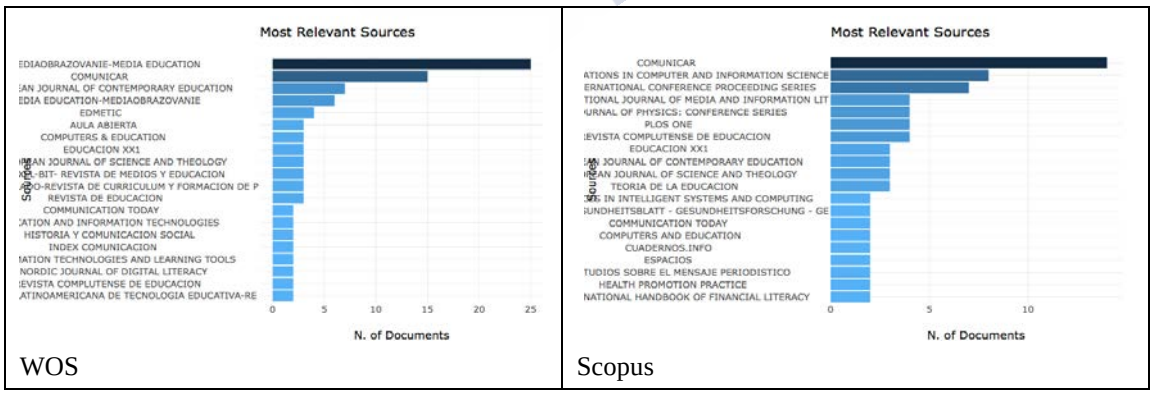
Figura 12. Producción científica sobre educación mediática en bases de datos distribuidas por años



Fuente: elaboración propia con datos de base de datos WOS y Scopus

Sobre los diferentes recursos o revistas que publican textos científicos sobre este campo de investigación, en el caso de WOS la encabezan *Mediaobrazovanie-media comunication* con 25 artículos, seguida de la revista *Comunicar* con 15 y la revista *European Journal of contemporary education* con 7 artículos. En el caso de la producción científica, la mayoría de los documentos se encuentran en la revista *Comunic*ar con 14 artículos, seguida por *Comunnications in computer and information science* con 8 e *International journal of media and information literacy* con 4 artículos.

Figura 13. Distribución de revistas de mayor impacto

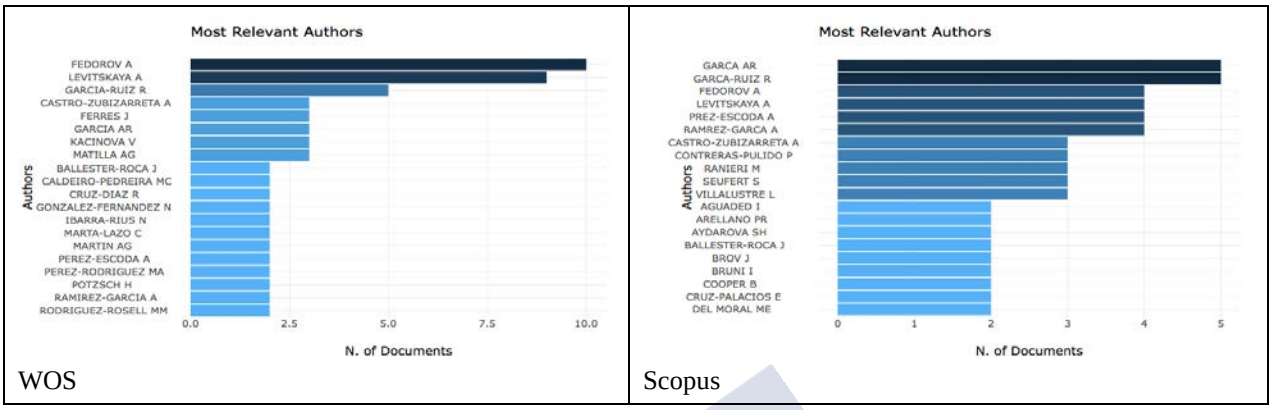


Fuente: Elaboración propia con datos de bases de datos WOS y Scopus

Entre los principales autores destacan, en el caso de *WOS*: Fedorov Alexander, Levitskaya A, García Ruíz R, Castro A y Ferrés Joan. En *Scopus*, los autores destacados son: Antonia Ramírez García, García Ruíz Rosa, Fedorov Alexander y Anastasia

Levitskaya. Los autores anteriores son considerados como imprescindibles para las reflexiones sobre este campo de estudio, en concreto sobre las competencias mediáticas:

Figura 14. Distribución de autores con alto impacto



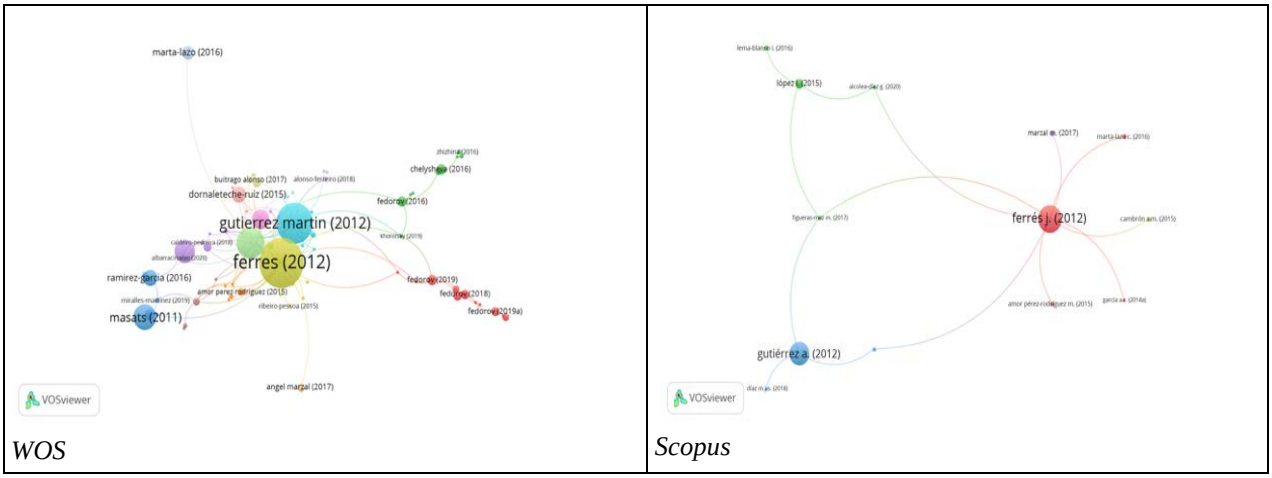
WOS Scopus

Fuente: elaboración propia con datos de bases de datos WOS y Scopus

Un indicador clave que pone de manifiesto los principales planteamientos en este campo de estudio se puede determinar a partir de los recursos que frecuentemente son citados en artículos y libros. En este sentido, la mayoría de los trabajos académicos reseñados en estas bases de datos acuden principalmente, para su formulación y estructuración, a los siguientes recursos académicos:

- La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores (Ferrés y Piscitelli, 2012)
- Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital (A. M. Gutiérrez y Tyner, 2012)
- Educación en alfabetización mediática para una ciudadanía prosumidora (García-Ruiz et al., 2014)
- La docencia sobre la alfabetización mediática en las facultades de educación y comunicación (Romero y Gómez, 2015)
- La competencia digital de la Generación Z: claves para su introducción curricular en la Educación Primaria (Escoda et al., 2016)

Figura 15. Principales recursos citados en los trabajos académicos



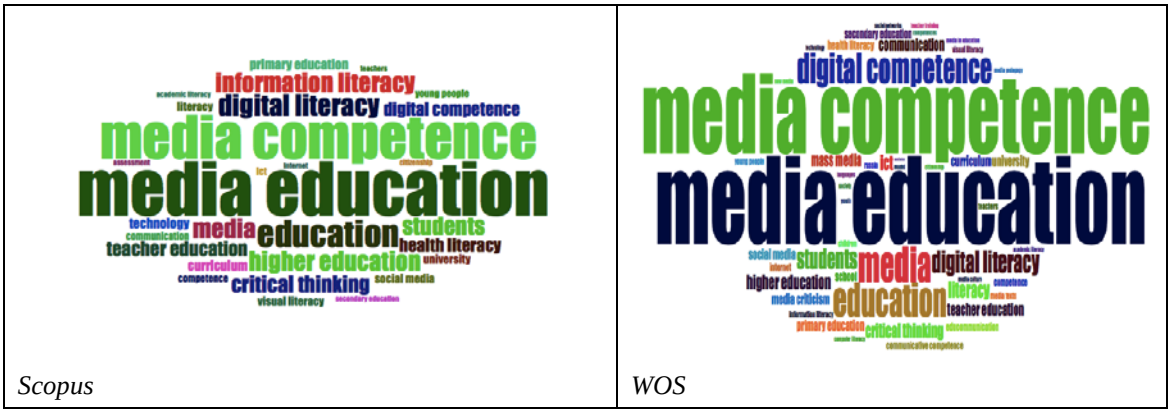
WOS *Scopus*

Fuente: elaboración propia con datos de bases de datos WOS y Scopus

El documento central que articula gran parte de las investigaciones sobre este campo es el desarrollado por Ferrés y Piscitelli. En él se formulan de manera detallada, a partir de las opiniones de un grupo de expertos, una serie de dimensiones que suponen las competencias mediáticas. De esta forma, se ha consolidado un conjunto de investigaciones, principalmente en el territorio iberoamericano, que acuden a este concepto.

A partir de una nube de términos sobre el conjunto de palabras claves, es posible observar que los contenidos académicos giran alrededor de los conceptos "*media education*" y "*media competence*"; ambos ubicados en un nivel muy próximo, es decir, prevalece en este conjunto de publicaciones un abordaje de lo mediático como un concepto próximo a las competencias. Destacan también términos como "*digital literacy*", "*information literacy*" y "*critical thninking*".

Figura 16. Nube de palabras a partir de las publicaciones



Scopus *WOS*

Fuente: elaboración propia a partir de datos de base de datos WOS y Scopus

La educación mediática está estrechamente asociada, en este caso, con trabajos académicos que abordan la competencia mediática y es estudiada a nivel teórico por autores de España y en Américca Latina. Aparece en este campo el concepto de educomunicación, propuesto por autores latinoaméricanos, lo que propicia el trabajo con grupos populares llevando a la lectura crítica de los medios y la construcción de alternativas para un uso democrático, como se mencionó anteriormente.

De manera conjunta, en los países que conforman la región de América Latina, el concepto que destaca es el de competencias mediáticas, que a su vez surge a partir de la propuesta de las dimensiones de las competencias mediáticas de Ferrés y Piscitelli (2012). En el caso de las publicaciones de autores norteamericanos, se asume como una serie de competencias para el acceso, análisis, evaluación y creación de contenidos mediáticos (NAMLE, 2019).

Estos enfoques tienen la intención de empoderar a la ciudadanía con el sentido crítico ante sus interacciones con los diversos medios que se presentan en sus vidas, por lo que se asume que la sola presencia y uso de los medios no garantiza el desarrollo de una perspectiva crítica y una comprensión profunda de su funcionamiento.

Algunos términos que se han establecido como tendencias ante la realidad actual de este campo de estudio son: datificación, redes sociales, *fake news*, desinformación y privacidad. A partir de una revisión de este conjunto de artículos se puede identificar que mantienen —en los periodos iniciales— una preocupación por los elementos que conforman la competencia mediática, y por los textos que abordan lo referente a procesos pedagógicos que abordan estas competencias en los espacios escolarizados. Estos resultados indican que uno de los desafíos de la educación en la actualidad es el desarrollo y posicionamiento de programas formativos que aborden los diversos aspectos de la mediatización de la sociedad.

Como se puede apreciar, actualmente este campo de estudios se mantiene activo. El enfoque de competencias sobrevino a partir de la generación de variadas propuestas en el tiempo; todas ellas comparten características y hacen énfasis en garantizar los procesos pedagógicos focalizados en su desarrollo. A continuación, se presentan los principales modelos de competencias mediáticas de acuerdo con los resultados generados en el análisis bibliométrico expuesto previamente.

2.3.2 Modelo de competencias propuesto por la UNESCO

Desde la UNESCO se ha impulsado la reflexión, promoción y evaluación de programas de educación mediática para un proyecto conciliador que recoja los tres ámbitos para definir la educación mediática: la alfabetización informacional, digital y mediática, (Durán, 2016, p. 94). En 2011, se expuso una propuesta de currículo para la formación de profesores, así como una serie de competencias específicas que se deben alcanzar en un proceso de formación.

Tabla 11. Competencias mediáticas. Currículo profesores

Competencia	Características
Entender el papel de los medios y de la información en la democracia.	El profesor empezará a familiarizarse con las funciones de los medios y otros proveedores de información y a comprender la importancia que tienen para la ciudadanía y para la toma de decisiones informada.
Comprender el contenido de los medios y sus usos.	El profesor será capaz de demostrar 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 una variedad de propósitos.
Acceso a la información de una manera eficaz y eficiente.	El profesor deberá tener la capacidad para determinar el tipo de información que se requiere para una tarea particular y el acceso a la información de una manera eficaz y eficiente.
Evaluación crítica de la información y las fuentes de información.	El profesor será capaz de evaluar de una manera crítica la información y sus fuentes e incorporar la información seleccionada a la resolución de problemas y al análisis de ideas.
Aplicar los formatos nuevos y tradicionales en los medios.	El profesor será capaz de comprender los usos de la tecnología digital, las herramientas de comunicación y las redes para la recolección de la información y la toma de decisiones.
Situar el contexto sociocultural del contenido de los medios.	El profesor será capaz de demostrar que el conocimiento y el entendimiento del contenido de los medios se produce dentro de contextos sociales y culturales.
Promover AMI entre los estudiantes y el manejo de los cambios requeridos.	El profesor será capaz de utilizar el conocimiento y las destrezas adquiridas a través de su capacitación en AMI para promover la alfabetización mediática entre los estudiantes y capaz de manejar los cambios relacionados con el ambiente de la escuela/colegio.

Fuente: Propuesta de la UNESCO (2011)

El marco de competencias AMI constituye una herramienta de apoyo que dispone de recursos para orientar el desarrollo de este campo hacia la formación docente. Una de sus metas es contribuir en la formación de individuos que basen sus decisiones con el

apoyo de una lectura crítica de la información para incidir en los procesos de participación y construcción social. El enfoque está centrado en el acceso y tratamiento de la información, considerando que tiene gran repercusión en nuestras elecciones, en la capacidad para ejercer nuestras libertades fundamentales y para realizar proyectos de autodeterminación y de desarrollo de la ciudadanía (González Fernández et al., 2015). Este currículo se estructura a partir de tres grandes áreas respecto a los medios: su conocimiento y entendimiento para la participación social, la evaluación de sus textos, y su producción y uso. A partir de esta marco, se han promovido una gran cantidad de propuestas formativas con algunas adaptaciones (Pérez Tornero y Varis, 2012) y constituye un referente para este campo de estudios.

No obstante, existe la necesidad de actualizar algunos de los planteamientos básicos de la propuesta curricular. A pesar del grado de flexibilidad y adapatabilidad en el desarrollo de los módulos, el documento expone:

> un currículo donde no se aportan herramientas válidas para el conocimiento del mercado de medios (…) a ello se añade que no se trata solo de conocer qué grupos tienen qué medios, sino de profundizar en cuestiones como quiénes son los dueños, las relaciones con otras industrias, el nivel de dependencia con el entorno financiero, sus implicaciones o el nivel de concentración informativa (Alcolea-Díaz et al., 2020, p. 112).

Una actualización implica reflexionar profundamente sobre los variados asuntos de lo mediático; no solo quedarse en una mirada sobre la manera en que los contenidos mediáticos se crean y expanden. En todo caso, esta actualización implica poner atención alrededor de las estructuras informativas como forma de agrupamiento de los medios en denominados grupos o conglomerados mediáticos, las relaciones que los unen con otras estructuras y superestructura; es decir, estudiar las relaciones entre poder mediático-empresarial y los mensajes (Alcolea-Díaz et al., 2020). Comprender la complejidad de lo mediático supone una constante revisión de estos planteamientos, así como nuevas preguntas, aunque muchas veces, este tratamiento resulta reducido.

2.3.3 Propuesta de Buckingham

Para David Buckingham, uno de los autores que tiene una destacada producción en este campo, la educación mediática no es solo un asunto de cómo usar determinados dispositivos para crear mensajes mediáticos, sino que considera que esta alfabetización implica comprender profundamente cómo los medios trabajan, cómo comunican y representan el mundo, además de cómo son producidos y usados (Buckingham, 2019a, p. 3). Insiste en que una alfabetización mediática no se desarrolla espontáneamente a partir del uso cotidiano de los medios; al contrario, requiere de espacios reflexivos como programas sistemáticos tanto formales[51] como informales que sometan críticamente al fenómeno de lo mediático.

Esta propuesta entiende al pensamiento crítico como un proceso reflexivo en el cual se elaboran constantemente cuestiones sobre nuestras propias preconcepciones, interpretaciones y conclusiones; es decir, es un proceso que contribuye a plantear amplios cuestionamientos y a mantener un análisis riguroso sobre lo mediático. Una postura crítica frente a los entornos mediáticos, como eje central de esta propuesta, implica el fortalecimiento de un "escepticismo saludable" frente a los medios. En este análisis crítico es necesario entender la manera en que los medios representan el mundo, que unas veces son explicítos y otras se mantienen invisibles; la relación cotidiana contribuye muchas veces a una relación naturalizada con estos entornos, y por tanto, su análisis implica asumir variadas preguntas sobre este entorno.

La propuesta de Buckingham se centra en la alfabetización en los medios (desde los tradicionales a los emergentes) y el desarrollo de las capacidades críticas y creativas de los ciudadanos. En otras palabras, concibe que la alfabetización mediática implica tanto el conocimiento, habilidades y las competencias requeridas para utilizar e interpretar los medios, como la formación en la habilidades para la creación. Si bien es cierto que los estudiantes requieren de un conocimiento sobre cómo las tecnologías digitales funcionan, también es necesario acercarlos a comprender la manera en cómo estos medios digitales operan como industrias y formas de representación.

---

[51] Buckingham defiende a la escuela para los tiempos digitales como un espacio de perspectivas críticas en cuanto a la participación con los nuevos medios. Toma una postura crítica frente a los autores que en su momento sostenían que los medios permitían un empoderamiento como una acción casi que automática capaz de ocupar el espacio de la institución escolar.

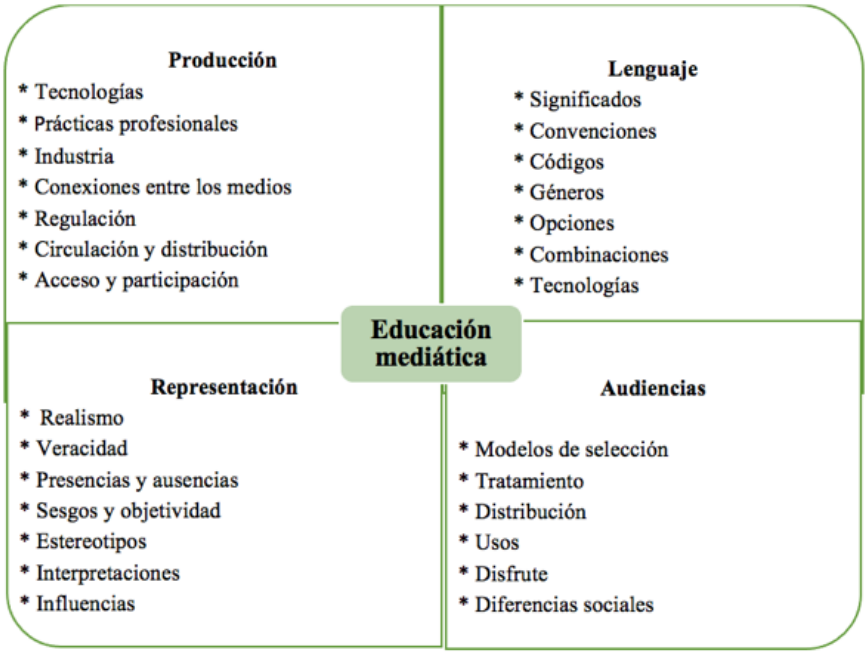
Este autor no se aisla sólo en el marco de las habilidades que permiten el manejo técnico de los medios, sino que sus reflexiones se sitúan tambien desde planteamientos sociales, económicos e inclusive políticos. Implica, las disposiciones para la enseñanza *acerca* de los medios (sobre la manera en que se representa el mundo y cómo se crean significados) y no tanto desde el énfasis *con* o *a través* de los medios (Buckingham, 2019a).

A partir de estos lineamientos, Buckingham (2019a, p. 58) construye cuatro dimensiones que sustentan un modelo para el desarrollo de la alfabetización mediática y que pueden ser la base para la estructura de una formación competencial:

- **Lenguaje**: Cada uno de los medios crean significados, es decir, cada uno tiene su propia combinación de lenguajes para comunicarlos. El lenguaje incluye formas visuales y audiovisuales, por ejemplo, ciertos tipos de música o ángulos de cámara pueden emplearse para evocar determinadas emociones. En un análisis se cuestiona la manera en que los medios usan diferentes formas de lenguaje para transmitir ideas o significados y sobre cómo el uso de estos lenguajes se convierte en familiares y generalmente aceptados.
- **Representación:** Teniendo presente que los medios re-presentan, es decir, ofrecen selecciones e interpretaciones particulares de la realidad, un análisis de los medios implica indagar la manera en que estos afirman decir la verdad y sobre qué o a quiénes seleccionan para incluir o excluir, además de cómo se representan algunos grupos sociales o eventos y para evaluar posibles sesgos.
- **Producción**: Implica cuestionamientos sobre quiénes son los creadores de los mensajes mediáticos, cómo los hacen, por qué y sobre la manera en que se distribuyen y regulan los medios. Implica también el análisis de los diferentes intereses económicos y modelos de negocios además de conocer las diferentes tecnologías involucradas en una producción y distribución mediática.
- **Audiencias**: Supone una reflexión sobre la manera sobre cómo y por qué usamos estos medios en nuestra vida cotidiana, así como las consecuencias sociales, la interpretación y la respuesta a estos procesos se lleva a cabo de acuerdo con los factores sociales como género, clase social, edad y etnicidad.

Buckingham considera que estos conceptos resultan claves e interdependientes para una propuesta formativa sobre educación mediática. Este modelo a pesar de que se basa en algunas ideas clásicas del campo de la educación mediática, principalmente de Masterman, mantiene una amplia vigencia al momento de proponer una reflexión crítica en torno a las actuales condiciones mediáticas. A partir de este conjunto de dimensiones se puede plantear un análisis de las plataformas, las redes sociales y las *fake news*.

Figura 17. Dimensiones de la educación mediática



Fuente: Propuesta elaborada por Buckingham (2004)

En este marco, la alfabetización mediática no debe abordarse desde enfoques proteccionistas o funcionalistas; se debe procurar orientarla en un sentido donde las personas "también han de ser capaces de evaluar y utilizar críticamente la información si queremos que la transformen en conocimiento" (Buckingham, 2004, p. 275).

2.3.4 Modelo de Cabero Almenara, Martín, y Llorente Cejudo (2012)

Estos autores señalan que el término alfabetización mediática engloba varios conceptos: alfabetización digital, informacional, nuevas alfabetizaciones, competencia mediática, etc. y se relacionan con "una formación para que la persona sea capaz de aprender a "leer", "producir" y "evaluar" discursos mediados o expresados en diferentes soportes mediáticos". El énfasis que estos autores brindan al concepto reside en la interacción del

individuo con la información. En este sentido, establecen que las competencias mediáticas abarcan las siguientes subcompetencias (Cabero et al., 2012, p. 77):

Tabla 12. Subcompetencias de la educación mediática e implicaciones

Subcompetencias	Implicaciones
Tecnológica-resolutiva	Implica el manejo instrumental y el funcionamiento de las TIC. Resolución de problemas tecnológicos.
Lenguajes	Conocimiento acerca de cómo se construyen los mensajes desde los diferentes sistemas simbólicos y lenguajes que se articulan.
Ideológico/políticas/axiológicas	El reconocimiento de que las tecnologías configuran gran parte de nuestros imaginarios hace que se requieran elementos que permitan discriminar y evaluar estas interacciones.
Identidad digital	Adquisición de una identidad digital para desenvolverse en los entornos mediáticos
Comunicativa	Conocer los procesos de producción y distribución de los mensajes a través de las tecnologías, saber diferenciar los usos comunicativos que se pueden hacer de las tecnologías y saber diferenciar entre los usos cotidianos y los corporativos. También tiene que ver con la formación de la persona para la gestión de la información.
Estética	Reconocer y valorar en una producción tecnológica unos mínimos parámetros de calidad estética.
Económica	Implica la capacitación de la ciudadanía en los recursos tecnológicos que vinculan la economía y la promoción de la industria nacional en TIC.
Seguridad	Conocimientos sobre las acciones ilegales que se realizan como aspectos relacionados con la suplantación de personalidad, o la realización de acciones de carácter criminal y delictivo.

Fuente: modelo propuesto por Cabero Almenara, Martín, y Llorente Cejudo (2012)

Este sistema se utiliza para establecer acciones progresivas de mejora. Los autores de este modelo asumen que la alfabetización mediática impica el dominio instrumental de las tecnologías existentes como también una comprensión de los fenómenos sociales, éticos y humanos relacionados con la tecnología.

Este conjunto de subcompetencias a la vez esta estructurado y pensado en su dominio, desde cuatro tipo de acciones básicas: acceder-localizar-discriminar; utilizar-interpretar-reformular, producir-reformular-remezclar y evaluar. Este modelo indica que para adquirir la competencia mediática hay que alcanzar distintas habilidades en los niveles de este conjunto de dimensiones.

2.3.5 La alfabetización mediática como sistema de competencia según Pérez Tornero y Martínez Cerdá (2012)

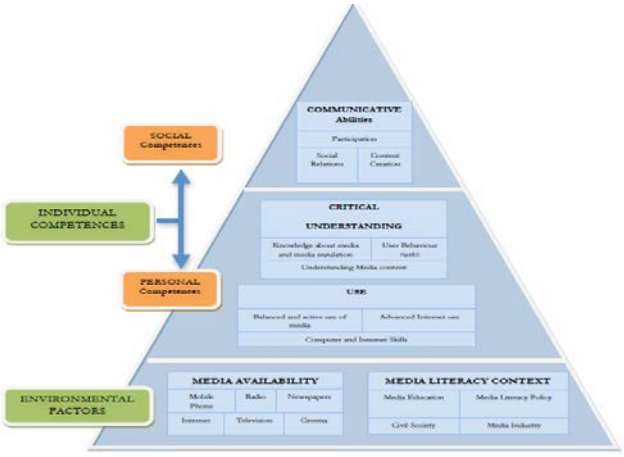
A partir de la expansión del desarrollo tecnológico se ponen de relieve reflexiones que tienen como eje central lo digital, aunque en muchos casos se descuida completamente el componente crítico, propio de la alfabetización mediática. Este debate, parece tomar una dirección distinta a raíz de incluir a la alfabetización digital en el concepto más amplio de la alfabetización mediática (Pérez Tornero y Vais, 2012, p.102) al que la Comisión Europea (2007) dio luz verde. De ahí que la mayoría de los desarrollos posteriores se mantienen en correspondencia con esta propuesta.

Este acercamiento conceptual es parte de los procesos de acercamiento de este organismo respecto a la educación mediática, buscando englobar un concepto que permita trazar políticas sistemáticas hacia el desarrollo de competencias mediáticas en este continente. Se puede evidenciar que el énfasis supera lo tecnológico, y se tiene mayor cercanía con los aspectos de pensamiento crítico y el reconocimiento de la afectación de los diferentes medios en las situaciones diarias.

A la luz de este marco conceptual, Pérez Tornero y Vais (2012, p. 51) entienden la alfabetización mediática como un sistema de competencias, es decir, como "la capacidad de usar operativamente los medios, de comprender críticamente y —poder evaluar la información— y, finalmente, la capacidad para crear, comunicar y participar". En esta defínción tienen en consideración fenómenos relativos a la manera en que el entorno social asiste a los fenómenos mediáticos (políticas y sociedad civil). Es un concepto amplio en donde se integran las determinaciones que sobrepasan una reflexión sobre la alfabetización mediática.

Bajo este modelo, la competencia mediática puede ser entendida como el resultado de la interacción de los factores del entorno, las competencias personales y las competencias sociales, de manera que los niveles iniciales o básicos inciden directamente en la pretensión de alcanzar niveles superiores. Esto significa, de acuerdo a los investigadores, que una buena comunicación, en un determinado contexto social, requiere que el conjunto de factores que componen la alfabetización mediática formen un modelo integrador, el cual se fundamenta de la siguiente forma:

Figura 18. Estructura de criterios de evaluación de la alfabetización mediática



Fuente: Modelo creado por Celot y Pérez Tornero (2009 p. 8)

Esta organización propone que el desarrollo de una alfabetización mediática se sustente sobre una base que garantice el sosporte de los demás niveles, es decir, que sea imprescindible para su alcance. Las diversas competencias se estructuran desde una base que sostiene y garantiza una evolución hacia niveles superiores. En otras palabras, esta estructura piramidal representa la aparición y mantenimiento de una ciudadanía con elevadas competencias mediáticas y se puede entender como un sistema complejo, donde determinados factores ambientales (políticas de educación mediática y la disponibilidad de un entorno asociado a radio, prensa, Internet) se constituyen y son imprescindibles para alcanzar habilidades críticas y comunicativas.

Los factores del entorno forman parte de la base de la pirámide. Así, el acceso físico a los medios y contenidos mediáticos, que depende de la disponibilidad en un contexto particular, son factores imprescindibles. En este sentido, se entiende que en determinado contexto social donde difícilmente hay disponibilidad de acceso a medios, es poco probable que se pueden suscitar experiencias ricas y sostenidas conducentes al desarrollo de la alfabetización mediática. Estos factores del entorno son agrupados en dos dimensiones “disponibilidad de medios” y en el “contexto de la alfabetización mediática”. Las primeras estrucutras se refieren a tecnologías y servicios (teléfonos móviles, radio, Internet, periódico, televisión, cine) y, las segundas, a propuestas o iniciativas que promueven instituciones y organizaciones para fomentar la alfabetización mediática (educación en medios, política en alfabetización mediática, sociedad civil y la industria mediática).

Siguiendo este orden, las competencias individuales ocupan los dos niveles superiores de la pirámide. En este segundo nivel, el de las "competencias personales", se hayan los componenentes de "uso y de entendimiento crítico". En este sentido, de acuerdo con Durán (2016, p. 111) el uso hace referencia a las habilidades prácticas de nivel bajo de consciencia, o sea, aquellas de uso diario y que se realizan de forma autónoma, este nivel se adecua más a desarrollos instrumentales con los medios. El siguiente componente, dentro del mismo nivel de la pirámide, es el entendimiento o comprensión crítica, esta dimensión hace referencia al conocimiento, el comportamiento y la comprensión sobre el contexto de los medios y de sus contenidos, y cómo estos se manifiestan en su propio comportamiento. Esta dimensión comprende diferentes procesos cognitivos que influencian las prácticas de los usuarios, como el nivel de libertad o de restricción, las normas y regulaciones o la efectividad de las acciones. Este nivel requiere del ciudadano alcanzar un meta-conocimiento, es decir, de acuerdo a Celot y Pérez Tornero (2009, p. 33) un usuario que despliega de manera consciente habilidades que le permitan evaluar y comparar fuentes, así como llegar a conclusiones sobre su veracidad y pertinencia además de realizar elecciones informadas y a consciencia.

En la parte superior de la pirámide, el nivel de las competencias individuales se relaciona con las competencias sociales. En esta dimensión se encuentran las "habilidades comunicativas" y constituyen el desarrollo de la alfabetización mediática de los individuos. Llegar a este nivel de competencia implica un desarrollo tanto de la base como de la dimensión central. Las habilidades que se desarrollan en este sentido se manifiestan en la comunicación y participación con los grupos sociales a través de los medios y en la creación de contenidos.

Esta propuesta, construida a partir del documento "Study on assessment criteria for media literacy levels"[52], abarca la relación con los medios tecnológicos de los ciudadanos, en especial lo relacionado con el impacto y las alteraciones que surgen sobre sus actividades y vida cotidiana. Este enfoque de competencias surge como un

[52] Estos indicadores fueron empleados para determinar los niveles de alfabetización mediática en los países de la Unión Europea, este informe incluye los indicadores internacionales y nacionales sobre los parámetros sobre el ambiente tecnológico, sobre la calidad de las redes, la penetración de los productos y las formas de uso de los diferentes sectores sociales.

esfuerzo para tomar distancia de los enfoques "difusionistas y economicistas" que reducen la apropiación de las tecnologías a asuntos de dotación. En este sentido, parte de la intención de los autores es sostener una ciudadanía con altos niveles de dichas competencias, determinadas sobre el contexto y la industria en general.

Estos autores asumen la alfabetización mediática como un enfoque que determina en gran parte el desarrollo humano, así como la vinculación en una sociedad como la actual que demanda destrezas respecto a lo digital. Con el propósito de alcanzar el desarrollo personal es imprescindible la interacción con el ambiente mediático; ello supone procesos formativos, aun cuando se trata de alcanzar un desenvolvimiento crítico ante lo digital:

> Entendemos que la alfabetización mediática implica el pleno desarrollo del potencial individual para desenvolverse en el nuevo contexto mediático y hacerlo con total autonomía, con sentido crítico, con creatividad y potenciando al máximo sus posibilidades de participación cívica. Y esto solo se conseguirá tomando como base una filosofía y un marco axiológico que coloquen a la persona humana –y su realización– en el centro del sistema tecnológico, comunicativo, social y cultural a esa filosofía que denominamos nuevo humanismo (Pérez Tornero y Vais, 2012, p. 20).

El desarrollo de la alfabetización mediática, a partir de referentes filosóficos y axiológicos, implica su reconocimiento en un marco más global, tanto así, que se plantea un "nuevo humanismo[53]". Su consolidación debe estar enfocado en procesos de transformación cultural, educativa, institucional y social, pues tienen "la capacidad de usar operativamente los medios, de comprender críticamente – y poder evaluar la información- y, finalmente, la capacidad para crear, para comunicar y participar" (Pérez Tornero y Vais, 2012, p. 103).

[53] En este modelo, la alfabetización mediática implica situar a la persona en el centro de la civilización mediática en la que vivimos, depositar entera confianza en la autonomía critica del ser humano, potenciar un nuevo sentido de la iniciativa personal, potenciar nuevos encuentros entre culturas y civilizaciones y alimentar la idea de una ciudadanía cosmopolita y universal (Pérez Tornero y Vais, 2012, p. 46)

Figura 19. Componentes de la competencia mediática



Fuente: modelo propuesto por Pérez Tornero y Vais (2012, p. 104)

La propuesta de competencia distingue entre el nivel de acceso físico a los medios y contenidos mediáticos en un contexto determinado y otro nivel en el que incluye la capacidad cognitiva y las la manera adecuada de usar estos medios. El siguiente nivel se refiere a la capacidad de lectura, de comprensión y del contenido de los medios, y abarca dos divisiones: la de búsqueda y selección de información y la evaluación. En el último nivel, se encuentran las competencias comunicativas, entendidas como las habilidades necesarias que permiten a un ciudadano crear y producir mensajes a través de diversos códigos así como difundirlos en alguna de las plataformas existentes.

Este modelo de competencias mediáticas considera algunas tareas cognitivas complejas como el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y la capacidad de crear, comunicar y compartir información en un plano elevado, como una de las metas de los procesos formativos en este ámbito. El pensamiento crítico se sostiene como una tarea transversal que tiende a "realizar análisis, razonamientos válidos y útiles. El pensamiento crítico conduce a desarrollar a) pautas de comprensión del entorno y b) pautas de actuación" (Pérez Tornero y Vais, 2012, p. 109). Sugiere también que el entorno mediático de los estudiantes se erije a partir una comprensión del funcionamiento y de los intereses que se configuran en estos entornos.

Una de las principales aportaciones de este modelo estriba en la incorporación de factores contextuales y se vincula estrechamente con algunos componentes de la competencia digital que constituyen la base de los estudios de la alfabetización mediática (Durán, 2016), es decir, no solo se limita al campo individual.

2.3.6 La competencia mediática: dimensiones e indicadores por Ferrés y Piscitelli (2012)

Varios investigadores han conceptualizado las competencias mediáticas[54] alrededor del mundo para favorecer su desarrollo en el conjunto de la población, especialmente entre la comunidad escolarizada. Entre estos autores se destaca notablemente el estudio denominado "Competencia Mediática de la ciudadanía española" liderado por Ferrés Prats, Aguaded Gómez, y García Matilla, (2012) el cual tuvo como finalidad determinar el grado de competencia mediática de la ciudadanía española.

Desde este modelo, en el cual se recogen las recomendaciones de más de 50 autores, no se lleva a cabo una interpretación desde lo instrumental, sino que se entiende a las competencias como el terreno para "desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos y ciudadanas, así como su compromiso social" (Ferrés y Piscitelli, 2012, p. 75). En este sentido, los procesos comunicacionales actuales no son posibles de comprender sin los entornos mediáticos, los elementos de ideología, estética o los valores. Es decir, es un proceso complejo que requiere que sus elementos sean considerados de una manera "integradora" evitando aproximaciones reduccionistas. En esta propuesta se insiste en generar comunicación por diversos canales; sin embargo, el poder de los medios se ha extendido a unos niveles no imaginados ni vividos previamente. De manera que la ciudadanía debe reflexionar sobre la manera en que "el poder mediático se beneficia de la transparencia que caracteriza a los nuevos sistemas de representación, propiciando la confusión entre la representación y la realidad. La competencia mediática ha de hacer frente, pues, a esta complejidad, compaginando la potenciación de la cultura participativa con el desarrollo de la capacidad crítica"(Ferrés Prats et al., 2012, p. 77).

El desarrollo de las competencias mediáticas debe ser un proyecto que abarque a toda la ciudadanía, ya que la propuesta no se limita a edades específicas, pues estos indicadores son "genéricos y flexibles" dadas las condiciones mismas del entorno mediático. Los autores asumen también que esta creación no debe tomarse como algo

[54] A partir del acercamiento y construcción de este modelo de dimensiones de la competencia mediática se han adelantado proyectos para determinar la presencia de esta competencia en la ciudadanía. En España, estas investigaciones han sido lideradas por Joan Ferrés, Ignacio Aguaded y Agustín García. Por su parte, en las investigaciones en Iberoamérica también constituye un modelo que alimenta gran parte de las pesquisas a través de la red de internacional Alfamed.

"cerrado o definitivo". Al precisar en la definición de competencia mediática, los autores indican que:

> Comporta el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con seis dimensiones básicas, de las que se ofrecen los indicadores principales. Estos tienen que ver, según los casos, con el ámbito de participación como personas que reciben mensajes e interaccionan con ellos (ámbito de análisis) y como personas que producen mensajes (ámbito de la expresión) (Ferrés y Piscitelli, 2012, p. 79).

Así, atendiendo a este marco, las condiciones actuales de consolidación de lo mediático en nuestros entornos deben promover procesos hacia la formación de un "prosumidor" es decir, una "persona tiene tantas oportunidades de producir y de diseminar mensajes propios como de consumir ajenos"; por lo mismo, se plantea que las competencias mediáticas comprometen dos procesos: el del análisis y el de la expresión. En un ejercicio de educación mediática se deben considerar tanto las interacciones críticas con contenidos como la creación mediática.

Estas dimensiones están sostenidas por un conjunto de competencias determinadas con claridad y proporcionan un conjunto de elementos concisos para el planteamiento de abordajes pedagógicos. Las seis dimensiones básicas que componen las competencias mediáticas, según estos autores, son:

Tabla 13. Dimensiones de la competencia mediática

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

Dimensiones	Ámbito	Capacidades
La tecnología	Análisis	- Comprensión del papel que desempeñan en la sociedad las tecnologías de la información y de la comunicación y de sus posibles efectos. - Habilidad para interactuar de manera significativa con medios que permiten expandir las capacidades mentales. - Capacidad de manejo de las innovaciones tecnológicas que hacen posible una comunicación multimodal y multimedial. - Capacidad de desenvolverse con eficacia en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales.
	Expresión	- Capacidad de manejar con corrección herramientas comunicativas en un entorno multimedial y multimodal. - Capacidad de adecuar las herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos que se persiguen. - Capacidad de elaborar y de manipular imágenes y sonidos desde la conciencia de cómo se construyen las representaciones de la realidad.
Procesos de interacción	Análisis	- Capacidad de selección, de revisión y de autoevaluación de la propia dieta mediática, en función de unos criterios conscientes y razonables. - Capacidad de dilucidar por qué gustan unos medios, unos productos o unos contenidos, por qué tienen éxito, individual o colectivamente: qué necesidades y deseos satisfacen en lo sensorial, en lo emotivo, en lo cognitivo, en lo estético, en lo cultural, etc. - Capacidad de valorar los efectos cognitivos de las emociones - Capacidad de discernir y de gestionar las disociaciones que se producen a veces entre sensación y opinión, entre emotividad y racionalidad. - Conocimiento de la importancia del contexto en los procesos de interacción. - Conocimientos básicos sobre el concepto de audiencia, sobre los estudios de audiencia, su utilidad y sus límites. - Capacidad de apreciar los mensajes provenientes de otras culturas para el diálogo intercultural en un período de medios transfrontera. - Capacidad de gestionar el ocio mediático convirtiéndolo en oportunidad para el aprendizaje.
	Expresión	- Actitud activa en la interacción con las pantallas, entendidas como oportunidad para construir una ciudadanía más plena, un desarrollo integral, para transformarse y para transformar el entorno. - Capacidad de llevar a cabo un trabajo colaborativo mediante la conectividad y la creación de plataformas que facilitan las redes sociales. - Capacidad de interaccionar con personas y con colectivos diversos en entornos cada vez más plurales y multiculturales. - Conocimiento de las posibilidades legales de reclamación ante el incumplimiento de las normas vigentes en materia audiovisual, y actitud responsable ante estas situaciones.
Procesos de producción y difusión	Análisis	- Conocimiento de las diferencias básicas entre las producciones individuales y las colectivas, entre las populares y las corporativas. - Conocimiento de los factores que convierten las producciones corporativas en mensajes sometidos a los condicionamientos socioeconómicos de toda industria. - Conocimientos básicos sobre los sistemas de producción, las técnicas de programación y los mecanismos de difusión. - Conocimiento de los códigos de regulación y de autorregulación que

Dimensiones	Ámbito	Capacidades
		amparan, protegen y exigen a los distintos actores sociales.
	Expresión	- Conocimiento de las fases de los procesos de producción y de la infraestructura necesaria para producciones de carácter personal, grupal o corporativo. - Capacidad de trabajar, de manera colaborativa, en la elaboración de productos multimedia o multimodales. - Capacidad de seleccionar mensajes significativos, apropiarse de ellos y transformarlos para producir nuevos significados. - Capacidad de compartir y diseminar información, a través de los medios tradicionales y de las redes sociales, incrementando la visibilidad de los mensajes, en interacción con comunidades cada vez más amplias. - Capacidad de manejar la propia identidad *online/offline* y actitud responsable ante el control de datos privados, propios o ajenos. - Capacidad de gestionar el concepto de autoría, individual o colectiva, actitud responsable ante los derechos de propiedad intelectual y habilidad para aprovecharse de recursos como los "*creative commons*". - Capacidad de generar redes de colaboración y de retroalimentarlas, y actitud comprometida ante ellas.
Ideología y Valores	Análisis	- Capacidad de descubrir la manera de cómo las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad. - Capacidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, extrayendo conclusiones críticas tanto de lo que se dice como de lo que se omite. - Habilidad para buscar, organizar, contrastar, priorizar y sintetizar informaciones procedentes de distintos sistemas y de diferentes entornos. - Capacidad de detectar las intenciones o intereses que subyacen tanto en las producciones corporativas como en las populares, así como su ideología y valores, explícitos o latentes, adoptando una actitud crítica ante ellos. - Actitud ética a la hora de descargar productos útiles para la consulta, la documentación o el visionado de entretenimiento. - Capacidad de analizar las identidades virtuales individuales y colectivas, y de detectar los estereotipos - Capacidad de analizar críticamente los efectos de creación de opinión y de homogeneización cultural que ejercen los medios. - Capacidad de reconocer los procesos de identificación emocional con los personajes y las situaciones de las historias como potencial mecanismo de manipulación - Capacidad de gestionar las propias emociones en la interacción con las pantallas, en función de la ideología y de los valores que se transmiten en ellas
	Expresión	- Capacidad de aprovechar las nuevas herramientas comunicativas para transmitir valores y para contribuir a la mejora del entorno, desde una actitud de compromiso social y cultural. - Capacidad de elaborar productos y de modificar los existentes para cuestionar valores o estereotipos presentes en algunas producciones mediáticas. - Capacidad de aprovechar las herramientas del nuevo entorno comunicativo para comprometerse como ciudadanos y ciudadanas de manera responsable en la cultura y en la sociedad.

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

Fuente: propuesta elaborada por Ferrés y Piscitelli (2012).

A partir del establecimiento de estas dimensiones e indicadores de correspondientes a las competencias mediática se han elaborado instrumentos para el desarrollo de investigaciones en este campo. Esta propuesta delimita consideraciones precisas alrededor del estudio de lo mediático. A pesar de que el propósito de estos autores no es señalar consideraciones pedagógicas o rutas de aprendizaje, los autores consideran que en el marco de los proceso formativos, se debe procurar recurrir a entornos lúdicos —no tanto abstractos—y sugieren la realización de posibles adaptaciones de acuerdo a las características de los grupos y componentes que se quieran profundizar.

En este sentido, y considerando los recientes aportes del campo de las neurociencias, se han consolidado asuntos relacionados con la emocionalidad derivados de la interacción con los contenidos mediáticos. Desde esta propuesta, se reconoce que la vinculación cotidiana con los medios lleva generalmente al fovorecimiento del componente emocional sobre el racional, ello supone que la competencia mediática "exige el desarrollo de una capacidad crítica respecto al propio espíritu crítico, porque, como consecuencia del predominio del cerebro emocional sobre el racional, resulta más ajustado a la realidad referirse al ser humano como un animal racionalizador que como un animal racional"(Ferrés y Piscitelli, 2012, p. 79). Un enfoque sobre la educación mediática lleva reflexionar sobre la manera en que lo emocional se dispone tras la interacción con lo mediático, así como que los fenómenos se potencian actualmente, por ejemplo, la desinformación. Son variados los fenómens que responden, se alimentan, sostienen y se pueden revisar a partir de lo emocional. Las competencias mediáticas no

se fundamentan en la exclusividad de la condición crítica, pues "el espíritu crítico es totalmente vulnerable ante las acometidas de unas emociones que sean de signo contrario" (Ferrés y Piscitelli, 2012, p. 79).

2.3.7 De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores (Pérez Rodríguez y Delgado Ponce, 2012)

Esta propuesta nace a partir de la intención de alcanzar una convergencia terminológica sobre la competencia mediática y lograr una serie de actuaciones didácticas en este campo. Este trabajo reconoce que las aportaciones que se vienen realizando sobre la alfabetización mediática se introducen en ámbitos variados y no llegan a ser concretos en el terreno de lo didáctico. Atendiendo a este particularidad, las autoras establecen, en un primer orden, un conjunto de dimensiones para definir las competencias mediáticas y luego elaboran un planteamiento didáctico de acuerdo con los indicadores propuestos.

Esta construcción parte de reconocer que los medios están llegando a las aulas impulsados bajo un "determinismo tecnológico", por lo tanto, se requiere incorporar un enfoque de educación mediática en los espacios aúlicos con el propósito de sumar otros referentes a la discusión, pues así se "abriría el camino a una escuela fundamentada en el pensamiento crítico, la cooperación y el diálogo, la gestión y producción de nuevos saberes, la funcionalidad de los aprendizajes, la tolerancia y la diversidad" (Pérez-Rodríguez y Delgado Ponce, 2012, p. 26). Argumentan una integración conceptual de alfabetización digital y audiovisual bajo el término de alfabetización mediática. Esta propuesta emerge a partir de una serie de documentos que en su momento fueron cardinales en este campo de estudio.

Uno de los aspectos destacados en esta propuesta,[55] y que interesan a los propósitos de este estudio, se refieren a la enunciación de los componentes didácticos que contribuyen a los planteamientos de la competencia mediática. De esta manera, las investigadoras plantean las dimensiones de la competencia mediática como una estructura piramidal:

---

[55] Para llegar a esta propuesta toman como punto de referencia seis investigaciones que abordan este campo de estudio: "La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales" (Area, 2008), "Study on assessment criteria for media literacy levels" (Celot, p y Tornero, 2009), "La taxonomía de Bloom para la era digital" (Churches, A; 2009), "La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores" (Ferrés, 2007) y las aportaciones sobre el documento "Competencia digital" (Marques, P; 2009).

Figura 20. Ámbitos y dimensiones de la competencia mediática



Fuente: Propuesta de Delgado (2015, p. 112)

Cada una de estas dimensiones se corresponden dinámicamente y presentan una delimitación clara. En la tesis doctoral de Delgado (2015, p. 113) y en el documento "Niños y jóvenes ante las redes y pantallas" (Pérez Rodríguez, Delgado Ponce, García Ruiz, y Caldeiro Pedreira, 2015, p. 72-79), se presenta un acercamiento más detallado de los componentes de cada una de estas dimensiones.

Tabla 14. *Dimensiones e indicadores de la competencia mediática (Delgado, 2015 p. 118)*

CONOCIMIENTO
Acceso y búsqueda de información
Conocimiento de los procesos de búsqueda (implica la definición de tópicos y conectores booleanos).
Conocimiento de las normas de acceso a contenidos (páginas web, blogs, foros de discusión).
Capacidad para extraer información de diversas fuentes adecuadas a las distintas situaciones.
Capacidad para evaluar la fiabilidad y calidad de las fuentes de donde vamos a extraer la información necesaria.
Capacidad para valorar un sitio web antes de entrar en detalles personales.
Lenguaje
Conocimiento de los códigos que intervienen en el lenguaje mediático y su función en los distintos mensajes.
Capacidad de analizar los mensajes con relación a su estructura narrativa, formato y género.
Capacidad de combinar los distintos lenguajes y establecer relaciones de complementariedad entre ellos.
Capacidad de seleccionar los lenguajes más adecuados en función de la situación comunicativa.
Capacidad para modificar los mensajes mediáticos con relación a los códigos y los componentes dándoles un nuevo sentido.

Tecnología
Conocimiento de los sistemas informáticos y del sistema operativo.
Comprensión del papel que tienen las tecnologías en el actual entorno mediático.
Capacidad de manejo de las herramientas necesarias para llevar a cabo la comunicación mediática.
Capacidad de utilizar de manera crítica y eficaz las herramientas tecnológicas adecuándolas a las finalidades perseguidas.
Capacidad de manejar efectivamente las tecnologías para la creación de documentos multimedia.
Procesos de producción
Conocimiento de las funciones y tareas asignadas a los principales agentes de producción.
Conocimiento de las fases en las que se descomponen los procesos de producción y programación.
Conocimientos de las diferencias fundamentales entre las emisiones en directo y diferidas en los distintos medios.
Política e industria mediática
Conocimiento de la ética en los medios y capacidad para identificar si ha sido violada.
Conocimiento y opinión sobre la regulación de los medios e Internet, las normas y derechos aplicables a los contenidos mediáticos.
Conocimiento de las autoridades reguladoras de los medios y la misión legal que tienen.
Conocimiento de los factores que convierten los mensajes mediáticos en productos a intereses comerciales.
COMPRENSIÓN
Ideología y valores
Capacidad de estimar la objetividad y fiabilidad de las informaciones procedentes de los distintos medios.
Capacidad de detectar los intereses y valores que subyacen en determinados mensajes.
Capacidad de distinguir entre la realidad y la representación que los medios ofrecen de ella.
Capacidad para identificar los estereotipos que aparecen en los mensajes mediáticos y analizar sus causas.
Capacidad crítica en la selección de su propia dieta mediática.
Recepción y comprensión
Comprensión de la información procedente de diferentes medios de comunicación y TIC.
Capacidad de reconocerse como audiencia activa, especialmente a partir del uso de las tecnologías digitales que permiten la participación y la interactividad.
Conocimiento de los aspectos relacionados con la audiencia.
Capacidad de reconocer por qué nos gustan o nos atraen determinados mensajes.
Capacidad para diferenciar entre la emoción que provocan algunos mensajes audiovisuales y las valoraciones racionales que se hacen de ellos.
EXPRESIÓN
Participación ciudadana
Capacidad para el ejercicio responsable de la ciudadanía digital
Capacidad para construir una ciudadanía más plena mostrando una actitud activa al interaccionar con las pantallas.
Capacidad de cooperar a través de las herramientas tecnológicas y los medios de comunicación.
Responsabilidad cívico-política para llevar a cabo las acciones correspondientes ante el incumplimiento de las normas vigentes en materia audiovisual.
Participación activa en los servicios públicos online, así como en las actividades para el cambio social y a favor de la democracia.

Creación
Capacidad para crear documentos multimedia adaptándolos efectivamente a las características que requiere este tipo de lenguaje.
Capacidad para elaborar videos, montajes de sonido e imágenes utilizando adecuadamente los distintos códigos.
Creación de páginas web, blogs, *wikis* usando las herramientas tecnológicas disponibles en Internet.
Capacidad para crear trabajos originales utilizando los medios de comunicación y TIC.
Conocimiento de las licencias y normativas para el uso de determinados contenidos en la elaboración de trabajos personales.
Capacidad para trabajar de manera colaborativa en la producción de mensajes mediáticos.
Comunicación
Capacidad para comunicarse eficazmente a través de herramientas sincrónicas y asincrónicas.
Capacidad para comunicarse y colaborar en la realización de proyectos a distancia utilizando los entornos digitales.
Conocimientos del concepto de autoría, de las licencias para compartir o usar determinada información.
Adecuación a las características de publicación de las plataformas, web o medios en los que se vayan a compartir contenidos.
Actitud responsable y ética en la comunicación o difusión de contenidos.

Fuente: Propuesta de Delgado (2015, p. 112)

Este esquema que converge entre lo digital y audiovisual guarda una estrecha relación con las propuestas de Celot y Pérez Tornero (2009), que como se expuso anteriormente, ubican en la cima los procesos de creación y comunicación. Esta serie de dimensiones se disponen como un sistema articulado que indica los componentes específicos para un proceso formativo orientado al desarrollo de estas competencias.

Este modelo tiene previsto el ejercicio de una ciudadanía crítica y creativa en el marco de una sociedad mediática, para ello pugna por el desarrollo de programas educativos que fomenten la participación activa, la comunicación y la creación de contenidos. En este propósito, asumen las autoras, se debe atender a los procesos de acceso y búsqueda de información, a la variedad de lenguajes de los medios, a la recepción y comprensión, a las tecnologías que utilizan, a la producción, política e ideología de estas industrias, a la partición ciudadana y a la creación. De esta manera "conseguiremos personas autónomas y críticas a la hora de enfrentarse a los medios y las tecnologías de la información y la comunicación" (Pérez Rodríguez y Delgado Ponce, 2012, p. 33).

Siguiendo este propósito, las investigadoras plantean para el desarrollo de las competencias mediáticas, una ruta detallada para una propuesta formativa (que en el momento de su formulación no destacaba en los principales estudios).

Tabla 15. Algunas actividades para el desarrollo de las competencias mediáticas

Dimensiones	**Actividades**
Acceso y búsqueda de información	- Realizar búsquedas temáticas a través de buscadores, definiendo y utilizando tópicos - Acceder, recuperar y consultar bases de datos, bibliotecas, páginas de organismos oficiales. - Buscar y recuperar información sobre películas, libros, etc.
Lenguaje	- Analizar los distintos códigos que aparecen en anuncios, películas, conversaciones de chat, etc. - Realizar pequeñas producciones.
Tecnología	- Utilización de diferentes herramientas tecnológicas para la elaboración de un documento audiovisual.
Procesos de producción	- Descomposición de una programación en fases. - Análisis de las diferentes emisiones en directo y en diferido.
Política e industria mediática	- Simulación sobre el envío de una queja
Ideología y valores	- Analizar el uso de estereotipos en la televisión - Analizar los aspectos de fiabilidad de un sitio web
Recepción y comprensión	- Resumir y organizar la información a través de mapas conceptuales. - Analizar las sensaciones que nos despiertan programas o anuncios publicitarios.
Participación ciudadana	- *Role playing* sobre distintos tipos de participación a través de las tecnologías.
Creación	- Producir películas a través de herramientas como *movie maker* o *Pinacle*. - Realizar *podcasts*. - Creación de documentos multimedia. - Elaboración de *blogs* o *wikis*.
Comunicación	- Fomento del debate o la discusión a través de entornos virtuales. - Realización de proyectos colaborativos a distancia. - Colaboración para la solución de actividades con ayuda de las herramientas tecnológicas.

Fuente: Propuesta elaborada por Pérez-Rodríguez y Delgado Ponce (2012, p. 33).

Una propuesta que permita la integración curricular de las competencias mediáticas pasa por muchos factores —desde la formación docente, políticas públicas, debates académicos, recursos económicos, materiales didácticos, entre otros—. Esta serie de actividades se enmarca en un ejercicio que contribuye al afianzamiento de la educación

mediática. De esta manera, como parte del enfoque de este capítulo, y no perdiendo de vista los objetivos de este estudio, se asume que el ejercicio pleno de un enfoque orientado al desarrollo de la competencia mediática en entornos escolares comporta una selección de actuaciones didácticas que respondan a esta alfabetización. Esta selección constituye un referente que sirve de base para el planteamiento didáctico de nuestra propuesta formativa.

2.3.8 Global: media and information literacy assessment framework (UNESCO, 2013)

Este documento propone un concepto de alfabetización mediática enfocado principalmente en la información – propuesta que ha tomado relevancia debido a la popularización de las *fake news* o noticias falsas (Oliva, 2019, p. 152) – y propone una guía para la evaluación de las competencias en los países, en especial para los docentes en servicio y en formación. Este modelo de evaluación de la alfabetización mediática se erige a partir del fenómeno de lo mediático: en un nivel macro (políticas y decisiones como sociedad), un meso nivel (planes educativos e instituciones formadoras de docentes) y uno individual (profesores y ciudadanos). Desde esta perspectiva, se asume el concepto como:

> un conjunto de competencias que faculta a los ciudadanos a acceder, recuperar, comprender, evaluar y utilizar, crear, así como compartir información y contenido multimedia en todos los formatos utilizando diversas herramientas de manera critica, ética y efectiva, para participar en actividades personales, profesionales y sociales (UNESCO, 2013, p. 17).

Así pues, se espera que la educación mediática contribuya al desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas, el incremento de la participación y colaboración, la promoción de los derechos humanos, el acceso a la información y el fomento de la libertad de expresión. Este enfoque asume a la MIL en un marco de derechos y como promotora de los cambios sociales mediante la participación y colaboración entre personas.

Se reconoce la relevancia de los docentes como promotores de las competencias mediáticas, por lo que se hace énfasis en los planes de formación docente. El enfoque asume que una persona alcanza unos niveles de alfabetización en este campo en la

medida en que interpreta y elabora juicios informados de manera eficiente y ética. Esta propuesta agremia los conceptos referentes a la alfabetización digital, informacional, mediática y articula cada una de sus dimensiones para fortalecer una ciudadanía crítica, que toma decisiones informadas, comprende la función de la información en la sociedad y alcanza elevadas competencias para el acceso a la información.

Las valoraciones en el nivel individual se estructuran a partir de tres grandes dimensiones: el acceso, la evaluación y la creación de contenido mediático; cada una de ellas involucra una serie de competencias:

Tabla 16. Resumen de los componentes de la MIL, temas y competencias

Componentes MIL	Temas o materias	Competencia MIL
Acceso Reconoce la demanda para poder buscar, ser capaz de realizar búsquedas y recuperar la información y contenido mediático.	- Definición y articulación de una necesidad de información. - Búsqueda y localización de información y contenido mediático. - Acceso a la información, contenido mediático y proveedores de información. - Recuperación, almacenamiento y retención de información y contenido multimedia.	- Determinar y articular la naturaleza, el rol y el alcance de la información (contenidos) a través de una variedad de recursos. - Buscar y localizar información y contenido mediático /multimedia. - Acceder a la información que necesita y al contenido utilizando los medios de forma eficaz, eficiente y ética, así como a los proveedores de información. - Recuperar y almacenar temporalmente la información de contenido multimedia utilizando variedad de métodos y herramientas.
Evaluación Comprensión, evaluación y valoración de la información y los medios.	- Comprensión de la información y los medios de información. - Evaluación de la información y contenidos mediático, los proveedores de información y los medios. - Organización de la información y contenido mediático.	- Comprender la necesidad de los medios y los proveedores de información en la sociedad. - Evaluar y autenticar la información y el contenido mediático y sus fuentes, y los proveedores de información. - Sintetizar y organizar la información y el contenido mediático utilizados.
Creación Creación, utilización y seguimiento de la información y contenido mediático	- Creación de conocimiento y expresión creativa. - Comunicación de información, contenido mediático y conocimientos de manera ética y efectiva. - Participación en actividades de la sociedad pública como ciudadano activo. - Monitoreo de la influencia de la información, contenido mediático, producción y uso del conocimiento.	- Crear y producir nueva información, contenido mediático o conocimientos para un propósito especifico de manera innovadora y ética. - Comunicar la información, el contenido mediático y el conocimiento de manera ética, legal y efectiva utilizando los canales y herramientas apropiadas. - Participar con los medios y proveedores de información para la autoexpresión, el diálogo intercultural y la participación democrática por diversos medios de manera ética. - Monitorear el impacto de la información creada y distribuida, el contenido y los conocimientos de los medios.

Fuente:elaborado por UNESCO (2013 p. 59).

En esta serie de competencias se evidencia un favorecimiento a aquellas relacionadas con el manejo de la información. Una sociedad crítica y que ejerce los derechos asociados a la libertad de expresión require de interacción con la información, de manera que se convierte en un factor clave en una sociedad. En el modelo de comprensión de esta serie de competencias se evita acudir a un orden piramidal, pues se contemplan como un todo "because MIL is a multiple-latent trait concept, the levels will need to be presented as a profile rather than as a single set of levels" (UNESCO, 2013, p. 59).

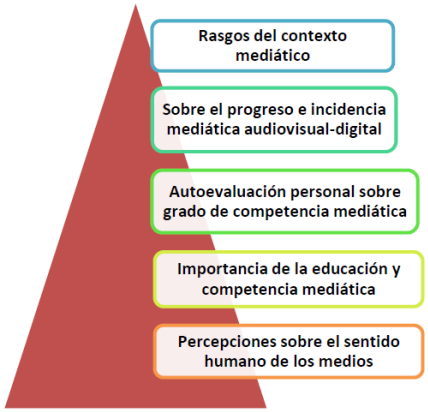
2.3.9 Otros modelos de competencia mediática

El establecimiento de un marco que permita definir los componentes de la alfabetización mediática se instituyó como una de las principales preocupaciones en este campo de estudio al inicio de este siglo. En este empeño, se sumaron varios actores desde organismos internacionales –principalmente la UNESCO – como reconocidos grupos de investigación y académicos. Con ello, en la actualidad, se dispone de una variedad de trabajos que abordan estos planteamientos; sin embargo, los referidos anteriormente son los cimientos de trabajos académicos posteriores. Estas propuestas responden a la necesidad de establecer las competencias esenciales para los procesos de evaluación y en el diseño de programación. En especial, como se expuso en el rastreamiento bibliográfico expuesto en este capítulo, entre la comunidad Iberoamericana destaca la propuesta de competencias mediáticas de Ferrés y Piscitelli (2012). Sin embargo, es necesario reconocer una serie de planteamientos que vienen tomando fuerza y posicionamiento en los últimos años respecto a modelos competenciales de lo mediático.

2.3.9.1 Dimensiones de la competencia mediática (Zeballos Clavijo, 2016)

En un estudio pionero sobre las competencias mediáticas en jóvenes universitarios en Bolivia, Zeballos Clavijo (2016, p. 119) formula un modelo integrador de indicadores de la competencia mediática teniendo como referente las propuestas de Pérez Tornero y Varis (2012). En este sentido, acude a elementos contextuales que facilitan o dificultan el desarrollo de la alfabetización mediática como también examina los niveles a escala individual. Este modelo de competencias mediáticas se dispone de acuerdo a la siguiente estructura piramidal.

Figura 21. Modelo de competencia mediática



Fuente: Propuesta de Clavijo (2016, p. 119)

Tomando en consideración esta serie de dimensiones, es posible comprender el estado de la educación mediática en un entorno amplio, por ejemplo, un país (el autor emplea este modelo para determinar el estado de la alfabetización mediática en Bolivia). Al desmontar la pirámide se genera un conjunto de estructuras que atienden al siguiente marco conceptual:

- Rasgos del contexto mediático en Bolivia: conocimiento de las personas sobre el entorno institucional, legal y de datos comunicaciones que les rodea (leyes referidas a los medios y las disposiciones de comunicación).
- Progreso e incidencia mediática audiovisual-digital: se relaciona con un saber teórico sobre los adelantos e innovaciones mediáticas.
- Autoevaluación sobre el grado de competencia mediática: implica una autoevaluación en torno a las capacidades mediáticas.
- Importancia de la educación y la competencia mediática: la actitud que las personas en torno a la trascendencia social y educativa asignan a la educación y la competencia mediática en la actualidad.
- Percepciones sobre el sentido humano de los medios: se relaciona con el rol que las personas consideran deben cumplir los medios de comunicación.

El autor de este estudio desarrolló un cuestionario de competencias mediáticas que con esta serie de dimensiones e integró los componentes de la características de este país. Como se puede apreciar, este modelo proporciona un conjunto de dimensiones

(contextuales y personales) a tener en consideración en el momento de valorar el panorama de la alfabetización mediática en un determinado país.

2.3.9.2 Dimensiones de la competencia mediática según Cuervo Sánchez et al. (2019)

Esta propuesta conceptual sobre las competencias mediáticas tiene como referencia las formulaciones del documento de Ferrés y Piscitelli (2012) y se desarrolla atendiendo principalmente a las características de los entornos mediáticos de los adolescentes. Indica en su formulación la necesidad de estimular y consolidar propuestas formativas encauzadas al desarrollo de habilidades y actitudes críticas en los estudiantes para relacionarse con la información y con los diversos medios digitales. Las dimensiones que componen esta propuesta son:

Tabla 17. Dimensiones de la competencia mediática

Dimensión	Categoría
Acceso y uso	- Mecanismos de producción - Herramientas telemáticas y tecnológicas - Uso del medio y la información
Lenguaje y comprensión crítica de los medios	- Interpretación de imágenes y justificación de la decisión - Creación a partir de imágenes - Criterios estéticos y juicios de valor
Procesos de producción y programación	- Fases de producción - Función cultural de los medios y la información
Transformación de la realidad a través de la comunicación	- Conciencia receptora y crítica - Habilidades comunicativas - Apropiación tecnológica

Fuente: elaborado por Cuervo Sánchez et al (2019)

Este sistema de competencias mediáticas incorpora cuatro dimensiones. La primera, acceso y uso, se refiera a la interacción que las personas mantienen con los medios tradicionales y las nuevas tecnologías, las competencias implicadas llevan a determinar la forma en que las personas acceden y usan los medios y la información. La segunda dimensión dispone de un conjunto de competencias implicadas en el conocimiento sobre los códigos, símbolos y estructuras en los mensajes mediáticos como con la habilidad para reconocer las intenciones implícitas en los proceso comunicativos; su valoración conlleva la interpretación de imágenes y de algunos contenidos audiovisuales.

La tercera dimensión indaga sobre el conocimiento de una serie de mecanismos, técnicas y herramientas digitales imprescindibles para la creación de contenidos mediáticos y, por otra parte, integra lo relacionado a la manera en que las personas difunden y representan su propia información. La última dimensión de este esquema de competencias mediáticas se ocupa de explorar la capacidad de los estudiantes para usar los medios y la información para promover el bien común, específicamente el fomento de la participación y compromiso ciudadana a través de los medios. Esta propuesta se desarrolla a partir de un trabajo sistemático y de un conjunto de estrategias pedagógicas para el desarrollo de las competencias mediáticas en entornos escolares de adolescentes (Cuervo Sánchez et al., 2019).

2.3.9.3 Comisión Europea (2018)

El grupo de expertos sobre educación mediática de este organismo asume esta alfabetización como: "includes all technical, cognitive, social, civic and creative capacities that allow a citizen to access, have a critical understanding of the media and interact with it". También, propone en cinco grandes categorías las habilidades de la alfabetización mediática (European Comission, 2018, p. 65):

Tabla 18. habilidades de la alfabetización mediática

1.	**Creativity**: such as creating, building and generating media content.
2.	**Critical thinking:** such as understanding how the media industry Works and how media messages are constructed; questioning the motivations of content producers in order to make informed choices about content selection and use; recognising different types of media content and evaluating content for truthfulness, reliability and value for money; recognising and managing online security and safety risks.
3.	**Intercultural dialogue**: such as challenging radicalisation and hate speech
4.	**Media use:** such as the ability to search, find and navegation and use media content and services.
5.	**Participation and interaction**: interaction, engagement and participation in the economic, social, creative, cultural aspects of society through the media and promoting democratic participation and fundamental rights.

Fuente: propuesta (European Comission, 2018, p. 65)

Son destacados sus esfuerzos en cuanto a la promoción de la alfabetización mediática para diversos sectores de la sociedad y han establecido algunos indicadores, entre los que destacan "study on assessment criteria for media literacy levels (2009) y "testing and refining. Criteria to assess media literacy levels in Europe" (2011).

2.3.9.4 Modelo de Renee Hobbs (2010)

En este mismo sentido, Hobbs (2010. p. 19) establece una estructura de competencias esenciales que deben tenerse en consideración en el momento de formular programas para la alfabetización mediática:

Tabla 19. Estructura de competencias esenciales

Competencias esenciales
1. **Acceso**: Encontrar y utilizar de manera hábil herramientas mediáticas y tecnológicas y compartir información relevante y apropiada con otros.
2. **Analizar y evaluar**: Comprender los mensajes y hacer uso de un pensamiento crítico para analizar la calidad, veracidad, credibilidad y puntos de vista. Considerar los efectos y consecuencias potenciales de los mensajes.
3. **Crear**: Componer o generar contenido con creatividad y confianza en sus posibilidades de expresión, en los que sea consciente del propósito y el comportamiento comunicativo.
4. **Reflexionar:** Aplicar responsabilidad social y principios éticos a la identidad individual y experiencia vivida, así como al comportamiento comunicacional y a la conducta.
5. **Actuar:** Trabajar individual y colaborativamente para compartir conocimiento y resolver problemas de familia, trabajo y comunidad, así como participar como miembro de la comunidad a nivel local, regional, nacional e internacional.

Fuente: elaboración propia con propuesta de Hobbs (2010. p. 19)

2.3.9.5 Modelo de competencias transmedia

Carlos Scolari (2018) considera que ante la emergencia de nuevas prácticas que se posicionan en relación con los medios, surge un reto para los investigadores y educadores respecto a la alfabetización. Y, atendiendo a estas características, entiende que la alfabetización mediática no puede reducirse al análisis crítico del contenido de los medios y a un desarrollo dentro del sistema educativo formal; pues la realidad mediática actual promueve un "prosumidor". Por lo mismo, asume que una alfabetización debe abarcar habilidades necesarias para producir y crear contenidos mediáticos, y propone el alfabetismo transmedia como un conjunto de "prácticas, valores, habilidades, sensibilidades, estrategias de aprendizaje y formas de compartir en el marco de las culturas participativas" (p.7).

En este marco, Scolari, con más de cincuenta investigadores de ocho países y durante tres años lideró el proyecto *Transliteracy*, en el cual se plantearon las siguientes preguntas: ¿qué están haciendo los jóvenes con los medios?, ¿dónde aprendieron a hacerlo?, y ¿cómo podemos aprovechar esos conocimientos dentro del aula? En la

búsqueda de las respuestas los investigadores acudieron a cuestionarios, entrevistas, talleres, netgrafías y talleres participativos.

En este marco, el alfabetismo transmedia se centra sobre las prácticas con los medios que desarrollan los adolescentes: alfabetización en los videojuegos, web y redes sociales y culturas participativas. Es decir, las competencias que envuelven la alfabetización transmedia abarcan desde procesos de resolución de problemas en videojuegos hasta la producción e intercambio de contenidos en plataformas web y redes sociales y la creación, intercambio y consumo crítico de contenido narrativo.

En el mencionado estudio se establecen una serie de competencias transmedia relacionadas con la producción, consumo y postproducción de medios en el marco de una cultura participativa de los adolescentes:

Figura 22. Taxonomía de competencias transmedia



Fuente: proyecto transmedia de Scolari (2018, p. 131).

En total, esta investigación reportó 134 competencias organizadas en nueve dimensiones: producción, prevención de riesgos, performance, gestión social, individual, de contenidos; medios y tecnología, ideología y ética; narrativa y estética. Competencias que los adolescentes básicamente a través de sus prácticas mediáticas incorporan y muy pocas veces la escuela desencadena.

2.4 Principales características de los modelos de competencia mediática. La hegemonía de las habilidades técnicas

Son variados los enfoques referentes al establecimiento de un marco de competencias mediáticas. En general, hay un amplio interés desde instituciones de carácter internacional como la UNESCO y de destacados académicos que buscan consolidar la educación mediática tanto en los espacios informales como los formales. Esta dinámica ha dado lugar a un entramado léxico con algunos matices diferenciadores, pues agregan un componente de complejidad innecesario a la materia abarcada (Alonso et al., 2017, p. 84). En ocasiones, las competencias mediáticas quedan limitadas a un abordaje operativo, en otros casos, se reducen a aspectos creativos en una promoción de la lectura crítica de los contenidos mediáticos.

Sobre este particular, Giraldo Luque, Durán, Abengozar, y Villegas Simón (2014) a partir de un análisis de un conjunto de 17 [56]investigaciones en este campo de estudio y que tenían como objetivo central la determinación del nivel de esta competencia, concluyeron que en la mayoría de dichos estudios (11) los componentes de la alfabetización digital están presentes, constituyendo el elemento de mayor tratamiento en todos los indicadores de valoración de la competencia mediática. Por otra parte, se encontró que en los ítems de los cuestionarios de dichos estudios, de las 696 preguntas analizadas individualmente, 280 corresponden a elementos de uso, 185 se centran en el componente crítico, 92 en el de habilidades comunicativas, 79 se refiere a la disponibilidad de recursos y 60 al contexto. Sus conclusiones determinan que las principales habilidades que se evalúan en los estudios sobre competencia mediática se refieren a habilidades sobre el uso de los medios, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

[56] Los estudios empleados para el análisis fueron: A media literacy quiz (Literat, nd), brevet informatique et Internet (ministere education france, 2006), better pubic services throug egovernment academic (Margetts, H y Dunleavy, P 2002), bibiliotecas escolares, ¿entre interrogantes? (Miret, I 2011), communitu survey on ICT usage and e comerce in enterprises (UE, 2013), competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia en la ciudadania Española (Ferrés, P., Mantilla, A., Aguaded, I.,Fernández C., Figueroa., 2011), E-skills carrer tool: linking ICT usage in households and by individuals (eurostat, 2013), identify your ICT needs (CE, nd), national assessment program ICT literacy (Gebhardt, 2012), Nonoprofit social media policy workbook (idealware, 2012), PIAAC background questionnaire (OECD, 2013), PISA 2009 Results (OCDE, 2011), Survey of schools: ICT in education (European Scholnet, 2013) y Testing and refining criteria t assess media literacy levels u Europe (CE, 2011)

Tabla 20. Características de los componentes que se evalúan en los estudios sobre competencia mediática

Habilidad	**Total de preguntas**
Habilidades de computación e Internet	164
Conocimientos sobre los medios	78
Comprensión de contenidos mediáticos	76
Utilización avanzada	72
Uso activo y balanceado	44
Creación de contenidos	42
Relaciones sociales	32
Comportamiento de usuario	31
Participación	14
Trabajo en red	4

Fuente: elaborado por Luque (2014, p. 10)

La mayoría de los estudios sobre las competencias mediáticas tienen un marcado interés hacia un conjunto de habilidades operativas, tomando distancia de otros elementos como el contexto, las políticas, planes o normas de regulación de medios. Es decir, se tiende a privilegiar componentes respecto al uso de los medios digitales, y en particular, a aquellos que aluden a lo computacional e Internet; en menor medida, se incluyen componentes relativos a una formación crítica. Dicho de otro modo, los estudios sobre las competencias mediáticas centrados en medir las habilidades personales, dejan al margen algunas referencias de tipo contextual pues los procesos de análisis no abarcan lo referente a la industria de los medios (Giraldo Luque et al., 2014, p. 12), elementos que determinan la formación de una ciudadanía crítica frente a lo mediático. Los esfuerzos se han centrado principalmente en componentes de lo digital y en la mayoría de los casos se ubican los estudios en la medición de habilidades técnicas.

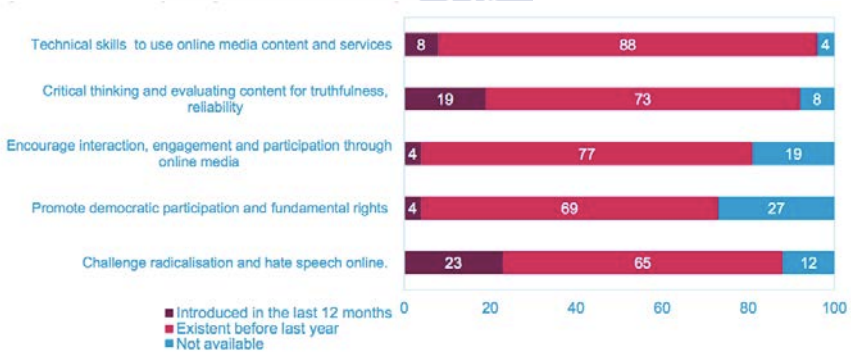
Otra de las lagunas que pone en evidencia el citado estudio es el uso de los medios para la cooperación, la creación de redes y el intercambio. Atendiendo estas consideraciones y lo presupuesto desde la educomunicación, asumimos que un proceso formativo de educación mediática debería, en lo posible, conjugar los aspectos referidos al uso de los medios, y adicionalmente, un análisis crítico en profundidad sobre algunas de las aristas entorno a lo mediático. Esto indica que, en un propósito de estabecer un diagnóstico sobre las competencias mediáticas en una población juvenil, se debe

disponer de herramientas que no solo determinen las capacidades o habilidades respecto a distintos medios, sino también se integren aspectos sobre la manera en que se desenvuelven en el entorno social y tecnológico, es decir, que considere las dimensiones sobre la interactividad en la que se mueven los jóvenes (Grisales et al., 2017, p. 30).

En definitiva, a pesar de que otras dimensiones como el lenguaje o la estética tienen mayor peso en la definición de la alfabetización mediática, la tendencia se mueve hacia los aspectos de carácter operativo donde las competencias digitales son más favorecidas (Oliva, 2019, p. 147). En la literatura consultada, en términos de mediciones en el campo de la alfabetización mediática, se observa que se privilegian los componentes de la alfabetización digital (operativa) y, en un segundo renglón, lo relativo a aspectos de lo informacional (Durán Becerra, 2016, p. 386).

En este mismo sentido O'Neill y Dinh (2018, p. 47) reportan que, en los centros educativos de los países europeos, las principalaes iniciativas en estos espacios formativos asociados a la educación mediática y digital, se concentran en habilidades técnicas y en menor medida se promocionan procesos formativos encaminados al desarrollo del pensamiento crítico y a la evaluación de contenido mediático.

Figura 23. Disponibilidad de actividades de alfabetización mediática y digital en centros educativos de países europeos



Fuente: conclusiones de O'Neill y Dinh (2018, p. 47)

En el caso de América Latina, el desarrollo de propuestas oficiales relacionadas con la alfabetización mediática se han centrado generalmente en prácticas educativas que privilegian principalmente a las competencias relacionadas con lo informacional y lo digital; es decir, hacen énfasis en la adquisición de habilidades digitales (TIC/informática), ello asociado a la promoción de condiciones para el acceso y

dotación de medios en los centros educativos (Durán, 201, p. 385). Este enfoque se concreta a partir de la compra de dispositivos y raramente están sustentados en el marco de la promoción de una educación mediática en la región (Mateus y Andrada, 2019, p. 13), es decir, se tiende a un uso instrumental de los recursos tecnológicos en el aula. No obstante, Garro-Rojas (2020) sugiere que un grueso de trabajos académicos en la región en la última década relacionados con la alfabetización mediática promueven propuestas que superan estos abordajes e incorporan otras dimensiones como el análisis de contenidos y lenguajes, el aprendizaje de herramientas tecnológicas y el análisis de las condiciones institucionales que facilitan o impiden el desarrollo y consolidación de este enfoque educativo. En definitiva, consideramos que existen experiencias concretas en la región, pero no supone un uso integral de los medios, la tendencia, como queda evidente, se encamina a la promoción de una formación en el uso instrumental de los medios en los procesos educativos.

Por otra parte, aunque desde la UNESCO se insta al trabajo de las competencias mediáticas a través del currículo, son pocos los países que tienen incorporada esta competencia de manera notable. La mayoría de los avances se corresponden con experiencias aisladas o en otros casos innovaciones de corto aliento impulsadas desde iniciativas de docentes motivados o de algunas organizaciones no gubernamentales. De manera que uno de los esfuerzos pendientes en la región es acercar estos desarrollos conceptuales y generar propuestas pedagógicas y formalizarlas en los entornos educativos. Una parte de esa visión se encuentra resaltada en los propósitos de este trabajo de investigación.

Sin embargo, reconocemos que este escenario —la escuela— no constituye un espacio exclusivo que le corresponde esta tarea, pues como se viene demostrando, es a través de la confluencia de diversos factores del entorno que se facilita el desarrollo, fortalecimiento y mantenimiento de esta competencia. Esto no significa que esta institución se desligue del debate, pues desempeña un rol clave, ya que parte de su misión es la de liderar procesos que permitan a los estudiantes el acercamiento a una serie de valores sociales, culturales, científicos y éticos como parte de los procesos de tránsito hacia el mundo adulto y un buen desempeño en la sociedad. La garantía de una ciudadanía alfabetizada mediáticamente emerge a partir del posicionamiento de amplios esfuerzos de distintos ámbitos, desde el gubernamental hasta el escolar.

Igualmente, se reconoce que los adolescentes arriban al aula con una serie de capacidades y competencias que son alcanzadas a través de procesos de interacción (Scolari, 2018), sin embargo, estas generalmente no convocan procesos reflexivos, apenas se ubican en el manejo instrumental. Entedemos que para alcanzar procesos de alfabetización mediática se requiere de un trabajo sistemático que permita desnaturalizar y vincular preguntas sobre estos entornos; por ello, esta alfabetización no se limita exclusivamente al manejo de dispositivos particulares de creación de contenidos mediáticos (Buckingham, 2019a, p. 3). La escuela podría emerger como un espacio de suspensión (Simons y Masschelein, 2014) que permite enriquecer la experiencia digital y la reflexión sobre variadas aristas de este fenómeno.

A partir de lo referenciado anteriormente, se puede determinar que los estudios en el marco de la educación mediática tienden a erigirse conceptualmente de las propuestas de indicadores de Tornero (2009), Piscitelli y Ferrés (2012) y de la UNESCO (2011). Estas propuestas se caracterizan por la amplitud de apartados y requieren adecuaciones específicas para establecer sistemas de mediación. Dentro de este marco, Durán (2016, p. 69) considera que en la práctica, los constructos de la Comisión Europea y la UNESCO, se entienden de la misma forma, ya que para la primera el concepto de "mediático" incluye el de "informacional" equiparándolo al constructo elaborado por la UNESCO de AMI (tanto la UNESCO como la Alianza de Civilizaciones se refieren a "alfabetización mediática e informacional" y la Comisión Europea acude al concepto de "media literacy").

En este caso, el modelo de competencias de la UNESCO distingue lo informacional en aspectos relacionados con el acceso, el tratamiento y la generación de conocimiento; mientras que lo digital lo refiere a procesos implicados en la búsqueda, procesamiento y creación, empleando variadas tecnologías y, finalmente, lo mediático se refiere a la integración de estos conceptos abarcando los diversos medios de comunicación (radio, prensa, tv) como también nuevos medios (computadoras y diferentes dispositivos digitales) (Maz y Caceres, 2019, p. 23).

A pesar de que no existe un consenso internacional alrededor del concepto de competencia mediática, son abudantes los trabajos académicos y las propuestas para su desarrollo en la sociedad actual; se reconoce que para vivir en una sociedad mediatizada

es necesario alcanzar unos niveles de competencia para hacer frente a estos entornos, ya que es una cualidad fundamental de la ciudadanía contemporánea. En este sentido, la competencia mediática se erige como un medio para "contribuir a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos y ciudadanas, así como su compromiso social y cultural (Ferrés y Piscitelli, 2012, p.76).

2.4.1 Otros marcos de competencias mediáticas según organismos implicados en su promoción

Algunos organismos interesados en la promoción de la educación mediática han propuesto dimensiones de este concepto constituyéndose en actores determinantes en la comprensión de las competencias implícitas. En este sentido, podemos examinar el caso del OFCOM[57] (2019) (autoridad reguladora de los servicios de comunicaciones en Inglaterra) organismo que define la educación mediática como "the hability to use, understand and create media and communications in a variety of context" y se constituye en una de las definiciones que sirven para muchas de las propuestas en la actualidad. Bajo este marco, una persona alfabetizada es alguien que demuestra competencias en el uso de las tecnologías digitales, así pues, destaca lo relativo al componente digital, y por tanto, se puede advertir que "en términos de definiciones de alfabetización, hay un retroceso de una noción de alfabetización crítica a una de alfabetización funcional" (Wallis y Buckingham, 2019, p. 191).

En estrecha relación con la definición anterior, la National Association for Media Literacy Education de USA asume la educación mediática como "the ability to acces, analyze, evaluate, create, ana act using all forms of communication"(NAMLE, 2019). Este modelo entiende que ante un ambiente en el que abundan constantemente palabras, imágenes y sonidos, las personas necesitan desarrollar un amplio conjunto de habilidades que les ayuden a comprender los mensajes que reciben y a utilizar efectivamente las herramientas para diseñar y distribuir sus propios mensajes. A su vez, la Comisión Europea entiende que la alfabetización mediática es "an umbrella expresion

[57] Las políticas de promoción de la educación mediática en este organismo presentan, en la actualidad, una serie de tensiones y dificultades en cuanto a su horizonte. A este respecto, comentan Wallis y Buckingham, (2019) OFCOM promueve la alfabetización mediática casi exclusivamente a través de la provisión de "investigación de datos de mercado" para "partes interesadas". La alfabetización mediática en 2016 puede caracterizarse como uno de los zombis de la política cultural: un instrumento desprovisto de su vida original pero que continúa en un estado limitado (p. 189).

that includes all the technical, cognitive, social, civic and creative capacities that allow a citizen to acces, have a critical understanding of the media and interact with it" (European Comission, 2016, p. 2). Esta última definición resalta especialmente sobre las dimensiones correspondientes al pensamiento crítico frente al relacionamiento habitual con los contenidos mediáticos.

Menciona Mateus (2019) que, vistas en conjunto las propuestas de la UNESCO, la Comisión Europea, NAMLE y OFCOM, la defínción sobre la competencia mediática gira principalmente alrededor de tres componentes: acceso, comprensión y creación. Es decir, a partir de estos elementos se erigen gran parte de los postulados desde el conjunto de estas organizaciones respecto a la educación mediática:

Tabla 21. Comparación de las definiciones de competencia mediática

	Acceder/Usar	Comprender/Analizar/Evaluar	Crear/Actuar
UNESCO	Acceder a todo tipo de medios que son herramientas potenciales para entender la sociedad y participar en su vida democrática.	Desarrollar habilidades para el análisis crítico de mensajes, sean informativos o de entretenimiento, de manera que se refuerce las capacidades de personas autónomas y usuarios activos	Promover la producción, creación e interacción en diferentes campos de la comunicación mediática.
Comisión Europea	Sentirse cómodo con los medios existentes, desde los diarios hasta las comunidades virtuales.	Comprender la economía de los medios y la diferencia entre pluralismo y propiedad de los medios. Advertir los derechos reservados esenciales para una "cultura de la legalidad", especialmente para la generación más joven en su doble capacidad de consumidores y productores de contenidos.	Usar los medios creativamente de acuerdo con la evolución tecnológica de los mismos y la presencia creciente de internet como canal de distribución que permite a los jóvenes europeos crear y diseminar todo tipo de información, imágenes y contenido.
European Charter of Media Literacy	Uso efectivo de los medios para acceder, almacenar, recuperar y compartir contenido	Comprender cómo y por qué el contenido mediático es producido. Acceder y tomar decisiones informadas acerca un amplio rango de formas y contenidos de diferentes fuentes culturales e institucionales.	Uso creativo de los medios para expresar y comunicar ideas, información y opinión.
NAMLE	Expande el concepto de literacidad (escribir y leer) para incluir todo tipo de medios.	La educación mediática usa grupos de discusión y análisis de mensajes para ayudar a los niños a comprender y apreciar diferentes perspectivas y puntos de vista.	La educación mediática construye y refuerza habilidades para aprendices de todas las edades. Así como la alfabetización impresa, esas habilidades requieren de práctica integrada, interactiva y repetida.
OFCOM	La literacidad mediática se asemeja a la tradicional en la habilidad de leer y escribir, sólo que expande los textos impresos a los audiovisuales. En su nivel más básico, es la habilidad de usar un rango de medios y ser capaz de comprender la información recibida de ellos.	Preguntar, analizar y evaluar la información	Crear su propio sitio web y contribuir a una discusión por chat.

Fuente: elaborada por Mateus (2019, p. 81).

Los componentes que predominan y sobre los cuales articulan las principales nociones de la competencia favorecen una visión reducida de la complejidad mediática.

En la cima, al ubicar los procesos de creación, se debilita la reflexión sobre el desarrollo de una comprensión crítica y profunda, sobre cómo los medios trabajan, cómo comunican, cómo representan el mundo y cómo son producidos y usados. Al resaltar en la definición las dimensiones orientadas a los procesos de creación, se potencia una educación particular que privilegia un conocimiento y uso de los dispositivos para el acceso y la creación del proceso de comprensión crítica (Buckingham, 2019a, p. 3). Visto en términos generales, en los procesos formativos, además de reconocer e incorporar a la reflexión sobre las nuevas formas de participación de los estudiantes (sus experiencias y prácticas mediáticas) se deberían abordar otros componentes esenciales de la educación mediática que fovorezcan el fomento del pensamiento crítico. El desafío mayor es posicionar a los adolescentes no solo como productores, sino superar los parámetros sociales y éticos que esconden muchas veces los mecanismos de automatización (Valdivia, 2018, p. 359); en definitiva, privilegiar operaciones cognitivas frente a los criterios de popularidad y las tendencias de lo digital (Bunz, 2017). Y particularmente, los espacios escolares se podrían posicionar como el lugar que contribuye a enriquecer y proponer este tipo de reflexiones a través de un enfoque más riguroso y crítico que el que se ofrece en los contextos informales. Esto llevaría a promover desde la escuela propuestas que fusionen lo “difícil pero importante”, que no es un tipo de juicio que los sitios de redes sociales acostumbran a priorizar (Van Dijck, 2016, p. 67).

Uno de los modelos que se viene desarrollando fue propuesto por el *Media Smarts* de Canadá (*Centre for digital and media literacy*) promoviendo la convergencia de los términos de alfabetización mediática y digital. Desde esta concepción, se asume que muchos problemas digitales no pueden entenderse sin la alfabetización mediática tradicional, y por lo mismo, la alfabetización digital no reemplaza a la alfabetización mediática, sino que se basa e incorpora nuevos conceptos que surgen de la interactividad en estos entornos. Por ejemplo, desde este enfoque, los jóvenes no pueden entender completamente por qué los servicios en línea desean recopilar su información personal sin que se explore sobre sus consideraciones comerciales (preocupación tradicional de la alfabetización mediática) (Media Smarts, 2012).

En definitiva, se require de un marco que vincule las competencias mediáticas como un conjunto complejo e interreacionado de conocimientos, destrezas y actitudes

que permitan a los ciudadanos un desenvolvimiento en los entornos mediáticos actuales, además de una comprensión y relación crítica sobre la complejidad de estos entornos. Un enfoque que supera las dimensiones digitales.

2.5 Perspectivas para integrar en la educación mediática

Como se comentaba anteriormente, no existe una conceptualización única sobre la competencia mediática a nivel internacional, es un término que ha evolucionado en sintonía con los desarrollos e impactos socioculturales que se desprenden en el entorno histórico. En este sentido, al ser un concepto dinámico que reflexiona con novedosas preguntas a partir de las características del entramado mediático, se puede vincular con abundantes consideraciones como la dataficación, la privacidad, la identidad digital, la abundancia de información, la desinformación, la plataformización de la sociedad, entre otras.

Al encontrarnos inmersos en un ambiente inundado de medios digitales y entablar una relación cotidiana, contribuye al desprendimiento de posiciones críticas sobre la complejidad de estos entornos, todo ello aumentado por la opacidad de la configuración de los sistemas. Igualmente, existen muchas posturas que se surten desde discursos moralistas que no ayudan a abrirse a la complejidad de estos asuntos. En este sentido, se plantea que la alfabetización mediática debe atender “forzosamente” diversas cuestiones que marcan a nuestra época asociadas a la mediatización, entre las que destacan los fenómenos que afectan la autonomía personal y la capacidad de toma de decisiones (Pérez Tornero, 2019).

Estamos ante nuevos retos para la consolidar una alfabetización mediática para la formación de una conciencia crítica ante la potencia manipuladora de los medios y que además abarque las disposiciones del paradigma mediático actual. No son pocas las voces que expresan un cierto declive de la educación mediática, precisamente cuando hay una urgente necesidad de formar a una ciudadanía crítica frente a estos entornos y, por tanto, insiten en consolidar el desarrollo de estas competencias (Martín y González, 2018). En este marco, se vislumbran abundantes debates y reflexiones sobre lo mediático que se instalan como desafíos para la educomunicación que, de cara al panorama actual, según Pérez Tornero (2020), debe abarcar prácticas concretas desde

los medios masivos a los digitales, pasando por la inteligencia artifical, la robotización, las redes sociales, la supervigilancia, entre otros. Desde nuestro interés, podemos destacar las siguientes pensando en una propuesta formativa en este campo.

2.5.1 Desinformación

La desinformación es una condición presente y potente en la esfera mediática digital actual, se ha puesto en el foco del debate principalmente a partir de las afectaciones en algunas campañas políticas como la estadounidense, el *Brexit* y en el caso del referendo para la aprobación de los acuerdo de Paz en Colombia. Recientemente, la desinformación se ha instalado como una de las principales preocupaciones en amplios sectores de la sociedad. Por ejemplo, en un reporte reciente la *European Union* (2018) asume la desinformación[58] como uno de los principales problemas actuales frente al cual los países miembros deben procurar desarrollar políticas y acciones. En el caso de Colombia, se viene promoviendo un portal especializado en la verificación y chequeo de información, *Colombia Check*, y algunos de los principales medios empiezan a movilizar ejercicios de verificación de declaraciones falsas (Lotero-Echeverri et al., 2018, p. 305).

Muchas políticas educativas han asumido la educomunicación como una manera de contener y como una estrategia de intervención contra el fenómeno de las "*fake news*", ello a motiva a diversos gobiernos en el fortalecimiento de esfuerzos hacia el desarrollo de programas de alfabetización mediática enfocados en abordar este fenómeno (Bulger y Davison, 2018, p. 3). En el ambiente hay una necesidad de que la educación ofrezca un antídoto que prevenga de los peligros asociados a las noticias falsas (McDougall et al., 2019, p. 208) y en muchos casos se propone como la solución exclusiva a este problema.

Las *fake news* han estado a lo largo del desarrollo de la historia, no se limita su presencia a los nuevos medios, sin embargo, con el auge de las redes sociales se ha facilitado la extensión y propagación de la desinformación, la novedad es la escala y la

[58] En este reporte se promueve el uso del término *desinformation* en vez de *fake news*. Se asume que este término permite desarrollar una comprensión más global del fenómeno. En concreto, la definen como "información falsa, inexacta o engañosa diseñada, presentada y promovida para causar daño público intencionalmente o con fines de lucro. El riesgo de daño incluye amenazas a los procesos y valores políticos democráticos, que pueden dirigirse específicamente a una variedad de sectores, como salud, ciencia, educación, finanzas y más".

velocidad que adquieren en un entorno mediatizado. En este marco, entendemos que las *fake news* no constituyen un fenómeno aislado, sino que se debe interpretar en un contexto social, económico y cultural más amplio y, por tanto, la solución no se puede focalizar sobre un componente; concebir que la alfabetización mediática es la solución exclusiva es simplificar el problema y subestimar la tarea (Buckingham, 2019b, p. 228). De manera que este fenómeno requiere de la comprensión de diversos aspectos, por ejemplo, se debe reflexionar sobre las motivaciones que la llevan a extender, por ejemplo, el *clickbait*. Sin embargo, en algo se avanza cuando se garantizan espacios de educación mediática en los centros educativos para comprender este fenómeno desde una reflexión crítica (Melro y Pereira, 2019, p. 51).

Al habitar un entorno en el que insistentemente nos topamos con amplios contenidos desinformativos, nada apegados a los cánones de la verdad y elaborados cuidadosamente, la educación mediática podría sumarse a una formación que permita a los estudiantes leer la amplia variedad de medios digitales con un tipo de "resiliencia escéptica" (McDougall et al., 2019, p. 209). Una de las competencias básicas que contribuye a que los estudiantes distingan entre información y propaganda, sin que ello lleve a simplificar este fenómeno.

Así, los enfoques actuales de educación mediática deben ser reposicionados en una era de polarización y desconfianza y para la formación de una ciudadanía crítica fente a los entornos digitales. Existe la necesidad de que este movimiento educativo responda a la avalancha relacionada con los flujos actuales de información, a la propagación de redes "burbujas" y a la disminución reciente de la confianza en ciertas instituciones como garantes de información verídica (Mihailidis y Viotty, 2017, p. 10).

En definitiva, la sociedad actual exige habilidades críticas frente a la información, específicamente algunos de estas dimensiones incluyen: aprender a diferenciar contenidos informativos de otros géneros, identificar la procedencia, los puntos de vista en un texto, reconocer la intencionalidad, evaluar la confiabilidad del autor y el contenido, comparar la información y noticias con diferentes medios y sitios web y crear nuevas producciones para expresar posiciones (Morduchowicz, 2018, p. 150). Este conjunto de competencias mediáticas, si bien contribuye a la formación de una

ciudadanía crítica en relación con la información, se deben vincular otras dimensiones que estén relacionadas con este fenómeno.

Las preguntas que se formulan sobre las *fakes news*, burbujas de filtros, están otorgando nuevas dimensiones para la educación mediática en su relación con la democracia y la ciudadanía (Osuna-Acedo et al., 2018, p. 36), es decir, este fenómeno se instala como uno de los principales desafíos de la educomunicación. Varias organizaciones internacionales sugieren incluir en el currículo escolar proyectos pedagógicos encaminados a desarrollar la competencia mediática enfocada prioritariamente a las competencias relacionadas con el discernimiento de la información y sobre la manera en que los medios construyen su propia realidad de acuerdo a determinados intereses ideológicos y económicos. La extensión y consolidación de este fenómeno se ha tornado imprescindible en los debates educativos y se ha planteado en la actualidad un "severo desafío a los sistemas educativos" y viene motivando propuestas pedagógicas (Alcolea-Díaz et al., 2020, p. 112). Este asunto contribuye al establecimiento de profundos debates y propuestas asociadas a la educación mediática y proporciona una visión más profunda de cómo la educación se puede vincular para promover la participación en estos entornos (Bulger y Davison, 2018, p. 18).

2.5.2 Datificación y algoritmos

La alfabetización mediática en su dinamismo pone atención a amplios fenómenos que se desprenden de estos entornos, sus objetos se amplían y confrontan nuevos desafíos. Se trata de fomentar las nuevas destrezas comunicativas en entornos con caracterísitcas técnicas, estéticas, y también promueve la manera y los significados de la intermediación de algunas plataformas como Google en el acceso a la información (Leguizamón, 2010, p. 294).

Procurar una visión macro del funcionamiento de las plataformas y entender el entorno mediático, exige una comprensión crítica de la complejidad de las formas modernas de "capitalismo digital" (Buckingham, 2019a, p. 3); es decir, se debe revisar críticamente la manera en que estas plataformas operan. La educación mediática debería extender la visión hacia amplios asuntos asociados a estos entornos, analizar la manera en que cada clic que realizamos representa una pieza de datos que puede ser usada para

direccionar efectivamente la publicidad y el marketing, incluidas campañas políticas (p. 45). Estas plataformas han conseguido acceder a una amplia información sobre los usuarios que incluye la localización geográfica, género, edad, actitudes políticas, salud física y relaciones íntimas que, ante sus configuraciones y opacidad, suelen ser asuntos que permanecen invisibilizados y poco reflexionados por los estudiantes. Recientemente, los estudios en este campo están generando diversas reflexiones sobre los procesos de datificación en la sociedad (Livingstone, 2018, p. 170).

En la actualidad, son escasas las prácticas diarias que escapan del rastreamiento de los sistemas digitalizados, ni las relaciones sociales y las emociones se libran (Mascheroni, 2018), este es un fenómeno posicionado. Abundantes fotos y videos que realizamos empleando los celulares contienen metadatos (localización, información sobre particularidades, tiempo) que muchas veces son invisivilizados para los usuarios pero ampliamente aprovechados por las compañias a través de un complejo de algoritmos (Mertala, 2020, p. 3). La relación cotidiana ha contribuido a normalizar muchos de estos procesos y a través de la información que damos sobre nuestros comportamientos, deseos y opiniones, nos está llevando a convertirnos en insumos mercantilizados (García Canclini, 2020, p. 82).

Parte del análisis educomunicativo, en este sentido, debe estar encaminado a la manera en que estas plataformas comerciales operan y obtienen datos y luego generan grandes cantidades de ganancias. Igualmente, hay que indagar sobre la manera en que los resultados son presentados en las búsquedas automatizadas de Google, ya que escasamente nos detenemos a pensar sobre ello (Buckingham, 2019a, p. 51); además, implica una reflexión sobre la manera en que se empieza a dar una cierta relación con el saber (Dussel y Reyes, 2018). Una formulación desde la educomunicación revela la no neutralidad de estos entornos y la manera en que una serie de algoritmos prevalecen en determinados contenidos sobre otros y lo que ello implica. Son aspectos que permecen generalmente distantes de la reflexión escolar y requieren de un proceso de abordaje, y no se los puede asumir en la exclusividad de las tecnologías neutrales. La educación mediática debe procurar acercar procesos de investigación y prácticas pedagógicas relacionadas con las implicaciones de los datos personales y la privacidad online en la infancia (Livingstone et al., 2019).

Estos procesos de recolección de datos por las plataformas generalmente son usados para comprender, predecir y direccionar nuestras decisiones, por lo tanto, es evidente una preocupación por entender el poder y el control del seguimiento de datos y las caraterísticas de los algoritmos empleados (Van Dijck, 2016), tanto que en la actualidad muchos investigadores proponen un campo específico para su estudio, *data literacy*.

Dada la opacidad y la manera en que cotidianamente cedemos abundantes datos es necesario plantear profundas reflexiones desde la educomunicación, pues esta configuración "pone en duda nuestra capacidad de desempeñarnos como ciudadanos" (García Canclini, 2020) , los modos de pensar, sentir, producir estarían siendo agrupados y configurados en sistemas de algoritmos (p. 87) concluye Canclini.

Este entrelazamiento promueve determinados conocimientos y encauza temas o productos, y dejan al margen otros, es decir, discriminan[59]. A tal efecto, la educación mediática podría contribuir a comprender la manera en que las "cajas negras" de los sistemas automatizados elaboran y mantienen decisiones discriminatorias (Livingstone, 2018b). La *European Union* (2019) indica la necesidad de que la educación mediática contribuya al incremento de la conciencia en los ciudadanos sobre la manera en que los algoritmos operan y presentan determinados contenidos, ya que representan modelos de negocio de las plataformas y como proveedores de contenidos (p. 62).

Por otra parte, algunas investigaciones en la región latinoaméricana demuestran que en los espacios escolares son limitadas las reflexionas críticas que abordan la manera en que se constituyen y operan estas plataformas, sobre todo lo valores que se construyen tras las búsquedas y sobre las actuales formas de construcción de verdad que se imponen tras estos entornos (Dussel y Reyes, 2018). La alfabetización mediática crítica puede sumar preguntas para pensarlas desde otras perspectivas que supongan algo más que una habilidad para dar con la información. Apunta Pérez Tornero (2019) que a la alfabetización mediática, dada las condiciones actuales, se le impone "forzosamente, un

[59] Por ejemplo, indica el estudio *Algoritmos de la opresión* de la profesora Safiya Noble que los algoritmos de Google relacionan el término "black girls" con páginas pornográficas y en el informe de la UNESCO titulado "Dirigir la IA y las tecnologías de la información y la comunicación avanzadas para las sociedades del conocimiento" (2019) señalan que han encontrado el uso de algoritmos de naturaleza discriminatoria contra las mujeres.

cambio de rumbo(…). Ya no es posible conformarse con proponer acciones que intenten, de algún modo, regular los medios o su uso", se trata de abarcar las consideraciones respecto a la manera en que la mediatización ha modificado fenómenos como la autonomía personal (cada vez más debilitada) y la capacidad de decisión de la ciudadanía (p. 20).

2.5.3 La cultura visual

La preocupación por la visualidad es una de las constantes en la educomunicación, como se argumentó en el capítulo inicial de esta investigación. Tras la aparición de los primeros mecanismos técnicos de registro visual aparecieron algunos planteamientos sobre la manera en que estos afectaban a la vida social, en algunos casos se les concedió un poder "dañino" que contribuyó a que algunas de las posturas originarias de la educación mediática y se erigieran como "antídotos", y por otra parte también se les atribuyó posibilidades pedagógicas.

En el contexto actual, la imagen posee un lugar privilegiado en la cultura y se mantiene vigente cierta necesidad —de época— de vincular esfuerzos para la reflexión crítica sobre la relación nuestra con las imágenes. Desde la segunda mitad del sigo XX, el lenguaje de la imagen y el audiovisual han ido entrando con fuerza en los espacios escolares logrando transformaciones de modo sustancial. La expansión y consolidación de las imágenes comporta cambios profundos en el campo de la esfera púbica y privada. En la actualidad, su abundancia se promueve a través de una amplia variedad de artefactos de producción y circulación de imágenes tras el posicionamiento de pantallas en amplios campos de nuestras vidas (Luna, 2019). La visualidad motiva a proponer desde la escuela la construcción de espacios para su análisis y reflexión crítica.

Actualmente vivimos en un entorno de saturación visual (Fontcuberta, 2016, p. 26), mantenemos un contacto permanente con imágenes y a la vez nos hemos convertido en productores "todos somos fotógrafos, pero con una cultura visual escasa" (Villarreal, 2014). En este sentido, la aparente familiaridad con la que nos relacionamos con los formatos visuales no significa que seamos verdaderos conocedores de este lenguaje ni de los variados aspectos que encierra; al contrario, el constante flujo de imágenes naturaliza la relación y poco promueve la reflexión crítica sobre sus características. La potencia de la imagen ha motivado incluso el desarrollo de una disciplina específica

para su estudio y reflexión, la alfabetización visual (*visual literacy*). Es tal la potencia actual de la imagen que, propone Fontcuberta, formatean nuestro espíritu y nuestra visión de la realidad; por tanto, se ubica como un requerimiento vital abrir preguntas sobre este lenguaje.

Al reconocer este entorno, los educomunicadores Aparici y Agustín Matilla indican que la codificación y decodificación de estos lenguajes requieren de un aprendizaje, puesto que las representaciones que se hacen de los objetos y de las cosas suelen ser lo que parecen decir, sino que tienen una significación que no aparece a simple vista y que mantiene algunas intenciones ocultas del creador y de la representación en sí (Aparici et al., 2009, p. 46).

Bajo esta perspectiva, uno de los planteamientos que desde la educación mediática puede constituirse como punto de fuga, incluye las prácticas que los estudiantes sostienen con la visualidad, por ello, hay que poner atención en la manera en que se vinculan con las imágenes que crean cotidianamente y es necesario proponer un análisis amplio sobre los aspectos que acompañan estas creaciones: lo que se decide mostrar, las historias o argumentos que lo acompañan y la manera en que provocan diálogo con otros usuarios. Un caso concreto, señala (Buckingham, 2019a), se podría examinar con las *selfies* en el marco de un lenguaje con sus propias reglas y convenciones: la elección de determinados ángulos de la cámara, iluminación, posiciones y gestos y la manera en que tramitamos nuestra propia imagen. Todos estos aspectos reflejan amplias elecciones acerca de cómo las imágenes son construídas y sus finalidades (p. 98).

2.5.4 Redes sociales, identidad digital

A partir de las principales prácticas mediáticas de los adolescentes en el país podemos destacar que la vinculación con las redes sociales ocupa un lugar privilegiado (TigoUne, 2018). Su uso se asocia transversalmante a varias actividades cotidianas que van desde el establecimiento de comunicación con compañeros, acceder a documentos, conocer sobre eventos, noticias, entre otros. Esta práctica se ha consolidado igualmente a partir de la penetración de los dispositivos móviles en amplios sectores de la población y la conectividad a Internet. De manera que el reconocimiento de la potencia y centralidad de las redes sociales en amplios sectores de la población (especialmente los adolescentes) ha motivado la promoción de propuestas encaminadas a la formación

sobre su uso, incluso motivó a formular un enfoque específico de alfabetización (Social media literacy) (Livingstone, 2014).

Las redes sociales están impulsando una serie de alteraciones significativas en el entorno mediático, en los adolescentes, estos espacios se han instalado como centrales en los procesos de adquisición de noticias, compartir e intercambiar ideas, en entornos de educación no formal y, por lo tanto, se justifica un ajuste de los procesos de educación mediática para abordar estos fenómenos.

En este sentido, y reconociendo que la alfabetización mediática no se alcanza solamente por un uso amplio de estas plataformas (los que usan los medios asiduamente no son los más alfabetizados); se requiere promover espacios formativos sistemáticos en los centros educativos para contribuir a esta labor (Buckingham, 2018, p. 7). Encaminar los procesos de vinculación con las redes sociales en las escuelas es una manera de reconectar algunos aspectos de la vida cotidiana de los adolescentes y reconocer la centralidad de estas prácticas como articuladoras de procesos formativos. De esta manera, la escuela reconoce otros entornos digitales y puede proponer un conjunto de respuestas frente a la cuestión de cómo acercar estos espacios y trabajarlos en sus muros (Scolari, 2018, p. 9). En la variedad de andamiajes que podrían abordarse respecto al establecimiento de un trabajo pedagógico con las redes sociales, puede abarcarse desde aspectos asociados a la formación de identidad (Pérez et al., 2018) hasta las características de los contenidos que comparten como memes, selfies, historias, la manera en que se presenta el contenido, las alteraciones y tensiones, las posibilidades que otorga, entre otros. La importancia de lo mediático en la conformación cultural de los adolescentes justifica un análisis de esta realidad educomunicativa y su vinculación con la conformación de la identidad digital (Pedreira et al., 2019, p. 26).

Así, la educación mediática, al examinar y elaborar propuestas formativas para abordar los entornos de las redes sociales, reconoce que estos fenómenos tienen una centralidad en las prácticas de los estudiantes y fomentan un acercamiento distinto al que se promociona en estos entornos, es decir, la escuela puede instituirse como un terreno que enlaza a otras perspectivas que poco se promueven en los espacios mediáticos (prevalecen intereses de tipo económico y social) e igualmente se podría instaurar un análisis sobre la manera en que se establece como un mediador de

contenidos en el que priman intereses comerciales sobre la importancia de la veracidad informativa (Gutiérrez-Martín et al. 2019, p. 267).

Existe una varidad de propuestas que emergen de la educación mediática orientadas a generar espacios formativos relacionados con las redes sociales, en algunos casos, sus esfuerzos se centran en los riesgos y las oportunidades que tienen los niños en su relación con estos entornos (Livingstone, 2014), y sobre la manera en que habilitan nuevas formas de participación, representación de sí mismos, la manera en que emergen entornos de aprendizaje informal (Scolari, 2018), el mantenimiento de la privacidad y la intimidad, la forma en que estos entornos pueden estimular la participación online, sobre el *cyberbulling*, racismo y desinformación. Su aparición y extensión, especialmente en la vida de los adolescentes, motiva un abordaje desde la educomunicación. En este marco, desde la educación mediática se pueden vincular estrategias pedagógicas que contribuyan a comprender cómo las redes sociales codifican la privacidad o seguridad del usuario, cómo representan a los amigos como "contactos", la afiliación a través de "Me gusta" y cómo incorporan publicidad y patrocinio (Livingstone, 2014, p. 287), sobre los diferente códigos visuales (Buckingham, 2019a, p. 98).

A este respecto, Buckingham (2019a) propone entender las redes sociales como medios, (tanto los medios y las redes sociales crean significados y representaciones del mundo y generan ganancias a partir de sus usuarios, además dan la posiblidad de circular contenidos entre los participantes) y propone reflexionar sobre las formas en que representan el mundo y comunican, la escritura, discursos, imágenes, música y sonidos (códigos y convenciones de los medios), cómo los usuarios de estas plataformas acuden a un lenguaje característico para lograr atención, la manera en que nos presentamos en las redes, procurando en todo caso, una reflexión comprensiva, coherente y crítica respecto a las redes sociales.

Este conjunto de derivas que se instalan en el entorno mediático actual impulsan un abordaje desde una perspectiva de la educación mediática crítica, por tanto, suponen una alteración profunda en amplios aspectos de la sociedad (la escuela no puede quedar al margen de estas discusiones). Debe responder a un interés que la lleve a acercar propuestas pedagógicas que permitan comprender alguna parte del entorno mediático.

La dinámica, tensiones y alteraciones que provocan los entornos mediáticos supone que sean amplias las propuestas de lectura y reflexión. En este caso, atendiendo a la revisión bibligráfica sostenida en la primera parte de este capítulo, se puede establecer una aproximación clara para la formulación de algunos de los componentes de la propuesta que se desarrollará en la ENS (se explicará en detalle en la IBD).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 3

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 3. SOBRE LA MEDIATIZACIÓN

Alrededor de los desarrollos teóricos de la educación mediática se han impulsado en menor medida planteamientos sistemáticos para garantizar el afianzamiento de propuestas pedagógicas que conduzcan a una consolidación en los sistemas educativo. Generalmente los avances alcanzados en este sentido se han gestado por el apoyo de organizaciones internacionales o a partir de propuestas y proyectos de un conjunto de docentes e investigadores comprometidos con la difusión de la educación mediática. En tal sentido, son casos muy aislados los países que alcanzan a estrechar un sistema de políticas oficiales educativas comprometidas en este esfuerzo.

En este capítulo, en un primer apartado, se aborda de manera concreta algunas de las principales características que vienen emergiendo tras el advenimiento de las nuevas condiciones en nuestra relación con los medios, la mediatización, bajo este prisma se examina algunas de las disposiciones que toman potencia actualmente y la manera en que vienen trastocando profundamente algunas de las configuraciones de la sociedad en su conjunto. Se exponen en detalle algunas de las características de este fenómeno en el país resaltando especialmente el caso de los adolescentes y se justifican los retos de la escuela frente a estas condiciones.

Posteriormente, se aborda lo correspondiente a la manera en que algunos sistemas escolares vienen promoviendo el desarrollo de la educación mediática, se examinan las experiencias particulares algunos de los países con una robusta experiencia alrededor de este proceso (en algunos casos se extiende a un desarrollo curricular y en otros a sistemas de cursos específicos). El conjunto de estas referencias sirve para tener una aproximación clara sobre la manera en que la escuela puede responder a las condiciones actuales de la mediatización. La intención de esta revisión conceptual es determinar algunos elementos que permitan ir estructurando algunos componentes para la formulación en la propuesta de educación mediática crítica que se desarrollará en la ENS en el marco de este estudio.

En el siguiente apartado se aborda los principales rasgos distintivos y dimensiones de los distintos procesos y modelos encaminados de integración de la educación

mediática en los espacios de educación formal, específicamente orientados a la población juvenil. En esta líneas se rastrean y analizan especialmente los desarrollos curriculares destinados al afianzamiento de la educación mediática.

3.1 Mediatización y cultura digital

Habitamos un momento en que gran parte de los tiempos de nuestras vidas se desenvuelven en relación con las pantallas, estas se han posicionado en amplios espacios y actividades cotidianas. En diversas áreas como la política, la economía y la educación, entre otras, ha demostrado una expansión y descentramiento de determinados procesos ejerciendo transformaciones en las relaciones de producción, las relaciones sociales y con una amplia potencia en los procesos de subjetivación. Esta interacción con los medios es uno de los rasgos distintivos de la sociedad actual, incluso, los medios digitales empiezan a constituirse como centrales en ejercicios que tienen como finalidad la conceptualización del mundo (Matamala, 2018). Se puede asumir que la *zeitgeist*[60] de nuestra época se manifiesta esencialmente en los nuevos medios digitales, en las redes sociales, en la digitalización creciente de la información. Amplios sectores como la política y economía tienden a "mediatizarse", toda acción e instancia tiende a expandirse por la lógicas los algoritmos y la digitalización del mundo (Vizer y Carvalho, 2019, p. 27), en definitiva, estamos en una vorágine mediática, parafraseando a Marx, donde *lo sólido se desvanece en el aire* (nube).

Esta relación actual con los medios se constituye como central, estos median las experiencias en casi todos los aspectos en los que se desenvuelve las condiciones de la vida, tanto que alcanzan a instituirse como una categoría esencial para referenciar nuestra inclusión o exclusión con la sociedad. Vivimos en un mundo casi una completa mediación (Buckingham, 2019, p. 2). Los distintos medios son una dimensión esencial en la vida contemporánea, en estos entornos vivimos, convivimos y reproducimos la mayoría de nuestras actividades, en definitiva, estamos viviendo en una sociedad mediatizada (García-Ruiz et al., 2018, p. 26) donde muchas de las nociones e ideas que vamos constituyendo frente a la realidad afloran fuertemente a partir de procesos

[60] Término germano que se define como "espíritu de época" y representa la esencia y conceptualización de una época.

mediatizados, ,y por otra parte, gran parte de esta vinculación se sucede sin mayores cuestionamientos o un detenimiento que lleve a profundizar nuestra comprensión sobre lo que ello implica (Buckingham, 2019a); en otros casos, bajo la opacidad de determinadas configuraciones tendemos a privilegiar cierto tipo de prácticas que son favorecidas por estos entornos.

El conjunto de medios ha modificado significativamente la vida cotidiana de los sujetos logrando alterar fenómenos asociados a las interacciones cotidianas, los ritmos y las maneras de asumir el espacio y el tiempo. En definitiva, las diversas maneras en que se desenvolvía gran parte de la vida humana con el posicionamiento de las pantallas ha sido trastocado, tanto que escasos procesos sociales y culturales quedan al margen de ser atravesados y, en no pocas situaciones, pasan a depender para su emergencia exclusivamente de la presencia de los medios digitales.

Este proceso evoluciona con potencia a finales del siglo XX donde una ampliedad de nuevas tecnologías y prácticas empiezan a emerger y trastocan los disposiciones de la vida social a nivel planetario. Sobre este respecto, Pérez Tornero (2019, p. 18) asume que en las últimas décadas del siglo XX y los primeros años del siglo XXI se viene produciendo en el planeta un fenómeno de “mediatización intensiva” que se consolida a partir de tres ciclos: el paradigma de comunicación de masas (años 60-80 correspondiente con los medios de masas), el paradigma de la comunicación-red (años 90, la confluencia entre la digitalización, Internet y la web) y el paradigma de la plataformización digital y masiva (segunda década siglo XXI y como rasgo distintivo el advenimiento de los sistemas de inteligencia artificial). Bajo este marco, uno de los cambios ampliamente reconocido en una de las primeras etapas llevó a otorgar a los usuarios nuevas oportunidades para la expresión y la comunicación, sin embargo estos procesos recientemente han dado paso al incremento de procesos ligados a la obtención, el análisis y la venta de los datos de los usuarios.

La consolidación de estos procesos en espacios geográficamente lejanos a los principales centros tecnológico de punta y de poder, esta acaeciendo básicamente a través de los dispositivos móviles. La expansión de estos dispositivos ha sido muy significativa en la región Latinoamérica, para el caso de Colombia de acuerdo a cifras del Ministerio de Tecnologías de Información y las Comunicaciones la cantidad de

líneas de telefonía móvil alcanzan los 65,1 millones en el tercer trimestre de 2019 (MINTIC, 2019), es decir, supera ampliamente la cantidad de habitantes del país y determina que en casi la totalidad de los hogares (95,2%) existe al menos una persona posee telefonía celular. Poca duda existe de que los teléfonos celulares se han erigido como los medios de comunicación que más se ha personalizado y ha llegado a atraer a todos los grupos etarios y estratos sociales casi que independiente de los lugares de residencia (Dussel y Quevedo, 2010, p. 21). Desde la perspectiva de Dussel y Reyes (2018) "los celulares son, probablemente, los aparatos que más han transformado el paisaje socio-técnico en los últimos años, quizá solamente comparables a la revolución que supusieron los aviones a principios del siglo XX" (p. 151). Se puede asumir, en una perspectiva comparativa, que la televisión que otrora (años 80) se posicionó como el medio privilegiado en las prácticas de los hogares, es desplazada ahora, por parte de lo adolescentes fundamentalmente, por celulares y tablets. Bajo esta nueva estructura, el teléfono móvil inteligente está cumpliendo casi todas las funciones de los medios anteriores y esta consolidando una amplia integración de procesos mediáticos (una persona con uno de estos dispositivos puede crear contenido para prensa y televisión e interactuar con complejo archivos digitales) (Perez Tornero, 2020, p. 247).

Figura 24. Número de líneas de telefonía móvil en Colombia

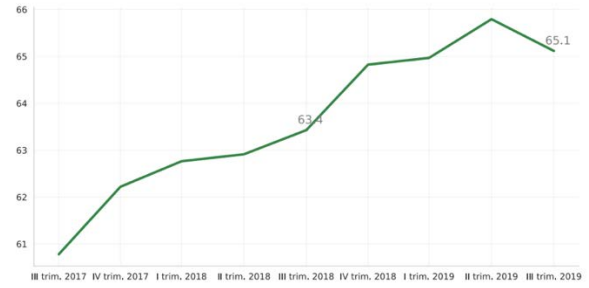
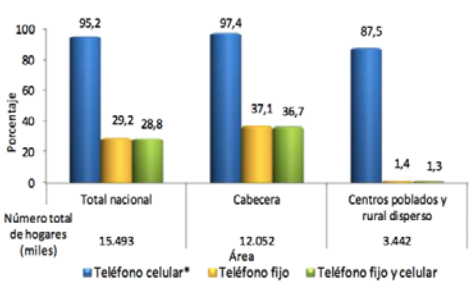


Figura 25. Proporción de hogares con telefonía según el tipo de servicio



Fuente: estudio elaborado por el Ministerio de las tecnologías (MINTIC, 2019, p. 42)

En esencia, con el advenimiento de la digitalización y la Internet nos ha dispuesto a una disponibilidad de información en múltiples dispositivos, y este relacionamiento continuo y cotidiano otorga la sensación de un acceso torrencial de información. Por ejemplo, en corto tiempo los teléfonos móviles, redes sociales, Internet han logrado desplegarse en variadas geografías y han trastocado sensiblemente fibras culturales, sociales, políticas y educativas (los celulares aglutinan espacios significativos en la vida

actual de los adolescentes). Son escasos los escenarios que no han tenido algún tipo de descentramiento tras esta instalación. Este fenómeno ha llevado a que cada vez más la vida cotidiana, las instituciones y la sociedad en general, alteren profundamente formas de organización alrededor de los medios y de las disposiciones digitales de la información. Ante este panorama la alfabetización mediática debe considerar en su objeto de análisis y propuestas formativas lo relacionado con la mediatización como un fenómeno mundial que trastoca la autonomía personal y la capacidad de decisiones de las personas (Pérez Tornero, 2019, p. 19).

Esta omnipresencia de los medios en la mayoría de los espacios cotidianos han movilizado una transformación en nuestra vida cotidiana y en las instituciones de la sociedad que pasan a "depender decisivamente de los cada vez más poderosos medios de comunicación" y del tratamiento de digital (Pérez Tornero, 2019, p. 19). Es una situación central en nuestra época, nunca hasta hoy, una serie de medios tecnológicos habían mantenido tanto significatividad y centralidad en nuestras vidas ni una delegación tal de funciones. Trabajamos, pensamos, platicamos y vivimos con una serie de medios tecnológicos. No sería lejano asegurar que representan el aire que respiramos diariamente.

En palabras de Perez Tornero (2020), estamos ante un proceso que denomina como la *gran mediatización*, un fenómeno que supone la mayor "intromisión de las tecnologías de la información y comunicación en la sociedad", este nuevo ecosistema mediático se caracteriza básicamente por dos desarrollos específicos: la consolidación de redes digitales globales que establece la cultura de la conectividad (hiperdigitalización) y la aparición de la *megamáquina* inteligente que da inicio a establecer una hegemonía en nuestro mundo. Desde esta perspectiva, "los tradicionales medios de comunicación han dejado de ser ya meros instrumentos de difusión o intercambio de información para convertirse plenamente en un auténtico ecosistema tecnológico —un nuevo medioambiente— en el que residimos y nos sumergimos cotidianamente"[61] (p. 11). Señala Tornero que uno de los "factores de riesgo" ante

[61] Tornero (2019, p. 16) presenta una serie de reflexiones en un libro presentado poco tiempo después del confinamiento a raíz de la pandemia del Covid. En este escrito resalta que a partir que el confinamiento digital se instala como una posibilidad de modelo de organización del futuro. Se ha provocado una intensificación de la mediatización que puede estar induciendo algunas claves alteraciones en las condiciones de la autonomía

estos fenómenos son el de la "expropiación (y colonización) de nuestras vidas", es decir, el debilitamiento de la capacidad crítica y de la autonomía de las personas. Asumiendo una comprensión muy cercana a esta, Gómez Orozco (2018), en el caso de caracterizar sobre las sociedad contemporánea, llega a proponer que "ser y estar como audiencia es la situación y actividad más característica de los ciudadanos hoy, y que es en esa interacción con el mundo, siempre mediada por representaciones audiovisuales de sí mismos, de los otros y de lo otro desde donde se construye y se juega la ciudadanía". Estas lecturas del mundo actual llevan a fundamentar que gran parte de nuestro devenir cotidiano se inserta en unas prácticas relacionadas con lo mediático, es una vinculación que se extiende y se justifica desde amplios sectores.

Atendiendo a estas características del relacionamiento con lo mediático en las condiciones actuales, emerge con validez la propuesta conceptual de entender la mediatización como una manera particular de abordar y reflexionar alrededor de la manera en que interactúan los medios, la cultura y la sociedad. Una propuesta desde este concepto lleva a indagar sobre los modos en que estos medios contribuyen a consolidar nuevas estructuras en la sociedad (Hjarvard, 2016, p. 237), en palabras Pérez Tornero (2019) la consolidación de la mediatizacion supone que el sistema de medios se empieza a apoderar de algunas de las dimensiones cognitivas y emotivas del ser humano, alcanzando "una especie de r-formateo de nuestras capacidades" (p. 23). Desde este enfoque se reconoce que la mayoría de las condiciones de nuestas vidas están atravesadas por las redes mediáticas llevando cada vez más a reforzar nuestra experiencia de vivir conectados y esta condición empieza a determinar fuertemente una redefinición de nuestras vidas.

Asentúa Press y Williams (2010) que la vida actualmente es sobre todo "una experiencia mediática", bajo esta categoría no solo se incluyen los medios masivos audiovisuales, sino a todo medios o dispositivos que provean contenidos en variados lenguajes. Desde esta perspectiva, se asume que estamos inmersos en una sociedad en la que casi todo lo que conocemos del mundo pasa a través de los medios, estos elaboran una imagen con la cual negociamos —las audiencias no son pasivas— y consolidamos

personal y de la sociabilidad pública. Como un pretexto para la consolidación de formas de "expropiación de nuestras vidas, cada vez más dependientes de los medios digitales"

algunas maneras particulares de asumir y comprender nuestro entornos. Los medios transtocan sensiblemente nuestra percepción de la realidad, nuestra actitud ante el conocimiento y la forma de concebirlo (Morduchowicz, 2003, p. 36). Gran parte de la subjetividad humana actual se alimenta a partir de abundantes imágenes, avatares, relatos, en general, contenido mediático.

Desde hace pocos años, Lori Lewis y Chadd Callahan crearon una infografía que nos permite tener una aproximación cercana de lo que pasa "en un minuto en Internet" en donde ponen en evidencia, entre otras cosas, el peso de las múltiples pantallas y la centralidad de las plataformas de las redes sociales, como una de las prácticas extendidas y consolidadades en la sociedad actual y, en general, permite aproximarnos a una idea panorámica alrededor de este fenómeno.

Figura 26. Lo que pasa en un minuto en Internet



Fuente: Internet Minute updated for 2020 (Lewis, 2020).

Son abundantes, diversas y centrales en la vida actual las prácticas y experiencias de lo digital, si atendemos a la manera que se despliega una serie de circuitos en el lapso de los 60 segundos en estos espacios podemos determinar que generalmente las redes sociales asociadas al intercambio de mensajería alcanzan a tramitar más de 60 millones de mensajes, más de 4 millones de búsqueda en *Google* se realizan y se alcanzan a reproducir casi 5 millones de videos. Una apreciación conjunta de la centralidad de los

mediático en la cotidianidad llevaría a sugerir que un esfuerzo en plantear una disposición formativa exige tener en consideración asuntos relacionados con las redes sociales, la vinculación con lo audiovisual, los procesos de búsqueda de información automatizada y una reflexión sobre la manera en que unas pocas plataformas empiezan a condensar el conjunto de todos estos servicios. Decidir fundamentar una reflexión sobre los fenómenos mediáticos implica afrontar variados campos (sociales, económicos, políticos). Nuestro relacionamiento continuo con los medios determina y exige, en un proceso de educación mediática, alcanzar una comprensión sobre la manera en que estos entornos funcionan y operan y, por otra parte, de consolidar un uso crítico de los mismos. Y esto es algo que no se alcanza o desarrolla espontáneamente derivado de un uso cotidiano.

Este conjunto de plataformas empiezan a emerger como entornos significativos y centrales a la hora de extender y posicionar determinadas visiones del mundo. Este entorno mediático posiciona un reordenamiento material y simbólico de las prácticas y los diversos ámbitos asociados al consumo de medios y de la vida cotidiana. Entre las principales características que tienen los sujetos que participan en estas esferas generalmente están asociadas a la posibilidad de expresar algo *sobre sí mismos*, o *desde el sí mismo*; "la información que comparten los ciudadanos en las redes busca reconocimiento social, aceptación de sus personalidades actuadas y validación de posturas" (Winocur I, 2018, p. 49).

Igualmente, otras de las características que se ponen de manifiesto tras este fenómeno es el posicionamiento de algunas pocas empresas tecnológicas como dominantes en este sector, lo mediático dificílmente se desborda de las fronteras de las GAFA (*Google, Apple, Facebook* y *Amazon*), este consolidado empieza a reformatear gran parte del poder económico y político a nivel planetario, y, por otra parte, se posicionan como entornos que "redefinen el sentido social: los hábitos, el significado del trabajo y el consumo, la comunicación y el aislamiento de las personas (…) reconfiguran el significado de la convivencia y las interacciones" (García Canclini, 2020, p. 16). Estas compañías representan prácticamente el mercado entero de servicios y tecnologías digitales y no representan solo empresas de tipo tecnológicas, son tambien compañías de medios, pues básicamente por estas vías nosotros mantenemos nuestro acceso a prácticas mediáticas cotidianas, en otras palabras, estas plataformas

particularmente proveen un sistema de representaciones sobre el mundo; no solamente constituyen dispositivos tecnológicos (hadware o software), sino que también se instalan como proveedores de significados de las representaciones y comunicaciones que son indispensables en la vida moderna (Buckingham, 2019, p. 14). En definitiva, este conjunto de plataforma constituyen lugares que tramitan nuevas formas de representación y comunicación.

Otra característica que se puede trasladar a partir de la potencia de las actividades que se realizan en un minuto en Internet lleva a considerar que estamos es una época de la atención dispersa: los variados momentos de encuentro delante de la pantalla (trabajo, lectura, ocio, comunicación) se alteran constantemente por una serie de accesos discontinuos. Las "rupturas constante y yuxtaposición de actividades configuran una de las características más típicas de la nueva experiencia de vida en la cultura de los medios" (Prada, 2018, p. 29). Es algo naturalizado nuestro esfuerzo por disponer atención a diversas actividades y variados focos informativos de forma simultánea. La condición de seres constantemente conectados a estos entornos nos dispone a una exposición constante de elementos coloridos que polulan en la red. Y en este sentido, no son pocas las voces que justifican los "nativos digitales" experimentan escasos periodos de tiempo en el que mantienen una atención profunda sobre algún elemento.

Esta ebullición mediática determina un peso significativo en la prescripción de valores y creencias, y por otra parte, consolida unos modelos de negocio. En atención al posicionamiento de este fenómeno, asistimos, por tanto, dada la intensidad y extensión a un proceso de mediatizción de "nuestro tiempo y de nuestras vidas" (Pérez Tornero, 2019, p. 20), y ello motiva que la alfabetización mediática considere como nucleares aspectos sobre la pérdida de autonomía personal y de la capacidad de decisión. El intercambio y estar rodeados por representaciones mediáticas constituye con fuerza uno de los ejes significativos de la actividades cotidianas. Estos entornos exige el desarrollo de unas audiencias más analíticas, más participativas, más conscientes y precavidas frente a la ingente cantidad de datos e imágenes que constantemente nos arrasan[62].

[62] Al respecto, apunta Orozco (2018) que en la historia de la tv comercial generalmente se promueve una forma específica de audiencia: pasivas y conformistas. En este marco asumen que las audiencias como una aglomeración que obedecen a lo que las pantallas "dictan".

Ante el advenimiento de estos fenómenos y sus abundantes aristas —que trastocan amplio ámbitos de la vida humana— hay una exigencia de una mirada reflexiva. La escuela, como se apunto en el apartado inicial de este documento, procuro desde las primeras tecnologías asociadas a la visualidad una serie de disposiciones para establecer un relacionamiento, bien buscando en estos medios un apoyo central en el diseño de un andamiaje enfocado en procesos de enseñanza—aprendizaje o manteniendo una actitud de sospecha que condujo a mantenerlos alejados de sus muros. Precisamente, el paradigma de la alfabetización mediática se constituye a partir de esta tensión y en la actualidad dirige esfuerzos hacia la generación de capacidades críticas de los ciudadanos frente a los distintas fenómenos asociados a lo mediático como también a estimular procesos creativos. Busca, de esta manera, promover unas condiciones para que la ciudadanía se relacione críticamente con estos entornos y participe activamente para la transformación de condiciones sociales.

Bajo este marco, la escuela no debería asumir los medios como un epifenómeno del proceso de formación de los estudiantes. Una de las posibilidades de la escuela, parafraseando a Martín-Barbero (2005), podría ser fundar una movilización hacia los nuevos mapas nocturnos que llevan a plantear un currículo distinto, que permita la posibilidad de poner en diálogo las relaciones que emergen entre las corporalidades, las textualidades y las tecnologías. En definitiva, la mediatización actual exige que la escuela y el sistema educativo en general promuevan un replanteamiento hacia la consolidación de procesos formativos y reflexivos que permitan atender a estos fenómenos, promover una amplia discusión sobre las distintas variantes que se desenlazan y la manera en que las distintas alteraciones asociadas vienen tocando profundamente condiciones de vida.

3.2 La gran mediatización

En la útimas décadas los medios digitales han pasado de ser simples instrumentos que tenían una utilización y finalidad concreta (distribuir información) a ocupar y mantener con potencia una centralidad en nuestras vidas (ocupan gran parte de nuestro tiempo y pocas actividades cotidianas se alejan de su intervención). Son cada vez más reducidos los tiempos y prácticas cotidianas que se desprenden de estos enormes conglomerados. Y en este momento en que escribo este texto, tiempo de confinamiento, como señala

Perez Tornero (2020) supone un momento de una *intensificación de la mediatización* que empieza a modular nuevas condiciones de autonomía personal y socialidad pública, "es ella la que modula, incentiva y teledirige los estados de ánimo, así como las relaciones personales y sociales" (p. 30).

Así que, en en un marco de mediatización, los tradicionales *medios de comunicación* pasan de ser meros instrumentos de disfusión o intercambio de información para constituirse en un *ecosistema tecnológico* en el que nos desenvolvemos cotidianamente (Perez Tornero, 2020). De manera que nuestras experiencias de vida comienzan a constituirse a partir de lo mediático, lo mismo que nuestra disposición del tiempo y del espacio, las relaciones personales, los movimientos, nuestra vida personal. Este posicionamiento da paso con insistencia a la conformación de una ciudadanía *tatuada por los medios* (Bacher, 2009), *ciudadanos mediáticos* (Winocur, 2002), *mediatización* de la vida (Livingstone y Lunt, 2014). Algunos autores sostienen que estamos ante una *hipermediatización* (Carlón, 2015).

Y, donde antes estaban posicionadas algunas instituciones tradicionales como potenciadoras de un orden simbólico del mundo, ahora se localizan los medios, estos constituyen elementos centrales para tramitar aspiraciones, estéticas, intereses. Es decir, los medios han alcanzado a desplazar intituciones centrales de la modernidad que tenían como función la modulación y constitución de universos de sentidos.

> Es todo el proceso de socialización el que está transformandose de raíz al cambiar el lugar donde se mudan los estilos de vida. "Hoy esa función mediadora la realizan los medios de comunicación en masas". Ni la familia, ni la escuela -viejos reductos de la ideología- son ya el espacio clave de la socialización, "los mentores de la nueva conducta son los filmes, la televisón, la publicidad", que empiezan transformando los modos de vestir y terminan provocando "una metamorfosis de los aspectos morales más hondos" (Martín-Barbero, 2003)

En tiempos de mediatización se hace evidente un debilitamiento de algunos de los principales referentes tradicionales que alcanzaron un posicionamiento y marcaron fuertemente la historia de la sociedad. Tras el advenimiento de este entorno mediático toman potencia y permanecen nuevas formas de percibir, construir y narrar la identidad y nuevas formas de sociabilidad se posicionan. De manera que en el estudio de la

mediatización la apuesta no debe quedar en los límites del recurso tecnológico (asumir que es suficiente investigar y conocer sobre el recurso o medio para determinar efectos), el requerimiento lleva a poner la atención en una extensión amplia de fenómenos de variados aspectos.

Los medios pasan a constituirsen en agentes privilegiados en cuanto a la producción de nuevos sentidos compartidos socialmente (Saiz Pugliese, 2017, p. 24), es decir, en las condiciones actuales no es posible proponer una comprensión de la cultura desconociendo la incidencia de los medios como tampoco es posible investigar sobre estos dispositivos en la limitación de tecnología y desconocer su trama cultural y significatividad. Bajo esta perspectiva, lo nuclear del asunto no está en estudiar lo tecnológico (instrumental de los medios), sino también lleva a indigar sobre los procesos de constitución y resginificación de los sentidos que toman fuerza en la interacción con los medios.

> In earlier societies, social institutions like family, school and church were the most important providers of information, tradition and moral orientation for the individual member of society. Today, these institutions have lost some of their former authority, and the media have to some extent taken over their role as providers of information and moral orientation, at the same time as the media have become society's most important storyteller about society itself (Hjarvard, 2013, p. 83).

Los medios digitales en la actualidad acuden con potencia en los espacios cotidianos y empiezan a descentrar algunas prácticas asocaidas al marco de instituciones centenarias y milenarias en su rol de institución cultural y de dador de referencias. Los cambios tecnológicos y las redes en las sociedades contemporáneas han transformado profundamente las formas de circulación de sentido, comunicación, las formas de participación, de socialización y de pensar el mundo en que vivimos. En la contemporaneidad, las disposiciones mediáticas se posicionan cada vez más en los procesos vitales en las formas de representar la realidad, son sentidos sensiblemente los nuevos paisajes que empiezan a emerger tras la acomodación de una nueva lógica del espacio-tiempo en el cual los flujos constantes de información nos sobrepasan. Las experiencias de lo social, la identidad y sentidos son atravesadas por los medios, y, por otra banda, siguen una lógica principalmente de las organizaciones empresariales y del gran capital.

Atendiendo esta especificidad se han posicionado algunas definiciones sobre la mediatización, a saber como "todo sistema de intercambio discursivo que se practique en la vida social y que se realice mediante la presencia de dispositivos técnicos que permiten la modalización espacial, temporal o espacio-temporal del intercambio" (Fernández, 2016, p. 22), esto indica que un proceso de mediatización lleva a distinguirse por oponerse a los intercambios *cara a cara*, bajo esta perspectiva la presencia cotidiana de determinados dispositivos técnicos que favorecen el establecimiento de novedosas formas de relacionamiento supone una mediatización. Por su parte, Verón (2015) ubica la mediatización como una larga secuencia histórica de fenómenos mediáticos que se han desplegado en las sociedades humanas. Desde un planteamiento histórico denomina *fenómeno mediático* a los productos de la facultad semiótica de los seres humanos, y determina que uno de los periodos primeros de la semiosis del humano se manifiesta a partir de la producción sistemática de herramientas de piedra. Asume este autor que las etapas iniciales claves de la mediatización pueden ser rastreadas cuando un "dispositivo técnico-comunicacional que ha aparecido y se ha estabilizado en comunidades humanas identificables" (p. 175). Esto supone asumir la mediatización como el proceso en el que diversas instituciones, prácticas culturales se estructuran en relación directa con la existencia de los diversos medios, los medios crean una especie de ambientes en los que las prácticas sociales empiezan a adaptarse.

En general, la teoría de la medizatización concibe que gran parte de las sociedades se van reconfigurando de acuerdo a las "lógicas de los medios". Los medios se están volviendo más influyentes en formas cada vez más complejas (Livingstone y Lunt, 2014) y empiezan a determinar cada vez más con fuerza la configuraciones de las sociedades. De manera precisa, la mediatización puede ser pensada como un proceso histórico mediante el cual las diversas prácticas sociales y arreglos institucionales cambian a través de la introducción de nuevos medios digitales. Por otra parte, promover una investigación o reflexión cercana a esta perspectiva implica no poner el énfasis sobre algunos de los recursos o dispositivos tecnológicos —se corren el riesgo de reducir todo ello a una dimensión tecnológica—, se trata de asumir que otra parte de sumo interés lleva a proponer una reflexión sobre la manera en que amplios procesos de la sociedad vienen emergiendo y sobre amplias perspectivas que de los cambios que suponen.

Llegados a este punto es necesario distinguir entre mediatización y mediación, el primero refiere a un proceso de cambio social a largo plazo determinado impulsado principalmente por los medios y en el caso del segundo término se hace alusión a los procesos de comunicación e interacción a través de un medio específico. La mediación se inscribe en la esfera de los actos comunicativos y la mediatización a los distintos cambios sistémicos entre los ámbitos culturales y sociales (Hjarvard, 2016). Asume Pérez Tornero (2020) que se pasa de una mediación (dos personas se relacionan a través de un medio) a una mediatización cuando se asume un medio tecnológico para establecer comunicación y acepta los formatos, las condiciones y las restricciones, y ello supone más que mediación, la mediatización pasa a afectar la autonomía de las personas y a dictar con su poder. Bajo este planteamiento, alcanzar una reflexión sobre los medios en la sociedad requiere no solo investigar sobre la mediación, sino también exige un análisis de la mediatización. Hjarvard (2016) asume la mediatización como determinados procesos por los cuales se "intensifica y transforma el significado de los medios de comunicación en la cultura y la sociedad, quedando supeditadas a las lógicas mediáticas diversas instituciones sociales y esferas culturales", es decir, la mediatización como un proceso largo en el cual las instituciones de la sociedad y la cultura se transforman como resultado de las disposiciones de los medios y da lugar a "un impedimento para la libertad de acción de alguno de los interlocutores o de ambos" (Pérez Tornero, 2020, p. 258).

Así pues, estamos en una época histórica que tiende a expresar como un valor fundamental la consolidación de "una vida cada vez más mediatizadas, nuestra atención (personal y social) sean cada vez más dependiente de los medios de comunicación y que este cada vez más condicionada por el enfoque mediático" (Perez Tornero, 2020, p. 51). Esta caraceterística potente configura, de un modo indeleble, la identidad, la sociabilidad y nuestro modo de vida. Una basta experimentación de lo que sucede en el mundo actual esta mediado fundamentalmente por un conjunto de pantallas, incluso se puede sugerir que "lo que sabemos de nuestro entorno depende más de los medios que de nuestro contacto con la realidad" (Pérez Tornero, 2019, p. 25). Esto supone, que la interacción nuestra con el mundo y con los otros se sucede y posiciona cada vez más a través de representaciones y no de manera directa (Gómez Orozco, 2018, p. 4). La representación empieza a dar paso a la experimentación directa y extendemos la

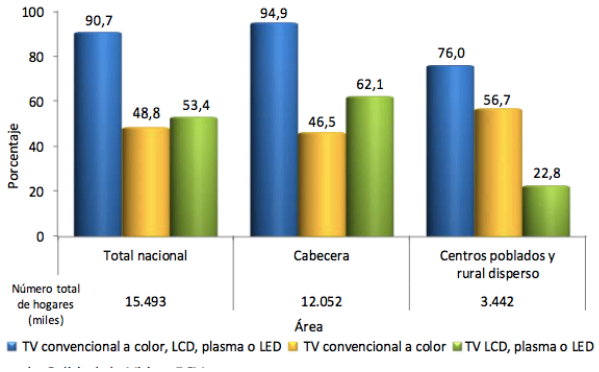
configuración de sujetos mediatizados: moldeados fuertemente por las representaciones de los medios. Uno de las maneras en que podemos evidenciar la relevancia de este asunto es a través de un análisis de muchas de las creaciones de los adolescentes, por ejemplo, en un estudio Dussel y Quevedo (2010, p. 26) vienen identificando que las creaciones audiovisuales más que a valores estéticos y a la creatividad personal, responden a patrones que son impulsados por la industrias culturales. Indica ello que generalmente en el momento de vincular prácticas participativas en estos entornos son escasos los recursos que se salen de las lógicas de las sistemas simbólicos que se privilegian en estos entornos y, pensando en un proceso formativo, ello llega a determinar que uno de los grandes desafíos es posicionar a los estudiantes no solo como productores, "sino apostar a ir más allá de los parámetros sociales y éticos para contar historias" que superen los favorecidos por las lógicas de los algoritmos (Valdivia, 2018, p. 351). Este es uno de los retos vigentes de la alfabetización mediática, no solo promover procesos que favorezcan la creatividad en los ciudadanos, además comporta una indagación crítica que lleve a reconocer distintas características y valores asociados sobre los que se sostiene los contenidos creados.

Abarazamos el postulado que entiende el peso de los avances digitales como esenciales en el proceso de mediatización de la realidad, no solo es un fenómeno asociado a la exclusividad de los medios de comunicación. Dentro de la categoría de medios asumimos, como se ha mencionado en otro apartado, las desarrollos de las TIC. Si ponemos nuestra atención sobre algunas menciones de tipo estadística que permiten captar algo de la situación de los procesos que tienden a intensificar la mediatización en el país, es decir, los procesos de naturaleza comunicacionales en el cual se modifica sustancialmente la libertad de actuación de alguno de los participantes (Perez Tornero, 2020, p. 259) y como los cambios comunicacionales que existen tras el posicionamiento de una mediacion tecnológica (medios técnicos), podemos identificar la emergencia de este fenómeno determinado básicamente por la extensión de variados procesos en relación con los medios. Entendemos que los medios digitales están presentes en la cotidianidad de los sujetos, tanto en las prácticas asociadas a las pantallas (cada vez más pequeñas y portátiles) como en la manera como los algoritmos que dirige las búsquedas automatizadas.

En el caso particular de Colombia, una de las características que se puede identificar en los procesos de extensión y consolidación de los procesos mediáticos y digitales en la actualidad, es la centralidad de un posicionamiento en torno del despliegue de los dispositivos móviles, celulares. Esta imbricación de lo mediático en la sociedad en términos estadístico representan que casi la totalidad de la población posea uno de estos dispositivos (95.2%) según la entidad nacional de estadística.

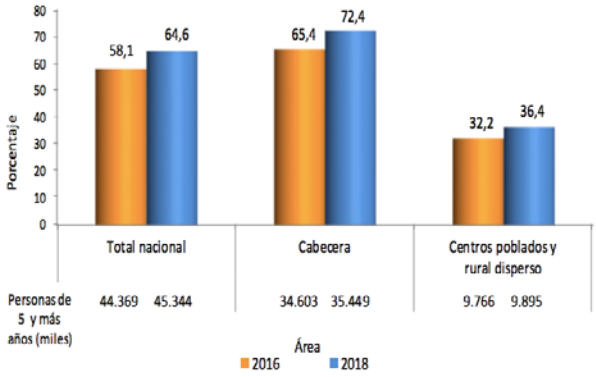
Examinando la situación sobre las personas que mantienen prácticas asociadas a la red de Internet, se puede identificar que más de la mitad de la población (64.6%) vienen usando Internet y en las principales ciudades esta cifra toma una ventaja considerable (Bogota con 80.2%). Otra de las características destacadas de este entorno mediático lleva a destacar que en los hogares sigue teniendo una presencia central la televisón, en los informes trimestrales del Departamento Nacional de Estadística[63] reportan que un 90.7% de los hogares colombianos poseen televisor. Habría que lanzar una investigación sobre las prácticas vigentes alrededor de ella.

Figura 27. Proporción de hogares que poseen televisor a color convencional, LCD, plasma o LED



Fuente: estudio de Ministerio de las Tecnologías (MINTIC, 2019, p. 6)

Figura 28. Proporción de personas de 5 y más años de edad que usaron Internet

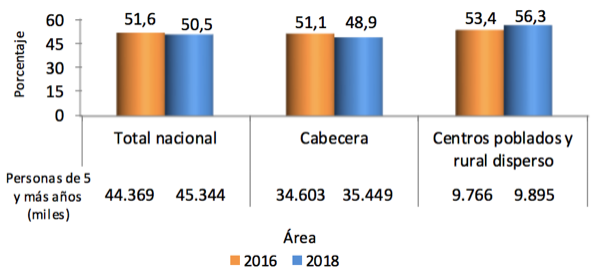


Fuente: estudio de ministerio de las tecnologías (MINTIC, 2019, p. 13).

63 Desde el año 2007 el DANE viene realizando un informe en el que da expone los indicadores de tendencia y uso de las TIC en hogares e individuos colombianos y se constituye como un elemento para monitorear las tendencias asociadas a estos entornos. Los resultados señalados en esta investigación corresponden boletín del período del 2018 en donde el tamaño de la muestra fue de 89.522 hogares con encuestas completas.

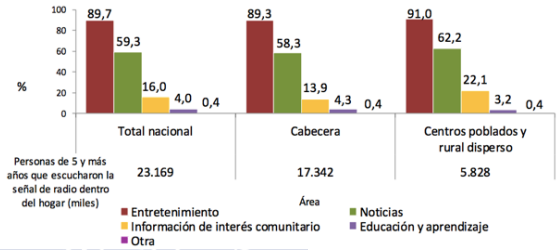
La extensión y el afianzamiento de diversas prácticas relacionadas directamente con Internet es uno de las fenómenos que se acrecienta en mayor medida en los años recientes en el país, la conectividad esta asociada o determinada principalmente por los dispositivos móviles. Un rasgo distintivo de esta lectura da cuenta que en las zonas rurales y dispersas presentan una menor vinculación con los dispositivos mediáticos. Y, entre las prácticas destacadas que emplean este medios destaca para realizar llamadas personales o familiares (94.5%), la navegación en Internet (63.9%). En el caso de la radio, el panorama que muestra una tendencia a mantener una debilitada actividad:

Figura 29. Proporción de personas de 5 y más años de edad que escucharon la señal de radio dentro del hogar



Fuente: encuestas del Departamento de Estadística (DANE, 2019, p. 20)

Figura 30. Proporción de personas de 5 y más años de edad que escucharon la señal de radio dentro del hogar, según actividad de uso



Fuente: encuestas del Departamento de Estadística (DANE, 2019, p. 21)

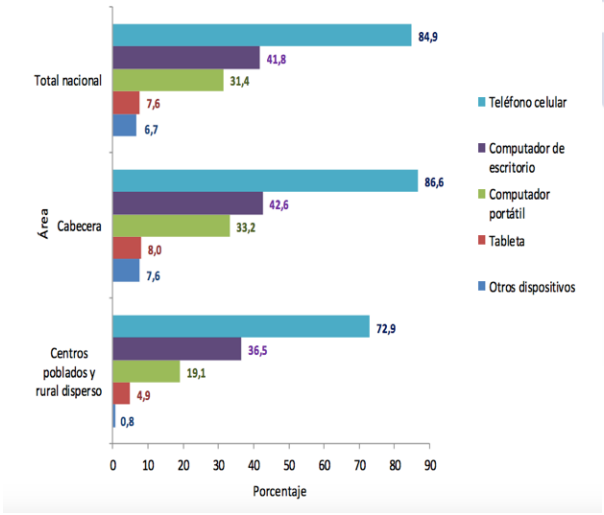
En atención a estos informes se puede determinar que para el total nacional, el 50.5% de las personas de 5 y más años de edad manifiestan escuchar señal de radio dentro del hogar, es decir, de ser en otrora una actividad central en el panorama mediático actual presenta una notable disminución tras el posicionamiento de otros entornos mediáticos en las preferencias de las personas. Y entre las principales actividades que reportan con el uso otorgado a la radio, las personas señalan que el entretenimiento es la asociación principal seguido como una manera de mantener contacto sobre las noticias.

Es importante señalar que en el momento en que se revisa parte de estas líneas estamos en estado de alarma y confinamiento ocasionado por la propagación de la pandemia Covid-19 y algunos fenómenos relacionados con lo mediático empiezan a tomar una centralidad y representar mayor potencia en la vida, por ejemplo, parte de la

educación universitaria ha volcado su sistema a garantizar un sostenimiento a nivel virtual, y en el caso de las escuelas se empiezan a extender cada vez más experiencias pedagógicas vinculadas con diversos medios, desde la radio hasta la televisión. Todo este conjunto, como indica Pérez Tornero (2020), marca un punto significativo para el emergencia con fuerza de entornos cada vez más atentos a los dispositivos mediático.

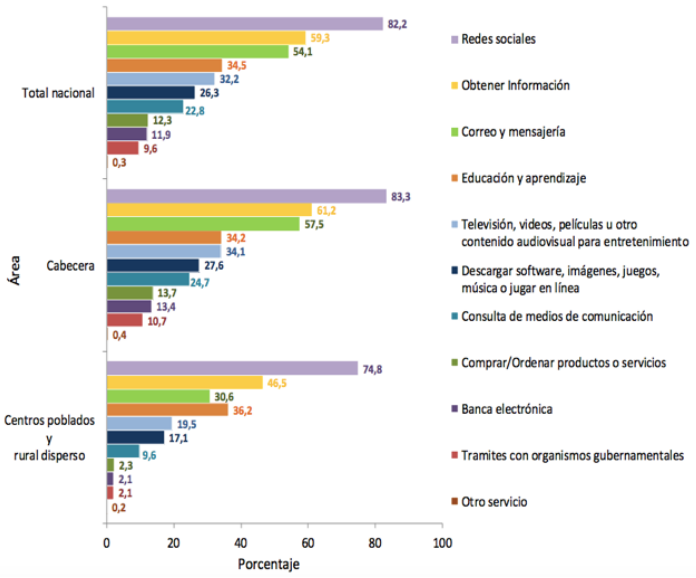
Otro de las datos interesantes para analizar, en cuando a la manera en que la mediatización viene tomando fuerza en el territorio nacional, pasa a destacar que el principal dispositivo por el cual las personas tienden a mantener algún tipo de conexión con Internet es principalmente a través de los celulares (84.9%); es menos fuerte una relacionamiento con los entornos de Internet bajo los computadores de escritorio (41.8%).

Figura 31. Proporción de personas de más de 5 años de edad que usaron Internet, según dispositivos



Fuente: encuestas del Departamento de Estadística (DANE, 2019, p. 23)

Figura 32. Proporción de personas de 5 años y más años de edad que usaron Internet, según actividad de uso



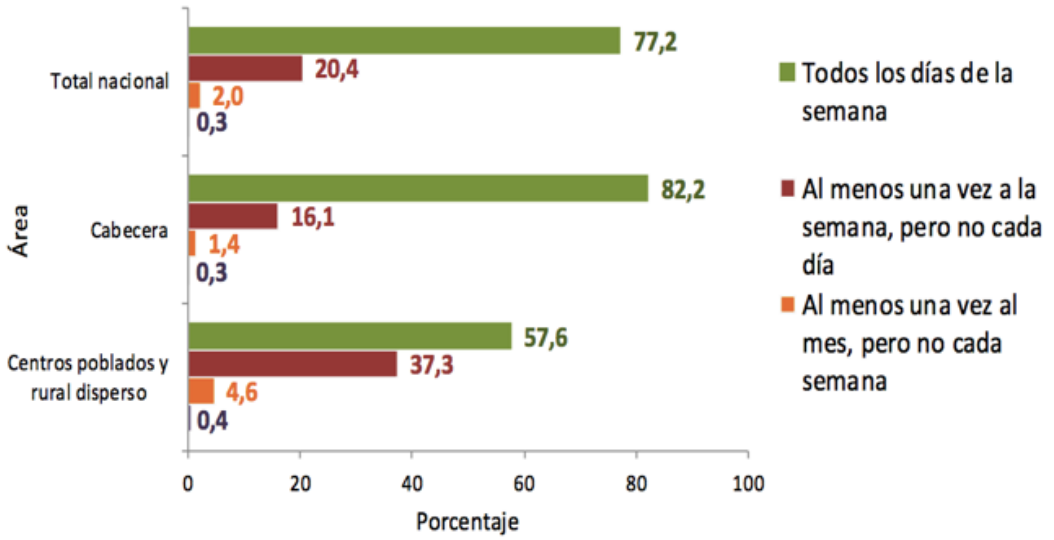
Fuente: encuestas del Departamento de Estadística (DANE, 2019, p. 24)

Por otra parte, se pone de relieve que el principal uso que las personas realizan de Internet se circunscribe en lo relacionado con las redes sociales (82.2%), mientras en segundo renglón se ubican actuaciones asociadas a la búsqueda de información (59.3%) y en menor medida se localizan operaciones inherentes a la mensajería electrónica. Este

panorama aporta sufiencientes evidencias para soportar que las redes sociales y los dispositivos móviles en la actualidad representan algunas de las principales características de lo mediático en el país, y ello a la vez permite precisar la instalación de estos elementos como centrales en una reflexión y análisis del fenómeno de lo mediático como en el momento de plantear propuestas formativas para los adolescentes.

Respecto a la frecuencia del uso del Internet, los datos destacan que el 68.7% de los encuestados mencionan que acceden todos los días de la semana, mientras el 27.4% lo hace al menos una vez en la semana. Adicionalmente, la evidencia estadística demuestra que las personas de cinco y más años de edad frecuentemente usan todos los días de la semana el celular (77.2%). De modo que esta práctica se consolida en los espacios cotidianos de la población colombiana.

Figura 33. Distribución de personas de 5 años y más de edad que usaron teléfono celular, según frecuencia de uso



Fuente: encuestas del Departemento de Estadística (DANE, 2019, p. 27)

De manera general, y atendiendo a esta serie de indicadores estadísticos, se puede considerar que en amplios sectores de la geografía nacional se vienen desplegando diversos procesos de intercambio mediatizados principalmente asociados tras el posicionamiento de las pantallas; cada vez se consolidan fenómenos como las redes sociales (plataformas de mediatización), procesos de búsquedas automatizadas, procesos y prácticas discursivas mediatizadas. Se evidencia, un proceso de mediatización tras el posicionamiento de una serie de dispositivos técnicos que posibilita en amplias

dimensiones la interacción discursiva sin presencia cara a cara (Fernández, 2016, p. 24). Es decir, estamos ante un conjunto de prácticas, en especial las comunicativas, que son mediatizadas —dispositivos que se oponen a intercambios cara a cara— y que vienen consolidando en los espacios cotidianos operaciones que contribuyen al posicionamiento de novedosos sistemas de representación y comunicación.

Este conjunto de medios digitales viene posicionando fuertemente una variedad de prácticas principalmente asociadas al intercambio, distribución, acercamiento y el despliege de escenarios cuturales novedosos. Estos medios digitales se convierten en un lugar de excelencia de producción social de sentido y especialmente se posicionan con fuerza desde edades cada vez más reducidas; por otra parte, se evidencia que el acceso a los medios entre las nuevas generaciones no se queda en tradicionales como la radio o la televisión, desde edades tempranas hay un acercamiento a entornos que facilitan contenidos a través de Internet y facilitados sobre todo por los dispositivos móviles. Poner y desplazar los pulgares en las pantallas es una práctica que se instala cada vez desde etapas temprana de la vida de las personas en el país.

El dispositivo digital que logra condensar significativamente la centralidad de las prácticas mediáticas es el celular. Este dispositivo se ha convertido en una parte de la cotidianidad de los sujetos y por tanto en una categoría de una amplia reflexión más allá de su bordes instrumentales. Lo que destacan la mayoría de los colombianos encuestados es una vinculación diaria con el celular, destinan un tiempo significativo de atención a estas pantallas pequeñas. Y principalmente esta atención e interés esta centrado en entornos de las redes sociales, estas plataformas están logrando a través de su configuración y posibilidades un posicionamiento destacado en las prácticas mediáticas de los colombianos.

Se podría formular que estamos ante una mediatización tras el progresivo despliegue en los intercambios discursivos de variados soportes tecnológicos, los medios ya no son externas o una posibilidad de creación de contenidos algo extraño o lejano; son cotidianas, la condiciones de vida actuales determinan una presencia constante de los entornos mediáticos. En definitiva, las pantallas empiezan a tomar posición en variados espacios y rutinas en la vida de los colombianos de una manera decisiva.

Uno de los fenómenso que se posicionan llevan a la consolidación de los plataformas de las redes sociales como centrales para el acceso a la información sobre eventos y distribuidora de una amplitud de recursos. Estos entornos se empiezan a consolidar potentemente como determinantes en el momento de pasar a elaborar una idea de nuestros entornos sobre cualquier situación, nuestro procesos relacionados con el aprendizaje de la realidad cada vez está siendo determinado de manera decisiva por estos entorno. Estamos inmersos en un entorno en el que somos atravesados por este fenómeno.

Revisando otras de las características de los procesos de mediatización, se podría señalar como destacado la manera en que las pantallas móviles se convierten en protagonistas altamente privilegiados. Otro de los cambios sociales y culturales relacionados con la precencia creciente de los medios lleva a determinar la manera en que las personas se acercan a conocer sobre la realidad, en este caso, las redes sociales mantienen un rol decisivo. Estos cambios llegan a afectar sensiblemente la acción humana en la sociedad. Sería importante dirigir estudios rigurosos sobre la significatividad y las significatividad que vienen generando en los adolescentes y convocar la discusión a nivel escolar sobre amplias aristas de este fenómeno.

El ensamblaje de estos medios (principalmente celular, Internet, redes sociales) en el entramado de la cultura y la vida cotidiana supone un elemento esencial al momento de generar una reflexión comprensiva sobre la sociedad actual. La presencia de los medios en la cotidianidad supone, bajo estos procesos, nuevas formas de comunicación, otras formas y variados mecanismos de acceso a la información, a la manera de gestionar procesos comunicativos, a la vinculación con lo audiovisual, al acercamiento e intercambio sobre las noticias.

Se puede notar que los celulares y las redes sociales se erigen como recursos para garantizar un contacto compartidos para las personas, así se percibe que los medios han obtenidos una presencia en la esfera cotidiana de los sujetos de manera destacada y ello conduce a la emergencia de una condición mediatizada de la cultura y la sociedad en general. Los medios constituvos de cambios en la sociedad, el despliegue de las redes sociales, los dispositivos móviles han extendido un territorio que permea una mediatización de la existencia (gran parte del tiempo de vida nuestro es mediatizado).

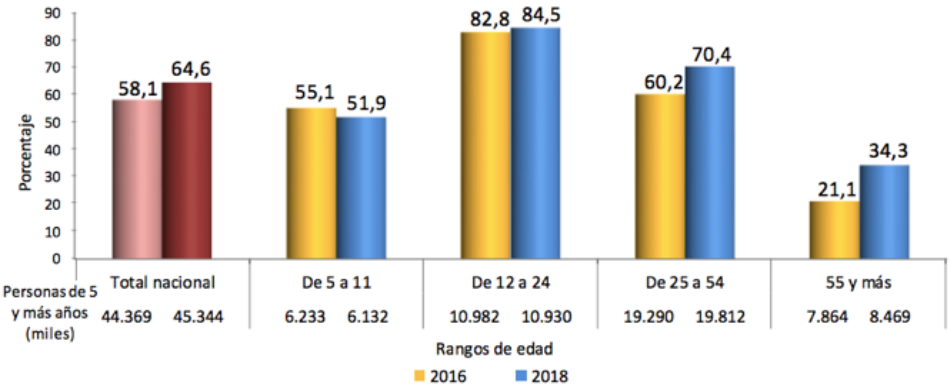
Estos procesos que tienden a ubicar como centrales las pantallas en la vida cotidiana de las personas, y los recorridos a los que se incorporan por esta vía están conduciendo a una variedad de descentramientos respecto a diversas prácticas, por ejemplo, las plataformas de las redes sociales se convierten en espacios centrales como modalidades de consumo de información, la emergencia de un nuevas consideraciones sobre la intimidad, el posicionamiento de diversas operaciones relacionadas con la visualidad, una vinculación muchas veces emocionales, el posicionamiento de una atención flotante, los procesos de construcción de la identidad se encuentran ahora interrogados y en perspectiva de los sistemas mediáticos, entre otros muchos fenómenos que requieren de abudantes reflexión y estudio.

A este respecto, comentan Gutiérrez-Martín et al.(2019) que en el entorno de las redes sociales y la Internet en general sobresalen los intereses comerciales sobre la importancia de la veracidad informativa, y especialmente sobre el amplio conglomerado de la población juvenil que participa cotidianamente en los entornos mediáticos, las investigaciones recientes vienen indicando que no saben seleccionar y procesar el gran caudal de información y saberes que circulan en Internet y son pocos los países que han vinculado seriamente este asunto en términos de política educativa para promocionar una formación (Morduchowicz, 2018, p. 16).

3.2 Contexto mediático de los adolescentes

La vida de los adolescentes está atravesada sensiblemente por su vínculo con los medios digitales, no es escaso el tiempo y los recursos atencionales destinados a los contenidos mediáticos o bien creando algún tipo de contenido bajo estas convenciones. Los medios constituyen un entramado bajo las condiciones actuales en las que cada vez desenvolvemos nuestras vidas, quedando limitado y reducidos los tiempos y experiencias que se tramitan distantes de estos. Desde edades cada vez más tempranas los personas vienen estableciendo una vinculación con alguna práctica mediática, esta inmersión, por llamarlo así, en este océano empieza se instituye desde rutinas familiares que llevan a disponer de aparatos digitales a niños, principalmente celulares. Preciso los niños y adolescentes en el país constituyen los grupos poblacionales que mantienen mayor acceso a Internet como vienen indicando las cifras estadísticas.

Figura 34. Proporción de las personas según uso de Internet



Fuente: estudio elaborado por el Ministerio de las Tecnologías (MINTIC, 2019, p. 15)

Se entiende que la manera en que se viene configurando las diversas prácticas mediáticas en la sociedad varían de acuerdo a distintas fenómenos asociados, en el caso de este estudio nos resulta de interés especial reflexionar alrededor de la manera en que los adolescentes en el país abordan estos fenómenos, primero, porque constituyen el grupo sobre el cual vamos a diseñar la propuesta formativa de alfabetización mediática y, segundo, porque forman parte del conglomerado que en la actualidad viene destacando de notablemente en su relación con Internet.

Cada vez desde edades más tempranas nos vamos sumergiendo bajo el aire de los medios digitales, en un mundo altamente mediatizado , el contacto con las pantallas se convierten en rutinas cotidianas y logran atrapar un tiempo signitificativo dejando al margen escasas prácticas bajo esta nueva configuración. Constituye, por así decirlo, el aire que empezamos a respirar desde nuestro nacimiento. Sobre este nivel de exposición empiezan a surgir diversas estudios orientados a enfocar un abordaje y profundos debates sobre la manera de promover un relacionamiento con estos medios desde tempranas edades (Livingstone y Third, 2017).

Haciendo un balance sobre los diferentes enfoques que se han posicionado al momento de otorgar alguna distinción o categoría conceptual en el intento de precisar a las generaciones que han crecido bajo el abrigo de estos entornos, se puede resaltar de manera notable que, entre académicos y comunidad en general, se ha posicionado el concepto de “nativos digitales”. Recientemente empiezan a manifestarse otro conjunto de referencias atendiendo a similar propósito como el de “generción App” propuesto por

Howard y Katie (2014), que pasa a describir a los adolescentes que además de crecer rodeados de aplicaciones, llegan en muchas ocasiones a comprender el mundo como un conjunto de las mismas; otra de las denominaciones que se extiende es para aquellos nacidos entre 1995 y 2012, y se los cataloga como "la generación Z" y los cuales destacan por su deseo de inmediatez, de respuesta rápida y de interacción continua, señala Escoda et al. (2016) que esta generación se perciben como competentes en las TIC, con niveles elevados de aprendizaje autodidacta, preferencia a la información visual y manejo de varios entornos digitales al mismo tiempo e interactivos. En definitiva, el común que comparte el conjunto de las propuestas en el esfuerzo de tratar de caracterizar a las juventudes de esta época lleva a ubicar los entornos multipantalla como determinantes en sus vidas, resaltando especialmente la manera en que se estructuran nuevas formas de relacionamiento y distintas prácticas juveniles alrededor de estos vínculos.

Mucho del conjunto de estos planteamientos están apoyados bajo el respaldo de una idea extendida que lleva a asumir que la generación de niños y jóvenes del siglo XXI se les presume de una serie de habilidades o competencias digitales por su familiarización con las tecnologías, asumiendo que la condición de desarrollar ampliamente sus vidas bajo estos entornos y constituirse como un mundo referencial central en sus vidas es suficiente para alcanzar un conjunto amplio de dominio y conocimiento sobre su funcionamiento. Asumen que la vinculación con este conjunto de medios se impulsa a partir de una naturalización, "usar las nuevas tecnologías es tan natural como respirar" (Tapscott, 2008).

No obstante, es necesario poner atención sobre la expansión de esta serie de categorías, podríamos entrar a revisar el concepto "nativos digitales" propuesto por Prensky en el 2001 y que señala que este conjunto de nativos "piensan y procesan la información de forma fundamentalmente diferente a sus predecesores" (p. 1). Al respecto, podemos señalar algunas cuestiones que llevan a tensionar y poner en cuestionamiento esta denominación, por ejemplo, abundantes investigaciones empiezan a señalar que una amplio grupo perteneciente a esta categoría mantiene considerable carencias respecto a un uso provechoso de las medios digitales, y, por otra parte, se entiende que los rasgos distintivos del relacionamiento con los medios dependen más de una experiencia o aproximación de cada quien, es decir, existen diferencias en cuanto a

las habilidades mediáticas entre los adolescentes como resultado de sus prácticas particulares. Es indudable que los jóvenes tienen prácticas y competencias mediáticas muy disímiles que se surten de acuerdo a sus marcos de experiencias, capital cultural y nivel socioeconómico. Por otra parte, atendiendo a esta misma comprensión conceptual que lleva a asumir que los "nativos digitales" que "por estar en contacto con las tecnologías" adquieren una serie extensas de habilidades que les permite relacionarse de manera destacada y contundente, nos sumamos a las palabras de Vásquez (2019) en lo que refiere que "no hay nativos digitales que sepan ni que puedan aprender solos lo que necesitarán en ese nuevo entorno, y justamente por eso es necesario que la escuela lo asuma y lo anticipe" (p. 130).

En otras palabras, la consideración de "nativos digitales" suele otorgar a los adolescentes la inciativa, el dinamismo y el compromiso en las dinámicas que generan los medios y dejan al margen algunas cuestiones que bien pueden los adultos u otras instituciones fomentar, por ejemplo, para promover un uso más rico, relevante y desafiantes con los medios (Dussel y Quevedo, 2010, p. 12). Asimismo, puede que estar inmersos en un entorno rico en medios contribuya al adolescente a alcanzar unos niveles de dominio de estas tecnologías, ello por sí mismo no asegura el desarrollo de un dominio crítico y provechoso de los medios digitales. Por lo mismo, no son pocas las críticas que vienen sumando las voces respecto a este concepto al enfatizar en su carácter reduccionista, ahistórico, descontextualizador y esencialista. Requiere de una revisión profunda.

El conjunto de prácticas que se surten tras el despliegue de lo mediático no puede solo entenderse como una experiencia estable para el conjunto de esta generación o común a todas las clases, territoros, etnias, etc. Por otra parte, asumir en exclusividad una definición que se limite a focalizar la interacción con estos dispositivos, haciendo a un lado el mundo de los adultos y otras instituciones, puede llevar al despojo de otras perspectivas que suman en el momento de refexionar sobre los fenómenos mediáticos.

Sobre este aspecto, un conjunto amplio de las investigaciones viene demostrando cada vez más que los niños, niñas y adolescentes no son "nativos digitales", esto indica que a pesar que tienen un amplio contacto con los medios desde edades tempranas requieren de un respaldo de significativo para alcanzar a desarrollar habilidades básicas

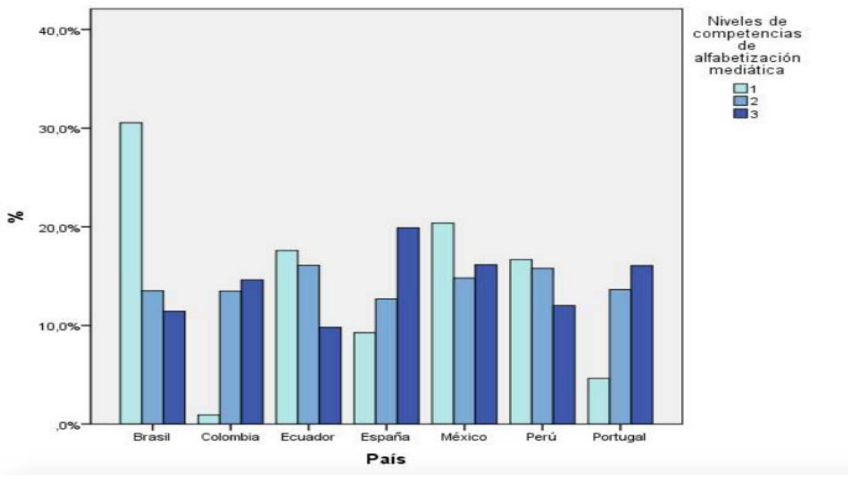
frente a ciertos asuntos como los procesos de búsqueda de información especializada, su análisis crítico, la comunicación eficiente y mejorar el cuidado frente a los datos que cada vez son otorgados a estos entornos de manera que puedan reflexionar alrededor de su destino y propiedad y prevenir situaciones de potencial riesgo (Martínez-Piñeiro et al., 2019). Algunos estudios señalan que las habilidades desarrolladas ampliamente por los adolescentes se enmarcan en las instrumentales referidas a aspectos lúdicos y sociales. En suma, son débiles las evidencias que permitan sustentar la existencia de un conjunto uniforme de habilidades en los estudiantes, hoy resulta cada vez más tenue esta generalización; los adolescentes tienen un aceso desigual a las medios y al conjunto de las prácticas culturales que facilitan la emergencia y consolidación de estas habilidades. Los usos y significancia de los medios en las vidas de los estudianes son variadas como cualquier otro ámbito de sus vidas, a veces esporádicas y en otras resulta central, son diversas.

Estas evidencias indican que requieren de determinados espacios formativos para desarrollar en especial dimensiones críticas de las competencias mediáticas y habilidades superiores que superen ampliamente las que el mismo entorno mediático les ofrece. Más allá de las habilidades a nivel instrumental que los estudiantes puedan desarrollar, la escuela o los adultos pueden ayudar a acercar otras perspectivas, otra serie de valoraciones que la cotidianidad con el medio difícilmente propone, pocas veces los estudiantes profundizan acerca de cuestionamientos complejos de los entornos mediáticos. Por tanto, en este sentido, el rol de la escuela y los docentes se torna fundamental en cuanto a consolidar procesos pedagógicos que favorezan la reflexión y criticidad sobre los entornos mediáticos superando los usos insturmentales u operativos de los medios.

Los adolescentes generalmente hacen un uso limitado de los nuevos medios y bastante estandarizado; los usos creativos y desafiantes son muy pocos, como los señala claramente Dussel (2012, p. 189) “lo que aportan las nuevas tecnologías, indudablemente, es la posibilidad de ampliar las redes, y ese es un dato que esta transformanto las sociedades y los saberes. Pero no está claro que esa ampliación vaya en la dirección de una distancia crítica y reflexiva, de un tipo de trabajo con el saber que permita usos más complejos”.

Es por ello que se empieza a proponer (atendiendo al conjunto de evidencia en estudios) una revisión del conjunto de propuestas conceptuales sobre los adolescentes y la manera en que gestionan sus aprendizaje sobre los medios. Por ejemplo, en un reciente estudio que tuvo como propósito determinar el nivel de alfabetización mediática en un colectivo de 3782 estudiantes de 9 y 12 años de site países (Colombia, Brasil, Ecuador, España, México, Perú y Portugal) determinó que el nivel de estas competencias es medio-bajo en los siete países que participaron, especialmente en los proceso de producción y difusión de contenidos en Internet, y en asuntos relacionados con la seguridad en la Red. Sugieren en este documento la necesidad de promover planes y acciones concretas que conduzcan a la mejora de las competencias mediáticas desde tempranas edades especialmente en los componentes que presentan menor desarrollo. Estos datos advierten que el conjunto de las niños, niñas y adolescentes a pesar de enmarcarse en alguna de estas conceptualizaciones (“nativos digitales”) y mantener un uso destacado de dispositivos mediáticos, mantienen unos niveles de competencias disímiles y pocos alcanzan un nivel superior. En otras palabras, el uso habitual y pertenecer a una generación caracterizada por un entorno mediatizado no garantiza alcanzar unas competencias superiores para hacer frente a estos entornos.

Figura 35. Distribución de los participantes por niveles de alfabetización mediática por países

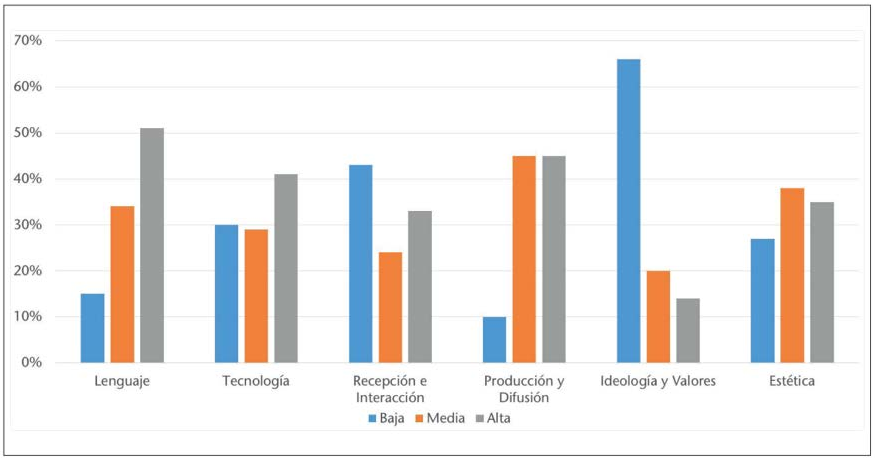


Fuente: estudio elaborado por García-Ruiz et al (2020, p. 227)

Y, en otro estudio que guarda una relación con el anterior pero enfocado en este caso en estudiantes universitarios, determinó en sus conclusiones que los jóvenes

estudiantes de Ecuador y Colombia demuestran un conjunto de habilidades mediáticas centradas principamente en el dominio técnico y operativo, quedando al margen asuntos fundamentales de esta competencia como los correspondientes a la dimensión de ideología y valores.

Figura 36. Resultado por dimensiones de la competencia mediática en Colombia



Fuente: estudio elaborado por Marín-Gutiérrez et al.(2020)

Estas descripciones nos ayudan a sostener que el uso extendido de los medios digitales en la cotianidad no asegura la consolidación de unas altos niveles en competencias mediáticas, generalmente sí se evidencia agún tipo de destreza en cuanto al manejo instrumental de los dispositivos. Entendemos que alcanzar una alfabetización mediática involucra una comprensión profunda y crítica de los medios, sus dimensiones implicadas, la manera en que estos representan y crean mensajes y la manera en que son usados. Bajo esta comprensión, nos decantamos por asumir que promover esta discusión y reflexión demanda de un conjunto de planteamientos y desarrollos formativos de orden sistemático que bien pueden favorecerse en el marco de procesos educativos formales (Buckingham, 2019, p.3). La escuela, entonces, puede convertirse en un lugar para “lo difícil pero importante” (Van Dijck, 2016), en otras palabras, acercar y proponer a los estudiantes operaciones con el saber que difícilmente se sostienen en la cotidianidad de la interacción con los medios, acercar otras perspectivas, garantizar otro tipo de preguntas, otras formulaciones de las extendidas normalmente, en definitiva, promover un acercamiento crítico frente a estos entornos.

Resulta claro que el conjunto de evidencias que empiezan a emerger, fruto de las investigaciones, demuestran que los niños, niñas y adolescentes no son “nativos digitales” (Dussel, 2012; Hernández, 2017; Livingstone, Nandi, et al., 2017). Esto indica que a pesar de que mantienen un contacto abuntes disposiciones mediáticas desde edades cada vez más tempranas precisan de un sólido apoyo en procura de consolidar habilidades básicas especialmente relacionadas con los procesos de búsqueda de información y la consolidación de procesos crítico respecto a la bastedad de esta. Los usos predominantes que vienen teniendo los niños, niñas y adolescentes en los países desarrollados principalmente se centran en un uso instrumental, reduciendo el rol a consumidores de tecnologías (Alonso Ferreiro, 2016, p. 147).

De manera que, reconociendo que los medios se convierten en un asunto central en amplios procesos de las vidas de las personas, se precisa una formación desde edades tempranas que promuevan competencias con un enfoque crítico relacionadas con los entornos mediáticos, no se trata de promover una escalonada centrada en enfoques proteccionistas (como sucedió en los periodos iniciales de la educación mediática). El conjunto de competencias que se debe promover en un proceso formativo tendrían que distinguirse y superar el enfoque instrumental muy marcado en los procesos educativos. A pesar de este requerimiento latente en el conjunto de la sociedad, son pocos las regiones que han logrado consolidar un sistema que permirta tramitar la alfabetización mediática como un eje central en sus políticas y procesos educativos.

3.3 Desarrollo de la alfabetización mediática en Latinoamérica

En los últimos treinta años los gobiernos de América Latina han venido realizando algunos esfuerzos destacados para lograr unos niveles de dotación en las escuelas con medios digitales generalmente sustentados en la idea de los medios como asistentes para la enseñanza. No existe una política educativa claramente orientada a la educación mediática, en general, en la región estas iniciativas son débiles (Mateus et al., 2019, p. 13). Las principales experiencias en alfabetización mediática son lideradas por sectores de la sociedad civil, es decir, no vinculadas a propuestas en el marco de políticas educativas nacionales de alfabetización mediática. Examinando sobre algunas de estas condiciones en algunos de los países de la región podemos evidenciar que destacan algunas políticas encaminadas principalmente a la dotación de

medios digitales (principalmente siguiendo el modelo de uno a uno, o sea, compras de computadoras y tabletas masivas e inversión en conectividad), entre los que destacan: "Plan Ceibal" en Uruguay, "Conectar igualdad en Argentina", "Una laptop por niño" en Perú, "Um computador por niño en alumno" en Brasil. Cada una de estas experiencias han demostrado variados resultados y muchas de ellas a la fecha han sido abandonadas.

Sobre este respecto, en una revisión documental, Garro-Rojas (2020, p. 12) identifica que a pesar de que en la región abundan experiencias de alfabetización mediática, se carece de planteamientos formales a nivel del currículo escolar. Algunos países destacan principalmente en lo referente a la dotación y conectividad y en la formación de docentes donde prima un enfoque que lleva a la utilización de los medios como parte del proceso pedagógico (solo como recurso para el aprendizaje). Así, por ejemplo, se pueden destacar algunos países que mantienen un sistema sólido y extendido a nivel nacional relativo a la inclusión digital como Uruguay. En este aspecto, examinando la región Latinoamericana relativo a procesos conducentes a garantizar la alfabetización mediática en el marco de proceso escolares, se puede destacar lo siguiente:

- Argentina: La educación mediática en este país se puede entender desde ciertos momentos históricos: los años seguidos al retorno de la democracia (1983); un periodo fuerte de la concentración de medios (1990) y a principios del 2007 con las iniciativas de democratizar las comunicaciones y el acceso a la tecnología (Martino y Caissón, 2019, p. 20). Así, en el inicio de la educación mediática el énfasis estuvo en lo cívico y la participación en la esfera pública y en años posteriores pasan a abordar como central los aspectos tecnológicos. En concreto, algunos componentes de la educación mediática en el marco de una política pública empiezan a incorporarse a partir del Programa Escuela y Medios, creado en 1984 en Buenos Aires y luego extendido en el 2000, y en términos de integración curricular alcanza a prolongarse algunos aspectos a partir de la aprobación de las Leyes de Educación Nacional 26.206 del 2006 y con la Ley de Servicios de comunicación audiovisual 26.522 de 2009 (Saez, 2018, p. 12).

- Brasil: Existe una rica reflexión y experiencias populares alrededor de la alfabetización mediática, en este sentido, comentan Peguer y Martínez (2016) que para este año se estimaron alrededor de 24 proyectos provenientes de la sociedad civil. No obstante, en este país la alfabetización mediática continúa sin ser ampliamente desarrollada en los currículos escolares.
- Chile: Andrada Sola (2019) menciona que en el currículo chileno la alfabetización mediática es abordada como una habilidad "técnica a desarrollar en los estudiantes" donde se enfatiza principalmente aspectos sobre los medios tradicionales (radio, prensa, televisión) y las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la aspiración de potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en otras palabras, una alfabetización mediática funcionalista y tecnologicista (p. 274).
- México: Carece de planteamientos de alfabetización mediática en el currículo (Garro-Rojas, 2020, p. 12). Sin embargo, este país viene impulsando de manera efectiva procesos relacionado con este aspecto a través de intervenciones en el marco de un sistema cultural de televisión y algunas ONG (Michel et al., 2019, p., 129).
- Bolivia: Las políticas, estrategias y acciones encaminadas al campo de la educación mediática, especialmente para los niños y adolescentes, son limitadas. No existe una inclusión de manera explícita en el marco legal ni una política de promoción a pesar de la existencia de ciertos esfuerzos en la dotación de computadoras en las escuelas donde mantienen un énfasis en el desarrollo de las habilidades para el manejo (Zeballos, 2019, p. 44).
- Perú: En una de las conclusiones centrales de la tesis doctoral de Mateus, (2019) se señala que "la formación mediática que reciben los futuros docentes en el Perú, cuando existe, sigue anclada en un paradigma prescriptivo centrado en el uso ─correcto o incorrecto─ de las TIC y que sólo las valora en tanto herramientas para mejorar la experiencia de enseñanza" (p. 285). Y en el caso del currículo para la educación obligatoria, la competencia mediática no llega a enunciarse como tal, apenas algunas de las ideas centrales y propuestas están presentes de este campo alcanzan a presentarse.

- Uruguay: La educación mediática no es asumida como un espacio académico específico en el sistema educativo; sin embargo, se trabajan diversos talleres relacionados con la materia como fotografía, producción audiovisual, programación, entre otros (Sánchez et al., 2019, p. 164). Se destaca en toda la región con la experiencia del Plan Ceibal (inaugurado en el 2007) en el que se promueven referencias sobre la alfabetización mediática no siendo este el objetivo principal del proyecto.

El caso de Colombia se estudiará con mayor detalle en otro apartado. En la región, como se expuso en un anterior capítulo, se reconoce que en los procesos de transición a la democracia luego de tiempos de varias dictaduras militares, llegaron a marcar algunas de las características centrales de la educación mediática o educomunicación. En esta fase el interés estuvo en alcanzar una vida democrática y un diálogo cívico. Luego con la llegada y masificación de las telecomunicaciones y el Internet, gran parte los países realizan esfuerzos en la adquisición de múltiples equipos tecnológicos para las escuelas y se consolidan planes de estudio enfocados a la tecnología educativa —principalmente asociadas a la informática—. De las iniciativas que se consolidan de manera extendida en la región podemos destacar los modelos Uno a Uno que se ubican desde argumentos que resaltan sobre todo intereses de tipo económico y educativos, es decir, la tecnología desempeña un rol fundamental para mejorar la competitividad de los países y como la posibilidad de innovar el conjunto de los proceso educativos (Mateus, 2019, p. 116).

La educomunicacióm o educación mediática en términos generales no alcanzan a consolidarse como un proyecto o política educativa sostenida en el tiempo y, en los casos en que alcanza a tramitar algunas de las reflexiones de lo educativo y lo mediático, la vertiente sobre la que se tiende a otorgar mayor énfasis es la instrumental. Si bien las transformaciones sociales asociadas con los medios digitales movilizan desafíos en la manera en que se venía promoviendo lo educativo, se continua manteniendo la atención principalmente sobre los componentes instrumentales.

Así pues, se puede sostener que la educación mediática en la región está parcialmente presente en diferentes estrategias educativas derivadas de las políticas de la dotación de TIC, pero no alcanza a desarrollarse completamente, es decir, no se

inscriben en una perspectiva para la formación de una ciudadanía crítica y creativa en el relacionamiento con lo mediático. Este rasgo distintivo genera una dificultad en la apropiación adecuada de estas competencias en el conjunto de la población (Durán Becerra, 2016, p. 383). En la región queda pendiente movilizar un respaldo institucional de políticas en educación mediática. A nivel curricular sigue en espera un trabajo extenso orientado al afianzamiento de acciones y estrategias referidas a capacitación, tanto del profesorado como de los estudiantes, igualmente sigue pendiente concretar un desarrollo a nivel de contenidos, objetivos claros en el marco de los estudios de primaria y secundaria referidos a este campo educativo.

A pesar de ello, se pueden destacar un conjunto de acciones que se desarrollan en esta dirección en la región y que se sostienen en el marco de algunas políticas educativas que de cierta forma tramitan algunos de los componentes de la educación mediática. Por ejemplo, el conjunto de los territorios viene desarrollando planes en cuanto a temas diversos como la seguridad en Internet, el consumo responsable de la televisión por parte de los estudiantes y la promoción de alguna formación en lo audiovisual. Este rasgo distintivo puede ser considerado como un deseo temprano y cierta voluntad política de suscitar una conciencia alrededor del tema, “en particular sobre la necesidad de proteger, por un lado, y, por otro, de empoderar al usuarios frente a los medios tradicionales y digitales (…) esfuerzos que no se cristalizan necesariamente programas transversales” (Durán Becerra, 2016, p. 381).

En definitiva, en la región falta consolidar esfuerzos para el desarrollo de políticas de la educación mediática que superen los componentes relacionados con el acceso a las TIC (que queda generalmente centrado en la formación de habilidades para el manejo) y alcancen programas sostenidos en el tiempo para abordar amplios componentes de la educación mediática. En este sentido, de acuerdo con Mateus et al. (2019) se pueden identificar algunos de los retos de la región latinoamericana de cara a consolidar y afianzar un sistema de educación mediática en diferentes niveles:

Tabla 22 .Retos de la educación mediática en América Latina

1	Recognise the interest in media education in Latin America as a field of study and interdisciplinary action.
2	Recover the theoretical basis of *educomunicación* to update it and develop knowledge that serves public policy design in this field.
3	Understand that educational technology and media education are different issues.
4	Project media education to other audiences and spaces that transcend school as an opportunity to generate new dialogue and reflection channels among generations and groups about the impact of media in society.
5	Incorporate dynamics that are characteristic of social media and of digital literacy as part of a training centred around the person and democratic values, to face intolerant speech in social media, data control, 'fake news' and other issues that may endanger peaceful and respectful coexistence.
6	Encourage media education that is oriented toward confronting inequality in rural or marginalised areas, starting with their own interests and needs. It is about not only getting technology there but also guaranteeing fundamental rights to citizens that are usually disregarded, favouring their voice and their culture.
7	Rethink the teacher profile in a media environment and, from there, influence teacher training in media education at all educational levels, from its early stages.
8	Deepen the media education research path, addressing issues relevant to local contexts and linking these contributions in the framework of a global conversation.
9	Promote both public and private state educational actors to come together to develop media education policies and projects.
10	Drive national and regional media education policies, ensuring their sustainability and impact.

Fuente: estudio elaborado por Mateus et al.(2019, p. 14)

Esta propuesta, en la que confluyen un conjunto de retos para la educación mediática en Latinoamérica, asume la perspectiva de atender a los nuevos entornos mediáticos que se vienen posicionando a partir del reconocimiento de las principales preocupaciones y reflexiones desde lo educomunicativo, es decir, en el marco de un proceso donde la comunicación se corresponde con lo educativo y se busca consolidar procesos de participación crítica. Supone bajo este marco atender una serie de fenómenos que vienen situando tras extensión de las redes sociales, la desinformación, los discursos de odio. Se trata de extender amplias perspectivas de reflexión que se desencadenan o impulsan tras los entornos mediáticos y no limitarlos en sus componentes instrumentales.

3.4 La educación mediática en los sistemas escolares de primaria y secundaria. Desarrollo curricular

Los diversos fenómenos que se han derivado principalmente del posicionamiento de lo mediático vienen motivando experiencias formativas en el ámbito escolar. Es un asunto que actualmente mantiene un amplio interés. En este sentido, es importante identificar la manera en que en algunas regiones se viene promoviendo la educación

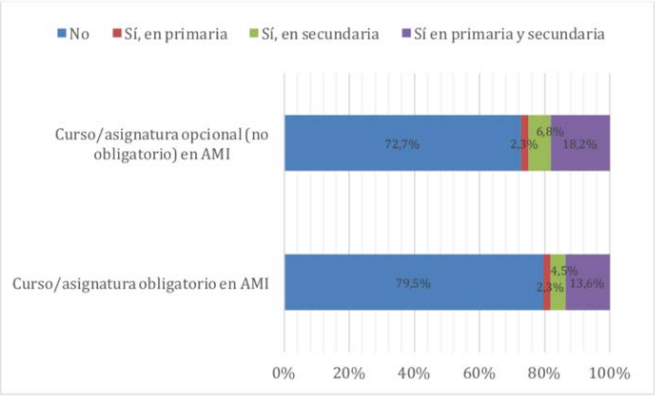
mediática en los sistemas educativos formales para elaborar un panorama amplio del asunto. A continuación se presenta una breve descripción sobre ello:

3.4.1 El caso de América Latina.

Pensar la incorporación de la educación mediática nos lleva a relacionar posibles configuraciones frente a un avance sistemático, sostenido y fortalecido en el tiempo en amplios espacios de la sociedad. Sobre este particular, podemos resaltar que varios países vienen apostando por la incorporación de una serie de competencias a nivel curricular, lo cual constituye una de las maneras más claras y concretas de abordar las competencias mediáticas como una herramienta clave en la que se tramitan conocimientos, destrezas y actitudes requeridos por la ciudadanía frente a los medios digitales. Entre el conjunto de regiones que se han mostrado un contundente esfuerzo por sostener amplias políticas respecto a la educación mediática podemos destacar los casos de países como Inglaterra, Australia y Canadá.

En el caso de Latinoamérica, son variadas las propuestas frente a la incorporación de las competencias mediáticas en el marco de un diseño curricular, una visión general sobre este aspecto se presenta entre las principales conclusiones de la tesis doctoral de Durán Becerra (2016, p. 164), quien señala que el 80% de un conjunto de expertos latinoamericanos que fueron consultados consideran que el conjunto de los países de la región no ofrece cursos o asignaturas en educación mediática de carácter obligatorio en los sistemas educativos de primaria y secundaria, mientras solo el 13.6% considera que en sus países existen cursos obligatorios en los sistemas educativos formales.

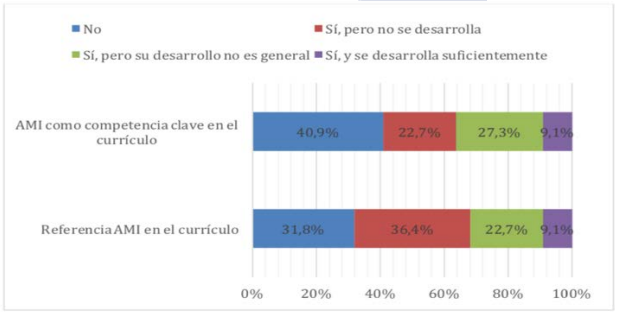
Figura 37.Cursos obligatorios u opcionales en educación mediática



Fuente: estudio elaborado por Durán Becerra (2016, p. 164)

Aclara este investigador que sólo Costa Rica y Uruguay vienen desarrollando unos cursos relacionados con el asunto, pero de manera optativa. Estos datos sugieren que en la región los cursos de educación mediática son excepcionales y que nos demuestran que no representan una práctica común o generalizada. Atendiendo a estas evidencias, se puede sostener que el desarrollo de la educación mediática está presente parcialmente en algunas de las estrategias de integración en la escuela, no se desarrolla totalmente, y cuando logra instalarse a través de algunos programas específicos, se tiende a favorecer componentes provenientes de la alfabetización digital (centrado sobre todo en lo operativo) y en lo informacional.

Figura 38. Referencia a alfabetización mediática o como competencia mediática en el currículo



Fuente: estudio elaborado por Durán Becerra (2016, p. 163)

Atendiendo esta evidencia se puede señalar continua siendo muy débil la presencia del desarrollo de la alfabetización mediática en los desarrollos curriculares escolares de los países de América Latina, aunque es necesario señalar que este desarrollo no depende exclusivamente de un abordaje de manera curricular como señala Durán Becerra (2016), dado que es habitual encontrar contenidos de este campo suficientemente desarrollados en otros ámbitos o asignaturas sin que necesariamente estén en un marco curricular como un objetivo concreto. La limitada extensión de los componentes de la educación mediática también esta relacionada directamente con el poco respaldo institucional que mantiene en el conjunto de los países latinoamericanos: permanece latente como una de las prioridades en esta dirección la creación y consolidación de autoridades en la materia y la designación de asuntos específicos implicados en el desarrollo de la educación mediática, toda vez que la consolidación de

una entidad especializada permite articular mejor una gestión y producción de orientaciones para un proceso de integración curricular.

En el caso de Argentina, a partir de un análisis cualitativo realizado por Saez (2018) sobre la presencia de la educación mediática en los diseños curriculares a nivel de secundaria en la Provincia de Buenos Aires, logra identificar que algunos componentes están ubicados como contenido transversal, los cuales giran alrededor de los siguientes ámbitos: "para motivar los aprendizajes, adiestrar a los ciudadanos en estas formas comunicacionales, necesidad de entenderlos en tanto requisito para una ciudadanía democrática y aprender a producir contenidos mediáticos" (p. 153). Ello constituye una prueba que demuestra que la educación mediática (algunos de sus componentes) viene siendo promovida especialmente a través de los espacios académicos escolares de manera transversal, son pocos los esfuerzos destinados a la consolidación de un espacio determinado y específico para convocar procesos de reflexión y creación alrededor de lo mediático en los sistemas formales educativos.

Explica la autora de la investigación antes citada que, en el caso de Historia, Construcción de la Ciudadanía, en Política y Ciudadanía, en Filosofía y en Trabajo y Ciudadanía, se convocan los medios como fuentes para reconocer evidencias o indicios de determinadas épocas y estereotipos, se reconoce su potencia para fomentar el análisis y la problematización social. Por ejemplo, en el caso de Geografía se acuden a ellos para el análisis de otros lenguajes y como una fuente de información. En otros casos, los medios son asumidos como instrumentos con el que se aprende y, por tanto, se enfoca a la consolidación de prácticas pedagógicas en las cuales el interés principal está en formar a los estudiantes en estos nuevos lenguajes, es el caso de asignaturas como Nuevas Tecnologías de la Información y Conectividad, en el cual buscan la formación de la ciudadanía para un acceso al mundo informacional. En otros casos, los medios son reconocidos como objeto de estudio, de análisis e interpretación especialmente en los marcos orientadores de Ciencias Sociales, Economía y Administración; menciona la autora de este estudio, que estos desarrollos curriculares tiende a asumir que los medios tienen algún tipo de efecto subjetivo en la identidad juvenil y sobre los modos de creación y extensión del conocimiento y, por lo mismo, justifican su estudio (en el ciclo básico se señala la influencia de los medios en la percepción del cuerpo de los estudiantes y se promueve desarrollo de algún tipo de contenido para su estudio). En el

último ámbito en el cual se tramitan algún tipo de desarrollo de la alfabetización mediática, se llega a reconocer a los medios como herramientas de comunicación, expresión y resignificación de contenidos y, en consecuencia, se promueve prácticas pedagógicas centradas en la creación y producción de contenidos mediáticos por los estudiantes; este proceso de enseñanza (proceso de elaboración de contenidos) principalmente mantiene como propósito consolidar herramientas que conduzcan al empoderamiento juvenil, especialmente ocurre en asignaturas como Artes, Construcción de ciudadanía, Literatura y en Salud y Adolescencia.

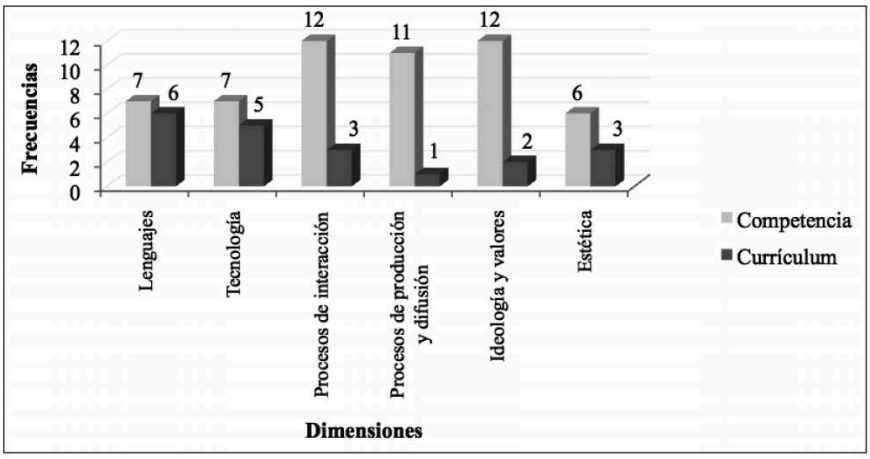
En el caso de Chile, se puede detectar algunas consideraciones sobre la educación mediática en el currículum escolar de educación media en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación. Y en el caso de los Objetivos Fundamentales Transversales el enfoque predominante es funcionalista-tecnologicista y el tipo de enseñanza mediática que privilegia es "enseñanza con los medios", es decir, considera a los medios como un soporte, un recurso o herramienta. Igualmente, esta característica quedan respaldadas bajo un consolidado interés que lleva a privilegiar la introducción de las TIC, su uso y acceso, dejando al margen la reflexión sobre el sentido pedagógico (Castillo, 2016, p. 272). De ahí que la alfabetización mediática es tratada como una habilidad técnica a desarrollar en los estudiantes, circunscribiéndola a la introducción de los medios tradicionales (radio, prensa, televisión) y las nuevas tecnologías de la información con la finalidad de potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin proponer mayores componentes de la educación mediática.

Asegura Castillo (2016, p. 272) que se evidencia que las bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación se distinguen por enmarcar la educación mediática en un enfoque principalmente comunicativo funcional del lenguaje, estos es, los medios considerados como recursos didácticos para contextualizar actividades de los ejes de Lectura, Comunicación Oral y Escritura. Concluye, de manera categórica la investigadora, que esta concepción funcionalista de la alfabetización mediática funcional no permite profundizar en el desarrollo de las competencias mediáticas como parte de las competencias comunicativas que es promovida en algunos organismos internacionales como la UNESCO.

Respecto a Bolivia, comentan Portugal y Aguaded (2019), en un análisis de los componentes curriculares del nivel primario en relación al tratamiento de las competencias mediáticas y atendiendo a la evidencia, que los medios principalmente son recursos para la enseñanza (apoyo) y no explícitamente como un tema para ser abordado o reflexionado, destacando especialmente en este conjunto la televisión, la radio y el video (p. 113).

Ahora, examinando brevemente el caso de España, respecto a la presencia de la competencia mediática en el currículo, en un estudio realizado por García Ramírez et al.(2014), el cual tuvo por finalidad determinar el nivel de desarrollo de las dimensiones de la competencia mediática en algunos de los componentes en torno al currículo escolar de todas las comunidades autónomas en la etapa de educación primaria, las autoras identificaron que de los 55 descriptores de esta competencia 20 han quedado identificados en los objetivos principales de las áreas que integran el currículo. Logran identificar que educación artística, Conocimiento del medio, Matemáticas, Educación física, Lengua castellana y Segunda lengua extranjera suponen las principales áreas que abordan algunos ámbitos de las competencias mediáticas. Asimismo señalan que el desarrollo que alcanzan a presentar cada una de las dimensiones mantiene una variación respecto a la manera de ser abordadas, es decir, unas dimensiones presentan mayor trabajo pedagógico sobre otras:

Figura 39. Presencia de los objetivos de las áreas curriculares en los descriptores de la competencia mediática



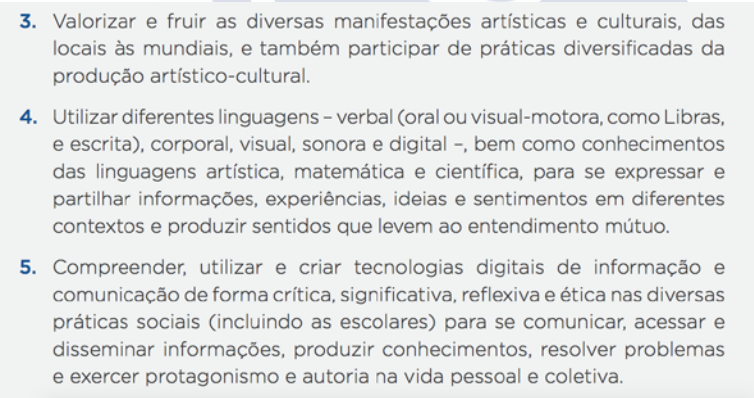
Fuente: estudio elaborado por García Ramírez et al, (2014).

Igualmente, reportan que el enfoque que ha contado con mayor generalización en el currículo escolar lleva a considerar a los medios como instrumentos de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que los procesos que implican la promoción de un análisis desde una prospectiva crítica y social quedan "a la buena voluntad del profesorado, sobre todo a partir de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a dicho currículo" (p. 156). De manera general, concluyen las autoras, que en amplias áreas se aprecia algún tipo de relación con los descriptores de la competencia mediática y sus objetivos. Específicamente en la dimensión de Lenguaje es la que destaca en cuanto a presencia en los objetivos de las áreas, seguida de Tecnología e Ideología y valores. En un estudio reciente relacionado con la manera en que se abordan las educación mediática y centrado en las escuelas primarias de Galicia, las autoras Alonso-Ferreiro y Gewerc (2018) identifican la existencia de pocos espacios formativos relacionados con la educación mediática, su tratamiento es escaso, con poca profundidad y deja de lado componentes esenciales como el análisis crítico de la información. Sobre este respecto, comentan Martín y González (2018) que en España la educación mediática no ha formado parte del currículum obligatorio en la educación básica; a pesar de que la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) tiene en consideración algunos directrices de la UNESCO y la Comisión Europea donde se abordan y proponen algunos componentes referidos a la información y la competencia digital de manera transversal en las distintas áreas del currículo (Oliva, 2019, p. 16); sin embargo, no se desarrolla el concepto explícito de alfabetización mediática; en algunas reformas educativas recientes como en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), específicamente en el currículo básico de educación primaria (Real Decreto 126/2014), se evidencia algún tipo de preocupación por el desarrollo de las competencias audiovisuales, en concreto, aborda también lo relacionado con "el estudio de la imagen en todas sus manifestaciones, tanto visual como audiovisual" (BOE Núm. 52, 20014).

Otro de los enfoques que tienden a primar al momento de consolidar procesos formativos encaminados a la alfabetización mediática vienen de experiencias desde los entornos informales, en este sentido, podemos destacar que Brasil dispone de un conjunto de proyectos y de organizaciones que vienen liderando este tipo de iniciativas. Caprino y Cerdá, (2016) destacan, tras un análisis de estas experiencias, la

preponderancia en actividades de producción de contenidos audiovisuales (65.4%), y en la profundización de las capacidades comunicativas de algunas comunidades de personas usualmente excluidas del conjunto predominante de los sistemas mediáticos (45.8%). En general, en estos procesos de educación mediática, destacan los procesos atravesados por lo audiovisual. En cuando a lo concerniente a políticas educativas en el marco de lo formal, se puede reconocer a partir del nuevo documento de Base Nacional Commun Curricular del año 2017 para la enseñanza media, se pueden determinar algunos componentes implícitos sobre la educación mediática enfocados para la escuela de enseñanza básica. En este sentido, refiere Soares (2018) que en este documento se pueden observar algunas de las claves que permiten discutir y proponer la presencia de componentes alrededor de la educación mediática, por ejemplo, en el articulado referente al establecimiento de las competencias generales de la educación básica se puede leer que:

Figura 40. Base Nacional Curricular competencias generales



3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

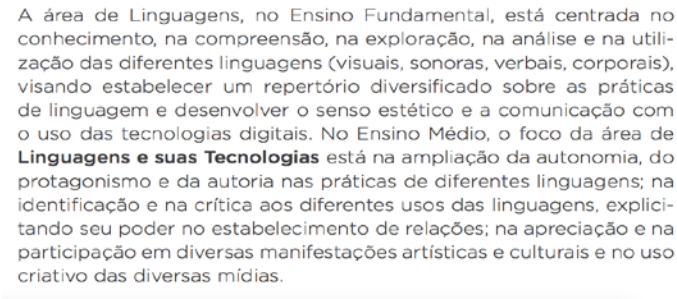
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Fuente: documento del Ministério da Educação (2017).

En este documento se reconoce el carácter transdisciplinar de otros saberes para vincular al abordaje de lo mediático. Destaca especialmente el área de Lenguaje, donde se hace una mención clara sobre componentes de tipo estético y respeto a la diversidad y al uso de las tecnologías, es decir, plantea una relación muy estrecha entre el área de Lenguaje y los medios:

Figura 41. Base Nacional Curricular Lenguaje


A área de Linguagens, no Ensino Fundamental, está centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), visando estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais. No Ensino Médio, o foco da área de **Linguagens e suas Tecnologias** está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias.

Fuente: documento del Ministério da Educação (2017).

En términos generales, se puede apreciar este documento como un proceso formal de promoción, establecimiento y abordaje de algunos componentes referidos a la educación mediática en el marco de una política educativa nacional. Y, bajo este desenvolvimiento legal, se puede asumir la apertura de una posibilidad para garantizar la presencia de un especialista profesional en la educomunicación específicamente para los espacios de educación básica (Soares, 2018, p. 7).

Igualmente, para este período (2017) en el Perú empieza a implementarse un nuevo currículo para la educación obligatoria en el cual se introduce una competencia específica referida a las TIC. En un ejercicio de análisis desde las perspectiva de la educación mediática, Mateus y Suárez-Guerrero (2017) evidencian que, aunque la competencia mediática no se enuncia como tal, se puede determinar que algunas propuestas conceptuales se alcanzan a desarrollar y representa una oportunidad para fomentar el desarrollo inicial de este campo en el contexto peruano (p. 130). En este sentido, identifican que una de las principales políticas relacionadas en este campo son los programas destinados a la dotación de medios (“una Laptop por Niño y Huascarán”), los cuales tenían como objetivo central la democratización del acceso a medios digitales sobre todo a los niños y niñas. En general, menciona Mateus (2019), que la presencia de los medios en los entornos escolares se limita al plano didáctico, en otras palabras, como una herramienta auxiliar, pero no como objeto de estudio o análisis. Por otra parte, a pesar de que no existe una política que mencione explícitamente a la alfabetización mediática, se destacan algunas experiencias o proyectos que se pueden vincular con este campo, por ejemplo, “Escuela va al Cine” orientado a estudiantes de 10 a 14 años y maestros que tengan algún tipo de interés en el cine y su posibilidad como herramienta pedagógica, otro proyecto notable en esta misma dirección se llama

"Videoteca de las Culturas", el cual consiste en una serie de talleres de expresión audiovisual orientados a las comunidades a través del territorio nacional. Estos contenidos audiovisuales pueden ser descargados de las plataformas y además contienen unas secuencias pedagógicas para orientar un proyecto formativo (Mateus, 2019, p. 157).

Señala Romero-Rodriguez y Cortés-Montalvo (2016), en el caso de México, que en amplias etapas del currículo, desde la educación infantil hasta la universitaria, esta presente la noción de comunicación como una habilidad individual, grupal y social, y como tal abarca componentes relacionados con lo multimedia. Sin embargo, no existe un plan estructurado que permita el logro de iniciativas escolares que abordan a nivel nacional la educación mediática. En este mismo sentido, apunta Verdugo y Zazueta (2017) que si bien se manifiesta una preocupación hacia la generación de algunas condiciones para promover este enfoque educativo, en la actualidad en el currículo formal no dispone de un abordaje de las categorías formales y centrales orientadas al fomento de la alfabetización mediática. En un análisis del documento "Modelo Educativo 2016: el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa" se hace evidente algunas consideraciones respecto a las competencias mediáticas, pero no se mencionan explícitamente y sigue pendiente la tarea de un desarrollo curricular. Una de las experiencias significativas que destacan, en este país referente a nuestro interés, es la Cátedra de la UNESCO sobre Alfabetización Mediática que fue inaugurada en el 2015 y en la cual está como director el destacado investigador Guillermo Orozco. En este proyecto se realizan actividades de investigación, divulgación y formación a través de variados cursos, textos y contenidos fruto de la actividad académica y la reflexión; se puede señalar que entre los principales propósitos que tienen planteado es consolidar una manera efectiva y distinta de intervenir tanto reflexivo como lúdico en una amplia variedad de escenarios buscando "hacer evidente lo que no es evidente por sí mismo" tanto en los textos hablados como los multimedia, materiales audiovisuales y digitales (Orozco Gómez y Corona, 2020). En términos generales, animan al cuestionamiento de los contenidos mediáticos desde diferentes perspectivas. En las líneas temáticas en las que se sustenta esta Cátedra actualmente destacan: libertades y derechos comunicacionales, proyectos de alfabetización mediática, alfabetismos transmediáticos, ciudadanía y diálogo intercultural y metodologías emergentes en investigación.

Analizando el conjunto de los estudios referidos al ámbito de la educación mediática, en especial en el ámbito educativo, se puede evidenciar que existe una reducida presencia de la competencia mediática en los currículos (García Ramírez et al., 2014). En términos generales, en pocos currículos del sistema público de educación se hace referencia a la educación mediática directamente. En el estudio de Durán Becerra (2016, p. 162), a través de una consulta con expertos en la región Latinoamericana, señala que sólo dos países, Costa Rica y República Dominicana consideran que el desarrollo disciplinar de la alfabetización mediática en los currículos es suficiente.

Es latente una necesidad sentida de la inclusión de la educación mediática en los sistemas escolares y el fortalecimiento de propuestas prácticas que tengan como finalidad la consolidación de un relacionamiento crítico y creativo con el conjunto mediático. Ante este panorama, se torna evidente la necesidad que desde las instituciones públicas y privadas sumar esfuerzos por la consolidación de currículos, programas y políticas que tiendan a favorecer y consolidar procesos tendientes al desarrollo de la educación mediática en la región. Un ejercicio oportuno de integración currículo de la alfabetización mediática no debería quedar reducida a un énfasis en su incorporación como recursos didácticos (Martín y González, 2018, p. 23), requiere consolidar espacios formativos que promuevan su reflexión crítica. Así, el énfasis no se deposita solo en proceso que conduzcan a la enseñanza y el aprendizaje “con” los medios, además tiene incluir aspectos “sobre” los medios.

En este propósito, una adecuada integración curricular en alfabetización mediática no puede quedar reducida solo a la incorporación como recursos didácticos; los distintos medios no son transparente y su alta presencia y significancia en la vida de los estudiantes exige su abordaje en el aula escolar como objeto de estudio y reflexión crítica, bien como una asignatura alterna, como parte de otro componente o como asunto transversal o todas ellas (Martín y González, 2018, p. 23). Entre algunos de los principales empeños consolidados en este propósito se puede destacar con claridad algunos de los puntos referidos en la declaración del Primer Foro de Alfabetización Mediática e Informacional en Latinoamérica y el Caribe, realizado en Tlatelolco, México en el cual se promueve como indispensable que los Estados instauren políticas públicas que fomenten la incorporación en los currículos escolares y acciones concretas

la alfabetización mediática que beneficien a la ciudadanía (Foro de Alfabetización Mediática, 2014).

3.4.2 El caso de Inglaterra

Inglaterra es uno de los países con más larga tradición en educación mediática, los estudios de medios en este país, especialmente en investigación y enseñanza universitaria, tienen una larga historia y constituye un campo de amplio interés para los estudiantes (Golding, 2019). Los “Media Studies”, establecidos por más de 25 años, suponen un desarrollo curricular significativo en este campo. Este desarrollo tiene potencia a partir de los años noventa y la primera década del 2000, cuando la educación mediática se institucionalizó, antes formaba parte del currículo nacional para Lengua Inglesa y se evidenciaba algunos de sus componentes en Historia y Lenguas Modernas y se mantenía una demanda notable por parte de los estudiantes por la asignatura optativa de Estudios Mediáticos (asignatura orientada a estudiantes de los últimos años de secundaria) (Buckingham, 2015, p. 84).

No obstante, los esfuerzos en política educativa consolidados en este período de tiempo han empezado a debilitarse, en la actualidad se han reducido ampliamente los espacios destinados a los estudios mediáticos en las escuelas quedando el riesgo latente de su eliminación del currículo (Buckingham, 2017b), como bien lo expresa este autor, tras una reforma[64] se han derivado una serie de cambios en este campo los funcionarios del gobierno han impuesto una serie de requisitos arbitrarios y a menudo contradictorios, en un aparente intento de implementar un currículo "basado en el conocimiento”, desde esta perspectiva ha variado un tanto el enfoque de la alfabetización mediática y se ha reducido sus principios centrales, quedando focalizada sobre la alfabetización digital y recalcando componentes referidos a la seguridad digital, en términos de McDougall (2019), un enfoque que tiende a ser más funcionalista. Sobre este particular, comentan Wallis y Buckingham (2019), que “Media literacy became a

[64] En el 2014 el gobierno de Inglaterra inició una reforma de General Certificate of Secundary Education y sobre el nivel de calificaciones centrado en los estudiantes de escuelas secundarios, y se presentó la posibilidad de eliminar algunas asignaturas, entre ellas corría el riesgo los estudios mediáticos. Esta reforma supuso unos cambios significativos a esta área, como bien lo expresa (Buckingham, 2017b)“Media Studies has been strangled, but it continues to draw breath”.

functional tool that would both help to keep children ‘safe’ and promote access to technology, especially among marginalized groups”.

Otras de las aristas que se tiende a evidenciar en esta propuesta de integración de la alfabetización mediática indica que al estar de manera optativa los Estudios Mediáticos para los últimos grados de secundaria, son pocos los estudiantes que alcanzan a tomar y desarrollar estos cursos, alcanzan a representar el 7.3% (carroll y Gill, 2017, p. 6). En parte esta situación viene motivando extensos debates sobre la manera de abordar la educación mediática en la escuela, bien como una asignatura propia o como un plan de estudios transversales. A este respecto, en un estudio reciente Polizzi (2020), a través de la consulta a un grupo de expertos, considera que la alfabetización mediática se puede enseñar a través de todo el plan de estudios nacional para Inglaterra, por ejemplo, en el componente de Ciudadanía e Informática, puedan basarse en los estudios de los medios como modelo y recurso para enseñar sobre el sesgo de los medios y la información errónea y promover el conocimiento sobre el entorno digital más amplio. El plan de estudios de Ciudadanía debería adoptar un enfoque más crítico para enseñar a los estudiantes sobre Internet y la democracia. Y la Informática debería poner más énfasis en la alfabetización mediática crítica y su interrelación con la alfabetización digital funcional. En la actualidad son mayoritarias las voces se inclinan por promover un plan transversal.

En el plan reciente del curso optativo de Estudios Mediáticos (media studies), el cual contiene las asignaturas y las habilidades comunes para los estudiantes, se establecen las siguientes competencias que los estudiantes deben alcanzar:

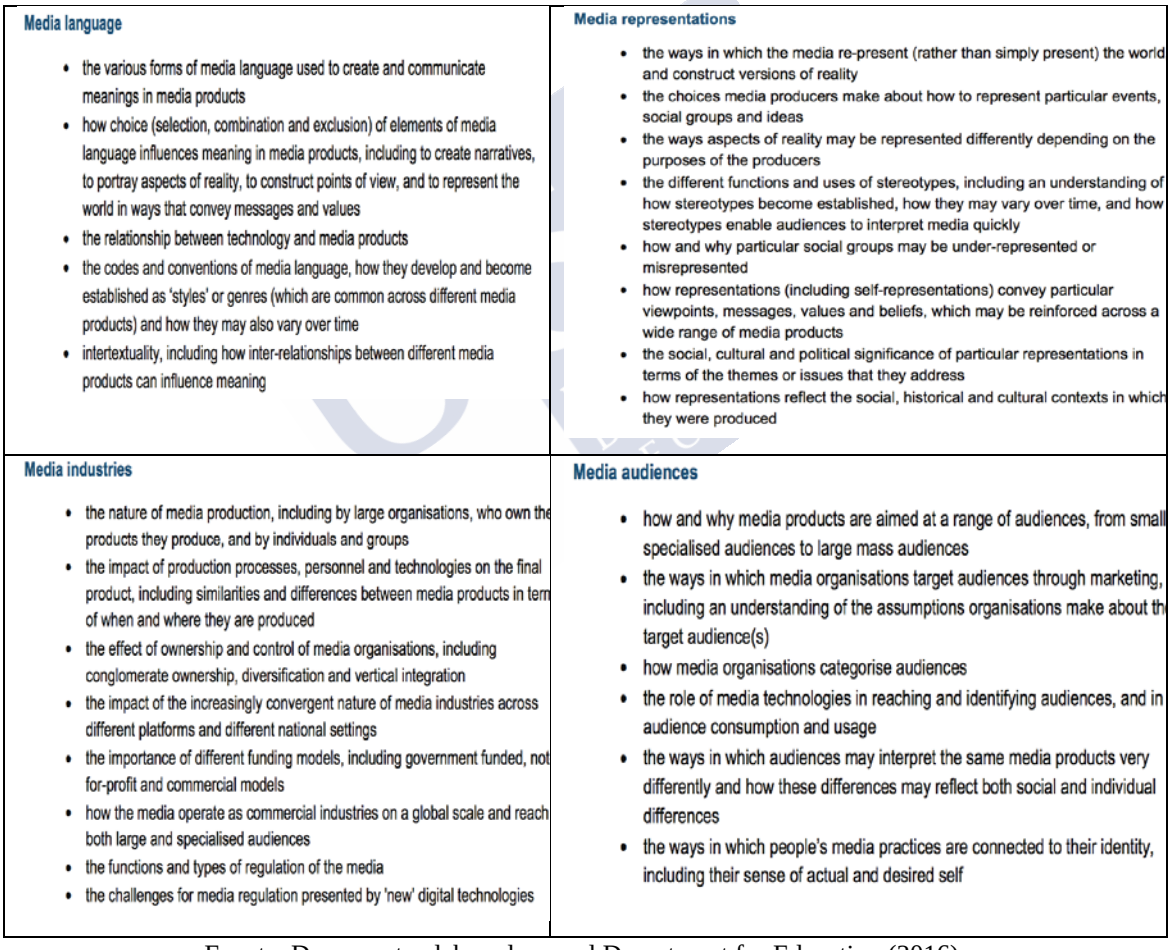
- Demostrar habilidades de indagación, pensamiento crítico, toma de decisiones y análisis.
- Adquirir conocimiento y comprensión de una variedad de asuntos importantes de los medios.
- Desarrollar la apreciación y la comprensión crítica de los medios de comunicación y su papel tanto a nivel histórico como en la sociedad actual, la cultura y la política.
- Comprender y aplicar la terminología específica para analizar y comparar los productos de los medios y los contextos en los que se producen y consumen los

medios, para presentar argumentos informados, llegar a juicios fundamentados y sacar conclusiones sobre los problemas de los medios.

- Apreciar cómo la comprensión teórica apoya la práctica y la práctica apoya la comprensión teórica.
- Desarrollar habilidades prácticas al brindar oportunidades para la producción creativa de medios.

Bajo este marco se determina atender principalmente cuatro dimensiones conceptuales de la alfabetización mediática para ser abordados en el marco de estos estudios: lenguaje mediático, representación, industria de medios y audiencias:

Figura 42. Marco teórico de los Estudios Mediáticos.



Fuente: Documento elaborado por el Department for Education (2016).

Este conjunto de planteamientos teóricos sustentan básicamente los cursos optativos de Estudios Mediáticos en Inglaterra y son el resultado de una larga tradición histórica en este campo. Se puede apreciar que logara acaparar gran parte conceptos

sobre lo mediático y permite instalar una reflexión extensa sobre este fenómeno e incluye en esta categoría a los social media y lo online. Igualmente, se puede apreciar claramente que emerge a partir de las propuestas conceptuales de Masterman (1996).

3.4.3 El caso de Australia

En el caso de este país, la alfabetización mediática viene desarrollándose de manera curricular principalmente a través de *Media Arts*, este plan de estudios representa uno de los primeros intentos a nivel mundial para ordenar la educación mediática para todos los estudiantes desde edad prescolar hasta el curso 10 y proporciona una secuencia organizada de apoyo a los maestros para promover la reflexión sobre las noticias, la credibilidad parcialidad, desinformación y lo ético (Nettlefold y Williams, 2019, p. 3). *Media Arts* se establece por el gobierno como una asignatura independiente del plan de estudios. Además de *Media Arts*, el plan de estudios australiano incluye un plan de estudios complementario de tecnologías digitales que se centra en las tecnologías de la información y la comunicación (Dezuanni, 2016). Así, "Artes Mediáticas" es principalmente un curso de educación mediática sustentado por una serie de conceptos claves: lenguajes de los medios, representaciones, audiencias, instituciones y tecnologías. Estos cinco conceptos claves interrelacionados se constituyen en un marco para que los estudiantes exploran la manera en que los medios representan, sobre cómo se crean contenidos orientados a una audiencia, sobre la manera en que se construye los contenidos y el lenguaje de estos entornos (Australian Curriculum, 2020). Señala Dezuanni, (2016) que "Artes Mediáticas" en el currículo australiano le otorga un mayor énfasis a la producción creativa que a proponer procesos de análisis críticos.

En la actualidad se puede apreciar una amplia variedad de asuntos referentes a la educación mediática en la propuesta de Media Arts, sin embargo, se puede caracterizar por un amplio respaldo y prioridad hacia componentes vinculados a procesos de creación de contenidos mediáticos:

Tabla 23. Propuesta curricular de artes mediáticas

Base para el año 2
Representación
Estructura. Representan experiencias a través de la construcción de historias e ideas mediáticas. Intención. Comunican ideas desde su imaginación o experiencia. Personaje Determinan las características de los personajes de ficción y no ficción, como personajes de historias, noticias, presentadores, actores. Configuraciones. Reconocen los entornos y situaciones familiares, locales e imaginarios.
Lenguajes
Composición. La selección y disposición de imágenes, sonidos y texto para resaltar y organizar características importantes de una historia o idea, por ejemplo, al decidir qué ubicar en el cuadro, secuencia de audio o diseño. Sonido Volumen, suavidad del ruido de fondo
Tecnologías
Captura y combina imágenes, sonidos y textos o una combinación de estos usando medios digitales
Audiencia
Se identifican a sí mismos como audiencia Reconocen los diferentes grupos de audiencia Reconocen cómo la construcción mediática está dirigida a un determinado tipo de audiencia.
Base para el año 3 y 4
Representación y principios de la historia
Estructura. Utilizan estructuras de historias y organizan ideas para lograr transmitir un significado claro a la audiencia. Logran convocar ideas sobre sí mismos, los demás y estereotipos. Personaje. Reconoce las características y la representación de uno mismo y de otros en roles ficticios y no ficticios. Configuraciones. Propone entornos y situaciones familiares, locales e imaginarios para los personajes
Lenguajes
Emplea elementos de las artes mediáticas como técnicas y símbolos Composición Organiza historias siguiendo una secuencia lógica Enfoca las creaciones sobre ideas y señalando las características destacadas en la edición y diseño. Establece un orden y duración entre los objetos, sonido y eventos Espacio Reconoce los espacios y la distancia entre objetos, sonidos y textos. Emplea recursos adecuados para representar lugares Sonido Determina la suavidad, ruido de fondo, efectos de sonido
Tecnologías
Edición de imágenes, sonidos y textos o una combinación de estos con la tecnología disponible.
Audiencia
Se identifica a sí mismo como audiencia objetivo. Reconoce los diferentes intereses de los grupos de audiencia. Reconoce la manera en que se estructuran algunos significados para un público en particular. Comprende los propósitos de los contenidos mediáticos. Reconoce el uso apropiado o inapropiado de las imágenes y contenidos de otras personas en sus creaciones.

Fuente: currículo creado por Australian Curriculum (2020).

En los apartados iniciales de esta asignatura se establece que su estudio se enfoca básicamente en promover que los estudiantes aprendan a explorar, ver, analizar y participar en la cultura de los medios. El aprendizaje en Artes Mediáticas implica que los estudiantes aprendan a involucrarse con tecnologías de comunicación y formas de arte interdisciplinarias para diseñar, producir, distribuir e interactuar con una variedad de obras de arte impresas, de audio, basadas en pantalla o híbridas, se espera que los estudiantes exploran, ven, analizan y participan en la cultura de los medios desde una variedad de puntos de vista y contextos y aprender a reflexionar críticamente sobre sus propias experiencias (Australian Curriculum, 2020).

Uno de los preciados desarrollos de este componente es la consolidación de procesos enfocados a la educación mediática desde edades tempranas, es decir, al disponer de un currículo para los maestros de primaria y estudiantes que impulsa la vinculación de los temas mediáticos desde edades infantiles: la escuela promueve un espacio en tempranos años para producir imágenes, sonidos y textos para la creación mediática. Los logros esperados tras cursar estos espacios formativos son los siguientes:

Tabla 24. Aprendizajes alcanzados en cada uno de los niveles

Año 2
- Toma conciencia de la estructura, la intención, el carácter y la configuración de las ideas e historias mediáticas. - Explora ideas y aprender sobre composición, sonido y tecnologías para construir historias. - Aprender cómo se pueden comunicar sus ideas mediante la selección y organización de los elementos de los contenidos mediáticos
Años 3 y 4
- Amplia su comprensión de la estructura, la intención, el carácter y la configuración. - Usa y en sus composiciones tecnologías de sonidos. - Se considera a sí mismo como audiencia y explorar otros grupos de audiencias. - Explora instituciones (individuos, comunidades y organizaciones) para comprender el propósito y el proceso al producir contenidos mediáticos. - Explora el significado y la interpretación, y las formas y elementos que incluyen la estructura, la intención, el personaje, la configuración, la composición, el tiempo, el espacio y el sonido a medida que crean y analizan contenidos mediáticos. - Discuten el comportamiento ético de las personas cuando producen contenidos mediáticos para una variedad de audiencias.
Años 5 y 6
- Desarrolla un uso de la estructura, la intención, el carácter y la configuración incorporando puntos de vista y convenciones de género en sus composiciones. - Amplia su comprensión y uso del tiempo, el espacio, el sonido, el movimiento, la iluminación y las tecnologías. - Identifica la variedad de audiencias para las que se hacen los contenidos de los medios - Explora el significado y la interpretación, y las formas y elementos que incluyen la estructura, la intención, el carácter y la configuración a medida que crean y responden a las obras y contenidos de los medios. - Considera el comportamiento ético y el papel de las comunidades y organizaciones en la regulación del acceso a los medios.

Fuente: Propuesta curricular de artes mediáticas

En términos generales, este proyecto curricular de educación mediática reconoce que los estudiantes están rodeados de un entorno altamente sorteado por distintos contenidos mediáticos y, por tanto, reconoce la necesidad de proponer desde el campo educativo un abordaje que permita consolidar aspectos referidos a la creación y a la crítica:

> In Media Arts, students learn to clarify, intensify and interpret human experience through representations in images, sounds and text. By creating media artworks they engage the senses, the imagination and the intellect, and they learn to express and challenge constructs of the world. Through creative and critical use of language and technology, students develop aesthetic control that allows them to communicate with clarity and impact through the media they create and consume (Australian Curriculum, 2020).

De esta manera, en "artes mediáticas" al estar desarrollada de manera curricular permite la consolidación de un espacios para que los estudiantes alcancen algún tipo de conocimiento y habilidades requeridas para un desenvolvimiento en los contexto mediáticos actuales (Dezuanni, 2016). No obstante, es necesario señalar que presenta una marcada inclinación hacia los procesos de creación mediática. De acuerdo con la creciente aceptación de la educación mediática en las escuelas de este país ha dado lugar a un cambio del enfoque de la crítica y la producción mediática a favorecer la enseñanza de habilidades técnicas que pocas veces tienen en consideración influencias de tipo políticas en los medios (Rochester, 2017, p. 43).

A pesar de este fuerte énfasis de Media Arts en la producción y en el análisis, este currículo secuenciado para niños de edades de 5 hasta los 15 años incluye entre sus componentes algunas consideraciones que conducen a una reflexión sobre la representación del mundo. En este sentido, los procesos derivados de la creación de contenidos sobre variadas historias en medios como la radio, lo audiovisual o videojuegos conduce a exploración de diversos puntos de vista empleando creativamente materiales y tecnologías (Dezuanni, 2019, p. 870). Bajo este conjunto de estrategias la educación mediática en este país se ha convertido en una parte fundamental del currículo como una política educativa para promocionar la comunicación multimodal en clase.

3.4.4 El caso de Canadá

Los esfuerzos focalizados en la integración curricular de la educación mediática en este país pueden rastrearse en los años ochenta cuando muchas provincias se decantaron en este periodo por garantizar un curso de "Lenguage arts" en el cual estudiaban distintos filmes y adaptaciones literarias, precisamente a partir de 1987 se incluye en el currículo oficial (en el área de Lenguaje) en Ontario y luego en periodos posteriores se logró extender de manera notable a todo el país. Este desarrollo curricular fue ampliamente influenciado por los estudios mediáticos de Inglaterra en los cuales tiene una importancia relevante perspectivas de análisis y reflexión referida a la representación del poder, género, raza y clases (Hoechsmann y Wilson, 2019, p. 884). En este desarrollo histórico, Ontario se convirtió en la primera entidad jurisdiccional en implementar de manera obligatoria la educación mediática como parte del currículo y, luego siguiendo parte de este impulso, desde 1989 a 2004 muchas de las provincias y ministros de educación gradualmente empiezan a introducir la educación mediática en la cursos escolares de Artes y Lenguaje en las instituciones de educación superior (Tsvietkova et al., 2020, p. 8).

Tras una breve inspección de esta política educativa se puede destacar que fue con la publicación de "Media Literacy Resource Guide" por parte del Ministerio de educación de Ontario que se da inicio formal a la consolidación de la educación mediática. En este documento se expone de manera detallada los componentes conceptuales y los componentes curriculares y llega a convertirse en el recurso seminal para una gran población de educadores a nivel mundial interesados en la materia y en la actualidad gran parte de sus principios continúan motivando la reflexión sobre los mediático y lo educativo (Wilson, 2019, p. 5). Ya en periodos posteriores, tras el rápido incremento y transformación advenediza con el posicionamiento de los medios digitales, se han afianzado políticas educativas que han llevado a que la alfabetización mediática ahora sea obligatoria desde el jardín de infancia hasta el doceavo grado (Anderson, 2016, p. 60).

Revisando algunos detalles de estas primeras iniciativas focalizadas a la integración de la alfabetización mediática en Canadá en los niveles de la escuela secundaria en los años ochentas, se puede determinar una amplia riqueza en las perspectivas de los análisis y las reflexiones propuestas. Los estudiantes en estos cursos de "lenguaje arts"

se acercan a una diversidad de asuntos referidos a los medios, llegando a tramitar lo referido a la manera en que emerge una cultura pop. el posicionamiento de las imágenes, el estudio de la especificidad de los medios y una reflexión sobre la naturaleza de la televisión (medio central en este periodo). A este respecto, comenta Barry Duncan (n.d.) que estos cursos tienden a abarcar los siguientes componentes:

- Pop culture: An understanding of some of the folling : popular culture andt trends; the coverage of royalty; the appeal of the current rock megastars; pop culture´sfascination with ritual; the nature and power of celebrities; fashion TV; fast food happiness; fads; the appeal of shopping malls; pop culture in a foreign country; the culture of toys; the appeal of cult film patterns in teen films; formulas in best sellers; the appeal of Harlequin romance novel; the pop culture of the fifties and sixties.
- The world of images: Media images of men and women; analysing photographs; adolescent magazines; analysing adverstisements -signs and codes; dividing the world.
- The information society: Current theories and research on the impact of the electronic media; the theories of Marshalla McLuhan regarding the global village, the nature of perception, and the use of our sensen; the dynamics of third-wave technology ; the computer revolution; the role of new and emergent technology.
- The study of specific media or a genre within a médium: Course units are often devoted to in-depth of a specific medium (television, the newspaper). The study of a medium can be subdivided further through the study of specific genres.
- Television production: The nature of the television médium; the dynamics of television production; script writing and storyboards; the use of the portable video camera; the creation of a mini-documentary and comercial; the use of special effects.

Adicional a este desarrollo institucional, el movimiento alrededor de la educación mediática es dinámico a lo largo de este país, como prueba de ello se pude determinar en la actualidad varias organizaciones como ligadas a la promoción de este campo entre las que podemos destacar: Manitoba Association of Media Literacy (fundada en 1990), The Association for Media Education in Quebec (1990), The Canadan Association for Media Education in Vancuver (1991), The Association for Media Literacy in Nova Scotia (1992), The Canadian Association for Media Education Organizations (1992), The Alberta Associations for Media Awareness (1993). Todas estas asociaones, nacidas del impulso de la sociedad, vienen liderando y promoviendo diversas experiencias formativas relacionadas en alfabetización mediática en todo el país. El evento central

que anualmente convoca a sumar esfuerzos hacia este sumar experiencias en este campo y hacia la integración curricular y promoción de programas es el Week of Media Literacy (Tsvietkova et al., 2020, p. 9). Se puede evidenciar que todo este amplio respaldo que congrega este campo no limita el desarrollo de la educación mediática en el terreno formal o en el ámbito de la escuela, también es ampliamente apoyada desde diversos sectores de la sociedad. Toda esta potencia en este campo convierte al país en un líder mundial en este campo.

Apuntan Hoechsmann y Wilson (2019) que esta variedad de esfuerzos favorece la emergencia de una variedad de enfoques y tradiciones se concretan en diversas maneras en los espacios formales de educación, muchas veces tienden a privilegiar determinados componentes sobre otros. No obstante, los enfoques más antiguos centrados en la lectura mediática (texto y audiencia) presentan probablemente un mayor tratamiento en los espacios académicos de Lenguaje Arts, aunque a veces también en los estudios sociales o las artes visuales. En la actualidad, tras el posicionamiento en amplios sectores de la población de recursos mediáticos, se vien promoviendo cursos dedicados de tecnología de la información y la comunicación que conducen al posicionamiento de procesos centrados en la producción mediática.

> On the other hand, media literacy in Canada is in some peril of becoming a taken-for-granted subsection of various curricula, easily ticked off the checklist by busy teachers and administrators. More the case, however, media literacy in Canada continues to be depent on the local conditions where and when the right constellation of interests align between curriculum developers, administrators, outside research and advocay organizations, teacher associations, and individual teachers (Hoechsmann y Wilson, 2019, p. 887).

Sumados el conjunto de estos esfuerzos convierten la alfabetización mediática en este país en una diversidad de experiencias que acercan la reflexión sobre los medios a los estudiantes, en concreto, se puede evidenciar que estamos ante una incorporación curricular a lo largo del país que esta acompañada por un amplio conjunto de organizaciones académicas que alimentan constantemente la reflexión y formación sobre la alfabetización mediática. Las organismos públicos reconocen el significado de esta alfabetización y orientan hacia el desarrollo de programas que permitan a los estudiantes el uso, la comprensión y la creación con herramientas digitales (Hoechsmann y DeWaard, 2015).

Revisando algunas de estas iniciativas orientadas a la promoción de la educación mediática en este país podemos determinar algunos aspectos específicos sobre el abordaje que plantean y la manera de concebir el conjunto de estos enfoques. En MediaSmarts, organización sin ánimos de lucro que tiene por misión la promoción de la alfabetización digital y mediática a través de programas y recursos dirigidos a hogares, escuelas y comunidades en general, se puede reconocer la consolidación de una propuesta para abordar la educación mediática en el ámbito de la escuela formal. En este MediaSmarts se dispone de un conjunto de actividades y reflexiones que se perfilan para cada uno de los grados de educación formal en Canadá distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 25. Digital literacy framework for Canadian Schools

Digital Literacy Framework grades k-3
- Habilidades para estrategias de búsqueda. - Reconocer cómo los personajes, juegos y actividades de marca en sitios web generan cierta lealtad. - Cómo proteger la privacidad en sitios comerciales. - Tiempo de duración del contenido publicado en Internet (la idea de que el material publicado en Internet puede durar para siempre). - Lecciones: introducción a la publicidad de comida online, comprendiendo la publicidad, los medios como marcos, verificar información online, imágenes y videos publicitarios, reglas de netiquette, balance entre tiempo libre y actividades en medios, el tiempo en Internet, privacidad, representación de nosotros mismos, usar y producir audiovisual.
Digital Literacy Framework grades 4-6
- Seguridad en Internet - Protección de la privacidad - Ciudadanía y uso responsable del Internet - Habilidades para realizar investigaciones efectivas y autenticar contenido incluido mensajes de marketing, sesgos y estereotipos - Administrar el tiempo en Internet - Reflexionar sobre la imagen corporal - Lecciones: cyberbullying, privacidad de datos, ética, avatars e imagen corporal, verificar información online, estereotipos en los contenidos online, colección de datos personales, lo emocional en un film, videojuegos, video juegos “libres” y con costos, usar y producir contenidos audiovisuales, comunicación y plataformas de redes sociales.
Digital Literacy Framework grades 7-8
- Seguridad en Internet y protección. - Normas sobre los intercambios de información. - Autoría de la información, contenidos sesgados. - Estafas en línea. - Redes sociales. - Manejo de la información personal. - Lecciones: privacidad; reputación; reconocer sesgos, prejuicios, propaganda; verificar información online, políticas de uso de plataformas; deconstruyendo páginas web; tiempo de uso de medios; lo emocional en un film; información online es permanente; discursos de odio, herramientas de búsqueda de información, medios y activismo, “selfies” e imágenes, Wikipedia, videojuegos,

Digital Literacy Framework grades 9-12
- Construcción de espacios en línea tolerantes (Ciberacoso). - Equilibrar uso de dispositivos móviles. - Huella digital. - Habilidades de búsqueda y verificación de la información. - Representación de la sexualidad en los contenidos mediáticos. - Lecciones: publicidad en Internet sobre alcohol, discusión sobre las fotos virales, noticias y la velocidad de extensión en las redes sociales; contenidos ideológicos en los mensajes; verificación de información online; retando los discursos de odio en Internet; marco legal de los websites y apps; tratando con el estrés digital, deconstruyendo páginas web; el rol de la tecnología y los medios en la vida; habilidades digitales y democracia, proyecto audiovisual de compromiso cívico; clasificación fílmica; diversidad de representaciones en los videojuegos; libertad de expresión e Internet; determinar la validez de información en Internet; mitos populares de la sexualidad en Internet; compromiso cívico en ambientes mediáticos, cómo otras voces pueden ser escuchadas por los medios; cultura digital y valores; propaganda online; relaciones online; promoción de comportamientos éticos online; búsqueda de información en ciencias de la salud a través de medios; representación de género y sexualidad en los medios; tecnología e implicaciones legales a través de estudios de caso; la máquina invisible: la manera en que las plataformas redes sociales recolectan nuestros datos; pornografía; videojuego y salud mental; la privacidad en la edad de la información; balance entre la vida online.

Fuente: Documento elaborado por centro mediaSmarts (2019).

En este planteamiento se destaca como un rasgo conceptual la intersección de la alfabetización mediática con la digital, entendiendo que de esta manera se garantiza una formación de habilidades esenciales a los estudiantes de manera global. Asumen que algunos de los conceptos claves de la alfabetización mediática (los medios son construidos, las audiencias negocian el significado, los medios tienen implicaciones sociales, comerciales y políticas; y que cada medio tiene su propia estética y afecta la manera en que se presenta el contenido) son igualmente aplicables a los entornos mediáticos actuales, como a los procesos de búsqueda de información online.

> However, it is important to keep in mind that digital literacy does not replace or run parallel to media literacy but rather builds on it while incorporating new concepts that arise from the added dimension of networked interactivity. At the same time, many digital issues cannot be understood without traditional media literacy. For example, youth cannot fully understand why online services want to collect their personal information without exploring the commercial considerations of those services, a traditional concern of media literacy. Even a highly technical subject like the role of algorithms (such as Google's search algorithm or Facebook's News Feed) in shaping our online experience and behaviour can really only be understood through a media literacy lens because it depends on recognizing that these were made by people and that they are not

> neutral tools but rather reflect the biases and assumptions of their creators (mediaSmarts, 2019).

De esta manera, la interrelación favorece nuevas rutas de análisis y reflexión sobre lo mediático, permite considerar el fenómeno digital desde diversas perspectivas y no solo queda determinado como un asunto instrumental y desde el campo educativo, la preocupación supera la idea de una formación para alcanzar un manejo adecuado de los medios.

Considerando que los medios ocupan una centralidad en la vida de las adolescentes y entendiendo que parte del propósito de la educación mediática es la consolidación de un pensamiento crítico acerca de todos estos entornos, Wilson (2019, p. 8) plantea que, bajo las condiciones actuales, urge mantener constante la reflexiona sobre las oportunidades, limitaciones y riesgos que implican el uso de estos medios digitales, y tras una investigación realizada con profesores en Canadá identificaron cinco dimensiones de particular relevancia y urgencia para enfocar un trabajo formativo desde la educación mediática con los adolescentes en la actualidad, entre las que destaca: privacidad, algoritmos, representación, radicalismo online y extremismo, *fake news*. En esta investigación, igualmente, se reconoce la necesidad de una actualización o renovación de algunos de los focos que tramitan la educación mediática en la escuela canadiense. Este autor propone abordar el conjunto de estos asuntos vinculado muy próximo a una pedagogía de la pregunta donde la reflexión emerge a partir de las voces y experiencias que comparten los participantes a partir de sus creencias, significados y opiniones. De manera que destacan el siguiente conjunto de preguntas para una propuesta formativa actualizada en educación mediática para adolescentes:

Tabla 26. Cinco ámbitos relevantes para abordar la educación mediática con los adolescentes

Privacy

Questions to consider:

- What does privacy mean in the digital age? What should the right to privacy include?
- What steps should individuals take to safeguard their privacy in their daily online activities?
- How can you alter your online behaviour to limit the collection of data and protect your online profile or reputation?
- Do children and adults have a right to know what personal information is collected, how it is collected, by whom, and for what purposes? How can they find out?
- What is the role of government and technology companies in protecting the right to privacy? For what purposes do they collect personal data? What are their responsibilities toward citizens in terms of the data they collect?
- What is the role of Internet regulation? Should government help decide what information can be collected, by whom, and for what purposes?
- When you examine the user agreements for various websites, smart toys, and applications, is it possible to understand clearly what data is being collected and how it is being used?
- What kind of supports do consumer advocacy organizations offer regarding privacy issues?

Algorithms

Questions to consider:

- How do you determine which search engine to use? Are there differences between the search engines that are available? What criteria do you use to evaluate the performance of each?
- What questions should you ask to determine the accuracy of the results that an Internet search provides?
- Consider what you are searching for. Is it an isolated fact—"what is..."— or an explanation for something—"why is..."? What are the important differences in these questions?
- How do you choose which social media platform to use? Are there software tools or services that provide you with alternatives to those offered by major technology companies?
- What data do you provide—intentionally or unintentionally—that could contribute to the way an algorithm works?
- What is the social context in which computer systems or algorithms operate? Is it one that could have prejudice or bias already built in? Why or why not?
- In what ways do algorithms "construct" or "mediate" the world for us? Are algorithms making our world "smaller," or could they connect us to the unknown or unfamiliar? Are there examples where both outcomes are possible?
- What media and information literacy competencies should a responsible "coder" possess?
- How can coding empower us?
- What kinds of skills are prioritized in many of the coding opportunities available to students? To what extent do these opportunities build media and information literacy skills?

Representation

Questions to consider:

- What representations of race, gender, or class exist in the media you use, or in the online spaces you visit? Would you describe these as stereotypical or diverse representations? How do the visuals or language used reinforce or break stereotypes?
- Typical representations of the "other" in media often fall into particular categories, including the exotic, the dangerous, the humorous, and the pitiful. How common are these representations today? Are there other categories that appear in media that aren't listed here?
- How are these media portrayals constructed? What are the technical elements (such as colour, scale, music, editing) that have been chosen? How do they reinforce content?
- What is the message that is conveyed through these representations? Who benefits if the message is accepted? Who loses?
- How easy is it to find examples from mainstream or alternative media that break or go against a stereotype and provide more complex portraits of an individual or group?
- To what extent are a variety of voices present in the media you use or create? Why might this be the case? What impact do the voices that are present have on particular audiences? What is the impact of the absence of certain voices?
- What factors do you consider when deciding how to "represent" yourself online or in your own media creations? How do you determine what factors are important?
- Describe the characteristics of a media platform that embeds the principles of diversity, inclusion, and fair representations of contemporary Canadian society. What are the potential uses and effects of such a platform?

Online Radicalisation and extremism

Questions to Consider:

- How do these online spaces bring people together? How would you describe the kinds of interactions that are possible? Are these interactions different from the ways in which you could come together offline? What kinds of social relationships are created through the site?
- What kind of communication or interaction is possible? One-to-one, one-to-many, many-to-many? What is the effect of this communication? What are the rules or norms for interaction? How do you learn these rules?
- What do you know about people in the network? What do they know about you? What information is revealed and what is hidden? Why is this the case?
- What values are promoted in this space? How can you tell? How are these values made visible? Is the space owned and controlled by an individual, organization, or corporation? How do you know?
- Who has access to the site? What is the "cost" or the method for joining a group or communicating in this space? What other opportunities for participation exist? How effective/accessible are these? Who benefits as a result of this participation?
- How does the space use text and visual elements to create and convey meaning? What are the key elements or ingredients that define or construct the space? What kind of "reality" or environment is created as a result?
- What tools does the site make use of for attracting the attention of others or for sharing information? What strategies are used for involving participants and engaging them in some kind of action? Who benefits from this kind of engagement? Who loses?
- How can you exercise your individual and collective agency to counteract online radicalisation and extremism?

Fake News

Questions to Consider:

- What is the source of the information? Can the source be verified? Is it reliable? Who owns the media platform or information source?
- What is the main message? What facts are presented to support the main message? Is any information missing? What is the purpose of conveying this message? Who will gain if people accept the message? Who will lose?
- From whose perspective is the message presented? Does the message appeal to logic or emotion? To what effect?
- Who is quoted or given air time? How often? What names and titles are used and to whom do they apply? Can you verify these? Are there any incomplete quotations or comments taken out of context? Are all claims or conclusions supported by the facts presented?
- What words or images are used to describe or illustrate both sides of an issue? Look for the use of emotionally laden or vague terminology. What effect could emotional elements have on the message of the story and on audiences?
- Where is the information or story presented? How has it been distributed or shared? If it is a news report, where is the report located in relation to the rest of the news presented? How much time or space has the story been given?
- What is the context for the story? Is information about the context shared? What is the impact of the presence or absence of any context for the story?
- Does the platform or website allow for sharing different points of view? How do you know? What values and priorities for the site are conveyed as a result?
- Could you base an important decision on the information you have received? Explain why or why not with specific reasons to support your opinion.
- How do you determine whether or not to share or block information you receive? What are the factors you or others might consider?
- What is the difference between sharing information as an act of "transmission" by making a conscious decision to pass on information, and sharing information as an act of "ritual" by sharing regularly as a habit? What are the possible effects of each kind of sharing?
- Does the platform you are using provide any "incentives" for passing on information? How do you know this? What is the purpose of incentives? How might you decide to respond and why?
- How can you exercise your individual and collective influence to challenge examples of fake news?

Fuente: Proopuesta de Wilson (2019, p. 7).

Bajo este conjunto de interrogantes se pretende abrir la discusión y la reflexión sobre amplios asuntos que atañen a lo mediático, se puede evidenciar que gran parte del propósito es acercar múltiples perspectivas y superar una perspectiva de lo digital como algo circunscrito en lo instrumental o una habilidad por desarrollar.

Como se puede apreciar, este conjunto de países muestra claramente una ventaja respecto al posicionamiento de la alfabetización mediática en los entornos formales de educación y en las iniciativas de política pública. Si bien presentan variados enfoques, unos poniendo un acento en los procesos creativos y otros en los procesos de análisis y pensamiento crítico, todos en conjunto, constituyen una experiencia potente para tener presente frente a un desarrolla en esta línea. En los casos examinados parten de asumir que desde tempranas edades acontece la relación con las pantallas y, por tanto, garantizan un robusto sistema de formación que atiende a estas edades. En todos los casos atienden el fenómeno de lo mediático como una categoría central en las condiciones de vida actual y donde los estudiantes, a pesar de mantener en la mayoría de las veces un contacto asiduo o cotidiano con estos dispositivos, disponen de la escuela como un espacio para tramitar otro tipo de abordajes y planteamientos o al menos para problematizar sobre estos aspectos, se constituye como una institución vital en este empeño. Si bien esta serie de avances respecto a la educación se enmarca en países desarrollados en donde la mediatización es un hecho altamente marcado en casi todos los aspectos de la vida, no indica que es un componente que debería ser abordado solo bajo estas condiciones. Como se expuso anteriormente, en el caso de Colombia, las cifras respaldan la extensión del fenómeno de lo mediático ligado principalmente a los dispositivos móviles y a la conectividad; solo estos dos factores pueden marcar profundas reflexiones sobre fenómenos anexos a la educación mediática, por ejemplo, la manera en que se privilegiando los procesos de búsqueda automatizada y todo lo que ello acarrea, el posicionamiento de la cultura visual, los sistemas de mensajería instantánea y sus implicaciones en amplios aspectos de la vida, entre otras. Es decir, no se limita la reflexión sobre aspectos instrumentales. Abundan los asuntos que podrían ser integrados en un proceso de formación en alfabetización mediática en entornos escolares.

En tal sentido, un estudio reciente efectuado por Fedorov et al. (2016), en el cual desarrolla un conjunto de encuestas referente al desarrollo curricular de la educación mediática a destacadas personas investigadores de este campo en diversos países, lleva a indicar que algunos de los componentes de la alfabetización mediática pueden ser abordados de manera enfática atendiendo a las características de cada uno de los niveles escolares, en otras palabras, el grupo de experto encuestado sugiere que determinados

procesos y ámbitos de trabajo pedagógico relacionados con este campo se pueden privilegiar atendiendo a la edad de los estudiantes, como lo indica el siguiente cuadro:

Tabla 27.Contenido prioritario para una propuesta formativa en alfabetización mediática

Table 3. What are Your priorities of the content of media literacy education curriculum for each target group?				
Content of the media literacy education curriculum	Number of experts' votes (%)			
	for pre-school children?	for secondary school children?	for university students?	for general audience?
Types and genres of media	49.2	24.6	24.6	18.5
Functions of media	43.1	20.8	24.6	27.7
Media and lifelong learning	4.6	27.7	30.8	33.8
Media languages	33.8	40.0	33.8	18.5
Media aesthetics	24.6	18.5	27.7	18.5
Media production	30.8	30.8	27.7	21.5
Media representations	33.8	46.1	30.8	30.8
Media theories	1.5	6.1	43.1	12.3
Media literacy education theories	3.1	7.7	40.0	12.3
Commercial implications of media	27.7	24.6	21.5	21.5
Social implications of media	18.5	40.0	26.9	30.8
Political implications of media	3.1	33.8	49.2	40.0
Media and media culture history	4.6	21.5	40.0	15.4
Media ethics, peoples' rights and responsibilities	21.5	49.2	49.2	36.9
Role of media in a democratic society	6.1	52.3	46.1	36.9
Access to media sources, enquiry, determination of needs in the media sphere, media activities	18.5	40.0	52.3	21.5
Protection from harmful media effects	46.1	33.8	30.8	36.9
Media competences	24.6	46.1	46.1	21.5
History of media education	1.5	24.6	18.5	12.3
Other (please, specify)	1.5	1.5	1.5	0

Fuente: Conclusiones de estudio de Fedorov et al.(2016, p. 328)

Las respuesta de este conjunto de expertos señalan que al nivel de escolaridad primaria el contenido que se debería privilegiar principalmente corresponde en su orden a: tipos y géneros mediáticos (49.2%), protección de efectos perjudiciales de los medios (46.1%), funciones de los medios (43.1%) lenguaje mediático y representación (33.8%); en el caso de nivel secundaria destacan que se deberían atender esencialmente a: el rol de los medios en una sociedad democrática (52.3%), ética de los medios, derechos y responsabilidades (49.2%), representación (46.1%), competencias mediáticas (46.1%), lenguajes (40%), implicaciones sociales de los medios (40%). El conjunto de estos planteamientos constituye un referente básico para tener presente en el momento de diseño de una estrategia curricular para el desarrollo de la alfabetización mediática,

atender a la edad, a las características del entorno y a las necesidades de los estudiantes se establecen como criterios claros en este propósito.

A pesar de que el actual entorno demanda la inclusión en el currículo de la alfabetización mediática o al menos esfuerzos centrados en garantizar algún tipo de abordaje de la materia, a nivel global hace falta un determinado esfuerzo para alcanzar la concreción de este propósito. En muchos países apenas empieza a ponerse en consideración el énfasis de lo digital en lo educativo y centrado en lo instrumental; sin embargo, cada vez más las implicaciones de lo mediático empiezan a ubicarse como central en la vida social y movilizan reflexiones alrededor de atender a esta demanda. Es una exigencia que se acentúa en el contexto mediatizado, en el cual el uso cotidiano y muchas veces asiduo de los medios digitales no garantiza el desarrollo de unas competencias críticas frente a estos entornos, demanda de unos espacios formativos para tramitarla, y en este sentido frente la escuela puede bien se a través de espacios transversales o asignaturas específica abordar la educación mediática.

3.4.5 Algunas experiencias de programas específicos orientados a la alfabetización mediática en Colombia

Si bien en muchos casos las políticas educativas poco favorecen el desarrollo de los asuntos nucleares de la alfabetización mediática, existe en el país un grueso de experiencias educativas destacadas en este campo sostenidas a partir de iniciativas de docentes y personas interesadas en su consolidación o en abordar algunos de sus componentes, no obstante muchas de estas experiencias formativas no alcanzan a ser tramitadas de manera sistemáticas, y en muchos casos no se transfiere en modo escrito para su difusión. En este sentido, se puede localizar experiencias específicas en la escuela que se vienen posicionando principalmente en el ámbito académicos, entre las que destacan las siguientes:

3.4.5.1 Formación en la recepción crítica

“Mirando cómo miramos” liderado por Sandoval y arenas desde el año 2010 constituye un proceso de investigación e intervención de un modelo de formación en la recepción crítica para diversos públicos. Este programa de formación fue diseñado por un equipo interdisciplinario de profesionales buscando generar un alto impacto social y fue desenvolvido en dos fases: en la primera, se diseñó y se probó el taller con la

participación de cuatro instituciones oficiales del departamento del Valle de Cauca donde participan niños y adultos, en la segunda fase se desarrollaron una serie de réplica de estos talleres en 54 centros educativos de Cali, y, en una tercera fase se tiene previsto la implementación del modelo seis zonas del país. De manera concreta señala (Sandoval, 2010, p. 12) que "se pretende con esta propuesta, la formación de sujetos que interactúen de manera activa, analítica, crítica y reflexiva con los significados y contenidos ofrecidos por la televisión".

Esta propuesta formativa esta organizada en tres unidades de carácter teórico y práctico alrededor de la participación del "medio y su lenguaje" en la vida de los televidentes. En el caso de la unidad 1, que lleva por título "conversando con las audiencias", básicamente esta encausado a compartir las diversas percepciones de los participantes con los medios y la manera en que ellos se relacionan con estos, y luego a partir de estos comentarios se inician aproximaciones a relatos históricos sobre la televisión, la relación con los televidentes y sobre la manera en que se estructuran las historias para este medio; apunta Sandoval (2010, p. 78) que al concluir este módulo los participantes pueden abordar la cuestión del nacimiento de la televisión y la manera en que se construyen las historias. Por su parte, la unidad 2, denominada "el medio y su lenguaje", se centra en la promoción de procesos creativos con lo audiovisual, en concreto, lleva a la elaboración de breves historias "que observan a través de la televisión"; así, al finalizar este componente los estudiantes identifican el lenguaje audiovisual para televisión, el funcionamiento de la cámara y saben de los géneros de la televisión. Y, en el caso del apartado tercero, denominado "televidentes críticos", se centra en la formación de una audiencia crítica con nuevas posturas frente al medio televisivo y a la generación de alternativas posibles de lectura y apropiación de contenidos; al concluir esta sección los estudiantes están en la capacidad para presentar propuestas de programación ante las autoridades acordes a su realidades e intereses.

Como se puede apreciar, el conjunto de esta propuesta formativa centrada en los adolescentes esta configurada principalmente para abordar de manera reflexiva y creativa los procesos correspondientes a lo audiovisual, centrándose en el entorno televisivo. Si bien, constituye una propuesta marcada destacada para pensar críticamente este lenguajes y entorno, queda corta, en consideración a las condiciones actuales relacionadas con el fenómeno mediático.

3.4.5.2 Programa de Intervención para mejorar la competencia mediática en adolescentes escolarizados

Cuervo Sánchez (2017), en una reciente investigación doctoral elaboró e implementó un programa de intervención para mejorar la competencia mediática y la decodificación respecto a la percepción de valores en una muestra de adolescentes de centros educativos públicos y privados en Colombia. El programa de intervención se realizó dentro de la asignatura de Lengua con apoyo de la docente y se organizó de la siguiente manera:

Tabla 28. Síntesis de las sesiones que componen el Programa de Intervención

Sesiones de trabajo	Dimensiones	Categorías
1. Detectando emociones	Acceso y uso de los medios Lengua y comprensión	Criterios estéticos y juicios de valor Conciencia receptora y crítica
2. Colores	Acceso y uso de los medios Lenguaje y comprensión crítica Transformación de la realidad	Criterios estéticos y juicios de valor Lectura y argumentación de imágenes Conciencia receptora y crítica
3. Plano a plano	Lenguaje y comprensión crítica Procesos de producción y programación	Lectura y argumentación de imágenes Criterios estéticos y juicios de valor Fases de producción.
4. El Storyboard	Procesos de producción y programación	Fases de producción y Competencia comunicativa
5. Procesos de grabación	Transformación de la realidad Acceso y uso de los medios de comunicación Lenguajes y comprensión crítica Procesos de producción y programación Transformación de la realidad	Uso del medio y la información Lectura y argumentación de imágenes Creación a partir de imágenes Fases de producción
6. Brecha digital	Acceso y uso de medios Lenguaje y comprensión crítica	Herramientas telemáticas y tecnológicas Conciencia receptora y crítica Apropiación tecnológica Función cultural de los medios
7. Quiniela de las redes	Procesos de producción y programación	Apropiación tecnológica Función cultural de los medios
8. Anuncios y quejas	Transformación de la realidad	Apropiación tecnológica Conciencia receptora y crítica
9. Cinco preguntas claves	Acceso y uso de los medios Procesos de producción Transformación de la realidad	Función cultural de los medios Conciencia receptora y crítica

Fuente: Propuesta elaborada por Cuervo Sánchez (2017, p. 312).

Entre las conclusiones de este estudio destaca, atendiendo a la evidencia que la intervención educativa, que es posible mejorar las capacidades y habilidades de los adolescentes en específico de las dimensiones de Lengua y comprensión crítica, Procesos de producción y programación y Transformación de la realidad a través de los medios. Sin embargo, comenta que alcanzar estos propósitos demanda de un conjunto de condiciones, entre las que resalta principalmente: garantizar la implicación del profesorado (compromiso) y que cuenten con destacadas competencias en la materia. La investigadora, en las líneas del apartado concluyente del estudio refiere que "al culminar esta intervención, los adolescentes de todos los contextos presentan una mejora, en por los menos, alguna de las ocho categorías que conforman estas tres dimensiones", esto es, a pesar de un planteamiento riguroso de los talleres formativos no se alcanzaron niveles superiores en todas las dimensiones. Se reconoce, igualmente, que es muy limitado alcanzar un avance en los aprendizajes de la alfabetización mediática en una intervención de pocos meses, se requiere de un trabajo prolongado y diverso que promueva la reflexión sobre las imágenes, sonidos y textos mediáticos.

En lo que respecta a planteamientos de política educativa de orden nacional, como se demostrará en otro apartado, se puede sostener que alcanza a expresar algunas consideraciones curriculares respecto a la competencia mediática enfatizando principalmente en los aspectos de decodificación y semiótica. Otras de las experiencias relacionadas con el campo de la promoción de las competencias mediáticas, referidas a la creación y conocimiento de lo audiovisual, son los principales festivales de cine adolescente, entre ellos podemos destacar Cinescuela (https://www.cinescuela.org/es/informacion/12/cinescuela-21815) que tiene entre sus prioridades constituirse como una herramienta educativa de innovación que emplea el cine como dispositivo pedagógico para promover la educación y las TIC, el Festival de Cines e Infancia y adolescencia (https://fcicbogota.com/xi/) que tienen como finalidad la consolidación de espacios de circulación y formación audiovisual para niños, adolescentes y jóvenes.

3.4.6 Aportes desde estudios basados en la IBD y dimensiones de la educación mediática

Recientemente los estudios que se enmarcan en modelos de IBD vienen destacando en el campo de la investigación educativa, especialmente en el campo de la tecnología educativa, y responden principalmente al interés de comprender los procedimientos o pasos en determinados procesos de creación, elaboración, implementación de programas o productos relacionados con la introducción de medios en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Crosetti y Salinas, 2016). Así, el conjunto de estos estudios vienen proporcionando algún tipo de información provechoso al conjunto de docentes para sus procesos pedagógicos.

De ahí que los principales estudios que siguen esta metodología en el campo educativo enlazadas con los medios predominantemente mantienen un interés en el diseño, la prueba y la validación de determinados productos educativos (como el caso de entornos virtuales de aprendizaje, estrategias didácticas mediadas por las TIC, modelos de incorporación de tecnologías emergentes). Especificamente, relacionado con nuestro interés de estudio, destacan una serie de principios de diseño que permiten afirnar y generar una comprensión amplia sobre algunos de los componentes para generar nuestra propuesta educativa.

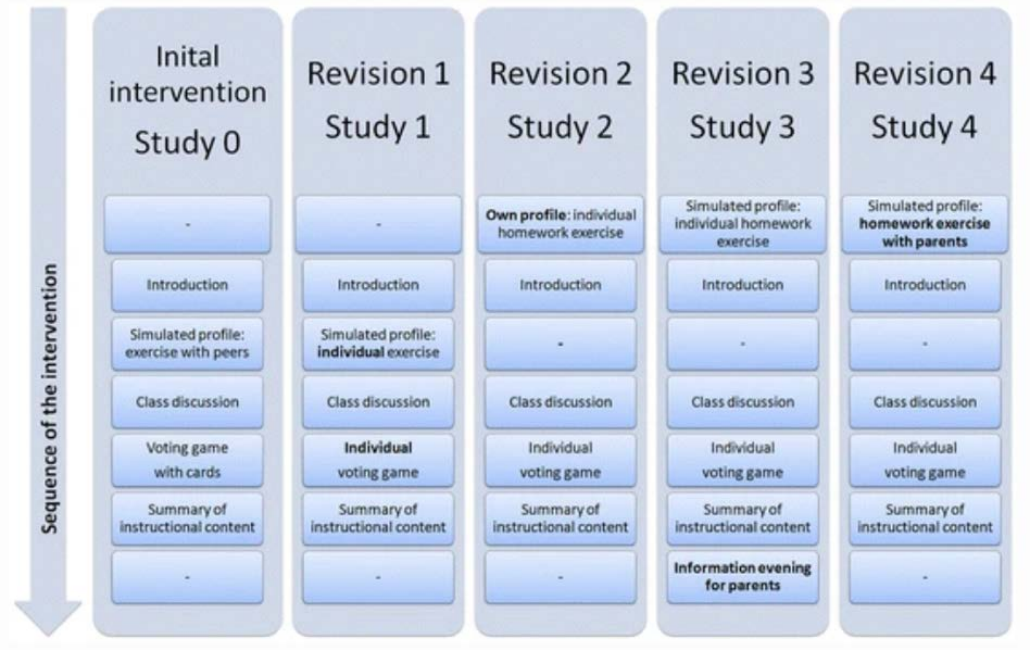
En este sentido se pude destacar el estudio de Vanderhoven (2016), el cual tenía como objetivo principal, siguiendo una IBD, proponer una lista de principios de diseño teóricos validados para el desarrollo de futuros materiales educativos relacionados con la prevención de riesgos ante entornos de las redes sociales dirigidos a adolescentes de educación secundaria. Los investigadores desarrollaron un modelo de intervención educativa dirigida a estudiantes para desarrollar niveles de conciencia alrededor de la privacidad y la seguridad ante estos entornos, básicamente cada taller mantuvo una duración de una hora y atienden a la siguiente estructura:

- Introducción: una presentación del resumen de los riesgos
- Ejercicio de dos por dos: en varios grupos de estudiantes trabajan sobre un conjunto de preguntas alrededor de un perfil de red social simulado sobre diferentes riesgos existentes.

- Discusión en clase: se comentan el conjunto de las respuestas, el profesor guía el ejercicio.
- Tarjetas para votación: se elaboran distintas posiciones respecto a los riesgos posibles. Los estudiantes manifiestan sus acuerdos o desacuerdos con sistema de tarjetas (verdes y rojas), se discuten las respuestas.
- Teoría: se discuten sobre ejemplos de la vida real y se resume el conjunto de la información.

Atendiendo a esta serie de componentes del programa formativo se desarrollaron un conjunto de ciclos iterativos en la segunda fase de este estudio, quedando estructuradas de la siguiente manera:

Figura 43. Resumen de las diferentes intervenciones



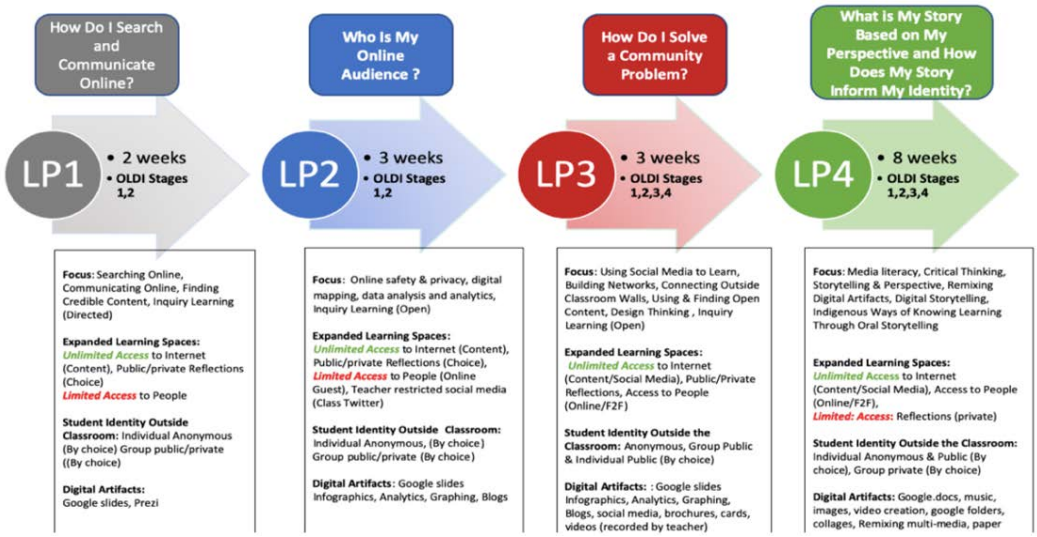
Fuente: Estudio de Vanderhoven (2016).

El conjunto de los resutados cuantitativos en esta investigación demuestran que los estudiantes tras participar en esta serie de espacios formativos aumentaron la conciencia de los riesgos que acompañan los espacios de las redes sociales en determinados situaciones (especialmente lo relacionado con la configuración de la privacidad e información personal).Y, atendiendo a esta evidencia, los investigadores validaron cuatro principios de diseños para la conducción de futuros programas o materiales educativos relacionados con lo riesgos asociados a la participación en las redes sociales:

- El tiempo para la reflexión individual es fundamental
- Los entornos digitales simulados son suficientes (en estos procesos formativos no es imprescindible el uso de medios o perfiles reales de redes sociales).
- Involucrar a los padres en las intervenciones resulta beneficioso
- Una intervención a corto plazo resulta suficiente

En particular, los estudios que atienden a la IBD y que abordan componentes de la alfabetización mediática continuan siendo reducidos. Generalmente los estudios que atienden este marco mantienen una preocupación por generar diseños, programas o estrategias formativas centradas en cuestiones como la seguridad digital, producción de contenidos mediáticos, lenguajes mediáticos, procesos de búsqueda de información. En este sentido, podemos destacar el estudio (Roberts, 2019) , el cual tuvo como objetivo principal el diseño de una intervención a través de talleres para apoyar la expansión de los entornos de aprendizajes de lo estudiantes. Este estudio a través de los procesos sistemáticos de la IBD demostró que la intervención propuesta amplía las oportunidades de aprendizaje de los alumnos a través de acercar oportunidades de los entornos mediáticos y, por lo tanto, se entiende que al brindar amplios entornos (mayores interacciones y conexiones) se proporcionar espacios significativos de aprendizaje en los estudiantes. El programa formativo finalmente en este estudio se conformó de la siguiente manera:

Figura 44. Intervención diseño de aprendizaje abierto (OEP open educational practices) por etapas



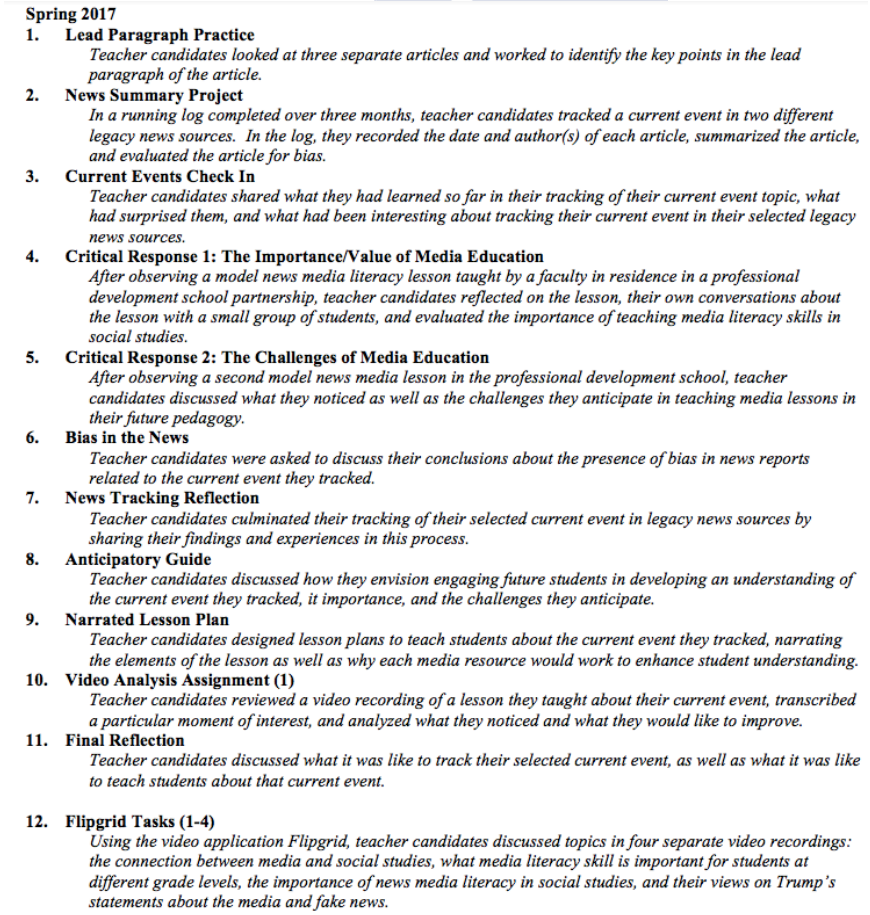
Fuente: Modelo planteado por Roberts (2019, p. 212).

Como se puede apreciar el diseño que propone el programa lleva a expandir los ambientes de aprendizaje. Desde las fases iniciales los estudiantes pueden demostrar evidencia de aprendizaje empleando múltiples opciones de creación de artefactos digitales. En la fase LP2 del modelo los entornos de aprendizaje se expanden y otorga la posibilidad de conexión con redes sociales. En la fase LP3 los estudiantes tienen un acceso ilimitado a cualquier persona fuera del aula y a múltiples contenidos digitales. A partir de la implementación de este modelo los investigadores concluyen que las oportunidades de aprendizaje se expandieron y los estudiantes continuan utilizando múltiples medios para comunicarse (Roberts, 2019).

Paralelo a la propuesta de la UNESCO, orientada a la consolidación de propuestas curriculares en competencias mediáticas en los sistemas de formación docente desde el 2011, recientemente a partir de las elecciones en USA del 2016 varias facultades de educación han empezado a integrar de manera categórica asuntos relacionados con la alfabetización mediática en ese país. En este sentido, se puede localizar un estudio sustentado en IBD realizado por Schmeichel et al.(2018), el cual tenía por finalidad determinar un diseño para la enseñanza de la educación mediática con docentes en formación y la manera de integrarla a futuro en las prácticas pedagógica . Esta IBD fue estructurada de la siguiente manera: durante el primer semestre se abordó con los estudiantes los componentes principales de la alfabetización mediática (se incluyeron asuntos sobre la credibilidad de los medios, la verdad, la equidad, sesgos y la ética) y se realizaron actividades donde se solicitaban a los maestros en formación realizar un seguimiento a un tema determinado en varios entornos mediáticos y posteriormente una valoración de las fuentes; ya en el segundo semestre, se solicitó a los maestros en formación que aprovecharan parte de lo aprendido para integrar en sus prácticas pedagógicas en los niveles de secundaria lo correspondiente a la credibilidad de las noticias. Y en el caso del tercer semestre, se requirió al conjunto de estudiantes de magisterio la integración de ocho tareas diferentes de alfabetización mediática durante su semestre de enseñanza. Ponen de manifesto, luego de rematar las fases de la IBD, que “our analysis of the teacher candidates’ experience of implementing news media education demonstrates clearly that engaging with news media is shot through with contested issues that enliven social and political anxieties and cannot be resolved through simple, linear input/output strategies” (p. 100).

Los maestros en formación manifiestan que la integración de la alfabetización mediática en ambientes escolarizados supone un complejo de elementos ante los cuales manifiestan en algunas ocasiones algún tipo de carencias formativas (experimentan un déficit como pedagogos frente a asuntos complejos de lo mediáticos en especial lo referente al concepto de credibilidad y frente a ofrecer respuestas ante inquietudes y tensiones de los estudiantes) y manifiestan una ansiedad frente al abordaje de diseños pedagógicos referidos a las dimensiones y componentes de la educación mediática. Por tanto, es un tema complejo de abordarlo, si bien un docente tienen unas competencias altas en cuanto a la orientación de los procesos pedagógicos y disciplinarios, ante un tema tan dinámico e impredecible y complejo como el entorno mediático, es dificil garantizar una preparación idónea al respecto.

Figura 45. Asignaciones en los cursos de alfabetización mediática



Spring 2017

1. **Lead Paragraph Practice**
   Teacher candidates looked at three separate articles and worked to identify the key points in the lead paragraph of the article.
2. **News Summary Project**
   In a running log completed over three months, teacher candidates tracked a current event in two different legacy news sources. In the log, they recorded the date and author(s) of each article, summarized the article, and evaluated the article for bias.
3. **Current Events Check In**
   Teacher candidates shared what they had learned so far in their tracking of their current event topic, what had surprised them, and what had been interesting about tracking their current event in their selected legacy news sources.
4. **Critical Response 1: The Importance/Value of Media Education**
   After observing a model news media literacy lesson taught by a faculty in residence in a professional development school partnership, teacher candidates reflected on the lesson, their own conversations about the lesson with a small group of students, and evaluated the importance of teaching media literacy skills in social studies.
5. **Critical Response 2: The Challenges of Media Education**
   After observing a second model news media lesson in the professional development school, teacher candidates discussed what they noticed as well as the challenges they anticipate in teaching media lessons in their future pedagogy.
6. **Bias in the News**
   Teacher candidates were asked to discuss their conclusions about the presence of bias in news reports related to the current event they tracked.
7. **News Tracking Reflection**
   Teacher candidates culminated their tracking of their selected current event in legacy news sources by sharing their findings and experiences in this process.
8. **Anticipatory Guide**
   Teacher candidates discussed how they envision engaging future students in developing an understanding of the current event they tracked, it importance, and the challenges they anticipate.
9. **Narrated Lesson Plan**
   Teacher candidates designed lesson plans to teach students about the current event they tracked, narrating the elements of the lesson as well as why each media resource would work to enhance student understanding.
10. **Video Analysis Assignment (1)**
    Teacher candidates reviewed a video recording of a lesson they taught about their current event, transcribed a particular moment of interest, and analyzed what they noticed and what they would like to improve.
11. **Final Reflection**
    Teacher candidates discussed what it was like to track their selected current event, as well as what it was like to teach students about that current event.

12. **Flipgrid Tasks (1-4)**
    Using the video application Flipgrid, teacher candidates discussed topics in four separate video recordings: the connection between media and social studies, what media literacy skill is important for students at different grade levels, the importance of news media literacy in social studies, and their views on Trump's statements about the media and fake news.

Fuente: documento elaborado por Schmeichel et al.(2018).

El conjunto de los estudios referenciados que abordan la educación mediática comparten una serie de características en el diseño de las propuestas formativas, en un primer momento podemos destacar la integración de elementos significativos asociados a la mediatización como los procesos de búsqueda automatizadas (como un amplio proceso formativo que supone mucho más que reconocimiento de fuentes o de citaciones), las redes sociales, la identidad digital, la reflexión sobre lo que supone el entramado económico (maneras de rentabilización) funcionamiento económico y asociaciones al fenómeno de la desinformación y *fake news*. La manera de proponer el estudio y fundamentar la reflexión viene siendo motivado fundamentalmente por un diseño en el que se analiza y problematiza algunas situaciones concretas de las prácticas mediáticas, bien sobre perfiles de redes sociales o algún ejercicio en concreto de búsqueda automatizada. Igualmente, los diseños tienden a favorecer la discusión entre los participantes, no se inclinan por configurar un espacio pedagógico de tipo jerárquico que lleve a otorgar poca valoración las aportaciones de los estudiantes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 4

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

En este apartado se abordan las consideraciones sobre la metodología aplicada en el transcurso de esta investigación doctoral, así como la descripción de las etapas y decisiones que permitieron dar respuestas a las preguntas que orientan este estudio. En este orden se incluyen: el planteamiento del problema, los objetivos, la metodología, las fases, la población y muestra de estudio, los instrumentos para el levantamiento de la información y finalmente, lo referente al procedimiento de análisis global de información obtenida.

El grueso del texto sigue un ordenamiento ceñido a las fases que constituyen un modelo de Investigación Basada en el Diseño (IBD), siendo este asumido como un paradigma/metodología emergente en la investigación educativa (Salinas y De Benito, 2020). Siguiendo esta estructura se atiende a una serie de fases en las que se busca generar una mayor claridad para la comprensión global del proceso investigativo. En este sentido, en una primera fase, se abordan específicamente las características del territorio y las principales asociaciones que surgen sobre la manera en la que el centro educativo viene gestionando lo correspondiente a la educación mediática (procesos, políticas, experiencias), luego lo relacionado con los niveles de competencias mediáticas de los estudiantes y, finalmente, las narraciones de los estudiantes, familias y docentes sobre la manera en que lo mediático se viene desplegando en el territorio. En esta primera fase se acuden a análisis documental, encuestas y grupos de discusión.

En el caso de la segunda fase los esfuerzos se centran en desarrollar el diseño de un programa de Alfabetización Mediática Crítica (AMC) teniendo en consideración los elementos principales que emergieron en la fase anterior y adicionalmente, atendiendo a las recomendaciones de una investigadora experta en medios y educación. Por su parte, la tercera fase conlleva el desarrollo del programa de formación mediática durante un periodo de cuatro meses con un grupo de estudiantes seleccionados. Finalmente, en la cuarta fase se generan unos procesos de evaluación y planteamiento de principios de diseños para perfilar nuevas experiencias pedagógicas en este mismo campo.

Es frecuente que en los procesos de IBD se condensen un conjunto elevado de datos y se acuda a una estructura de análisis que lleve a combinar datos de tipo cualitativos y cuantitativos. En el caso de este estudio atendiendo al propósito de alcanzar una elaborada comprensión de la manera en que la escuela en su conjunto viene trabajando lo mediático, así como de la manera en que este fenómeno se viene desenvolviendo en el conjunto de los estudiantes de la ENS en la perspectiva de consolidar el diseño y el desarrollo de un programa formativo, se optó por recurrir a la combinación de métodos mixtos de investigación. Tras este proceso de IBD se espera generar el diseño de un proceso formativo encaminado a la alfabetización mediática, así como plantear un conjunto de referencias de tipo teórico y de diseño alrededor de lo que supone este proceso.

4.1 Planteamiento del problema

La presencia de los medios en la cotidianidad de la vida de los adolescentes es una situación y condición de época que lleva a formular una profunda reflexión sobre lo que esto representa. Somos personas "tatuadas por los medios" (Bacher, 2009) y esta condición altera profundamente todos los aspectos sociales, políticos, económicos, filósoficos y culturales. Las tecnologías habitan y permean las relaciones y las formas de socialización humana -es difícil imaginar un espacio que no haya sido atravesado por lo mediático-[65], nos hemos hecho habitantes de una *infoesfera* (Floridi, 2016), que muchas veces pesa y tiene mayor significancia que el terreno analógico. Esta alteración adquiere un mayor peso en nuestro contexto a partir de comprender que la incorporación de las mayorías a la modernidad en los países de América Latina estuvo dada no por el apoyo del libro, sino desde los géneros, narrativas, gramática e imaginarios de la industria (y de la experiencia) audiovisual (Martín-Barbero, 2004, p. 117).

[65] De acuerdo al estudio publicado por García (2016) se reconoce que en Colombia existen 14 millones de usuarios que utilizan Internet todos los días. La población digital ronda los 23 millones de usuarios mensuales, por otra parte, destaca que el acceso a las redes sociales es la principal razón por la que se utiliza Internet en el país. El estudio señala que hay 16,6 millones de usuarios de plataformas como Facebook. Y en cuanto a telefonía móvil estudios revelan que los colombianos utilizan en promedio cuatro horas al día el celular y unas 3,4 horas de su tiempo diario para navegar (Tecnóesfera, 2017).

En esta investigación se intenta entender y reflexionar sobre estos procesos mediáticos como un asunto que sobrepasa las dimensiones instrumentales y alcanza variados ámbitos de la vida humana, social, económica y política. Por lo mismo, se asume como punto de referencia el concepto de "educación mediática" toda vez que permite contemplar este tipo de cuestiones de manera compleja al momento de comprender este entorno. Se reconoce que las primeras propuestas de educación en este campo estaban permeadas de diversos planteamientos que llevaban a adentrarse sobre estos asuntos. En este sentido, en sus inicios ya Masterman (1983, p.194) señalaba algunas cuestiones básicas en el intento de vislumbrar algún tipo de entendimiento sobre el fenómeno mediático, entre las que se destacan: ¿quién es responsable de esas construcciones?, ¿cómo se logra exactamente el efecto ideológico? (códigos y técnicas dominantes que se emplean para transmitir significado), ¿cuáles son los valores que están implícitos en el mundo construido de esa forma?, ¿cómo percibe el público en esas construcciones?

Sin embargo, es a partir de los cambios generados en el ambiente a finales del siglo XX (en especial con el auge de la red de Internet y la expansión de los dispositivos digitales) cuando ocurre un desplazamiento de la formación y reflexión crítica sobre lo audiovisual para centrarse en los aspectos del ámbito tecnológico. Es así que el carácter instrumental va a primar en detrimento de la formación, el espíritu crítico, la expresión y la creatividad (Pérez-Rodríguez y Delgado, 2015). Hay un desplazamiento de la mirada, los debates y reflexiones sobre los medios y sus implicaciones, estas quedan relegados frente a posturas que abogan por la expansión tecnológica como elemento determinador de mejorías en los sistemas escolares con "el argumento de que la tecnología transformará y mejorará automáticamente el aprendizaje" (Buckingham, 2015, p. 86).

Reconocer este recorrido histórico, como se ha detallado en los capítulos precedentes, conduce a presuponer el abandono de cierta perspectiva crítica y pedagógica (que se venía destacando en algunas propuestas mediáticas) y reconocer el surgimiento y extensión de un enfoque que se caracterizó por una visión entusiasta en el campo educativo y por una postura un tanto tecnodeterminista —la tecnología viene de afuera y transforma el mundo escolar—. Este enfoque pasa a secundar una comprensión instrumental de la alfabetización mediática. Esta disposición explica en parte, las

motivaciones del auge de proyectos que generalmente estaban centrados (y de los cuales muchos perviven) en enfoques que priorizaban la formación en habilidades y destrezas técnicas para facultar a las personas en un manejo adecuado de los medios digitales (Buckingham, 2018d; Vidal et al., 2017), todo ello concebidas bajo un optimismo tecnológico (Dussel, 2018). En este estudio se asume que el entendimiento crítico no se desarrolla automáticamente a partir de la experiencia de producción o participación con el entorno mediático e igualmente se concibe que bajo este enfoque no es solamente importante conocer cómo usar dispositivos particulares o para acceder o crear contenidos. Nos sostenemos en la idea que la educación mediática también debe implicar un entendimiento crítico profundo de cómo funcionan estos medios, cómo comunican, representan el mundo y cómo son producidos y usados (Buckingham, 2019, p. 3).

En años recientes la literatura académica viene poniendo en debate amplias consideraciones sobre este tipo de asuntos. Un conjunto de estudios (Dussel y Reyes, 2018; Valdivia Barrios, 2010; Van Dijck, 2016) vienen demostrando que los adolescentes en sus interacciones con el entorno mediático están privilegiando el lenguaje y la estética que se propone desde estos entornos, es decir, las prácticas de los estudiantes pasan a reproducir muchas de las lógicas que se sostienen y privilegian en las plataformas (de mayor peso tras la mediatización) y mantienen un escaso acercamiento a otros tipo de reflexión o lecturas sobre este asunto. En la relación cotidiana de los chicos con los medios son escasas las referencias distantes de las tendencias que marcan estos entornos mediáticos. Este evento nos anima a asumir la escuela como un espacio de “suspensión” (Simons y Masschelein, 2014) donde a través de propuestas escolares se promueva en los adolescentes otras formas de constituirse en su relación con los entornos mediáticos, favoreciendo así la formación de un usuario con sentido crítico en su relación con la tecnología y los medios, al mismo tiempo que destaca en la creatividad de contenidos en estos lenguajes (Buckingham, 2016b; Dussel, 2010).

Así, se entiende que la escuela podría proponer distintos tipos de operaciones frente al entorno mediático, los cuales contribuyen a poner en perspectiva los valores que se favorecen desde lo popular extendido y ante los procesos de homogenización (estético, cultural) que se esparcen a través de estos ambientes. Se considera, entonces, que la

escuela como institución que propone un espacio distante de lo cotidiano y acerca otro tipo de mirada escasea en la mayoría de las prácticas mediáticas.

A partir de fenómenos recientes como el *Brexit* o las elecciones presidenciales en EEUU se ha motivado una mayor reflexión sobre las implicaciones que se suceden tras los cambios en el entorno mediático (la discusión sobre estos temas ha cobrado mayor peso en la agenda en tiempos recientes asociados al concepto de *posverdad* que constituyó "la palabra del año" en el 2016 (Amón, 2016). Al mismo tiempo varios organismos internacionales han venido trazando una ruta que permita abordar estos asuntos en los espacios escolares como el Currículo de Alfabetización Mediática para Profesores (UNESCO, 2011) en un compromiso de promover la educación mediática como el punto central del desarrollo educativo cultural en el siglo XXI (Fedorov, 2011). Asimismo desde la Unión Europea (2018) se vienen elaborando planes de acción de cara a intensificar los esfuerzos para contrarrestar la desinformación tanto en Europa como en el resto del mundo.

Ahora bien, la adaptación de la educación formal a esta nueva demanda de alfabetización está siendo lenta, especialmente en los espacios curriculares en Colombia donde todavía tenemos que construir y posibilitar esfuerzos en este sentido, pues la educación en medios la dinamizan maestros entusiastas, quienes especialmente desde las áreas de Lenguaje y Comunicación, vienen liderando proyectos que involucran la reflexión de los medios en los contextos de enseñanza y aprendizaje (Pérez-Rodríguez y Sandoval, 2013, p. 27).

Muchos países han venido realizando importantes esfuerzos para la integración de estas competencias en los ciclos escolares, entre estas experiencias destacan las de Canadá —país que ostenta el primer lugar en este campo desde hace 10 y 15 años (Fedorov, 2011, p. 19)— especialmente en la provincia de Ontario (Hoechsmann y Wilson, 2019) y el Reino Unido (donde se encuentra desarrollada como una asignatura los estudios de medios y forma parte del currículo nacional para lengua inglesa) (Buckingham, 2014).

Al reconocer la carencia de esta formación en nuestro entorno, sumado a la evidencia de la omnipresencia de lo mediático en la vida cotidiana de los estudiantes y asumiendo que una de las misiones fundamentales de las Escuelas Normales Superiores

en Colombia es la formación del profesorado, es decir, un profesorado que incorpore en sus reflexiones y en sus prácticas los nuevos fenómenos (en este caso lenguajes y recursos derivados del entorno digital y mediático), lleva a plantearnos las siguientes preguntas que conforman el punto de partida de nuestro **problema de investigación**:

- ¿Cómo incorporar la alfabetización mediática crítica en el contexto de las ENS en Colombia?
- ¿Cuáles serían los elementos para tener en consideración para desarrollar un programa efectivo de alfabetización mediática crítica para los niveles de bachillerato?
- ¿Cómo implementarlo desde el punto de vista didáctico para garantizar el desarrollo de las competencias mediáticas básicas que requiere un futuro docente?

4.2 Objetivos del estudio

Teniendo en cuenta el problema formulado, esta investigación tiene como **Objetivo General** diseñar, implementar y evaluar una propuesta de formación para el desarrollo de la competencia mediática de los estudiantes de la Escuela Normal Superior del Putumayo (ENS) en Colombia.

Este objetivo se concreta a través de los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el nivel de competencias mediáticas estudiantes de la ENS y sus necesidades de formación en este ámbito
- Identificar cómo usan los profesores de la ENS los medios digitales en sus prácticas de aula.
- Conocer el uso de los medios digitales que hacen los estudiantes de la ENS en el aula y fuera de ella.
- Diseñar un programa formativo para el desarrollo de las competencias mediáticas en la ENS.
- Implementar el programa educativo para el desarrollo de competencias mediáticas en la ENS.
- Evaluar el programa de educativo para el desarrollo de competencias mediáticas en la ENS.

- Identificar principios generales de diseño para futuras actividades similares

En esta investigación cobra especial relevancia los aspectos contextuales y culturales donde se desarrolla, pues el programa de alfabetización mediática responde a unas características específicas: la Escuela Normal Superior del municipio de Sibundoy, ubicada en el sur de Colombia.

4.3 Diseño de la investigación

El proceso ha estado marcado por las características y necesidades que han ido emergiendo al abordar con rigurosidad este estudio. Como investigador partí de la idea de vincular lo mediático y la educación, a partir de estos intereses, dispuse de literatura que permitiera encuadrar y delimitar con mayor precisión el tema de estudio.

El propósito inicial de esta investigación tiene raíz en mi práctica como docente. En estos años (2011-2016) constataba en los espacios con los estudiantes la carga de sentido con la que se vinculaban y las nuevas prácticas que empezaban a emerger (mestizaje cultural) a partir de lo mediático. No eran pocas las discusiones y reflexiones provocadas a partir de las tramas surgidas de sus interacciones en estos entornos, como tampoco lo era la búsqueda de una manera de tejer una relación de la escuela con estos ambientes que implicara el reconocer la potencia de estos escenarios en sus vidas. En especial, los temas que me hacían reflexionar se referían a la relación que los estudiantes generaban con los medios, las representaciones otorgadas, sobre sus prácticas cotidianas con estos dispositivos, los cambios culturales, las nuevas prácticas de escritura y lectura que emergían, los procesos de búsqueda de información, las posibles influencias de los medios en su construcción de sentido así como su negociación, los fenómenos de las redes sociales, entre otros.

De esta manera, mis intenciones en un primer momento abarcaban varios asuntos sobre los que pretendía orientar una investigación en la que todos estos temas estaban atados a un punto en común: vincular a la escuela en las discusiones y reflexiones que se originan a partir de las interacciones de los estudiantes con estos entornos. El conjunto de estas reflexiones me llevaron al campo de la “educomunicación”, entendiéndola como una perspectiva amplia que contribuye desde los entornos escolares

a la reflexión profunda sobre fenómenos asociados a lo mediático desde una perspectiva que supera una visión instrumental.

Al respecto, hay un enorme interés en la comunidad académica e instituciones gubernamentales sobre los asuntos referidos a lo mediático, evidenciado en la gran cantidad de información a la que se puede acceder en los procesos y los documentos que circulan en las publicaciones de los organismos oficiales sobre este tema. Sin embargo, se destacan las posturas que asumen lo mediático desde perspectivas donde la finalidad es la instrucción para el manejo adecuado de los medios; esta investigación se orienta más por una perspectiva que asume estos entornos desde los valores de la criticidad, que distan de asumirlos como un escenario neutro y libre de discusiones. Ello implica instalarse en el terreno específico de la educomunicación y, por lo mismo, un abordaje particular tanto en lo teórico como en la elaboración de la propuesta y en la lectura de los resultados.

Una vez instalado en este campo y con el propósito de abordar los elementos concretos de la educación mediática a la escuela, se consideró que la metodología mas adecuada para dar respuesta a nuestro problema y a los objetivos de la investigación era la **Investigación Basada en el Diseño (IBD)**, pues permite a partir de la identificación de un problema en concreto orientar, construir y evaluar una propuesta planteada como solución. En este caso, para el desarrollo de cada una de las etapas de esta investigación se acudió, como veremos más adelante en detalle, a un método mixto para la recolección y tratamiento de los datos buscando generar una comprensión amplia y como una manera de garantizar el planteamiento de un diseño que pudiera responder a las demandas del contexto concreto donde se ubica el estudio.

A continuación, se procede a describir y justificar las principales decisiones metodológicas adoptadas, así como la secuencia, los instrumentos de recogida de datos, la descripción de la población, la muestra de estudio y los procedimientos de análisis de datos utilizados en el estudio.

4.3.1 Metodología: la Investigación Basada en el Diseño (IBD)

Reconociendo la escuela como un entorno de *suspensión* (Simons y Masschelein, 2014) ante los ambientes que promueven un tipo de relación que privilegia la rapidez y otorga

a las máquinas cada vez más espacios de privilegio, asentados en un discurso que opta por celebrar el arribo de los medios a la cotidianidad de las personas, en esta tesis se entiende que se requiere desnaturalizar este tipo de acercamiento y promover un pensamiento que privilegie el *detenimiento* (Zafra, 2018). De esta manera, partimos de la intención de promover la escuela como un espacio que reivindica el pensamiento y la reflexión. Del mismo modo, se apuesta por una metodología que permita una mirada amplia y sostenida sobre el entorno de los estudiantes respecto a sus interacciones con lo mediático y, respaldados con esta información diseñar, desarrollar y evaluar un programa que contribuya al desarrollo de la competencia mediática.

En este esfuerzo al momento de plantear la estrategia metodológica se consideró tener un acercamiento de las investigaciones previas que tratan sobre la alfabetización mediática, específicamente, las referentes a las competencias mediáticas, donde se pone en evidencia que los estudios de este fenómeno —en una primera etapa— han centrado su preocupación en determinar los niveles de dicha competencia. En este sentido, podemos encontrar una serie de estudios que son medulares y que abren camino en este complejo campo de la educomunicación, entre las que destacamos:

- "Competencia Mediática de la ciudadanía española" liderado por Ferrés Prats, Aguaded Gómez, y García Matilla, (2012) que tuvo como finalidad determinar el grado de competencia mediática de la ciudadanía española. En este estudio se concluye que existen graves carencias en el grado de competencia mediática de los ciudadanos españoles. Los autores hacen un llamado a las instancias educativas a asumir el compromiso de garantizar una formación que favorezca el desarrollo de la competencia mediática en la ciudadanía.
- "La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales: enseñanza universitaria, enseñanza obligatoria y profesionales de la comunicación" de los investigadores Ignacio Aguaded (Universidad de Huelva), Agustín García Matilla (Universidad de Valladolid) y el Joan Ferrés (Universitat Pompeu Fabra), el proyecto estuvo orientado a detectar las carencias en competencia mediática de tres sectores del ámbito educomunicativo (Alonso et al., 2017).
- El estudio "La competencia mediática en el profesorado universitario. Validación de un instrumento de evaluación" a cargo de Escoda, García-Ruiz, y

Gómez (2018), el objetivo de esta investigación fue validar un cuestionario de evaluación de competencia mediática para docentes de acuerdo a las ocho dimensiones de Ferrés y Piscitelli (2012).

- "Diseño de un *focus group* para valorar la competencia mediática en escenarios familiares" el cual tuvo como propósito diseñar, adaptar y validar una herramienta cualitativa para obtener información en profundidad, valiosa e ilustradora sobre el concepto de competencia mediática en entornos familiares (González Fernández et al., 2012).
- "La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas", el objetivo de este estudio fue el de detectar y evaluar el nivel de competencia mediática del profesorado no universitario de España a partir de un cuestionario que integra las 6 dimensiones de esta competencia, y posteriormente formular un programa de capacitación en competencias mediáticas al profesorado (González Fernández et al., 2015).
- "Propuesta de un instrumento de evaluación para medir el grado de competencia mediática en la etapa de educación infantil" que finaliza con la presentación de una herramienta fiable para determinar esta competencia en los niveles de educación infantil (García Ruiz, Duarte Hueros, et al., 2014).
- "Docentes y competencias mediáticas: experiencia de ciudadanía en Colombia y Ecuador". En este estudio el objetivo fue analizar cuantitativamente los niveles de competencia mediática de los profesores de Ecuador y Perú desde el modelo de las 6 dimensiones de Ferrés y Piscitelli (2012). Los resultados expresan un bajo o mediano nivel de competencia que motiva la demanda de intervenciones para mejorar el desempeño de este grupo poblacional en esta competencia (Rivera-Rogel et al., 2017).
- "La competencia mediática de los jóvenes de la ciudad de la Paz (Bolivia)": dimensiones para la interacción con los medios audiovisuales masivos y digitales". El objetivo de este trabajo fue realizar una aproximación al grado de competencia mediática de los jóvenes (hasta los 21) que adelantan estudios en licenciatura en universidades de la Paz (Zeballos Clavijo, 2016).
- "Estudio sobre la educación mediática en la formación docente en el Perú a través de cuestionarios y grupos focales" Esta investigación obtiene una

descripción sobre los conocimientos y actitudes de los estudiantes de carrera de educación sobre la competencia mediática y se analiza su grado de autopercepción (Borea, 2019).

- La investigación doctoral titulada "Educación mediática. Propuesta metodológica para el desarrollo de la competencia mediática en la práctica educativa" que tuvo como propósito analizar, determinar y evaluar aspectos inherentes a una educación mediática que, desde un punto de vista interdisciplinar, y gracias a prácticas intermetodológicas, contribuyera a la adquisición y mejora de las competencias mediáticas del alumnado universitario (Covacho, 2017).
- El estudio denominado "AMI en Latinoamérica. Aproximación, análisis y propuesta de medición sobre el contexto de la Alfabetización Mediática e Informacional en América Latina" (Durán, 2016) que partió de la necesidad de establecer si los gobiernos latinoamericanos están gestionando procesos que conduzcan a la consolidación de políticas publicas que impliquen una educación mediática e informacional.
- "Propuesta de indicadores para evaluar las competencias de alfabetización mediática en las administraciones públicas" que tuvo como finalidad la construcción y aplicación de un marco de indicadores y el diseño de un cuestionario para la medición de las competencias mediáticas específicamente para las administración pública (Pérez-Tornero et al., 2018).

El conjunto de estos estudios sustentan su comprensión teórica sobre las competencias mediáticas en las dimensiones e indicadores que proponen los autores Ferrés y Piscitelli (2012). En el marco de la comunidad académica, por lo menos la hispanohablante, hay una aceptación compartida sobre este modelo. Una segunda lectura de las investigaciones anteriores citadas lleva a reconocer la carencia o bajos niveles de esta competencia en los grupos poblacionales estudiados (docentes, estudiantes, ciudadanía). Este conjunto de investigaciones determina la necesidad de una educación que promueva el desarrollo de las competencias mediáticas, y señalan claramente la existencia de unos retos para las instituciones educativas actuales: son entornos que deben garantizar una formación que potencie esta competencia.

En este sentido, los estudios sobre esta competencia han venido privilegiando un enfoque metodológico que centran sus objetivos en describir y comprender los niveles de esta competencia y, por tal motivo, efectúan procesos que los llevan a diseñar y validar los instrumentos con criterios de confiabilidad. En el caso de esta investigación, se parte de la intención de diseñar una propuesta formativa que permita vincular y desarrollar las competencias mediáticas desde un enfoque crítico en el entorno escolar, específicamente en una escuela oficial del sur de Colombia.

Se considera que en el campo educativo es necesario fortalecer proyectos que, además de garantizar la descripción de realidades, alcancen a consolidar niveles de intervención y evaluación de procesos vinculados a lo educativo, es decir, introducir metodologías de investigación que fomenten la innovación mediante la construcción y experimentación de nuevos elementos (metodologías, secuencias, ayudas didácticas o programas) para el escenario educativo. Como lo señalan McKenney y Reeves (2019, p. 11): la investigación educativa ha sido criticada por su débil relacionamiento con la práctica diaria en los ambientes escolares, como también se suele señalar la necesidad de enlazar los componentes teóricos hacia la generación de planteamientos y diseños que favorezcan algún tipo de solución práctica. En este sentido, uno de los empeños de la investigación en medios debe procurar sus esfuerzos a la transformación de las prácticas educativas (Sosa et al., 2019), así como en la generación de procesos de evaluación sobre la eficacia de las metodologías didácticas llevadas al aula procurando además una vinculación entre los investigadores y practicantes. Bajo este marco, la IBD emerge como una respuesta a las críticas que denuncian la falta de relevancia y utilidad para la práctica educativa de gran parte de los estudios en didáctica (Romero-Ariza, 2014, p. 168). Como se ha mencionado previamente, los estudios en el campo educativo que abordan algunas de las dimensiones centrales de la alfabetización mediática y que atiendan a una IBD son escasos, debido a que la mayoría de los estudios quedan anclados en lo descriptivo.

De acuerdo a lo anteriormente señalado, partimos con el supuesto y como punto de orientación, que la investigación en el terreno educativo está llamada a provocar alguna transformación en el contexto donde se efectúa. Esto no significa que las investigaciones de tipo teórico o descriptivo o reflexivo no sean pertinentes, ni se

celebra o resalta la exclusividad de los estudios que sobresalgan por su intervención sobre la realidad. Esto refiere al hecho de promocionar un acercamiento que permita unas condiciones que procuren un diálogo entre la acción y la reflexión, que lleven a pensar en la realidad y en hacer esfuerzos para su transformación (Paulo Freire, 1976). En el caso de las investigaciones educativas, deberían inscribirse en un marco que tiendan a aportar nuevas comprensiones de los fenómenos educativos emergentes y en realizar propuestas para la mejora de la práctica, que puedan sustentar la toma de decisiones (Valverde-Berrocoso, 2016, p. 65).

Bajo estas consideraciones, y reconociendo que las políticas sobre alfabetización en medios no han calado lo suficiente en el sistema educativo (Vidal et al., 2017) y ante la existencia de una urgente necesidad de abordar la alfabetización mediática en los sistemas escolares, se propone para el desarrollo de esta tesis, una investigación que permita avanzar del nivel descriptivo a un nivel de formulación, desarrollo y evaluación de un programa de formación en esta competencia, por lo mismo, la demanda de una ruta metodológica específica que permita alcanzar este propósito en el contexto particular de la ENS.

Teniendo en cuenta lo anterior y de acuerdo a los objetivos planteados por esta tesis, la metodología que se considera apropiada para su desarrollo, es la investigación basaba en el diseño (IBD). Al respecto, Crosetti y Salinas (2016, p. 44) expresan que la IBD es un tipo de investigación orientada hacia la innovación educativa cuya característica fundamental consiste en la introducción de un elemento nuevo para transformar una situación . El acento en este tipo de metodologías radica en su orientación hacia la transformación de una situación considerada como problemática por alguna de las partes interesadas. En el mismo sentido, McKenney y Reeves (2019, p. 6), exponen que la “educational design research can be defined as a genre of research in which the iterative development of solutions to practical and complex educational problems also provides the context for empirical investigation, which yields theorical understanding that can inform the work of others”. A pesar de que la IBD se ha desarrollado a lo largo de las tres últimas décadas (Pereira y Pereira, 2020) en la actualidad presenta un amplio reconocimiento e interés de la comunidad investigadora, y una variedad de estudios vienen surgiendo bajo este marco. Su relevancia e interés

dentro de la comunidad investigadora radica en gran parte porque supone una búsqueda pragmática de la investigación educativa, generalmente referida a las prácticas de los maestros (Mon et al., 201, p. 110).

Sobre los procesos realizados bajo este enfoque metodológico no hay una definición precisa (investigación y desarrollo, investigación formativa, experimentos de diseño). Sin embargo, independiente del número de etapas en que se divida, todos ellos incluyen una serie de procesos comunes: definición del problema, diseño, desarrollo, implementación y evaluación de las intervenciones educativas (Crosetti y Salinas, 2016, p. 49). Las soluciones diseñadas en este marco pueden ser programas, estrategias de enseñanza y aprendizaje, materiales, productos y/o sistemas con la finalidad de resolver problemas complejos de la práctica educativa y, por otra parte, contribuir al avance del conocimiento pedagógico sobre las características de estas intervenciones junto con procesos de diseño y desarrollo (Plomp, 2010, p. 5).

Es decir, cuando una IBD se encauza en el terreno educativo necesariamente entre sus propósitos está el de generar respuestas a problemas educativos complejos a través del diseño, desarrollo y evaluación de materiales e intervenciones fundamentados en la investigación. Y, adicionalmente, mantiene la intención de generar o validar teorías y principios de diseño que contribuyan en la comprensión sobre el desarrollo de la implementación. Específicamente, (este último atributo) comporta determinar el conjunto de particularidades y configuraciones bajo las que el modelo propuesto (diseños implementados) contribuyen o no al mejoramiento de los procesos escolares, en concreto se trata de determinar los aspectos fundamentales de un recurso o intervención didáctica que facilita e incrementa el aprendizaje (Romero-Ariza, 2014, p. 141).

Al respecto, McKenney y Reeves (2019, p.7) definen que las soluciones que resultan desde la IBD pueden ser productos educativos (materiales de aprendizaje), procesos (repertorios de enseñanza) o programas como algunas series de talleres que intentan ayudar a los profesores o estudiantes a desarrollar estrategias más efectivas para la elaboración de políticas (por ejemplo, protocolos para evaluación escolar). En el marco de una IBD se han concretado algunos estudios notables que mantienen alguna relación con nuestros objetivos, entre los que podemos destacar los orientados al desarrollo de materiales educativos para la enseñanza y para actuar de forma segura

frente a las redes sociales (Vanderhoven et al., 2016), al diseño de un modelo de un currículo para enseñar a los inmigrantes sobre la argumentacón política, periodismo cívico y medios digitales (Easterday et al., 2018), para valorar si un diseño metodológico de juego de roles mejora los resultados en el aprendizaje de contenidos científicos (Cruz Lorite, 2019) y, finalmente podemos resaltar, un estudio enfocado al diseño y validación de un modelo de incorporación de tecnologías emergentes en el aula para la generación de estrategias didácticas por parte de los docentes de colegios oficiales en Bogotá (Sosa Neira, 2018).

El conjunto de estos estudios bajo los procesos de la IBD indican algunos rasgos comunes: en primer lugar, las propuestas y diseños son construidos atendiendo a las características de los contextos donde se manifiesta el problema y por otra parte, resaltan que investigadores y participantes colaboran activamente en el diseño e implementación de los programas de aprendizaje y, finalmente, se puede evidenciar que se distinguen por acudir al empleo de métodos cualitativos y cuantitativos. Sobre este último rasgo, comenta Subramaniam et al. (2015) que, bajo esta perspectiva, se acude en el propósito de obtener una mayor riqueza en los datos y como una manera de favorecer la comprensión extensa sobre los factores que desempeñan un rol clave en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Como se puede determinar, son profusas las posibilidades que pueden desarrollarse en el marco de esta metodología, siempre y cuando atienda al conjunto de criterios específicos que demanda su implementación.

Desde el planteamiento de Wang y Hannafin (2005) se asume la IBD como una "metodología sistemática, pero flexible que tiene como finalidad mejorar las prácticas educativas a través de aproximaciones sucesivas en el análisis, diseño, desarrollo e implementación, basadas en la colaboración entre investigadores y participantes, en contextos reales que conducen a principios diseño y teorías sensibles al contexto" (p. 6) y destacan que las principales características de este tipo de investigación son:

Tabla 29.Características de IBD basado en la propuesta de Wang y Hannafin (2005, p.8)

Característica	Explicación
Pragmático	- Define tanto la teoría como la práctica - El valor de la teoría se aprecia en la medida en que los principios sustentan y mejoran la práctica
Fundamentado	- El diseño es la teoría impulsada y fundamentada en las investigaciones pertinentes, la teoría y la práctica - El diseño se realiza en situaciones reales y el proceso de diseño está integrado y estudiado a través de IBD
Interactivo, iterativo y flexible	- Los diseñadores están involucrados en los procesos de diseño y trabajan juntamente con los participantes - Los procesos son un ciclo iterativo de análisis, diseño, implementación y rediseño - El plan inicia no suele ser suficientemente detallado por lo que los diseñadores pueden hacer cambios deliberados cuando sea necesario.
Integrativo	- Se utilizan métodos mixtos de investigación para maximizar la credibilidad de la investigación - Los métodos varían a lo largo de las diferentes fases en función de las nuevas necesidades y problemas que aparecen, y a medida que el foco de la investigación funciona - Se mantiene el rigor y la disciplina aplicada en función de la fase de desarrollo
Contextualizado	- El proceso de investigación, los resultados y los cambios del plan inicial son documentados - Los resultados de la investigación están relacionados con el proceso de diseño y el contexto

Fuente: elaboración de Wang y Hannafin (2005, p. 8)

Bajo este marco, el punto o fase inicial lo constituye la identificación de un problema con significación científica y práctica (Valverde-Berrocoso, 2016, p. 66), este punto es determinante por cuanto constituye la orientación básica para los siguiente procesos encaminados a generar las propuestas (a manera de soluciones) contextuales. Luego de la implementación de las soluciones se realiza una evaluación retrospectiva con el objetivo de generar una comprensión en detalle sobre la intervención propuesta. Visto de esta manera general, los distintos procesos o fases que comporta una IBD parten de la comprensión de los fenómenos educativos contextuales para luego generar innovaciones o intervenciones que contribuyan a una mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el escenario concreto. En este estudio, el problema evidenciado en el entorno específico de la ENS —que se identifica a partir de la primera fase de la IBD— fue la ausencia de una formación en educación mediática desde sus enfoques críticos, el paradigma que rige las prácticas de los docentes quedan limitadas a la comprensión de los medios en la exclusividad de herramientas (sobre esta situación

se expone con mayor detalle en el apartado sobre identificación inicial y análisis del problema).

Luego de la identificación de este problema, se espera que los investigadores colaboran con los docentes para el diseñar y el desarrollo de las intervenciones (Valverde-Berrocoso, 2016, p. 67), en el caso de este estudio, comporta el diseño y formulación conjunta de una propuesta que lleve a la ENS a desplegar espacios de una educación mediática crítica. Igualmente, en esta etapa es fundamental la revisión documental que lleve a indagar sobre los distintos constructos teóricos que abordan el asunto de interés (con el propósito de empezar la elaboración de un marco referencial para el estudio y un perfilamiento de las posibles soluciones al problema encontrado).

La fase siguiente es el diseño del prototipo sobre las intervenciones que se proponen como soluciones al problema educativo. Esta construcción se apoya en el marco conceptual y de otras fuentes de información que se han empleado (en el caso de esta investigación los grupos de discusión de familias, estudiantes, profesores). La fase siguiente, de evaluación, abarca procesos ligados a valorar y determinar si la propuesta de educación mediática que fue desarrollada en la ENS soluciona la problemática inicialmente detectada.

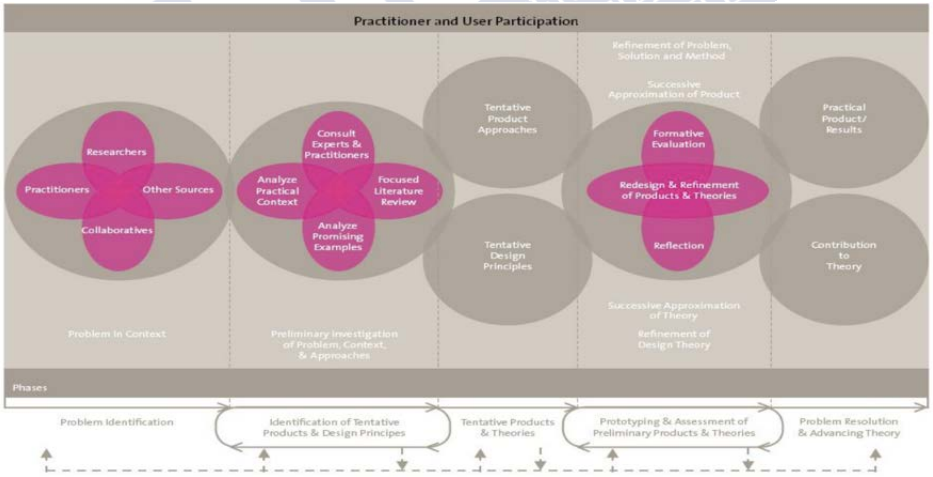
De manera global, la descripción de estas fases se corresponden con los planteamientos de Plomp (2010, p. 27):

1. Investigación preliminar o exploración: Supone la identificación de las necesidades y un análisis del contexto, revisión de la literatura (pasada y presente) y sobre proyectos dirigidos en el mismo sentido. Se trata de cimentar un marco conceptual y teórico que apoye el estudio.
2. Fase de prototipo: Conlleva la elaboración, revisión y mejora progresiva de propotipos a través de iteraciones, cada una de las cuales es un micro-ciclo de investigación. El objetivo en este fase es mejorar y redefinir la intervención. Los primeros prototipos pueden basarse solo en papel para los cuales la evaluación formativa se lleva a cabo a través de juicio de experto.
3. Fase de evaluación: El principal interés de esta fase es la elaboración de una evaluación “semi-sumativa” para concluir si la solución o intervención efectivamente satisface las especificaciones predeterminadas. En esta fase se

elabora una reflexión sistemática que suscitará las principales conclusiones y recomendaciones para los futuros diseños.

Atendiendo a estos parámetros y sintetizando algunos de los planteamientos sobre la IBD, se puede especificar como rasgo identitario su carácter participativo, que es intervencionista y el encauzamiento a la resolución de problemas prácticos, así como al desarrollo de principios de diseño. Este último rasgo lleva a los investigadores a indicar las características notables, que tras todo este proceso, promueven un recurso o intervención didáctica que favorecen el aprendizaje y, adicionalmente, esto supone la formulación de desarrollos de tipo teórico sobre la manera en que se favorece o no el aprendizaje y establece qué procesos son determinantes en el respaldo del aprendizaje (Romero-Ariza, 2014, p. 161). En esta misma línea, Wademan (2005) considera que durante las fases del diseño y evaluación de las intervenciones se pueden ir perfilando aproximaciones sobre tentativas de principios de diseño junto con abordajes teóricos sobre los mismos, es decir, ambos procesos pueden desenvolverse de forma paralela, como se puede detallar en la siguiente gráfica:

Figura 46. Modelo genérico de IBD



Fuente: Wademan (2005, como se citó en Kennedy-Clark, 2015).

Siguiendo lo señalado en este modelo, la fase inicial contempla la colaboración entre investigadores y profesores para identificar las necesidades, definir el problema y las principales características del contexto. Seguido a esta primera aproximación, se recomienda encauzar los esfuerzos tendientes a robustecer la comprensión del problema a través de procesos de consulta de referencias bibliográficas enfocadas a los modos en

que se ha venido gestionando soluciones a este problema –en nuestro caso la incorporación de la alfabetización mediática crítica en los espacios escolares– que puede ser apoyado por la consulta a expertos destacados en el tema. A partir de estos elementos, el investigador junto con los participantes pueden ir esbozando algunas propuestas de solución y principios de diseño. El rediseño y el refinamiento de las soluciones proyectadas se surten a partir de un proceso complejo de evaluación tras sucesivas aproximaciones en el contexto. En definitiva, desde este modelo se sugiere que la IBD se orienta al desarrollo de recursos y estrategias que resultan compatibles con las necesidades y las características del contexto de los destinatarios, de la misma forma, también se busca que resulten útiles para la resolución de problemas y, ademas de ello, supongan como derivación al desarrollo de principios y teorías alrededor del diseño.

Puesto que el desarrollo de una IBD comporta la generación de una solución a un problema práctico –orientada a la práctica– del contexto, es necesario resaltar que guarda unas diferencias notables respecto a una investigación experimental propiamente; presentan algunas variaciones que generan una distinción notable entre ambas metodologías, al respecto Bakker y van Eerde (2015) proponen destacar las siguientes:

Tabla 30. Comparación entre investigación experimental y la IBD

Experiment	Design-based research
Testing theory	Developing and testing theory simultaneously
Comparison of existing teaching methods by means of experimental and control groups	Design of an innovative learning environment long
Proof of what works	Insight into how and why something works
Research interest is isolated by manipulating variables separately	Holistic approach long word
Statical generalization	Analytic or theoretical generalization, transferability to other situations
Causal claims based on a regularity view on causality are posible	Causality should be handled with great care and based on a realist, process-oriented view on causality

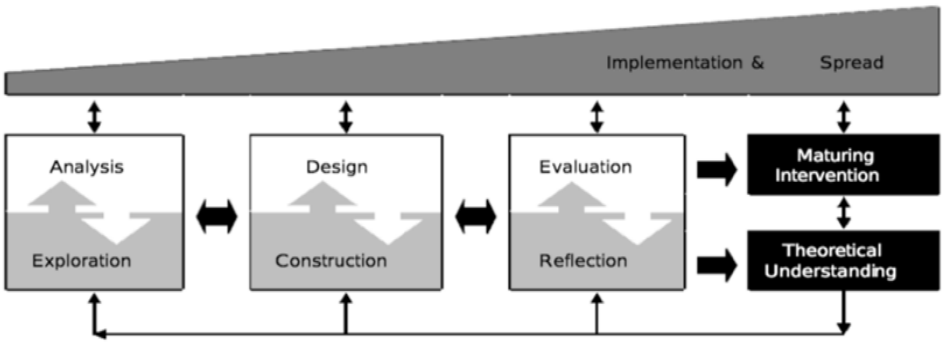
Fuente: Propuesta de Bakker y van Eerde(2015).

A este conjunto de atributos también destaca que la IBD implica generalmente un proceso reflexivo y flexible que se tiende a desarrollar de manera cíclica ya que

combina teoría y práctica. El proceso de la IBD implica el diseño de entornos o ambientes nuevos que emergen a partir de ciclos de atenta reflexión luego de cada lección o sesión del programa, fundamentada en la flexibilidad, se pueden conducir a cambios en el plan original para establecer nuevos ciclos.

Según McKenney y Reeves (2019), a partir de una revisión centrada en distintos modelos de IBD en el terreno educativo, sugieren una estructura básica para la elaboración de estudios bajo este marco. Este modelo está fundamentado a partir de las etapas de análisis y exploración, luego continúa con el proceso de diseño y construcción de las propuestas de solución y por último, la fase de evaluación y reflexión. Cada uno de estos momentos de la IBD comporta una serie de procedimientos específicos que contribuyen a solidificar este tipo de investigación y todos resultan imprescindibles. El modelo propuesto por estos autores se puede condensar en la siguiente gráfica:

Figura 47. Modelo general de una IBD



Fuente: elaboración de McKenney y Reeves (2019, p. 83).

Por consiguiente, siguiendo este modelo, la IBD parte del análisis del contexto, luego se diseña y se construye una solución o intervenciones; el siguiente paso es la evaluación y reflexión sobre la situación tras el desarrollo del programa y, finalmente, una evaluación sobre el conjunto de estos procesos para iniciar con el ciclo nuevamente. En el caso del desarrollo de nuestro estudio, este se configuró atendiendo a las especificidades del modelo, por cuanto que este es un modelo que logra acaparar las principales características de este tipo de investigación y está formulado para el desarrollo de estudios en el campo educativo. A continuación, se describen las fases que se desarrollaron en este proceso de investigación junto con sus respectivos procesos internos que siguen los planteamientos aludidos en el modelo de McKenney y Reeves (2019):

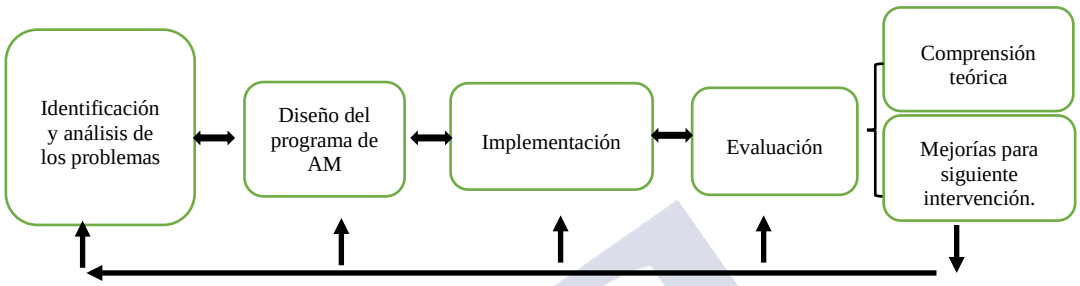
No obstante, antes de comenzar, cabe resaltar que este enfoque no espera realizar generalizaciones a partir de los resultados del proceso, su orientación queda reducida hacia los objetivos y procesos específicos en contextos concretos, en este caso, la ENS. Ante esto, no son posibles las generalizaciones independientes de este contexto, en cambio, se espera que sus resultados puedan ser utilizados eficazmente para informar, evaluar y mejorar la práctica en la ENS en lo referente a la educación mediática. Con esto se pretende más bien una generalización analítica, o sea, se acude a una descripción detallada y a un entendimiento profundo de las interrelaciones que se presentan entre los componentes que favorecen o dificultan ciertos aprendizajes como una manera de proponer principios de diseño y, adicionalmente, postular teorías locales (Romero-Ariza, 2014, p. 168).

Por este motivo, los datos que se van generando durante el proceso de investigación sirven de perspectiva para nuevos diseños –el objetivo es continuamente refinar y desarrollar un programa para el fomento de las competencias mediáticas en los estudiantes– y la generación de algunas propuestas teóricas. A pesar de esta singularidad, los resultados y conclusiones de este proceso pueden constituirse en referencias para el planteamiento de futuras intervenciones o investigaciones en el campo de la educación mediática. Atendiendo a esta distinción, se espera que tras todo este proceso se alcancen a formular una serie de claridades sobre las características del desarrollo educativo y señalar los procesos causales que llevan al aprendizaje (la manera en que el diseño propuesto trabajó en un contexto natural).

Así pues, atendiendo a este modelo se entiende que la IBD se esfuerza, luego de franquear un conjunto de fases, por el logro de dos asuntos centrales: el primero está relacionado con el desarrollo de un entendimiento teórico –que pueda ser usado por otros investigadores, profesorado o personas interesadas en el asunto–, en el caso del segundo propósito procura validar el diseño e implementación de las intervenciones que fueron construidas para solucionar problemas en la práctica educativa. En este sentido, la comprensión teórica emerge principalmente a partir de los resultados empíricos del conjunto de las fases desarrolladas y contribuye con un conocimiento que puede ser útil para otros y que puede servir para la postulación de teorías que lleven a describir, explicar o predecir ciertos fenómenos (McKenney y Reeves, 2019, p. 19) y, al mismo tiempo, se espera la postulación de unas características claras bajo las cuales la

propuesta de solución a la problemática contribuyó o no en la práctica educativa. En definitiva, asumimos a la IBD como una metodología de investigación que genera tanto una comprensión teórica como un conjunto de intervenciones orientadas a resolver problemas de tipo educativo (Easterday, Lewis, y Gerber, 2018, p. 136). En el caso de esta investigación las fases que se surtieron para su concreción son las siguientes:

Figura 48. Fases de IBD implicadas en este estudio



Fuente: elaboración propia basada en el modelo propuesto por McKenney y Reeves (2019, p. 83).

4.3.2 Fases de la IBD en esta investigación

Esta investigación comprendió varios momentos significativos. El primero se enfocó en definir de manera colectiva (docentes, familias, investigador y revisón documental) la situación o asuntos que se percibian como problemáticos respecto al abordaje que está realizando la ENS en lo concerniente a la educación mediática (permitió también identificar las principales características de la relación de los estudiantes con los medios). Posteriormente, y apoyado en lo reportado en la anterior fase, se elaboró la propuesta de educación mediática bajo el acompañamiento de una investigadora con reconocimiento internacional en este campo. En la fase siguiente, se implementaron los modelos creados (el programa formativo) y finalmente, se procedió a realizar una reflexión y un análisis orientados al mejoramiento de la propuesta de formación en competencias mediáticas críticas mediante la valoración en detalle del proceso. A partir de este análisis se generó una comprensión enfocada a procesos de mejoramiento de la intervención educativa y se inició un nuevo ciclo que finaliza con la formulación de una propuesta de inclusión curricular de la educación mediática en la ENS. De manera que las fases que se desplegaron en este estudio, atendiendo al modelo seleccionado, son las siguientes:

Tabla 31. Fases y elementos implicados en esta IBD

Fases	Elementos
Fase 1 Análisis de problemas prácticos por investigadores	Identificar y enunciar con claridad el problema del contexto, descripción general y explicación
	Aproximación inicial a la literatura sobre educación mediática e IBD
	Generar las preguntas de investigación
	Primera etapa de recolección de datos (grupos de discusión, cuestionarios de competencia mediáticas en su aplicación inicial, análisis documental).
	Propuestas iniciales de diseño
Fase 2 Desarrollo de solución: diseño del programa de Alfabetización Mediática Crítica (AMC)	Análisis de los resultados de los datos de la primera etapa
	Construcción de marco teórico
	Consulta y validación con experta en educación y medios. Estancia con la Dra Inés Dussel en DIE CINVESTAV (1ª estancia de investigación-México)
	Planificación de sesiones del programa de AMC
Fase 3 Implementación de la intervención	Selección de participantes
	Desarrollo de las sesiones del programa de Alfabetización Mediática crítica (AMC) con grupo de estudiantes.
	Segunda etapa de recolección de datos (notas de campo de cada una de las sesiones, creaciones de los estudiantes, entrevistas semiestructuradas, cuestionarios de competencias mediáticas aplicación final).
Fase 4 Evaluación y reflexión para producir mejoras en la implementación de la solución y para producir principios de diseño y teorías.	Consulta y validación con experto en alfabetización mediática sobre conceptos Dr Michal Hoechsmann en Lakehead University (2ª estancia de investigación-Canadá).
	Análisis de los resultados de datos cuantitativos y cualitativos de la segunda etapa.
	Elaboración de marco de comprensión teórico sobre el proceso desarrollado del diseño propuesto de intervención
	Desarrollo del diseño de modelo de abordaje de Alfabetización mediática crítica en contextos escolares.
	Proponer mejoras para la implementación de la siguiente intervención. Principios de diseño

Fuente: Elaboración propia basado en el modelo de McKenney y Reeves (2019).

A continuación, comentamos brevemente la secuencia de decisiones y actuaciones desarrolladas en nuestra investigación.

4.3.2.1 Análisis de la situación. Definición del problema

Esta etapa implicó la elaboración de un análisis comprensivo sobre la situación que se percibe como problema en el entorno educativo, por lo mismo, en su elaboración participaron docentes, estudiantes y familias de la ENS. Los participantes en esta primera fase manifestaron algunas centralidades sobre la problemática respecto a las características de la relación de los estudiantes con los medios y sobre las propiedades de los abordajes de la educación mediática que vienen teniendo lugar desde la ENS. Apoyados en estos discursos, y en una primera revisión de la literatura científica referida a diseños de alfabetización mediática, se logra la enunciación y delimitación del problema junto con la formulación de manera concisa de las preguntas que se buscan responder a partir del desarrollo de la IBD. Esto significa , que en esta fase para la identificación y exploración del problema respecto a la educación mediática, se congregó a los actores relacionados con la situación específica de la ENS, al igual que se consideraron las referencias teóricas con la finalidad de lograr un mayor acercamiento al problema central.

En esta fase, las principales características del contexto se convirtieron en referencias para un mayor entendimiento orientado hacia la formulación de explicaciones referidas al problema (McKenney y Reeves, 2019, p. 91). Las preguntas que orientaron esta fase indagan sobre el tipo de alternativas que existen a las prácticas educativas actuales en educación mediática de la ENS y sobre las posibilidades de establecer nuevos enfoques y desarrollos sobre este asunto, por ejemplo, ¿cuáles son las características de un programa para promover la Alfabetización Mediática Crítica?, ¿cuál sería la estrategia didáctica adecuada para la enseñanza de estas competencias?

Una de las principales tensiones que se manifiestaron a partir de esta fase, y que se presenta como central en este estudio, indica que los actuales enfoques educativos que se desarrollan en la ENS respecto a la educación mediática, requieren de nuevos planteamientos que permitan abarcar cuestionamientos sobre las caracterísitcas de la sociedad respecto a la relación, posibilidades y alteraciones que se suceden en el entorno mediático (datificación, identidad digital, lo íntimo, procesos de búsqueda de información, entre otros). Este asunto se aborda con mayor detenimiento en la primera fase de la investigación.

Es por esto que la propuesta que emerge como posible solución (en un primer acercamiento) exige un planteamiento actualizado sobre lo que se entiende como alfabetización mediática, esto supone un descentramiento de la formación en habilidades para el manejo instrumental a cambio de promover un horizonte que permita abrir la discusión sobre variados elementos que se presentan con el arribo y posicionamiento de lo mediático. Este reconocimiento señala un punto central de todo este proceso y, como se explica en el capítulo de resultados, lo referido a esta fase, su abordaje se constituye a partir de las peculiaridades del contexto y a partir de un análisis de referencias científicas destacadas en este campo.

4.3.2.2 Diseño de la propuesta de alfabetización mediática

Esta fase abarcó una serie de procedimientos que llevaron finalmente al diseño y elaboración de la propuesta de alfabetización mediática crítica enfocada a los estudiantes adolescentes de bachillerato de la ENS. El encauzamiento de la propuesta tuvo como punto de referencia los datos obtenidos durante el análisis y exploración del problema (fase anterior focalizada en las necesidades y del contexto), la revisión de literatura centrada sobre los procesos de integración de la alfabetización mediática en los entornos escolares y, adicionalmente, esta fase fue acompañada por la experta en educación y medios, la doctora Inés Dussel –aprovechando la estancia de investigación realizada en el Departamento de Investigaciones Educativas DIE CINVESTAV durante los meses de marzo a junio de 2018–, quien permitió clarificar asuntos teóricos y orientaciones generales sobre la estructuración de las principales actividades y componentes que se disponen en el programa de Alfabetización Mediática Crítica.

En consecuencia, este proceso estuvo orientado a partir del estudio previo y fundamentación realizada en la primera fase, donde se perfilaron las principales consideraciones de los profesores y estudiantes respecto al abordaje de la alfabetización mediática y algunas percepciones sobre la manera en que los estudiantes se vienen relacionando con los entornos mediáticos. Asimismo, se examinó con detalle las principales contribuciones de académicos e instituciones asociadas específicamente a planteamientos de integración de la educación mediática en los escenarios escolares (modelos de integración, temas claves, componentes y dimensiones, actividades relacionadas para explorar potenciales soluciones), es decir, el planteamiento del diseño

estuvo guiado por la teoría y los aportes de la fase anterior, lo que contribuyó finalmente a generar especificaciones en detalle sobre el diseño donde se incluyó una descripción de los materiales, recursos, actividades, estructura, participantes, a saber, sobre los principales componentes que contiene la intervención McKenney y Reeves (2019, p. 143). En este orden, el diseño planteado, emergió a partir de los objetivos planteados del estudio, el contexto de la ENS, la comprensión teórica, los resultados de la fase de exploración y descripción del problema, el apoyo y sugerencias de una académica reconocida en esta área de investigación con amplia experiencia en el tema (como validación de los componentes de la propuesta formativa).

Los académicos McKenney y Reeves (2019) sugieren que entre las posibles contribuciones prácticas en el ámbito educativo bajo la IBD, se pueden incluir el desarrollo de recursos que ayudan a la enseñanza y a la instrucción como guías y talleres para profesores, software para el aprendizaje, elementos manipulativos o textos, y estos programas pueden presentarse en forma de series de seminarios, unidades de aprendizaje, cursos o programas de desarrollo profesional (p. 44). De igual forma, estos autores mencionan que la revisión de la literatura en esta fase debe estar orientada en la búsqueda de maneras en que otros han experimentado o hecho frente a este problema (p.101) y de ello debe resultar la formulación de algunos de los componentes específicos de la intervención (un prototipo puede incluir planes de lecciones y talleres con profesores) (p. 149). En el caso concreto de esta investigación, el producto de esta fase, es el diseño de una serie de talleres de educación mediática para estudiantes y docentes.

Un referente básico para el planteamiento del diseño del modelo de incorporación de la alfabetización mediática crítica fue el proyecto Immigrant Voice el cual está basado en una IBD. Uno de los objetivos de este estudio es enseñar a los estudiantes inmigrantes en las escuelas públicas urbanas sobre la creación de videos documentales de 5 minutos en donde expresan cómo las políticas afectan a su comunidad, y por otra parte, tienen un interés para desarrollar habilidades en la argumentación de políticas, el periodismo cívico y los medios digitales (Easterday, Lewis, y Gerber, 2018, p. 136). Esta propuesta investigativa condujó finalmente a la formulación de un diseño de un programa para el desarrollo de la alfabetización mediática para estudiantes inmigrantes (planes de lecciones y guías).

De manera complementaria se realizó un análisis crítico del currículo existente tanto a nivel nacional (estándares básicos de Ministerio de Educación) como de los planes de estudios de bachillerato de la ENS con el objetivo de indagar por la manera en que se viene proponiendo la incorporación de la Alfabetización Mediática Crítica. Finalmente, con la integración de todos estos elementos, se formula el diseño para la solución a la problemática identificada.

4.3.2.3 Implementación y ciclos iterativos de prueba

Los procesos comprendidos en esta fase de la investigación llevaron al desenvolvimiento de cada uno de los asuntos planteados en el diseño para la integración de un enfoque crítico de la alfabetización mediática en el entorno de las ENS. A la luz de que el conjunto de las sesiones se realizaron durante 4 meses, de septiembre a diciembre de 2018, estas presentan un corto periodo en la pretensión de consolidar un proceso de integración de la alfabetización mediática, no obstante, asumimos que la metodología IBD no se limita a proyectos a largo plazo únicamente (Pool y Laubscher, 2016).

Tras el remate de cada sesión del programa se realizaron notas de campo que posteriormente se convirtieron en parte de los referentes para favorecer la reflexión crítica sobre las implicaciones que se derivaron sobre los avances, las complicaciones, los eventos singificativos de cada una de las sesiones en relación al funcionamiento del diseño. La reflexión que emerge a partir de este conjunto de información, tiene la intención de generar una comprensión teórica y además constituyen una referencia para el planteamiento de posibles nuevas rutas u otros diseños o para el refinamiento del programa en fases posteriores.

En general, la planeación del conjunto de las sesiones que conforman el diseño del programa de Alfabetización Mediática Crítica (AMC) implicó anticipar algunos detalles y requerimientos necesarios para su marcha, sin perder de vista que debido a la propia dinámica de los centros educativos se pudieran presentar novedades que afectarían el desarrollo de lo programado, tal y como llegó a suceder (ver en anexos notas de diario de campo).

El diseño de este programa en su conjunto estuvo orientado a generar una solución al problema formulado en la primera fase, la ausencia de un abordaje crítico de la educación mediática. Este diseño se entiende como la formulación de un programa que está orientado principalmente para resolver este problema real en un contexto específico, en este marco, el peso de las realidades contextuales son determinantes elementos para el diseño. De ahí que al ser conducida in situ favorece principalmene la validez ecológica.

El desarrollo de las sesiones del programa estuvo acompañado por profesores de la ENS quienes aportaban anotaciones que permitian generar algunas reflexiones para el diseño de las siguientes fases. Finalmente, ajustados al calendario institucional y a algunas otras limitaciones se lograron desarrollar 15 sesiones de trabajo con los estudiantes (en el apartado de resultados lo referido a esta fase se aborda con mayor detenimiento).

4.3.2.4 Evaluación y reflexión para producir mejoras en la implementación de la solución

El proceso de evaluación y reflexión sobre el programa de formación en alfabetización mediática se realizó a través de la combinación de varias herramientas: cuestionarios (pre y post test), entrevistas semiestructuradas, las anotaciones del diario de campo y de las valoraciones de las creaciones digitales elaboradas por los estudiantes. El cuestionario que evalúa las competencias mediáticas en los adolescentes fue cumplimentado antes y después del programa, el protocolo de las entrevistas semiestructuradas (docentes y estudiantes) estuvo orientado para generar una aproximación a las percepciones sobre los retos, avances y posibilidades en cuanto al diseño del programa de trabajo. Esta información conduce a la elaboración de un entendimiento crítico y permite determinar si el programa de Alfabetizción Mediática Crítica (AMC) puede ser aceptado, refinado o llevar a rechazar los componentes, marcos de referencia o principios del diseño de programa. Easterday, Lewis, y Gerber (2018, p. 139) sugieren la formulación de preguntas como una manera de alcanzar mayor claridad sobre la evaluación, atendiendo este planteamiento, en el caso de esta investigación la pregunta que pasa a determinar en gran medida el proceso de evaluación es: ¿Cuáles son las características de una intervención en alfabetización

mediática crítica en el nivel de bachillerato en la ENS? (pregunta que constituye uno de los objetivos iniciales de todo este proceso).

Para ofrecer respuestas a esta interrogante fue necesario analizar el conjunto de datos que dan cuenta de cómo se desarrolló la propuesta, sobre qué piensan o sienten los participantes acerca de todo el proceso. Comentan McKenney y Reeves (2019, p. 178) que en esta fase los métodos que pueden emplearse para acceder a información bien pueden ser cuantitativos o cualitativos o ambos, la selección depende del tipo de información que se requiere acceder de acuerdo con las preguntas de investigación. En este marco, los mismos autores sugieren que para examinar la intervención se pueden incluir las respuestas objetivas de los participantes (entrevistas), comportamientos (observaciones en clase), o de la reconstrucción de incidentes críticos que ocurren durante la implementación (notas de campo). De esta forma, los métodos comunes que suelen emplearse la fase de evaluación y reflexión son: entrevistas, grupos focales, observaciones, cuestionarios, pre test y postest, análisis de documentos (p. 179). Todos estos métodos se encauzan a evaluar la eficacia (evidencia de aprendizajes) y las características de la manera en que la propuesta formativa se desenvolvió en el contexto, la evaluación en este sentido tiende a favorecer un proceso de documentación o reconstrucción detallado sobre el conjunto de procesos desarrollados.

En consecuencia, en la IBD el término evaluación es usado para referirse a cualquier tipo de recopilación de datos que permita obtener información sobre la intervención realizada, como una manera de propiciar una reflexión en retrospectiva a partir de los resultados y generar una valoración general de las actividades. El esfuerzo central de este proceso atiende a dos propósitos: la generación de una comprensión teórica sobre la intervención y, por otra parte, suscitar una reflexión para la validación, el refinamiento o la refutación de la intervención propuesta. De ahí que estos resultados planteados pueden potenciar rutas para generar nuevas hipótesis, al igual que asuntos para futuras investigaciones, nuevas ideas para otros diseños, nuevas perspectivas sobre lo que puede realizarse de otra manera, sobre lo que se requiere continuar investigando para lograr mejores resultados.

En el caso de la comprensión teórica, esta emerge a partir tanto de la investigación como durante la implementación del programa (incluyendo aportes teóricos, hallazgos

empíricos) y se posiciona como una manera de generar conocimiento desde las pruebas empíricas que pueden ser tomadas como referencias para orientar el diseño de futuras investigaciones. En cuanto a los principios de diseño, estos se formulan a partir de una reflexión sobre el éxito o no del diseño, indicando si hubo un logro en el desarrollo de los objetivos prácticos y de las proposiciones teóricas; generalmente los enunciados que se inscriben en este aspecto llevan a describir detalles del funcionamiento (un programa para que funcione necesitas utilizarlo atendiendo a unas condiciones) y se proponen como guías de uso, recomendaciones sobre cómo idear un proyecto destinado a promover la alfabetización mediática en entornos escolares de básica secundaria. En definitiva, se trata de comunicar el conjunto de principios para futuros diseños.

Por ejemplo, en el proyecto ya antes citado de Inmigrant Voices, los diseñadores realizaron la evaluación considerando los objetivos prácticos de los aprendizaje alcanzados, o sea, sobre la validez de los argumentos previos y posteriores en los documentales de video realizados por los estudiantes y, de manera adicional, se realizaron entrevistas con los estudiantes y profesores sobre la dinámica general de todo el proceso (Easterday, Lewis, y Gerber 2018, p. 144). A partir de esta información realizaron un proceso de evaluación reflexiva sobre el programa propuesto y se adicionaron consideraciones específicas para próximos diseños. En el caso de nuestra IBD, el diseño final conlleva al planteamiento de un modelo de integración de la alfabetización mediática y emerge a partir de la reflexión constante alrededor de los métodos desarrollados cada fase, discutiendo cómo los estudiantes respondieron a las actividades y observando qué reconsiderar así como pensar en posibles ajustes para cada uno de los ciclos.

Por otra parte, como se ha mencionado, dado el carácter contextual de la IBD, el proceso de evaluación se erige a partir de las consideraciones que se configuran dentro de un marco específico, es decir, pueden existir fenómenos asociados al contexto que puedan determinar de manera notable el desarrollo del diseño y, que en la fase primera de análisis y exploración no se tienen en consideración, y por tanto, afectan notablemente tel desarrollo de la propuesta. Por ejemplo, es necesario tener en consideración a los tiempos escolares para el momento de la reflexión final como las diferentes situaciones imprevistas que se pueden presentar en el trabajo con los estudiantes.

Asimismo, durante este proceso de IBD se atendió a unos criterios de calidad que suponen un buen trabajo inscrito bajo este marco (Romero-Ariza, 2014, p. 168) a saber: la validez, la utilidad, el carácter práctico y su efectividad. Sobre el primero de ellos, durante este ejercicio investigativo se realizó una extensa revisión de textos y experiencias sobre diseños de alfabetización mediática que permitieron la elaboración de una sólida fundamentación teórica (revisión del estado de la cuestión y un análisis crítico de las referencias bibliográficas) y, para el caso de la selección o elaboración de instrumentos para el levantamiento de la información, se dispuso del sustento de técnicas de reconocida trayectoria científica (en el siguiente apartado se describe con mayor detalle).

En el caso del segundo criterio de calidad referido al carácter práctico de la investigación, este estudio tenía como referencia la generación de productos que resultaran de utilidad para el profesorado (el diseño de integración de la Alfabetización Mediática Crítica es práctico y aplicable) y, en lo relacionado al tercer criterio, basado en la efectividad de la investigación que lleva a determinar si el resultado evidencia la consecución de los objetivos propuestos al inicio, que en el caso de este estudio se dispuso de varios métodos para generar una valoración al respecto (en la tercera fase se expone con claridad). De manera general, dependiendo de cada fase de la investigación, determinados criterios de calidad llegan a tener mayor relevancia, en el caso de la primera fase, el énfasis está puesto en la validez del contenido; en lo correspondiente a la fase del diseño de los prototipos, se resalta la consistencia o validez de los constructos y, en la última fase, se da prioridad al criterio de la utilidad y efectividad de los productos generados o programas diseñados.

4.4 Instrumentos de recogida de información

Este proceso de investigación está estructurado a partir de una secuencia de IBD con aplicación de diversos instrumentos que permitieron la generación de una importante cantidad de datos. El trabajo de campo se abordó mediante la combinación de variados instrumentos lo que significó la aparición de una pluralidad de datos (numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos), que contribuyeron a una comprensión profunda sobre los fenómenos planteados en esta investigación (DeCuir-Gunby y Shutz, 2017, como se citó en Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p. 10).

Para llevar esto a cabo, en el proceso de acceso y análisis de los datos obtenidos se diseñó una estrategia que permitió la integración de los recursos y las herramientas de los enfoques de investigación predominantes. Esto implicó la recogida y el análisis de datos de tipo cuantitativo y cualitativo, la triangulación y la posterior discusión conjunta para realizar inferencias a partir de toda la información recabada y, por tanto, posibilita un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p. 612). Este diseño también permite abordar con mayor profundidad el fenómeno de estudio y a la vez ofrece herramientas para responder con mayor rigurosidad a los objetivos que se plantean en esta investigación. Resulta usual que las IBD conjuguen el uso de métodos mixtos para responder a las cuestiones de la investigación (Mckenney y Reeves, 2013, p.8)(Crosetti y Salinas, 2016; Mckenney y Reeves, 2013, 2013; Plomp. 2010; Valverde-Berrocoso, 2016). En efecto, la mayoría de los estudios basados en el diseño argumentan que el enfoque de métodos mixtos [66] es pertinente para recopilar y analizar el conjunto de datos en este tipo de investigaciones, elección que aumenta la objetividad y la confiabilidad (Salinas y De Benito, 2020). En este sentido, consideramos de fundamental importancia el empleo de distintas técnicas de recogida de datos, pues posibilita un mayor abanico para la comprensión del fenómeno de nuestro interés y, por otra parte, al integrar diferentes métodos se contribuye a una combinación de las fortalezas y se compensan las debilidades que complementan mutuamente los hallazgos.

La combinación de los enfoques de investigación permitió disponer de una variedad de herramientas para responder con mayor matiz a las preguntas y objetivos de la investigación. Bajo este escenario se reconoce que el uso de métodos mixtos de investigación se ha posicionado como una alternativa que permite mayor profundidad y riqueza en los abordajes de los estudios en el campo educativo (Pereira, 2011). El uso de métodos mixtos permiten a los investigadores combinar paradigmas como una manera de lograr una amplia reflexión a partir de variadas lecturas de los fenómenos y además se inscribe en una postura que lleva a contraponer los enfoques cualitativos y cuantitativos (Bentahar y Roslyn, 2015).

[66] En una revisión de la literatura conducida por Zheng (2015) sobre la IBD entre el 2004 y 2013 encontró que los métodos usualmente de mayor empleo en el conjunto de los estudios en esta metodología son los cualitativos; no obstante, recientemente se destacan los estudios que acuden al empleo de métodos mixtos (28.21%)

En esta línea Johnson, J. Onwuegbuzie, y A Turner (2007, p. 120) definen la investigación mixta como "mixed methods research is the class of research where the researcher mixes or combines quantitative and qualitative research techniques, methods, approaches, concepts or language into a single study or set of related studies". De acuerdo con el FoodRisc Resource Center (2019) los métodos mixtos de investigación se entienden como "a methodology for conducting research that involves collecting, analysing and integrating quantitative (e.g., experiments, surveys) and qualitative (e.g., focus groups, interviews) research. This approach to research is used when this integration provides a better understanding of the research problem than either of each alone", de igual manera Creswell y Plano C (2019, p. 5) refieren que los estudios que acuden al uso de métodos mixtos llevan a integrar o combinar las dos formas de datos en la elaboración de los resultados.

En suma, esta perspectiva supone la combinación de los distintos enfoques clásicos de investigación de uso extendido y lleva a privilegiar la comprensión del fenómeno estudiado desde una perspectiva integradora. Se sustenta en los enfoques teóricos que se despliegan de cada una de ellas. Esta integración favorece una mayor profundidad en las dimensiones del asunto estudiado. Sin embargo, acudir a la combinación de los métodos privilegiados en la investigación no siempre se posiciona como una elección preferente, todo depende de los objetivos e intereses del investigador. Se entiende que es adecuado el uso de una metodología mixta de investigación cuando:

Tabla 32. Recomendado acudir a métodos mixtos

- When one wants to validate or corroborate the results obtained from other methods.
- When one needs to use one method to inform another method. For instance, when little is known about a topic and it is necessary to first learn about what variables to study through qualitative research, and then study those variables with a large sample of individuals using quantitative research.
- When one wants to continuously look at a research question from different angles, and clarify unexpected findings and/or potential contradictions.
- When one wants to elaborate, clarify, or build on findings from other methods. For instance, if a causal relationship has being established through experimental research but one wants to understand and explain the causal processes involved through qualitative research.
- When one wants to develop a theory about a phenomenon of interest and then test it. Usually, qualitative research is more suitable to build theory, while quantitative research provides a better way of testing theories

Fuente: Propuesta de FoodRisc Resource Center (2019).

Por tanto, proponer una investigación basada en los métodos mixtos asume de partida algunos presupuestos fundamentales: que el uso de métodos mixtos no llegan a reemplazar los paradigmas cualitativo y cuantitativo sino que cohabitan entre ellos; y, en segundo lugar, esto supone destacar las fortalezas de los dos enfoques y conlleva a atenuar sus debilidades; y, en tercer lugar, favorecen una elaborada y rica comprensión del problema, más allá de lo que podría ser generado y explicado desde la visión de un solo paradigma (López y Milena, 2014).

Estas características han contribuido a que en la actualidad haya una gran aceptación y uso de los métodos mixtos de investigación (McCrudden et al., 2019); este giro particularmente se viene evidenciando en el campo educativo, muchos investigadores reconocen que permite alcanzar una comprensión profunda de los fenómenos y por otra parte, identifican que lleva a vincular amplios recursos de tipo metodológico (la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos). Por tal motivo, en la comunidad académica se viene consolidando el enfoque de los métodos mixtos de investigación como una metodología aceptable para realizar investigaciones científicas totalmente legítimo (Biddle y Schafft, 2015).

Al emplear métodos mixtos para la recolección de la información son variadas las herramientas que se ponen en consideración. Entre estas posibilidades podemos destacar las grabaciones de vídeo, las audio entrevistas, los cuestionarios, los análisis de materiales, entre otros (Crosetti y Salinas, 2016, p. 50). En tal sentido, y advirtiendo que uno de los propósitos principales de esta investigación pasa por estudiar un fenómeno educativo en concreto con la intención de mejorarla, de resolver sus dificultades y problemas, recurrirá, entonces, a una amplia variedad de recursos para obtener la información en el contexto de la Escuela Normal Superior del Putumayo. En este ejercicio se contempla la utilización de distintas técnicas que pertenecen tanto a la metodología cuantitativa (tests, encuestas, cuestionarios, etc.), como a la cualitativa (entrevistas, diarios de campo). Sobre este respecto, señalan Crosetti y Salinas (2016, p. 50) que entre los principales instrumentos utilizados usualmente en el desarrollo de una IBD se pueden destacar:

- Análisis de documentos y artefactos, mediante bases de datos, informes técnicos, ensayo, etc.

- Cuestionarios. Elaboración, validación y aplicación de cuestionarios diversos (dirigidos a alumnos, a diseñadores, a expertos…).
- Estudio de casos. Se trata de casos de proceso de apoyo a grupos de alumnos que aprenden en un contexto particular proporcionando conjunto de medios, diseño del contexto de aprendizaje, etc.
- Observación participante. El investigador recoge información a partir de su participación directa en las actividades objeto de estudio.
- Observación no participante. El papel del investigador es de observador externo.
- Entrevista estructurada y/o semiestructurada.
- Análisis funcional. Basado en el razonamiento inductivo (causas consecuencias), supone la definición de objetivos o finalidades. Análisis de las funciones de las herramientas dentro del contexto o situación didáctica donde se utilizan.
- Diseño de instrumentos y dispositivos (artefactos).
- Panel. Seminario, grupo de expertos. Permite acceder al conocimiento, creencias y expectativas de un grupo académico que comparte una cultura común.

Como se puede apreciar, son amplias las posibilidades a las que se pueden recurrir para el acceso a la información. Teniendo esto en consideración, se presenta el esquema del diseño de los principales instrumentos de recogida de información que se manejaron en esta investigación, y posteriormente se referirá a su abordaje teórico junto con los motivos que concretaron su elección.

Tabla 33. Fases de la investigación, instrumentos y objetivos

Fases	Instrumentos recogida de datos cualitativos	Instrumentos recogida de datos cuantitativos	Objetivos de la investigación
Fase 1 Identificación y análisis de problemas prácticos por investigadores	Grupos de discusión de estudiantes de bachillerato Grupos de discusión familias Grupos de discusión docentes Análisis documental.	Cuestionario de valoración de las competencias mediáticas de los estudiantes de bachillerato de la ENS (primera aplicación)	Conocer el nivel de competencias mediáticas estudiantes de la ENS y sus necesidades de formación en este ámbito. Conocer el uso de los medios digitales que hacen los estudiantes de la ENS en el aula y fuera de ella. Identificar cómo usan los profesores de la ENS los medios digitales en sus prácticas de aula.
Fase 2 Diseño de programa de AM			Diseñar un programa de educativo para el desarrollo de las competencias mediáticas en la ENS.
Fase 3 Implementación de la intervención	Notas en diario de campo Creaciones de los estudiantes		Implementar el programa educativo para el desarrollo de competencias mediáticas en la ENS.
Fase 4 Evaluación y reflexión para producir mejoras en la implementación de la solución	Notas en diario de campo Creaciones de los estudiantes Entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes	Cuestionario de valoración de las competencias mediáticas de los estudiantes de bachillerato de la ENS (segunda aplicación).	Evaluar el programa educativo para el desarrollo de competencias mediáticas en la ENS. Identificar principios generales de diseño para futuros desarrollos similares

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse en la tabla anterior, en esta investigación en concreto se emplearon los siguientes tipos elementos para la recolección de datos:

1. Grupos de discusión (familias, estudiantes y profesorado)
2. Entrevista semiestructurada
3. Cuestionario
4. Diario de Campo
5. Análisis documental

Pasaremos a continuación a justificar y a describir cada uno de los instrumentos utilizados y los procedimientos de análisis de datos aplicados en cada uno de ellos.

4.4.1 Grupos de discusión (familias, estudiantes y profesorado)

Existen varios acercamientos teóricos referidos a los grupos de discusión, pero en general, se pueden destacar unos elementos comunes que comparten y, en ocasiones, presentan algunas diferencias de acuerdo a la postura teórica de donde son asumidas por los investigadores. En este estudio, para alcanzar una comprensión de los grupos de discusión, nos hemos decantado por las definiciones que enfatizan en su flexibilidad y en su carácter menos directivo. Es necesario señalar de inicio, que los grupos de discusión se enmarcan dentro de los enfoques cualitativos, esto es, procesos en los cuales se trata de desgranar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza (Barbour, 2013, p. 25). Ibañez (1992), uno de los "refundadores de los grupos de discusión" condensa teóricamente este concepto como:

> Un dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la puesta de colisión de los diferentes discursos y cuyo producto es la puesta de manifiesto de los efectos de la colisión (discusión) en los discursos personales (convencimiento: convencido el que ha sido vencido por el grupo) y en los discursos grupales (consenso) (Ibañez ,1992 como se citó en López, 2010, p. 150).

Desde esta perspectiva fundacional, este proceso se reconoce porque lleva a resaltar la separación entre el individuo y el grupo, entre persona y el colectivo que lleva a la generación de la discusión a partir del encuentro de posiciones diversas y generalmente opuestas de los participantes. Otra definición muy extendida en este campo, señala a los grupos de discusión como una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinados temas propuestos por el investigador (Flores, 1992, p. 201). Sobre la composición, este investigador recomienda que la idea básica es la de incluir tantos grupos como segmentos de la población, de modo que se pueda acceder a los distintos discursos sobre el tema investigado.

Este abanico de definiciones, respecto a los grupos de discusión como herramienta cualitativa para el acercamiento de la realidad social, han venido constituyendo distintas versiones de una misma práctica: "diferencias más formales que concretas" (Callejo, 2001, p. 16). Al respecto Callejo (2001, p. 21) refiere en concreto que los grupos de

discusión se fundamentan por ser una "reunión de personas, entre seis y diez, previamente desconocidas entre sí, que hablan de un tema bajo la dirección de otra persona". Sobre el mismo concepto Barbour (2013, p. 25) plantea una definición que acentua en la importancia de las interacciones de las personas, es decir, un debate donde se estimula activamente el intercambio entre los participantes del grupo y se asegura que hablen entre sí, en lugar de un diálogo solo con el investigador.

Sobre el mismo concepto, López (2010), considera que es un método de investigación dialógico, basado en la producción de discursos, consistente en reunir a un grupo de seis a diez personas y suscitar entre ellas una discusión sobre el tema de interés, que debe estar dirigida por un/a moderador/a (p. 150). Otras definiciones llevan a resaltar algunas características que abogan por una mayor libertad durante la generación de los discursos, así, tienden a asumir al grupo de discusión como un espacio creado artificialmente donde los integrantes se manifiestan y hablan libremente —de la manera más natural y espontánea— y donde se mantiene al grupo en una situación de trabajo e interés particular que son derivados del tema investigado y los objetivos del estudio (Gutiérrez Brito, 2008, p. 43).

Atendiendo a este conjunto de planteamientos, se podría resumir que los grupos de discusión son reuniones intencionadas que se producen entre una cantidad limitada de sujetos (entre cuatro y doce) en las que se conversa, dialoga e intercambian ideas sobre determinados asuntos que son objetos de investigación bajo la orientación de un investigador que hace de moderador en un espacio y tiempo limitado, en donde su tarea es la de motivar y gestionar el discurso grupal espontáneo sobre un tema de interés. En nuestro caso, sobre la comprensión de algunas de las características del ambiente mediático de los estudiantes como una manera de generar elementos para la elaboración de una propuesta formativa de educación mediática.

Asumir esta herramienta cualitativa para el desarrollo de esta investigación implica la posibilidad de un acercamiento profundo a las verbalizaciones y a las narraciones de las personas esperando que el entrevistador-investigador intervenga lo menos posible. La centralidad queda en la participación de las personas, en sus producciones verbales. Por lo tanto, en esta pesquisa se admiten a los grupos de discusión como una de las

formas más flexibles, abiertas y menos directivas de acercamiento a la información de los participantes.

En general, a partir del repaso a las principales definiciones sobre los grupos de discusión, se pueden destacar que las principales características son :

- Se trata de un grupo limitado de sujetos entre 6 y 10 (Callejo, 2001; Flores, 2009). Esto supone que no deben ser ni demasiado pequeños o excesivamente amplio, debe corresponder a una composición que favorezca la cercanía y permita una fluida participación. En tal sentido, Barbour (2013, p. 92) sugiere un máximo de ocho participantes y mínimo de tres o cuatro, destacando que un grupo reducido puede dificultar la interacción entre los participantes y uno demasiado extenso podría hacer que el investigador pierda el control.
- Los grupos de discusión están conformados por participantes donde al menos comparten una característica importante que facilita sus interacciones (Barbour, 2013, p. 90). Se asume que los grupos preexistentes presentan una ventaja especialmente cuando se trabaja con discentes menores, pues tener individuos que se conocen antes, incluso de manera íntima, para un grupo de discusión, puede contribuir a enriquecer la dinámica del grupo y el modo en el que se desenvuelven las opiniones e interacciones entre los participantes (Barbour, 2013, p. 99). En nuestro caso, debido a que los participantes en el grupo de discusión ya se conocían entre ellos, las relaciones eran distendidas e incluso con vínculos de amistad y confianza, lo que facilitó el proceso de manera significativa gracias a las interacciones verbales durante los espacios de discusión.
- El empleo de los grupos de discusión puede resultar útil como método único o como parte de un enfoque de método mixto. Los grupos de discusión tienen el potencial de desarrollar “herramientas” más estructuradas (Barbour, 2013, p. 86), usualmente permiten obtener una descripción profunda sobre el tema de interés y el investigador se vale de esta información para estructurar consolidar otras etapas o procesos o afianzar conceptos e instrumentos. En nuestro caso, los grupos de discusión permiten tener una aproximación inicial para elaborar una comprensión del contexto sobre lo mediático y a partir de estos elementos se plantea el desarrollo del programa de educación mediática para la ENS y, por

otra parte, teniendo en cuenta que previamente se han desarrollado un conjunto de cuestionarios, en este espacio se recurrió a algunas preguntas que buscan aclarar y profundizar sobre estos resultados alcanzados.

- Tienden a demostrar características de una entrevista en grupo (Callejo, 2001, p. 17); pero han ido pasando de una relación pregunta-grupo de observados, al acento en la importancia de la interacción de los participantes. Castaño et al. (2017, p. 17), comenta que se excluye como grupo de discusión a aquellas entrevistas grupales en las que se dirigen preguntas individuales a cada unos de los participantes, lo importante es la interacción del grupo. Por lo mismo, en el grupo de discusión se dialoga, se conversa, se habla, se produce y reproduce un discurso (Callejo, 2001, p. 22). Uno de sus ejes centrales es la interacción entre los participantes de modo que se llegue al debate, en lugar de interactuar solo con el investigador (Barbour, 2013, p. 25)
- El grupo de discusión permite acercarse a información que sería inaccesible sin la interacción que se genera en el grupo (Morgan, 1991, como se citó en Callejo 2001, p. 24). Esta herramienta cualitativa construye aquello que está mediado por el nosotros, que tiene que mediarse por el nosotros. Donde el nosotros se construye procesualmente en el transcurso de la reunión. Es decir, a través del grupo de discusión se privilegia la construcción de un "contenido" a partir de la construcción de una "relación"(Callejo, 2001, p. 25).
- Es una técnica para el diálogo, contraria a toda situación declarativa cerrada u ordenada. No es monólogo unilateral más o menos formalizado como se tiende en la encuesta. En otras palabras, no puede llegar al punto de enajenar el significado del discurso grupal por la constatación de categorías previamente definidas (Gutiérrez Brito, 2008, p. 41).
- El grupo de discusión es una pregunta sobre el discurso. En este sentido, tienden a privilegiar algunas cuestiones en concreto: ¿Qué discurso tienen ustedes sobre el tema? o ¿qué tienen que decir a lo que se dice?" (Callejo, 2001, p. 24)
- Los grupos de discusión tienden a constituirse con personas que no se conocen (Callejo, 2001, p. 69); sin embargo, los grupos preexistentes, de personas ya conocidas, pueden tener ventajas cuando se trata de menores (Barbour, 2013, p. 99), como sucede en esta investigación, pues de esta manera se fomenta un

debate próximo a las situaciones que suceden dentro y fuera de la cotidianidad escolar.

- En todo caso, se recomienda un punto medio entre homogeneidad y heterogeneidad social. En el caso de esta investigación, la homogeneidad con la que parten los estudiantes (nivel de estudio, institución educativa) no sólo facilita la agrupación, sino también la elaboración de un diálogo con los otros (Callejo, 2001, p 79), por lo mismo, se priorizó la homogeneidad pero se admitió como necesaria para la producción discursiva un nivel de heterogeneidad en los grupos de la ENS (sexo, comunidades indígenas, quienes usan habitualmente los medios frente a estudiantes que poco lo hacen), de forma que contribuyan en el intercambio de información a partir de estas diferencias y se facilite la generación de puntos de debate entre los participantes. La heterogeneidad también se sustenta, en este caso, en la consideración de que todos los estudiantes asumen sus experiencias desde sus singulares recorridos de vida.
- El número de grupos de discusión está relacionado de manera directa con el número de criterios que rompen el campo de observación. Es decir, los criterios que establecen algún tipo de diferencia social con respecto al fenómeno de la investigación (Callejo, 2001, p. 77). En esta investigación los criterios de diferenciación entre los participantes fueron: edad y nivel educativo, el número de grupos derivados del cruce estos criterios fueron 4 grupos de discusión conformados cada uno por 9 participantes. No hay una fragmentación significativa entre los estudiantes.
- El tiempo de duración promedio de los grupos de discusión oscilan entre una y dos horas, esto depende de las posibilidades del tema que se planea discutir y de la disposición de los participantes (Gil-Flores, 1992, p. 206), por otra parte Pedrosa y Ruiz San Román (2014, p. 261) recomiendan que cada uno de los grupos no debe durar más de hora y media. En nuestro caso el promedio de duración de los grupos de discusión fue de una hora.
- El número de grupos depende de la población estudiada (la homogeneidad de los grupos o hasta que resultados no arrojan nueva información-saturación), en general, la idea es constituir tantos grupos como segmentos de la población que permitan llegar a los discursos diferentes sobre el tema estudiado. A este

respecto Gil-Flores (1992, p. 203) considera situar como mínimo de 3 a 4 grupos de discusión. De acuerdo con Hughes y DuMont (1993, como se citó en Feijóo y Paré, 2010, p. 17) consideran que, como mínimo, es necesario hacer dos grupos por cada subsector estudiado de la población.

- Reconociendo que las características y valoraciones asociadas a los espacios desempeñan un eje central sobre la manera en que emergen los discursos, en estos procesos se garantizó un ambiente que promoviera el diálogo. Determinados lugares no son aptos para realizar grupos de discusión, especialmente aquellos que están marcados socialmente con significados o atributos contrarios a los objetivos de la investigación (Gutiérrez Brito, 2008, p. 61). En general, se espera que el lugar elegido facilite la producción del discurso. Se debe procurar unas condiciones mínimas de acondicionamiento, buena iluminación, acústica, ventilación y el equipamiento para el registro de la discusión. Gil-Flores (1992, p. 206) recomienda un espacio poco ruidoso, son sillas cómodas y capaz de facilitar la comunicación entre los sujetos participantes, facilitando que todos puedan verse entre ellos.
- En esta investigación los grupos de discusión estaban inicialmente planteados para realizarse en un espacio escolar que no fuera el aula tradicional o un espacio institucional con la intención de auspiciar en los participantes un entorno donde pudieran dialogar libremente. Sin embargo, debido a determinaciones de tiempo y espacio no fue posible, no obstante, se dispuso del espacio de un salón de reunión de residencia de las hermanas franciscanas ─espacio que queda conjunto a las instalaciones de ENS─ donde finalmente se realizaron los encuentros grupales con los estudiantes.
- El moderador animará y expresará su decisión de implicarse como uno más en el grupo de discusión, pero de igual manera, hará el esfuerzo para mantenerse fuera para saber y controlar la situación creada (Gutiérrez Brito, 2008, p. 54). El moderador es el motor hacia los objetivos de la investigación, y su principal papel es dejar hablar teniendo como referencia central la guía de las preguntas elaboradas para este espacio (Callejo, 2001, p. 120). En este estudio, el investigador asumió el rol de moderador en cada uno de los grupos de discusión y cada una de las sesiones fue debidamente grabada en formato audio.

En esta investigación quedó en evidencia que los participantes (estudiantes) al conocerse previamente y al sentirse entre sujetos de la misma espacio escolar contribuyó a afianzar un espacio de comodidad y se creó el contexto para un mayor revelamiento discursivo, de la misma forma que se percibió un grado de libertad que facilitó la aparición abierta de pensamientos, sentimientos y conductas.

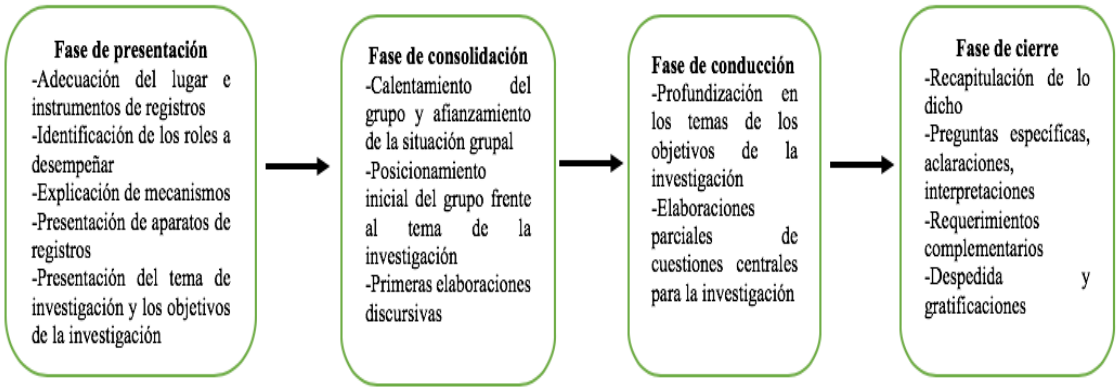
El grupo de discusión fue la práctica seleccionada para tener una aproximación a las comprensiones de los adolescentes, familias y profesores respecto a las percepciones, impresiones, visiones y prácticas relacionadas con el entorno mediático de los estudiantes de cara al diseño del programa de alfabetización mediática. Sobre este particular Barbour (2013, p. 41) señala que es común que los investigadores acudan a los grupos de discusión como una manera exploratoria para plantear eventos sucesivos en la investigación, tal y como sucedió en este caso, pues no se limitó solo a este método, sino que se inscribe en un proceso respaldado por otros instrumentos.

La pertinencia de los grupos de discusión en esta investigación radica en que favorece un acercamiento a las verbalizaciones y discursos de los participantes de una manera no directiva e impulsa el discurso espontáneo de los participantes. Por lo tanto, los grupos de discusión que se planteron en la primera fase de recolección de información de este estudio, se idearon con la finalidad de tener acceso a las verbalizaciones de los participantes (estudiantes, familias y docentes) en lo referente a develar elementos que den cuenta de las características del entorno mediático de los adolescentes de la ENS. Los participantes de los grupos de discusión elaboran sus construcciones discursivas teniendo como referencia las preguntas que se formularon —que a la vez se sustentan en los objetivos de la investigación— sobre sus experiencias, percepciones, situaciones particulares de vivencia con el entorno mediático, llegando a la elaboración de consensos (a partir de las discusiones) sobre los asuntos tratados.

En el momento de la fase de consolidación del espacio grupal se hizo una especial anotación a los participantes respecto a que no había respuestas correctas o erradas y al mantenimiento de la confidencialidad de sus respuestas, por lo que se recomendó que expresaran sus comentarios de manera sincera desde sus experiencias cotidianas y de sus intercambios con la cultura digital.

Los grupos de discusión desarrollados en este estudio siguieron las siguientes fases (ver ilustración): fase de identificación de los participantes (de acuerdo a características definidas, género, curso académico, participación activa en distintos espacios mediáticos), construcción del protocolo de preguntas (guion realizado a partir de los aportes teóricos de Pisccitelli y Ferrés sobre educación mediática y de los hallazgas significativos a partir del análisis de los cuestionarios); solicitud de permiso ante las directivas del centro educativo, citación a los participantes seleccionados, desarrollo de los grupos de discusión (en espacio destinado para esta encuentro y con disposición de las instrumentos de registro), transcripción de los registros y finalmente, se realizó un análisis de los datos generados en los grupos (producciones verbales, análisis de contenido). (Puede consultarse el protocolo y guía aplicación de los grupos de discusión realizados en nuestro estudio en los anexos 2, 3 y 4.)

Figura 49. Fases y tareas realizadas en las dinámicas de los grupos de discusión en esta investigación



Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de Gutiérrez Brito (2008, p. 52).

De manera que, para tener una aproximación a las interacciones verbales sobre los principales rasgos y características del entorno mediático de los estudiantes se llevaron a cabo **6 grupos de discusión**, el tamaño se los grupos se determinó teniendo en cuenta el perfil de los informantes y los objetivos de la investigación. Al respecto, comentan Feijóo y Paré (2010, p. 16), que cuanto más homogénea es la composición del grupo, menor es el número de grupos necesarios. Los grupos de investigación que se concretaron en este estudio estuvieron conformados de la siguiente manera: participaron

un total de 57 informantes, 36 estudiantes, 12 profesores y 9 miembros de las familas de los estudiantes.

Tabla 34.Características de lo grupos de discusión realizados en esta investigación

Grupo	Composición	Fecha	Lugar	Duración
Estudiantes grado octavos	8-1: 2 mujeres y 1 hombre 8-2: 2 mujeres y 1 hombre 8-3: 2 hombres y 1 mujer	20/02/2018	Aula informática de primaria	1 hora y 8 minutos
Estudiantes grado novenos	9-1: 2 hombre y 1 mujer 9-2: 2 mujeres y 1 hombre 9-3: 2 mujeres y 1 hombre	21/02/2018	Aula informática de primaria	1 hora y 13 minutos
Estudiantes grados décimos	10-1: 2 mujeres y 1 hombre 10-2: 3 mujeres 10-3: 2 mujeres y 1 hombre	26/02/2018	Residencias franciscanas	1 hora y 17 minutos
Estudiantes grados onces	11-1: 3 mujeres 11-2: 2 hombre y 1 mujer 11-3: 2 mujeres y 1 hombre	28/02/2018	Residencias franciscanas	1 hora y 4 minutos
Profesorado	Grado 8: 3 docentes Grado 9: 3 docentes Grado 10: 3 docentes Grado 11: 3 docentes	23/02/2018	Coordinación	1 hora y 5 minutos
Familias	9 integrantes de la junta de padres de familia	15/12/2017	Coordinación	1 hora y 15 minutos

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar, en el estudio se acudieron a una variedad de actores de la comunidad educativa en el propósito de fundar y propiciar una amplia discusión que facilitará elementos para comprender con mayor profundidad nuestro fenómeno de estudio y a la vez, obtener aportes para la consolidación de la propuesta formativa.

4.4.2 La entrevista

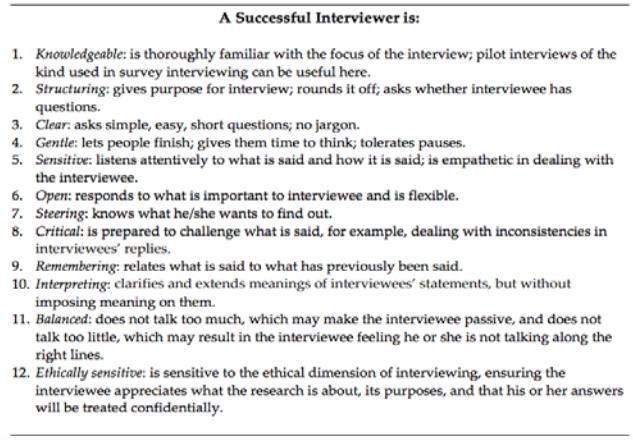
La entrevista es una práctica que permite el acceso a una enorme variedad de datos que difícilmente se alcanzaría con otras herramientas; a través de la conversación y las

interacciones entre los participantes es donde emergen amplios horizontes de sentido de los participantes. En este marco, se entiende a la entrevista como un proceso comunicacional basado en la interactividad de al menos dos interlocutores (Olaz Capitán, 2016, p. 37). En las entrevistas los participantes proporcionan descripciones a través de sus interacciones que permtien develar o tener mayor detalle sobre los sentidos otorgados a través del lenguaje sobre asuntos particulares de sus realidades. Sin embargo, es importante aclarar que en una entrevista el conocimiento va emergiendo a partir del intercambio entre el entrevistador y el entrevistado; no es solo un proceso de hacer preguntas a una persona que tiene determinado conocimiento para que lo transmita, en el diálogo hay procesamiento y elaboración compleja alrededor de las respuestas (Hernández Carrera, 2014, p. 204). La entrevista se ha convertido para los investigadores cualitativos en la principal herramienta para obtener la información (Alsaawi, 2014, p. 149).

Por otra parte, ante las nuevas posibilidades de la tecnología hay un despazamiento de entender la entrevista como un encuentro de cara a cara, hoy se entiende que las entrevistas no se limitan por una interacción presencial, es posible entenderla en un marco que implica un uso de medios como telefónos, video chat por computadores, entre otros (Levashina, Hartwell, Morgeson, y Campion, 2014, p. 242). Lo fundamental es que responda a un un proceso planeado destinado a generar infomación, opiniones, puntos de vista, expresiones de manera de ver y sentir los fenómenos sociales de los personas a través de sus discursos, relatos y experiencias. Por ello, se la entiende básicamente como una reunión para intercambiar información a través de preguntas y respuestas que permiten la estructuración y la construcción conjunta de significados respeto a un tema (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p. 49). Las entrevistas generalmente son usadas para estudios exploratorios y descriptivos (Mathers, Fox, y Hunn, 2002, p.1).

De acuerdo al Department of Sociology of Harvard (s. f.) una entrevista bien lograda, en el marco de una investigación, se caracteriza por ser un proceso estructurado, que mantiene preguntas claras y simples con sus propios ritmos, por ser flexible mantienendo un horizonte claro, porque permite retomar o ahondar sobre aspectos que se ponen en mención y porque sustenta un tratamiento ético de los datos generados.

Figura 50. Característica de una entrevista



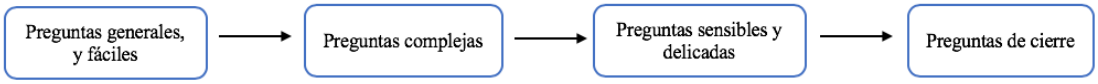
A Successful Interviewer is:

1. *Knowledgeable*: is thoroughly familiar with the focus of the interview; pilot interviews of the kind used in survey interviewing can be useful here.
2. *Structuring*: gives purpose for interview; rounds it off; asks whether interviewee has questions.
3. *Clear*: asks simple, easy, short questions; no jargon.
4. *Gentle*: lets people finish; gives them time to think; tolerates pauses.
5. *Sensitive*: listens attentively to what is said and how it is said; is empathetic in dealing with the interviewee.
6. *Open*: responds to what is important to interviewee and is flexible.
7. *Steering*: knows what he/she wants to find out.
8. *Critical*: is prepared to challenge what is said, for example, dealing with inconsistencies in interviewees' replies.
9. *Remembering*: relates what is said to what has previously been said.
10. *Interpreting*: clarifies and extends meanings of interviewees' statements, but without imposing meaning on them.
11. *Balanced*: does not talk too much, which may make the interviewee passive, and does not talk too little, which may result in the interviewee feeling he or she is not talking along the right lines.
12. *Ethically sensitive*: is sensitive to the ethical dimension of interviewing, ensuring the interviewee appreciates what the research is about, its purposes, and that his or her answers will be treated confidentially.

Fuente: Department of Sociology of Harvard (s. f.)

En el caso de este estudio, como investigador principal, asumí el rol de entrevistador en cada uno de estos espacios como un modo de afianzar un entorno direccionado a los objetivos de la investigación y por mantener un conocimiento profundo sobre los temas y asuntos que se abordaban. De manera general, el proceder desarrollado, en cuanto a la formulación de las preguntas en los espacios de las entrevistas atendió a lo sugerido por Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018, p. 451):

Figura 51. Orden seguido por las entrevistas



Fuente: Elaboración propia basado en modelo de Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018, p. 451).

Esta estructura engloba de manera general los momentos principales de una entrevista y logra sugerir la realización de ciertas modalidades de preguntas según la ocasión, no obstante, se debe tener en consideración el tipo de entrevista para la enunciación de las preguntas. En tal sentido, existen diferentes tipos de entrevistas que pueden implementarse para procesos de investigación, debido a que cada una de ellas depende de los objetivos y los focos. Sin embargo, entre los investigadores reconocen tres tipos: estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p. 449). Pero esta tipología de entrevista puede extenderse: según el momento, según el grado de estructuración y según el número de participantes.

Tabla 35. Tipologías de entrevistas

Criterios	Tipologías de entrevistas
Según el momento	Inicial De desarrollo Final
Según el grado de estructuración	Estructurada Semiestructurada No estructurada o en profundidad
Según el número de participantes	Individual Grupal

Fuente: Propuesta elaborada por Folgueiras (2016, p. 2)

A continuación, se presentan las principales características de las tres tipologías principales y se explica en seguida aquella que se adoptó en esta investigación y los motivos de su elección.

4.4.2.1 Entrevista no estructurada

Las entrevistas abiertas se desarrollan a partir de una guía general de contenido y el entrevistador dispone de toda la flexibilidad para manejarla (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p. 449). Se caracterizan por ser lo menos intrusivas posible, inclusive, puede desarrollarse de una manera informal.

Se desarrolla en direcciones impredescibles, es muy similar a una conversación en el cual el entrevistador puede preguntar una serie de cuestiones y el entrevistado decide sobre cualde ella atender y extender sus respuestas (Alsaawi, 2014, p. 151). Este tipo de entrevista es apropiada para los investigadores que se focalizan en un fenómeno específico en profundidad, apunta Folgueiras (2016, p.7) que las preguntas no se elaboran a priori sino que se irán elaborando en función de las respuestas de los participantes, lo que posibilita la incorporación de nuevos elementos y dimensiones, asumiendo que el entrevistado durante el proceso abordará los temas y extenderá su discurso en muchos conceptos.

Este tipo de entrevista también ha sido señalada por muchos investigadores como “abierta” o “en profundidad”. Una de las desventajas de este tipo de entrevista es la dificultad que tiene el entrevistador de obtener información comparable entre los entrevistados. Bajo esta modalidad, ninguna pregunta es predeterminada y se avanza a

partir de la generación espontánea de cuestiones que se dan tras una interacción natural. Sin embargo, el hecho que el investigador acuda al proceso sin mayores cuestiones predefinidas no significa que este no tenga preparados algunos detalles. El investigador debe tener presente los objetivos y propósitos del estudio. En una buena entrevista no estructurada el entrevistador sigue la narración del participante y genera cuestiones espontáneamente basado sobre sus reflexiones de la narración (Zhang y Wildemuth, 2017).

A través del uso de entrevista no estructurada se puede generar gran cantidad de datos con detalles y profundidad sobre un fenómeno, generalmente se utilizan cuando el investigador tiene el propósito de comprender un fenómeno desde las experiencias de las personas (Moyle, 2002, p. 267). Un asunto central en este tipo de entrevista es la selección de los informantes claves de las instituciones, pues de esta manera se determina la consistencia sobre la información y la riqueza de la comprensión que pueda elaborar el investigador.

4.4.2.2 Entrevista estructurada

En esta configuración el entrevistador realiza su labor siguiendo una serie de cuestiones fijas y previamente determinadas, el instrumento prescribe qué asuntos se preguntan y determinan el orden de las mismas (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p. 449). Guarda una diferencia con los cuestionarios dado que las respuestas son más abiertas. Este tipo de formato de entrevista permite realizar comparaciones entre los entrevistados; sin embargo, este tipo de entrevista disminuye riquezas y limita la posibilidad de obtener datos más profundos (Alsaawi, 2014, p. 151). Este tipo de modelo de entrevista es recomendable cuando el investigador desea conocer exactamente un tipo de información específica, razón por la cual es reconocida por reducir el impacto de posibles sesgos, en general, limita el grado de discreción durante el proceso (Taylor, 2016).

4.4.2.3 Entrevista semiestructurada: seleccionada para el estudio

Esta denominación abarca aquellas entrevistas que se basan en una guía con preguntas predeterminadas (el orden y la forma de realizarse las preguntas) y además el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para tener mayor

claridad en conceptos u obtener una mayor profundidad sobre otra información relacionada con los objetivos del estudio que emergen en el momento (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p. 449). Se entiende que el investigador tiene una visión clara sobre el tema de investigación y, por lo tanto, está preparado para abordar sobre asuntos vinculados al tema que requieren de una mayor claridad en el desarrollo del encuentro, es decir, tiene la posibilidad de incorporar preguntas según lo considere, siempre atendiendo a los intereses de la investigación. En tal sentido, el entrevistado puede expandir sus consideraciones con un extenso margen de flexibilidad.

Este tipo de entrevista es muy común entre los investigadores cualitativos y es adecuado en los casos que previo a la entrevista, parten con un dominio notable sobre los temas que se abordaran, es decir, puede acudir a su repertorio de conocimientos en cualquier momento para elaborar preguntas orientadas a profundizar y abrir nuevas temáticas que contribuyen a comprender el fenómeno de interes. Muchos investigadores no prefieren usar un formato estructurado dado que puede que obstaculizar la profundidad y riqueza de las respuestas (Alsaawi, 2014, p. 151). Usualmente las preguntas que emergen suelen partir de un “qué”, “por qué” y un “cómo” (Adams, 2015, p. 365; DeJonckheere y Vaughn, 2019, p.3) frente a los fenómenos abordados. Por consiguiente, se privilegian preguntas abiertas procurando de esta manera acceder a una información más rica y con mayores matices que en la entrevista estructurada.

> En la entrevista semiestructurada es esencial que el investigador tenga una actitud abierta y flexible para poder ir saltando de pregunta según las respuestas que se vayan dando o, inclusive, incorporar alguna nueva cuestión a partir de las respuestas dadas por la persona entrevistada (Folgueiras, 2016, p. 3).

Como se puede apreciar, esta tipología de entrevista permite suscitar un espacio donde se le concede a los participantes un nivel de flexibilidad, a través de un continuo de preguntas orientadas a obtener la mayor comprensión sobre un fenómeno en particular del estudio. Adicional a ello, las entrevistas semiestructuradas, de acuerdo con DeJonckheere y Vaughn (2019, p. 3), también se destacan por su carácter iterativo, pueden ser grupales o con un participante, se enmarca en una programación de antemano, se obtiene información de personas claves, propende por construir conocimiento desde una perspectiva participativa y es a menudo la única fuente de datos

en el desarrollo de una investigación cualitativa. A este respecto, sugiere Adams (2015, p. 365), que la entrevista semiestructurada puede ser útil como un método complementario para enriquecer y agregar mayor profundidad a otros métodos de recolección de información (generalmente en el marco de investigaciones mixtas). De acuerdo con Adams (2015, p. 367), este tipo de entrevista puede servir como un complemento en un proceso de investigación:

- Si necesita realizar un reconocimiento antes de diseñar una encuesta a gran escala, configurar una agenda de grupo focal o construir una estrategia de investigación general.
- Si después de redactar un cuestionario de encuesta estandarizado, descubre que las preguntas importantes no pueden abordarse de manera efectiva.
- Si surgen preguntas después de haber analizado los resultados de las encuestas o los grupos focales y desea explorar con mayor detalle.
- Si necesita una evaluación formativa de algún programa.

En este estudio, las entrevistas semiestructuradas se desarrollaron con los estudiantes y profesores de la ENS que participaron durante el proceso de los espacios formativos, la finalidad en el uso de esta herramienta fue obtener información referente a las consideraciones sobre estos espacios formativos, como una manera de obtener un conjunto de criterios valorativos. Las principales fases que se vieron implicadas en el desarrollo de estas entrevistas llevaron inicialmente a determinar los propósitos de su realización, seguido de la identificación de los participantes y posteriormente a la planeación de los aspectos logísticos. El desarrollo de una guía flexible de la entrevista sirvió para generar referencias para abordar los temas de nuestro interés en la entrevista y posteriormente se realizó un análisis de los datos que condujeron a la elaboración de un reporte. El protocolo completo de las entrevistas semiestructuradas desarrolladas en este estudio puede consultarse en el anexo 7 (profesores) y 8 (estudiantes). Igualmente, y teniendo en consideración que el propósito crucial de las entrevistas estaba orientado a determinar aspectos generales sobre la implementación del programa de Alfabetización Mediática Crítica, estas entrevistas giraron en torno a las siguientes dimensiones en ambos casos:

- Componentes destacados del programa de AMC
- Valoración de los aspectos metodológicos

- Valoración de temáticas desarrolladas
- Aprendizajes destacados
- Recomendaciones

Los procesos implicados en el desarrollo de las entrevistas siguieron las consideraciones necesarias para mantener criterios de validez y confiabilidad. Se entiende que la validez determina si una pesquisa aborda lo que trata de investigar y la fiabilidad se relaciona con la coherencia y confiabilidad de los hallazgos de la investigación. En este sentido, este estudio se tuvo como referencia para validar el conocimiento generado en las entrevistas semiestructuradas en los siguientes criterios de validez planteados por Kvale (2011, p. 158).

- **La validez como calidad de conocimiento del oficio:** Se refiere a la calidad del conocimiento del oficio que tiene el investigador a lo largo de toda una investigación, comprobando continuamente, cuestionando e interpretando teóricamente los hallazgos. Se exige rigurosidad en las interpretaciones
- **Validar es comprobar:** El investigador adopta una mirada crítica hacia el análisis, presenta su perspectiva sobre la materia estudiada y los controles aplicados para contrarrestar percepciones selectivas e interpretaciones sesgadas.
- **Validar es teorizar:** Mantener una concepción teórica de lo que se investiga.

Estas orientaciones marcaron los procesos de análisis sobre las entrevistas y se concibieron de manera integrada en el marco de la IBD. Cada una de las etapas supone un proceso riguroso sobre su interpretación y se apega al propósito de la investigación.

4.4.3 El cuestionario

En los estudios con diseño de encuesta el investigador administra un cuestionario a una muestra o a la población entera para describir actitudes, opiniones, comportamientos o características de la población (Creswell, 2005, p. 364). Las investigaciones de tipo encuesta son de amplio uso en los estudios en educación y han llegado ha convertirse en una disciplina académica con sus propios programas universitarios, conferencias y revistas especializadas (Joye, Wolf, Smith, y Chin-Fu, 2016, p.3) y tal vez constituye el instrumento más utilizado en las ciencias sociales para la recolectar datos (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p. 250).

Una investigación con el método de la encuesta supone, entre otras cuestiones: la selección de la muestra que representa a una población, el diseño de los instrumentos para la obtención de los datos, la recolección de datos a través de cuestionarios o entrevistas estructuradas y el obtener un alto grado en las respuestas (Creswell, 2005, p. 358). Es pertinente aclarar que el cuestionario es la técnica o instrumento utilizado y la metodología de encuesta es el conjunto de procedimientos organizados para su diseño, administración y para la recogida de los datos.

A saber, el cuestionario es el instrumento estandarizado que se utiliza para la recogida de datos durante el trabajo de campo de la investigación, es la herramienta que permite al investigador social plantear una serie de preguntas para obtener información estructurada sobre una muestra de personas, empleando un tratamiento cuantitativo y agregado de las respuestas para describir la población a la que pertenecen o para contrastar estadísticamente algunas variables de acuerdo a los propósitos del estudio (Meneses y Rodríguez, 2011, p. 9). Igualmente Cea D (2004, p. 28) señala que la encuesta es la estrategia de investigación que se caractetiza por la aplicación de un procedimiento estandarizado para la obtención de información (oral y/o escrita), de una muestra amplia de personas, donde la información que se obtiene se limita a las preguntas que hacen parte del cuestionario. En suma, se puede afirmar que el cuestionario es el documento de recolección de manera organizada de la información en el cual se establece de manera clara los indicadores de las variables que hacen parte del objetivo o interés del estudio; el cuestionario traduce variables empíricas en preguntas específicas que conllevan a respuestas específicas y generan un tratamiento cuantitativo.

De forma similar, Meneses y Rodríguez (2011, p. 11), argumentan que al definir el uso de cuestionarios se pretende: producir datos cuantitativos y análisis estadísticos, realizar preguntas de manera estructurada a un conjunto determinado de personas que representan a una población específica. Encuadrar un estudio bajo la encuesta abarca una serie de procesos sistemáticos, ya que pasar un cuestionario no constituye por sí mismo una investigación. El cuestionario es solo el instrumento, una herramienta para recolección de datos dentro de un proceso, por lo mismo, se justifica el empleo de cuestionarios si los propósitos del estudio se relacionan con conocer la magnitud de un fenómeno social, su vinculación con otro fenómeno o cómo o porqué ocurre y en especial si se desea abarcar a una amplia población (Núñez, 2007, p. 1).

El uso de cuestionarios ha sido respaldado ampliamente en el ámbito académico a partir de procesos que han llevado a la creación de bancos de cuestionarios y de preguntas estandarizadas y, por otra parte, a la utilización de metodología cualitativa para enriquecer la interpretación del conjunto de datos. En el primer caso se contribuye al diseño de mejores borradores de cuestionarios y con el empleo de los grupos de discusión se pueden contextualizar mejor los cuestionarios tanto en el lenguaje como en los temas que aborda (Alvira M, 2004, p.8). En este sentido, lo recomendado usualmente durante el planteamiento de alguna investigación es que se tienda a favorecer la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos como un modo de alcanzar datos significativos que aporten en la elaboración de una comprensión profunda del tema de interés.

Ahora bien, en los estudios de encuesta se puede acudir a una amplia variedad de cuestionarios, sobre este respecto señala Casas A et al. (2003, p. 532) que los cuestionarios pueden ser elaborados a partir del nivel de contestación que admitan, del tipo de contenido y de la función de la pregunta.

Tabla 36. Tipos de preguntas en los cuestionarios

Según la contestación que admitan del encuestado	Según la naturaleza del contenido	Según su función
Cerradas: el encuestado debe elegir entre dos opciones “si-no”, “verdadero-falso”, “de acuerdo-en desacuerdo”. De elección múltiple: incluye abanico de respuestas, abanico de respuestas con un ítem abierto y preguntas de estimación. Abiertas: se da libertad para que conteste con las propias palabras.	Sobre cuestiones concretas o hechos objetivos, sobre intenciones, opiniones, nivel de información, actividades, aspiraciones, motivos o razones, etc.	Preguntas filtros: seleccionan a una parte de los encuestados. Preguntas de consistencia y control: comprobar la congruencia de las respuestas del entrevistado. Preguntas de aflojamiento y acceso: establecer un clima de interés que posibilite mejor disposición de los participantes.

Fuente: Propuesta de Casas A et al. (2003, p. 532).

Ciertamente el número de cuestionarios se ha incrementado al igual que los criterios de calidad que exigen su formulación, como se indica en la tabla anterior se puede acudir a una gran variedad de preguntas para conformar este instrumento. En el caso se esta investigación, todas las preguntas que conforman el cuestionario usado son de elección múltiple.

Usualmente, de acuerdo con Casas A, Repullo, y Donado (2003, p. 144) la planificación de un estudio que utiliza la metodología de la encuesta supone un proceso riguroso que debe atender el investigador, entre las que se destacan:

- Identificación del problema
- Determinación del diseño de investigación
- Especificación de las hipótesis
- Definición de las variables
- Selección de la muestra
- Diseño del cuestionario
- Organización del trabajo de campo
- Obtención y tratamiento de los datos
- Análisis de los datos e interpretación de los resultados

Asegurar este proceso conlleva la obtención de datos que se corresponden a criterios de validez del estudio, esto indica que exige al investigador tener plena atención en los procedimientos que se realiza durante cada una de estas fases. Como toda metodología es señalada de puntos débiles y fortalezas. Apunta Cea D (2004) las siguientes ventajas y desventajas de las encuentas:

Tabla 37 Ventajas e inconvenientes de los estudios en modalidad de encuestas

Ventajas	Inconvenientes
- Permite abarcar un amplio abanico de cuestiones (objetivas y/o subjetivas) en un mismo estudio. - Facilita la comparación de resultados, al basarse en la estandarización y cuantificación de las respuestas. - Los resultados del estudio pueden generalizarse dentro de los límites marcados en el diseño y la ejecución de la investigación. - Posibilita la obtención de una información "significativa", cuando no acontezcan errores en su realización. - Ventaja económica: puede conseguirse un volumen importante de información a un relativo mínimo coste económico temporal.	- No recomendable en poblaciones con dificultades para la comunicación verbal. - La información se restringe a la proporcionada por el individuo (a preguntas generalmente cerradas, con opciones de respuesta previamente fijadas). - La mediación del entrevistador puede provocar efectos reactivos en las respuestas. - La carencia de referencias contextuales y vitales de los encuestados limita la interpretación de los resultados. - Acusa imprecisión para el estudio de la causalidad. - El desarrollo de una encuesta amplia resulta complejo y costoso.

Fuente: Propuesta según (Cea D, 2004, p. 30).

Reconocer las principales fuentes de error en esta metodología contribuyen al investigador a evitar o al menos a reducirlas, de ahí su importancia de conocerlas y tener

presente algunos procedimientos para evitarlas. En este orden, Ponto (2015) indica que en la investigación con metodología de encuesta los tipos comunes de errores tienen que ver con: error de cobertura, error de muestreo, error de medición y error por faltas de respuesta. En el caso concreto de esta investigación, la selección de la muestra fue realizada atendiendo a criterios previamente determinados y sustentados por el tipo de estudio, los cuestionarios fueron cumplementados en su totalidad a través de una plataforma virtual específicamente diseñada (en el apartado de descripción de instrumentos se aborda con mayor matiz).

Figura 52. *Fuentes de error y estrategias para reducirlos*

Type of error	Source of error	Strategies to reduce error
Coverage error	Unknown or zero chance of individuals in the population being included in the sample	Multimode design
Sampling error	Individuals included in the sample do not represent the characteristics of the population	Clearly identified population of interest; diverse participant recruitment strategies; large, random sample
Measurement error	Questions/instruments do not accurately reflect the topic of interest; questionnaires/ interviews do not evoke truthful answers	Valid, reliable instruments; pretest questions; user-friendly graphics, visual characteristics
Nonresponse error	Lack of response from all individuals in sample	User-friendly survey design; follow-up procedures for nonresponders

Fuente: Propuesta de Ponto (2015, p.168).

Otra exigencia obligatoria de calidad en un estudio fundamentado en cuestionarios lleva al investigador a asegurar la obtención de una serie de requerimientos de validez y confiabilidad sobre los instrumentos empleados. Es oportuno mencionar que en las primeras etapas de este proceso de investigación se trabajó en la elaboración de un cuestionario *ad hoc* (propio), pero finalmente se recurrió al uso del cuestionario construido por la Red Alfamed que contaba con una amplio soporte teórico, estaba validado en diferentes estudios previos por juicio de expertos y que disponía de niveles aceptables de validez interna a partir de la prueba de alfa de Cronbach (Aguaded et al., 2018). Además este instrumento de evaluación de la competencia mediática se encontraba validado para población adolescente en Colombia por la Red Alfamed indicando que las preguntas que lo componen no presentan un lenguaje técnico ni díficil de comprender para la población objeto de estudio.

Teniendo presente lo anterior, en este estudio se recurrió de forma complementaria al uso del cuestionario para evaluar el nivel de competencia mediática del alumnado antes y después de la aplicación del programa formativo. Como hemos indicado, el

instrumento seleccionado para determinar el nivel de competencias mediáticas de los estudiates de bachillerato de la ENS fue el cuestionario estandarizado creado y validado por la red Alfamed[67]. El interés de su uso se debe a que constituye la manera más apropiada para obtener una descripción sobre el nivel de competencias mediáticas de los participantes, no involucra el estudio de las razones, motivos o causas subjetivas de comportamientos, como tampoco se enfrenta a fenómenos pocos conocidos o a poblaciones poco frecuentes y difíciles de acceder, condiciones prescindibles para el uso de cuestionarios en toda investigación (Alvira M, 2004, p. 10). El interés aquí queda reducido a obtener el nivel de las competencias mediáticas de los estudiantes y a una aproximación a las variables sociodemográficas para tener una descripción general sobre las principales características de los participantes.

Recurrir en esta investigación a métodos mixtos para la recolección de la información significó consolidar un proceso rico y variado de datos, así como el entrecruzamiento de análisis mixtos. De manera que a partir de algunos de los principales resultados de los cuestionarios los cuales requerían de un mayor discermimiento se elaboraron cuestionamientos que fueron incorporados en la guía del protocolo de los grupos de discusión siguiendo lo propuesto por Cea D (2004), quien apunta a que los resultados de las encuestas puedan ser validados o profundizados mediante entrevistas y que las relaciones estadísticas, producto de las encuestas, pueden interpretarse mediante referencias a observaciones y entrevistas. Es decir, a partir de combinar métodos mixtos, en este caso en concreto encuestas y grupos de discusión, se alcanza un análisis detallado y profundo sobre el fenómeno de interés; los enfoques cualitativos contribuyen a que los resultados de las encuestas puedan ser más interpretables y se pueda profundizar en el tema de estudio (p.32). Por lo mismo, en esta investigación primero se desarrolló el cuestionario y luego los grupos de discusión, este evento permitió verificar las interpretaciones de los resultados iniciales de los cuestionarios, demostrar la generalidad en las interpretaciones de los grupos de discusión y analizar los casos de temáticas relevantes. En definitiva, permitió ampliar el margen de comprensión de lo que supone el entorno mediático de los participantes del

[67] Red interuniversitaria euroamericana de investigación sobre competencias mediáticas que reúne a más de 200 investigadores de 16 países para propiciar espacios de fortalecimiento, actividades académicas, de investigación, de extensión, producción y difusión sobre educación en medios.

estudio y contribuyó a elaborar una propuesta enfocada en sus características particulares como grupo social.

De igual forma, se concibe en este estudio que uno de los fundamentos básicos de las encuestas es colocar a los participantes en una misma situación social donde se le proporcionan unos estímulos (preguntas), y se recogen sus reacciones (respuestas), de manera que las variaciones obedecen a las diferencias entre los entrevistados y no a la forma de aplicación (Díaz de Rada, 2015, p. 27). Por lo mismo, los participantes de la investigación desarrollaron el cuestionario en un espacio dispuesto para ello y compartían la mismas preguntas y configuración en la presentación. El cuestionario está compuesto por preguntas cerradas y su extensión no exige demasiado tiempo para responder a cada uno de los ítems.

4.4.3.1 Cuestionario de competencias mediáticas de la Red Alfamed

Como se ha venido indicando, el instrumento que se utilizó en esta fase del estudio para obtener información sobre los niveles de competencia mediática de los estudiantes fue el cuestionario de competencias mediáticas para adolescentes diseñado y validado por el equipo de investigadores de la Red Alfamed. Este cuestionario viene siendo aplicado en distintos países para recoger información sobre los niveles de competencia mediática entre la comunidad de docentes y estudiantes (Aguaded, Gutiérrez, y Pedreira, 2018, p. 156).

Entre las principales estudios que fundamentaron sus procesos de recolección de información a partir de este instrumento, se destacan: el titulado “Media Competence in Spanish Secondary School Students. Assessing Instrumental and Critical Thinking Skills in Digital Contexts” realizado por Pérez-Rodríguez, Delgado-Ponce, Marín-Mateos, y Romero-Rodríguez, (2019), “el desarrollo de la competencia mediática en el contexto Iberoamericano” desarrollado por Aguaded, Gutiérrez, y Pedreira (2018), “la competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos” conducido por Ferrés Prats, Aguaded Gómez, y García Matilla (2012), otro estudio es el titulado “¿Jóvenes sobradamente preparados? Investigación sobre el grado de competencia mediática de los jóvenes en España” concluido por Masanet, Contreras Pulido, y Ferrés Prats (2013), como también la investigación denominada “la competencia mediática en Educación Infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España” conluido Pérez-

Rodríguez, Ramírez García, y García-Ruiz (2015) y, finalmente, otro estudio que se apoyo en este cuestionario fue el denominado "Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España" rematado por García y Fernández (2016). Como se puede evidenciar, es claro que en tiempos recientes emergen con potencia las preocupaciones sobre lo mediático y lo digital a partir de su posicionamiento que ha llevado al descentramiento de nuestro entorno.

El diseño del cuestionario ha sido adaptado a las características propias del contexto del país por la Red Alfamed, abarcan cuestiones en un lenguaje claro y no demanda una cantidad considerable de tiempo y está disponible para su consulta en el anexo 1.

En particular, este instrumento se consideró idóneo fundamentalmente porque su sustento teórico son las dimensiones e indicadores de Ferrés y Piscitelli (2012), el cual constituye entre la comunidad científica actual el referente sobre competencias mediáticas; porque ya ha sido ampliamente destinado a estudios entre los investigadores y finalmente porque cuenta con el respaldo de la un grupo de expertos en educación mediática, la Red Alfamed[68]. En concreto, el cuestionario está estructurado a partir de las seis dimensiones de la competencia mediática que proponen Ferrés y Piscitelli (2012), cada una de estas dimensiones se corresponden con los ámbitos de análisis y de expresión. Cada pregunta se clasifica en relación con uno de los dos ámbitos (análisis o expresión) de la competencia mediática.

El concepto que sustenta el instrumento entiende que la competencia mediática comporta el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con seis dimensiones básicas: lenguaje, tecnología, ideología y valores, procesos de interacción, procesos de producción y difusión y finalmente la dimensión estética (Ferrés y Piscitelli, 2012, p. 79). Cada una de estas dimensiones a la vez está determinada por el ámbito de análisis y expresión, es decir, la persona desarrolla la competencia mediática en la medida en que interactúa de manera crítica con mensajes producidos por los demás y siendo capaz de crear y compartir los mensajes propios en el entorno mediático.

[68] En esta fase de la investigación acudimos al apoyo de la coordinadora de la Red Alfamed para Colombia, la profesora doctora Yamile Sandoval, quien sugirió el uso de este instrumento pues ya estaba validado para el país y contaba con el respaldo de la red. En esta fase teníamos previsto inicialmente el diseño de un instrumento para determinar los niveles de la competencia mediática en los adolescentes.

El cuestionario que se utilizó en este estudio está conformado por 31 ítems, los 13 primeros corresponden a cuestiones de identificación y características principales de la relación con el entorno mediático que van a formar parte de las variables independientes principales del estudio (sexo, edad, grado de formación), las siguientes 18 preguntas se corresponden a cuestiones enfocadas a determinar el nivel de competencias mediáticas.

El nivel de competencia mediática de cada estudiante se corresponde a las respuestas que otorgan a cada uno de los ítems en una escala de uno a tres (donde uno es el valor más bajo y tres corresponde al valor más alto) de acuerdo con lo que consideren en sus relaciones con lo mediático. Básicamente el cuestionario está determinado por los siguientes valores:

Tabla 38. Dimensiones e indicadores de la competencia mediática en el cuestionario empleado

			Escala		
Dimensión	**Indicador**	**Ítem**	**1**	**2**	**3**
Lenguajes	Capacidad de interpretar y de valorar los diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje.	3	3,4	2, 6	1, 5
	Capacidad de interpretar los diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje	14	2, 6	1, 5	3, 4
	Capacidad de expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación y de significación.	16	3, 4	2	1
Tecnología	Capacidad de manejar con corrección las herramientas comunicativas del entorno multimodal.	1	1, 6	3, 4	2, 5
	Capacidad de adecuar las herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos que persigue	2	1, 3	2, 4	5, 6
	Capacidad de manejo de las innovaciones tecnológicas que posibilitan una comunicación multimodal	15	2	3	1
Procesos de Interacción	Capacidad de selección, de revisión y de autoevaluación de la propia dieta mediática, en función de unos criterios conscientes y razonables	4,	1, 3, 4	6	2, 5
	Capacidad de elucidar porque gustan de algunos medios, algunos productos o algunos contenidos, porque tienen éxito, individual o colectivamente: que necesidades y deseos satisfacen en lo sensorial, en lo emotivo, estético, cultural, etc.	6	1, 5	4, 6	2, 3
	Conocimiento de nivel de responsabilidad de social	10	2	3	1
Procesos de producción y difusión:	Conocimiento de las diferencias básicas entre las producciones individuales y las colectivas, entre las populares y las corporativas, y, en el ámbito de estas últimas, si es el caso, entre las elaboradas por instancias de titularidad pública y privada.	12	1, 5	2, 3	4, 6

Dimensión	Indicador	Ítem	Escala 1	2	3
	Conocimientos básicos sobre sistemas de producción, las técnicas de programación y los mecanismos de difusión	13	2	1	3
	Capacidad de compartir y diseminar información, a través de los medios tradicionales y de las redes sociales, incrementando la visibilidad de los mensajes, en interacción con comunidades cada vez más amplias.	17	3	1	2
Ideología y valores	Capacidad de descubrir la manera en que las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad, a menudo mediante comunicaciones inadvertidas	5	3	1	2
	Capacidad de analizar las identidades virtuales, individuales y colectivas, y detectar los estereotipos sobre todo en cuanto a género, raza, etnia, clases social, religión, cultura.	11	2, 6	4, 1	3, 5
	Capacidad de analizar críticamente los efectos de producción de opiniones y de homogeneización cultural que los medios ejercen.	18	3, 6	1, 2	4, 5
Estética	Capacidad de extraer placer de los aspectos formales, es decir, no solo de lo que se comunica sino también de la manera cómo se comunica.	7	2	1	3
	Sensibilidad para reconocer una producción mediática que no se adecua a las exigencias mínimas de cualidad estética	8	1, 4	3, 5	2, 6
	Capacidad de tener placer con los aspectos formales, o sea, no solo de lo que se comunica como también como se comunica	9	1, 2	3, 4	5, 6

Fuente: cuestionario validado por la Red Alfamed atendiendo modelo de Ferrés y Piscitelli (2012).

Todas las opciones de respuestas del cuestionario son cerradas. El cuestionario maneja un lenguaje claro y no demanda conocimientos profundos para poder contestar los ítems, básicamente abarca aspectos comunes del relacionamiento con los entornos mediáticos. El cuestionario mantiene elevados los criterios de validación que se sustentan, por una parte, a partir de los reportes de los valores obtenidos del Alfa de Cronbach de 0.83 que evidencia unos buenos niveles de fiabilidad y también por contar con el respaldo y estar avalado por el juicio de expertos internacionales (Aguaded, Gutiérrez, y Pedreira, 2018, p. 165).

Adicionalmente, hay que mencionar que el cuestionario fue contestado por los estudiantes a través de una plataforma específicamente diseñada para la investigación en el aula de medios de la institución y no se presentó ningún inconveniente al momento de

su diligenciamiento. La presentación del cuestionario empezaba explicando brevemente los objetivos de la investigación y a continuación disponía de las preguntas con sus posibilidades de respuestas. Todos los estudiantes fueron informados sobre la garantía de privacidad y anonimato en los datos que suministraban.

En lo referente al procedimiento de análisis de las respuestas generadas por los estudiantes, en un primer momento se traspasaron directamente el conjunto de datos al entorno del paquete estadístico SPSS y luego se llevó a cabo una depuración de información que conformaban dicha matriz buscando asegurar que los posteriores análisis se basaran en datos reales. En esta matriz de datos se agrupan los valores de cada sujeto en diferentes variables (las variables en las columnas y los individuos en las filas). En este caso, cada una de las preguntas que conforman el cuestionario funcionan como una variable al igual que la puntuación total; siguiendo las recomendaciones de Vilá Baños y Bisquerra A (2019, p. 254) se efectuó un análisis de cada ítem donde se reportaron los valores destacados y las características de su distribución.

Respecto al procedimiento para generar la valoración del nivel de competencia mediática se siguieron los criterios determinados por el cuestionario. En este sentido y de acuerdo a las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en el cuestionario, en un principio se determinaron los niveles básico, medio y avanzado de cada una de las dimensiones que integran la competencia mediática (Lenguajes, Estética, Ideología y Valores, Procesos de Interacción, Procesos de Producción, Tecnología) a partir de sumar los resultados obtenidos en cada pregunta que componen una dimensión dividido por el número de preguntas que se incluyen. En seguida, se determinó el nivel general de la competencia mediática de los estudiantes a partir del promedio de los resultados que se obtuvieron en cada una de las dimensiones de esta competencia (se suman los resultados de cada dimensión y se divide por el número de dimensiones).

Teniendo en consideración que los estudios que recurren a la encuesta responden generalmente a una finalidad descriptiva específica y concreta (describir un fenómeno de interés), en el caso de este estudio la intención de la utilización de la encuesta corresponde principalmente para generar un análisis descriptivo, siguiendo este propósito, entonces, el proceso de análisis en la primera fase de la IBD se focalizó sobre los datos de la distribución de los niveles de competencias mediáticas en los estudiantes

donde se incluyó: el análisis descriptivo univariable a través de distribuciones de frecuencia, representaciones gráficas univariables y la descripción de los niveles de dicha competencia en el conjunto de los estudiantes de bachillerato de la ENS.

Adicional a lo anterior y teniendo en consideración a la singularidad de una IBD, el grupo que participó en el desarrollo de las sesiones que componen del programa de Alfabetización Mediática Crítica tras la finalización nuevamente respondió el cuestionario. La intención de adquirir estos datos para este estudio se fundamenta en que constituyen uno de los criterios centrales para la valoración general del programa de AMC (en esta fase de evaluación también se recurrió a entrevistas semiestructuradas con docentes y estudiantes) (McKenney y Reeves, 2019, p. 179). De esta manera se dispuso de una medida antes del desarrollo del diseño del programa de AMC y una posterior como un fundamento para la elaboración del análisis general en la cuarta fase, al igual que de una revisión y optimización del programa de formación. El procedimiento para establecer las posibles diferencias en los estudiantes tras la participación en la segunda fase del estudio estuvo apoyado en el estadístico de la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas.

En este caso, al referirnos a muestras relacionadas se tiene el propósito de comparar el comportamiento de un mismo grupo en una variable medida en dos momentos (antes y después del programa de AMC) donde las muestras están conformadas por los mismos participantes y el interés se focaliza en determinar si hay una modificación en los resultados (Tejedor T y Etxeberria Murgiondo, 2006, p. 119). Además, el hecho de que la muestra final no es suficientemente grande, sino que estuvo conformada por menos de 30 personas (estudiantes del nivel de noveno tres (9 -3) que participaron en el programa de AMC) se constituye en un criterio para admitir que la alternativa en el análisis estadístico implica procedimientos propios de pruebas no paramétricas (Gómez-Gómez, Danglot, y Vega-Franco, 2003, p. 94). Las pruebas no paramétricas se realizan con muestras pequeñas de datos categóricos u ordinales, pues, en este marco ocasiona que se desconozca si es válido suponer la normalidad de los datos, es decir, se acude a éstas independiente de la distribución de las muestras que se esperan contrastar (San Martín, 2011). La eficiencia de los análisis basados en el marco de las pruebas no paramétricas es elevada para muestras pequeñas. Sobre esto Tejedor T y Etxeberria

Murgiondo (2006, p. 311) sostienen que una prueba puede considerarse como no paramétrica si cumple al menos uno de los siguientes requisitos:

- Utiliza datos de nivel de medida ordinal o categórico
- Utiliza datos de nivel de medida de intervalos, pero la hipótesis planteada no involucra parámetros de las distribuciones poblacionales (no inferencias a partir de la media y dispersión)
- El estadístico de contraste empleado no depende de supuestos específicos de la población en la que se muestrea.

En efecto, en el caso del análisis planteado en este estudio se basa en datos de medida ordinal (nivel de competencias básico, medio, avanzado), es decir, se tuvo en consideración el orden de las puntuaciones y no su valor númerico. Como también no se tuvo en consideración un estadístico que dependiera de un supuesto de la población (distribución normal), sino que sigue el marco de distribución libre. En lo específico, la prueba de Wilcoxon fue la seleccionada para el análisis que se empleó con el propósito de contrastar la hipótesis sobre igualdad de medianas de los valores de los niveles de la competencia mediática pretest y postest de la misma muestra, es decir, los estudiantes del nivel de noveno tres (9-3) que participaron en el programa de AMC. Este estadístico es una alternativa a la prueba t para muestras relacionadas cuando se tiene duda de cumplir con los supuestos paramétricos exigidos para la prueba t (Tejedor T y Etxeberria Murgiondo, 2006, p. 369) . En este caso en específico las hipótesis a probar son:

H_0: No hay diferencias entre las observaciones pareadas

H_1: Sí hay diferencias entre las observaciones pareadas

Para comprobar si existen cambios en el nivel de competencias mediáticas, se contrastan sobre el valor de la media de los grupos antes y después del programa de AMC, es decir, el contraste de la hipótesis de la igualdad de dos medianas de los mismos integrantes del grupo.

4.4.4 Diario de campo

De acuerdo con Bonilla (1997, como se citó por Martínez, 2007, p. 74) en la investigación la observación se constituye en un elemento clave para producir descripciones profundas sobre la realidad estudiada; sin embargo, esta observación comporta unas características particulares, la principal quizá, es desarrollar y mantener una mirada con un sentido de indagación que lleve a vincular reflexivamente sobre los rasgos del contexto.

> Observar, con sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera como interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación.

Bajo esta perspectiva el investigador a través de las observaciones avanza en procesos que le permiten captar los elementos constitutivos de la cotidianidad, las interacciones y prácticas para finalmente con todos estos elementos elaborar una comprensión amplia del fenómeno que estudia. En este sentido, el diario de campo viene a ser un instrumento que permite sistematizar y elaborar un seguimiento minucioso del proceso que tiene lugar (las experiencias, ideas, confusiones y problemas que surgen) y se concretan como notas o “memos”. Por lo tanto, esas anotaciones costituyen aspectos que se asumen como importantes y que sirven de apoyo al momento de interpretar la información de manera conjunta (Toro Jaramillo y Parra-Ramírez, 2006, p. 179).

Triviño (1987, como se citó en Lima, Mioto, y Prá 2007, p. 100) considera al diario de campo como una manera de generar un conocimiento sobre el escenario de la investigación que se revela principalmente a través de registros de datos que no son obtenidos en entrevistas formales, cuestionarios, formularios o de grupos de discusión. Es un tipo de datos que surgen a partir de procesos específicos que llevan al reconocimiento y a una comprensión amplia y diversa del contexto. Señala este mismo autor que las anotaciones en el diario de campo, sean referente a la investigación o a los procesos de intervención, pueden ser entendidas como todo un proceso de recolección y análisis de información donde se incluyen descripciones de fenómenos sociales,

explicaciones hechas sobre los mismos y una reflexión sobre elementos que se destacan durante el estudio.

Conceptualmente se entiende los diarios de campo como producciones escritas en los que el investigador registra aquellos acontecimientos que transcurren en la experiencia del proceso que desarrolla y que le resultan significativos (Albertín Carbó, 2007, p. 14.). Este proceso implica elaborar un relato de los acontecimientos que trasciendan la experiencia personal para abarcar un contexto mayor que permita elaborar un entendimiento profundo sobre las decisiones que se toman, los motivos y los mecanismos que llevan a actuar. Desde una perspectiva pedagógica se recomienda que los docentes utilicen permanentemente el diario de campo como un recurso para realizar investigación en el aula, como una manera de disponer de elementos que favorezcan la reflexión sobre su práctica educativa, toda vez que favorece la reflexión y el planeamiento de cambios orientados a mejorar la práctica educativa (Gómez, 2009, p. 108). En general, un ejercicio investigativo respaldado en el uso de los diarios de campo entraña una observación aguda y un acercamiento de las situaciones experimentadas por el conjunto de las personas de interés en un estudio.

Las notas del diario campo están compuestas por los relatos que describen las experiencias de las observaciones que como investigador proyectaba a partir de la participación en el desarrollo de los talleres con los estudiantes. Al decantarnos por esta herramienta se asume que escribir las descripciones de campo no es una cuestión de registrar pasivamente hechos que acontecen; por el contrario, se reconoce que es una actividad de escritura que incluye procesos activos de interpretación y atribución de sentido: percibiendo y poniendo en el papel algunas cosas como “relevantes”, percibiendo e ignorando otras como “no relevantes”, e inclusive dejando de percibir otras cosas posiblemente significativas (Emerson, Fretz, y Shaw, 2013, p. 362). En función de eso, eventos similares pueden ser descritos con diferentes propósitos, preocupaciones y sensibilidades.

Al acudir a esta herramienta de recolección de información, se intenta disponer de fundamentos sobre los cuales amparar una reflexión acerca de la manera en que transcurrieron los espacios de trabajo con los estudiantes y también como un medio por el cual acercar a las valoraciones que se suscitaron en los estudiantes durante este

proceso. En este orden, las descripciones iniciales de las notas de campo se centran principalmente en los registros de reconstrucción de los diálogos y sobre la descripción de las actividades que resultaron significativas así como los eventos críticos y significativos en los talleres. Es así que, el horizonte del diario de campo en esta investigación es posibilitar la búsqueda de significados otorgados a los espacios de alfabetización mediática por los estudiantes y permitir una aproximación a las fortalezas y debilidades de los mismos atendiendo a un proceso de IBD.

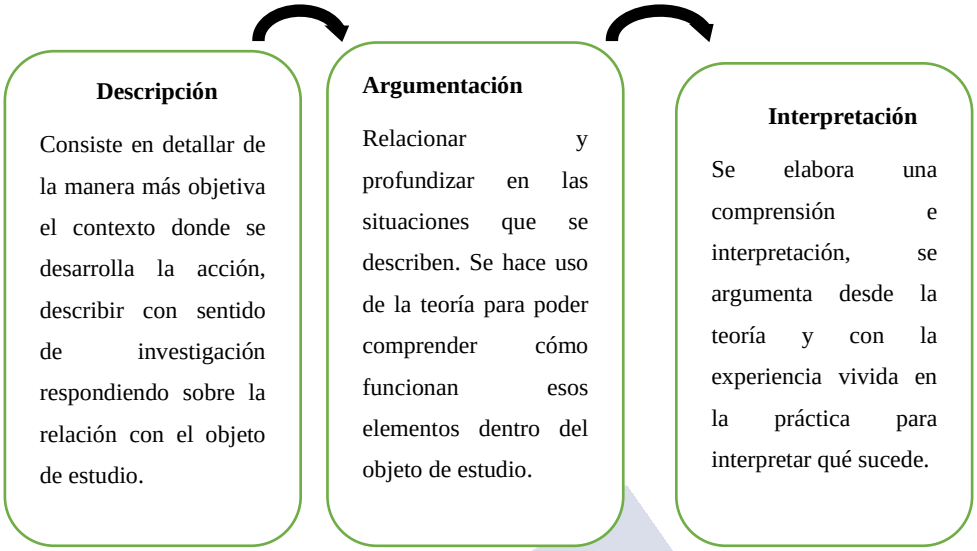
En este orden, se comprende que la elaboración del diario supuso un nivel inicial de informaciones de tipo descriptivas y luego se privilegió un ejercicio encaminado a la interpretación y reflexión sobre el proceso. Asimismo, las notas se elaboraron en el mismo dia de las sesiones de los talleres, en las horas de la tarde, con la finalidad de poder abarcar la mayoría de los detalles y las impresiones que emergían tras los encuentros con los estudiantes.

Lo esperado en los procesos de elaboración y análisis de los diarios de campo es que predomine la función reflexiva frente a la informativa o descriptiva. Ello indica que en este tipo de registro bien puede incluirse una serie de descripciones que permiten generar una relación con el contexto y algunos detalles sobre los eventos y luego se debe avanzar hacia procesos que favorezcan la concreción de reflexiones argumentadas que finalmente conducen a procesos interpretativos. Según Albertín Carbó (2007, p. 16) se recomienda en los registros de los diarios de campo incluir:

a) Comentarios personales y opiniones
b) Juicios valorativos
c) Selecciones y toma de decisiones
d) Formulación de hipótesis
e) Impresiones y emociones
f) Cuestiones, dudas y dilemas, suscitados a partir de la escritura de las situaciones y conversaciones.

Teniendo presente lo anteriormente citado, se elaboró un diario a partir de las notas de campo relalizadas durante el proceso de las sesiones de alfabetización mediática con los estudiantes de bachillerato de la ENS y su proceso de concreción estuvo apoyado en tres aspectos fundamentales: la descripción, argumentación e interpretación.

Figura 53. Aspectos fundamentales en el proceso de diario de campo seguido en esta investigación



Fuente: Elaboración propia basado en Martínez (2007, p. 77).

Atendiendo a este modelo, en esta investigación las anotaciones de campo incluyeron en la descripción de los fenómenos sociales y físicos específicamente de los espacios de encuentro con los estudiantes en los procesos formativos de educación mediática crítica sobre las que luego se generaron una serie de reflexiones e interpretaciones valorativas de este proceso (Silva Triviños, 1987, p. 154).

De manera concreta, inicialmente se elaboró una descripción del contexto, del ambiente físico y de los participantes y de las interacciones en el aula. Luego se realizó un registro de los acontecimientos de manera cronológica (actividades, comportamientos, interacciones) específicamente relacionados con nuestro interés de estudio, los elementos que suponen la realización de una propuesta de educación mediática en un entorno escolar ENS. Las notas de campo se realizaron a posteriori de lo ocurrido en la interacción con los participantes, se redactaron una vez el investigador se retira del campo.

Esta investigación recurre al diario de campo para elaborar principalmente un comprensión sobre el ambiente en el que se desarrollan las sesiones del programa formativo de alfabetización mediática con los estudiantes. En este sentido, el diario de campo permitió observar y analizar críticamente la manera y los sentidos de las acciones, las dificultades y limitaciones del investigador frente a su desarrollo y los

avances que se fueron alacanzando durante el proceso. De manera conjunta, entonces, se puede decir que esta recurso permitió desplegar en conjunto las descripciones de algunos fenómenos asociados a los talleres de AMC, construir algunas explicaciones y una reflexión sobre elementos destacados.

La elaboración del diario de campo resulto compatible con los objetivos de la investigación ya que permitió generar una mayor riqueza en la comprensión del fenómeno de estudio y profundizó en la lectura sobre las interacciones de los estudiantes al momento de desarrollar actividades relacionadas con el programa de AMC. Todo ello constituyen criterios para determinar la manera en que se desarrollan los diseños planteados y contribuyen a establecer criterios para la válidos para la valoración de este proceso.

Durante cada sesión de trabajo de la propuesta de educación mediática se realizaron notas de campo con el fin de registrar experiencias y hechos observados durante estos encuentros. La intención principal de este acercamiento a los datos bajo esta modalidad es poder realizar una lectura comprensiva en clave evaluativa sobre el desarrollo de las sesiones de lo talleres y poder generar datos para enriquecer la próxima fase de la IBD. A partir de estas notas que conforman el diario de campo se trata de lograr una descripción densa que de cuenta de los detalles y de las intenciones que comportan la conducta observada, sea a través de la narración de casos o situaciones concretas (Albertín Carbó, 2007, p. 15). En virtud de ello, las notas del diario campo están compuestas por los relatos que describen las experiencias de las observaciones que como investigador proyectaba a partir de la participación en el desarrollo de los talleres con los estudiantes.

En este orden, la elaboración del diario supuso un nivel inicial de tipo descriptivo y luego se privilegió un ejercicio encaminado a la reflexión sobre el proceso que fueron elaboradas en el mismo día de las sesiones de los talleres, en las horas de la tarde, con la finalidad de poder abarcar la mayoría de los detalles y las impresiones que emergían tras los encuentros con los estudiantes.

De manera concreta, inicialmente se elaboró una descripción del contexto, del ambiente físico y de los participantes y de las interacciones en el aula. Luego se realizó un registro de los acontecimientos de manera cronológica (actividades,

comportamientos, interacciones) específicamente relacionados con nuestro interés de estudio, los elementos que suponen la realización de una propuesta de educación mediática en un entorno escolar ENS. El proceso de análisis esta encaminado a suscitar la interpretación y la refexión principalmente centrado en las interacciones verbales sobre aquellos acontecimientos que transcurrieron en la experiencia de los talleres y que resultaron significativos (Albertín Carbó, 2007, p. 14.). Las dimensiones de análisis sobre las que se realizaron anotaciones escritas por el investigador principalmente fueron tres:

- **Momentos significativos en la participación en los talleres**: Condensa el conjunto de situaciones que resultan enriquecedoras en el proceso formativo, es decir, aquellas momentos o eventos que resultan de mayor catalizador para generar reflexión en el alumnado.
- **Reconstrucciones de diálogos de los estudiantes:** Agrupa una serie de elementos verbales que permiten profundizar y generar una mayor comprensión sobre el procesos formativo, abarca aquellas expresiones que realizan los estudiantes y logran reflejar una comprensión o algún tipo de dificultad. Este tipo de expresiones permiten obtener en mayor detalle elementos sobre la manera en que va desarrollándose el programa formativo.
- **Descripción de las actividades**: Integra brevemente una descripción sobre la manera en que van sucediendo el conjunto de actividades (principalmente de creación) de los estudiantes. Se describe cuidadosamente las principales configuraciones que se instalan y desarrollan a medida que se avanza los procesos del programa formativo.

En este caso a las anotaciones o eventos significativos se sumo las principales impresiones, actitudes y pensamientos que se generaban en el investigador cuando participaba en los espacios. Se intenta reconstruir las experiencias de los participantes a partir de las observaciones y de las narrativas producidas en los talleres. Se toma registro de los acontecimientos de manera cronológica (actividades, comportamientos, interacciones) específicamente relacionados con nuestro interés de estudio, las implicaciones de una propuesta formativa en alfabetización mediática. Los pasajes significativos para el alcance de los objetivos propuestos, es decir, elementos que nos permitan articular y disponer consideraciones para la elaboración de un proceso

evaluativo y reflexivo. A partir de cada sesión formativa con los estudiantes se realiza un análisis.

En un primer momento se recogen algunas observaciones referidas a la descripción del ambiente y contexto donde se circunscribe la propuesta de AMC. Abarca la descripción del contexto físico, el aula, el número de estudiantes, características, y luego se realiza un registro sobre las actividades realizadas, el comportamiento y las interacciones que ocurren, así como las conversaciones verbales lo más fidedigna posible. En el anexo 5 reposa el escrito correspondiente al diario de campo.

Como se ha mencionado, en el caso concreto de esta investigación se acude al diario de campo para elaborar principalmente una comprensión sobre el ambiente en el que se desarrollan las acciones de las sesiones de los espacios de alfabetización mediática con los estudiantes. En este sentido, el diario de campo permitió observar y analizar críticamente como se ejecutan las acciones, las dificultades y limitaciones del investigador frente a su desarrollo y los avances del proceso. En consecuencia, la elaboración de un diario de campo es compatible con los objetivos de la investigación ya que permitió generar una mayor riqueza en la comprensión del fenómeno de estudio y profundizó en la lectura sobre las interacciones de los estudiantes al momento de desarrollar actividades relacionadas con el programa de AMC. Todo ello constituyen criterios para determinar la manera en que se desarrollan los diseños planteados bajo el modelo de la IBD.

Asimismo, se entiende que parte de la fortaleza de una IBD radica en su esfuerzo por alcanzar una descripción acentuada del fenómeno de estudio, y precisamente una de los modos de atender a este propósito es a través de la observación sistemática. Apuntan Crosetti y Salinas (2016, p. 50) que para lograr dicha observación se pueden emplear distintas técnicas que hacen parte tanto de la metodología cuantitativa (test, encuestas) como de la cualitativa; en este caso, se recurrió al del diario de campo para el desarrollo de las descripciones y elaboración de reflexiones. Siendo así, su concreción implicó inicialmente una descripción sobre las expresiones verbales y las acciones significativas de las sesiones acompañados de comentarios críticos, seguido de las reflexiones como una totalidad. Entre las principales anotaciones de campo que se realizaron en este investigación se siguieron las propuestas por Silva Triviños (1987, p. 154)

- Descripción del medio físico
- Reconstrucción de diálogo: conversaciones de los participantes, sus narrativas
- Relato de acontecimientos particulares: la manera como sucedían los hechos, de las actividades específicas
- Descripción de las actividades: descripción detallada de los comportamientos
- Nuevas ideas que emergen de los diálogos y la realización de algunas anotaciones sobre cuestiones metodológicas

Luego de finalizar el desarrollo de las sesiones de alfabetización mediática con los estudiantes, el investigador en cada sesión tomaba notas de campo que le permitieron elaborar una comprensión profunda acerca de la manera en que se desenvolvian las actividades planteadas, estas anotaciones dan cuenta de los primeros acercamientos, las impresiones del desarrollo, las dificultades y de los logros.

Asimismo, se acudió a otros registros como fotografías y audios para tener una mayor riqueza de información, de acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018, p. 411) es recomendable que en las anotaciones del diario de campo se incluyan estos elementos (fotografías y videos indicando la fecha y hora y por qué se recolectaron) y aspectos del desarrollo de la investigación. Se recoge el discurrir cotidiano en el aula tras los talleres enfocados en las conversaciones y momentos significativos y reflexiones sobre la metodología. Las unidades de análisis la conformaron las sesiones de encuentro con los estudiantes.

A medida que se avanza en las sesiones se va construyendo conocimiento del contacto directo con los participantes y con los escenarios particulares donde interaccionan. Las notas de campo posibilitaron generar la reflexión y comprensión con mayores detalles de las experiencias acecidas durante el proceso de involucramiento de la educación mediática en los espacios escolares de la ENS.

Teniendo en cuenta la extensión de cuaderno de campo y de las notas recogidas, solo se incluyen a modo de ejemplo algunas de ellas en el anexo 5 de este documento. Estando a disposición entre los datos del estudio todas las notas de campo.

4.4.5 Análisis documental

Se entiende el análisis documental como una de las herramientas de indagación que permite explorar y profundizar en aspectos y temas que se extienden sobre diversos documentos (puede ser texto, imágenes, secuencias) y que tratan del tema o fenómeno de interes del investigador. En estos casos generalmente se acuden a diversos documentos como actas, comunicados, recortes de prensa, legislaciones.

El análsis documental parte del supuesto de que hablar y el escribir hacen parte de una forma de comportamientos sociales, y por tanto, lo que decimos o escribimos revela algunas de las intenciones, actitudes, interpretaciones, conocimientos e imaginarios sobre el entorno. De manera que uno de los objetivos principales de esta técnica es lograr la emergencia del sentido latente de las prácticas sociales y cognitivas que están soportadas en la comunicación (se indaga sobre aquello que reposa en el texto). Este es un proceso orientado a "captar el significado de los acontecimientos y sucesos que de otra manera podrían parecer oscuros" (Strauss y Corbin, 2002, p.94)

Teniendo en consoderación que nuestro propósito es identificar y develar las principales orientaciones sobre las que se sostienen las prácticas de la educación mediática en la ENS y en el ámbito nacional (a partir de las políticas públicas en el campo educativo) se han seleccionado los siguientes documentos:

- Estándares básicos de competencia en Lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución (2006).
- Serie guía número 30. Orientaciones generales para la educación en tecnología. Ser competente en tecnología: una necesidad para el desarrollo (2008).
- Planes de aprendizaje de Tecnología e informática de la ENS (2018).
- Planes de aprendizaje de Lenguajes de la ENS (2018).

Los dos primeros documentos fueron elaborados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y los siguientes son construcciones de la ENS en el marco de sus procesos académicos en este aspecto. A partir de esta aproximación se espera elaborar un análsis crítico de la manera en que la educación mediática viene siendo sostenida en las prácticas escolares y a la vez identificar posibles propuestas alternativas para su abordaje. Analizar, comporta ordenar la información recolectada buscando identifiar aportes y establecer conexiones.

4.5 Procedimiento general de análisis de los datos

Como podemos intuir, tras la presentación de los instrumentos, en este estudio se obtuvo un volumen muy elevado de datos, tanto datos de carácter cualitativo como cuantitativo, por lo mismo, durante el proceso análisis se acudió a una variedad de procedimientos de análisis adecuados en cada caso. Como se ha podido apreciar, a lo largo del proyecto de investigación se recogieron datos provenientes de cuatro instrumentos: la encuesta, análisis documental, los grupos de discusión, entrevistas semiestructuradas y diario de campo. Se consideró necesario la combinación de estas técnicas con la finalidad de acceder a datos que permitieran dar respuesta a todos los objetivos planteados y enriquecer la comprensión del fenómeno abordado. En este sentido, se tiene en consideración que en los procedimientos sistemáticos de tipo cualitativos tienen la intencionalidad de comprender o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p. 9) y en el caso de los estudios de tipo cuantitativo la intencionalidad es estimar las magnitudes u ocurrencias de fenómenos y probar hipótesis. A continuación, se describe en detalle el procedimiento de análisis desarrollado en cada una de las fases de este estudio bajo la metodología de la IBD:

La finalidad de la **primera fase** consistió en obtener información específica que permitiera elaborar una contextualización, un análisis de la situación para dilucidar las características del problema relacionado con la educación mediática. Para este fin se dispuso de las siguientes técnicas de recolección de datos:

- **Análisis documental**: En este proceso se acudió a varios documentos que dan cuenta de la manera en que se concibe algunos de los componentes de la educación mediática, en concreto a nivel nacional a los estándares básicos de competencia en lenguaje, guía 30 de orientaciones generales para la educación en tecnología y a nivel institucional de la ENS se recurrió a los planes de aprendizaje de tecnología y de lenguaje (los dos primeros documentos se obtienen de las bases de datos del Ministerio de educación nacional y con cada uno de los profesores se obtienen los documentos institucionales de la ENS). Este conjunto de fuentes primarias constituye el corpus sobre el que se realiza el proceso de análisis.

Considerando el tipo de documentos seleccionados que conforman el corpus documental, se optó por realizar un método tradicional de análisis consistente en desglosar el contenido y agruparlo en las principales categorías (organizando conceptualmente la información). En esta identificación se develan los principales enfoques conceptuales y sus relaciones. Como recomienda (Londoño, 2017, p. 165) en estos procesos se debe tener como punto de partida una pregunta específica que permitan delimitar y allanar el camino a recorrer, en el caso de nuestro análisis documental partió de la siguiente inquietud: ¿cuáles son los principales marcos conceptuales que se sostienen sobre educación mediática en los documentos?, ¿cuáles son las prácticas de alfabetización mediática que se promocionan? Con el análisis documental se espera devalar la manera de cómo se asume la educación mediática y cómo se estructuran las prácticas pedagógicas en este ámbito.

- Información recogida mediante el **cuestionario de valoración de competencias mediáticas** para adolescentes creado por la Red Alfamed, en su primera aplicación específica fue concluido por el total de estudiantes de bachillerato de la ENS permitiendo disponer de un marco global sobre el nivel de esta competencia en dicho sector educativo. En este caso la información es de carácter netamente cuantitativo.

  El cuestionario está formado por preguntas cerradas que permiten determinar el nivel de estas competencias y cuenta con preguntas de tipo sociodemográfico para tener una aproximación general sobre algunas características de los participantes. Se utilizó un procedimiento de análisis estadístico univariado para describir las características de la población y el nivel de competencias mediáticas, en este análisis se acudió al uso del programa estadístico SPSS. Cada una de las preguntas que conforman el cuestionario funcionan como una variable al igual que la puntuación total; siguiendo las recomendaciones de Vilá Baños y Bisquerra A (2019 p. 254) se efectuó un análisis de cada ítem donde se reportaron los valores destacados y las características de su distribución.

En este sentido y de acuerdo a las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en el cuestionario, en un principio se determinaron los niveles básico, medio y avanzado de cada una de las dimensiones que integran la competencia mediática (Lenguajes, Estética, Ideología y valores, Procesos de interacción, Procesos de creación, Tecnología) a partir de sumar los resultados obtenidos en cada pregunta que componen una dimensión dividido por el número de preguntas que se incluyen. Posteriormente se determinó el nivel general de la competencia mediática de los estudiantes a partir del promedio de los resultados que se obtuvieron en cada una de las dimensiones de esta competencia. El cuestionario que se utilizó en este estudio está conformado por 31 ítems, los 13 primeros corresponden a cuestiones de caracterización y las siguientes 18 preguntas se corresponden a cuestiones enfocadas a determinar el nivel de competencias mediáticas.

- En el caso de la **Información recogida mediante los grupos de discusión con docentes** de la ENS, el análisis estuvo orientado a generar criterios de consenso que permitan dar cuenta del estado del tratamiento de las competencias mediáticas en el ENS y, adicionalmente, a construir conjuntamente una estrategias y generalidades para su incorporación al entorno escolar. El análisis de los discursos estuvo mediado a partir de las categorías que se articulan en el modelo teórico de Ferrés y Piscitelli (2012), y adicional a ello, se tienen en cuenta las categorías emergentes, que dado su potencialidad en la comprensión del fenómeno se consideraron imprescindibles para esta investigación ─afloran con potencia en los discursos de los participantes y permitan dar una mayor riqueza en la compresión─.

- **Grupos de discusión con estudiantes** del bachillerato de la ENS que favoreció tener un consenso general sobre las principales características del entorno mediático y las implicaciones en sus vidas de la llegada de los medios. Estos discursos se analizan a la luz del modelo teórico de Ferres y Piscitelli (2012) conjunto con las categorías emergentes se vislumbran como pilares para la construcción del diseño de la propuesta de intervención.

- **Los grupos de discusión con las familias** se estableció siguiendo el propósito de alcanzar algunos consensos que permitan conocer el ecosistema mediático y las principales características con las que los estudiantes se desenvuelven en su cotidianidad. Igualmente se abordó a partir de los planteamientos de Ferrés y Piscitelli y se valoraron las categorías que emergían y contribuyeron en la comprensión del fenómeno de interés de este estudio.

Para concretar el proceso de análisis de la información obtenida de los grupos de discusión se tomaron como referencia y punto de partida las seis dimensiones que componen el concepto de competencias mediáticas propuesto por los investigadores Ferrés y Piscitelli (2012). Este conjunto de dimensiones se instalaron como las principales categorías sobre las que se estructuraron las discusiones en los distintos grupos (estudiantes, familias y docentes) y mantenían propósitos particulares: **los 4 Grupos de discusión con estudiantes** del bachillerato de la ENS se orientaron a tener un consenso general sobre las principales características del entorno mediático y las implicaciones en sus vidas de la llegada de los medios. **El Grupo de discusión con profesorado de la ENS** se orientó a generar criterios de consenso que permitan dar cuenta del estado del tratamiento de las competencias mediáticas en la ENS y a construir conjuntamente una estrategia o programa para su incorporación al entorno escolar. La Guía del grupo de discusión del profesorado (**Anexo 3). El Grupo de discusión con las familias** se orientó a algunos consensos que permitan conocer el ecosistema mediático y las principales características con las que los estudiantes se desenvuelven en su cotidianidad. La guía del grupo de discusión de las familias (**Anexo 4).**

Las dimensiones que determinaron los componentes sobre los cuales se fundamentó en las discusiones en los distintos grupos conformados corresponden a las planteadas por Ferrés y Piscitelli (2012) que, como se pudo determinar en la revisión bibliográfica, constituyen la principal referencia para conceptualizar y fundamentar el concepto de competencias mediáticas en el ámbito investigativo, es decir: **Lenguajes** (los diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje), **Tecnologías** (comprensión del rol que vienen desempeñando en la sociedad las TIC y

posibles efectos y su manejo), **Procesos de interacción** (revisión crítica de la dieta mediática atendiendo criterios conscientes y razonables, las diferentes dilucidaciones sobre el gusto de determinados medios y contenidos y lo que satisfacen en lo sensorial, emotivo, estético y cultural), **Procesos de producción y difusión** (referencias básicas sobre producciones individuales y colectivas, populares y las corporativas; reconocimiento de condicionantes socioeconómicos e identificación de mecanismos técnicos de programación y difusión), **Ideología y valores** (la manera en que los contenidos mediáticos estructuran nuestra percepción de la realidad y la manera en que se evaluan las fuentes de información, estereotipos e ideologías en los contenidos y criticidad frente a la homogeneización cultural) y finalmente la dimensión de **Estética** (sobre los aspectos referidos a calidad estética, originalidad, estilo y tendencias).

De esta manera, este conjunto de dimensiones se constituyen en categorías de análisis predeterminadas y, por otra parte, también se instalan algunas categorías emergentes, dada la potencia de la discusión y de la riqueza en la comprensión del fenómeno que aportan. A partir de este conjunto de categorías se sostiene el proceso de análisis de los distintos planteamientos y discusiones que se derivan en el proceso de análisis de los resultados de esta fase, es decir, orientan en este caso la recolección y el análisis de la información.

El conjunto de estas categorías deductivas, es decir, que se generan a partir de la literatura previa (marcos teóricos y modelos de análisis) sobre el fenómeno de estudio pasan a constituir lo que Galeano Marín (2004) llama “ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática, supuestos implícios en el problema y recusus analíticos como unidades significativas dan sentido a los datos y permiten reducirlos, compararlos y relacionarlos (…) categorizar es agrupar datos que comportan significados similares”. De manera que disponer de unas categorías claras comporta un criterio básico en un proceso investigativo y supone un criterio valorativo para dar inicio al proceso de análisis y comprensión del fenómeno de estudio.

Para concretar el proceso de análisis de la información obtenida de los grupos de discusión se tomó como referencia o punto de partida las dimensiones sobre las competencias mediáticas que permitieron generar a priori unas categorías de

codificación como también se consideraron algunas cuestiones a partir de los resultados de los datos de las encuestas; y, por otra parte como lo recomienda Barbour (2013), dada la riqueza de las verbalizaciones de los participantes emergieron otras categorias que fueron centrales para el respectivo análisis. Como bien lo menciona esta investigadora, respecto a los grupos de discusión, que en "el marco de codificación debe ser lo bastante flexible para incorporar también los temas introducidos por los participantes en los grupos" (p. 155), lo anterior condujo a la identificación de temas amplios que emergieron de los grupos. En esta labor se otorgó una importancia destacada al lenguaje que emplearon los participantes, a las oraciones construidas atendiendo al contexto en que se hicieron y los comentarios y los intercambios (Barbour, 2013, p. 176) (las explicaciones, justificaciones e hipótesis elaboradas por los participantes). En fin, se tuvo como corolario en esta etapa de la investigación que "el análisis del discurso es la búsqueda de un sentido. Un discurso no tiene único sentido. Tiene varios. El que busca el investigador concreto vendrá dado por los objetivos concretos de la investigación" (Callejo, 2001, p. 148).

Este proceso implicó un análisis preliminar después de la finalización de cada grupo de discusión y un primer nivel de interpretación y elaboración de observaciones generales sobre la dinámica de la reunión. El proceso de categorización se perfiló con recursos de los informes conceptuales realizados a partir de la revisión bibliográfica. En este caso, el interés inicial del uso de los grupos de discusión fue de obtener información de carácter descriptivo; sin embargo, por la riqueza de la información se avanzó hacia niveles de interpretación. En los resultados de los grupos de discusión se presentan los discursos ordenados acerca de los temas apoyados con la presentación de aquellas citas claves que emergieron en los encuentros (Gil-Flores, 1992, p. 208) y con unas derivaciones específicas respecto a los recorridos de los adolescentes en el entorno mediático (elementos que sirven como puntos clave para la construcción del programa de alfabetización mediática).

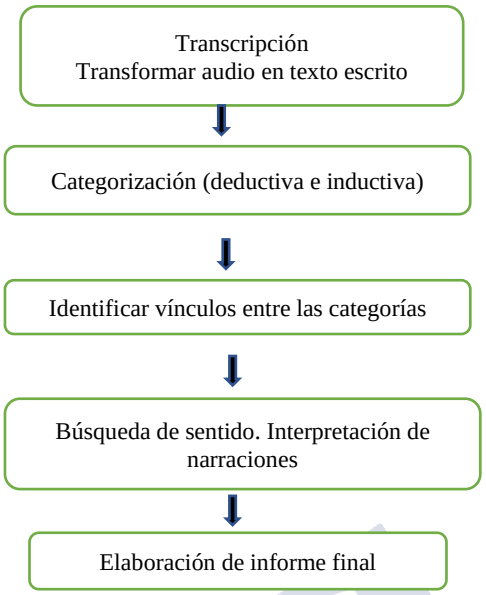
Tabla 39. Categorías deductivas de los grupos de discusión

Categorías deductivas	Descripción	Subcategorías
Lenguajes	Los diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje.	Códigos en un mensaje mediático Sistemas de representación Habilidades Aprendizajes
Tecnología	El rol que vienen desempeñando en la sociedad las TIC y posibles efectos y su manejo frente a astas.	Acceso y manejo Habilidades Aprendizajes
Procesos de interacción	La dieta mediática, las diferentes dilucidaciones sobre el gusto de determinados medios y contenidos y lo que satisfacen en lo sensorial, emotivo, estético y cultural.	Dieta mediática Motivación Búsqueda de información
Procesos de producción	Referencias básicas sobre producciones individuales y colectivas, populares y las corporativas; reconocimiento de condicionantes socioeconómicos y mecanismos técnicos de programación y difusión.	Crear contenidos Habilidades Aprendizajes
Ideología y valores	La manera en que los contenidos mediáticos estructuran nuestra percepción de la realidad y la manera en que se evalúan las fuentes de información, estereotipos e ideologías en los contenidos y criticidad frente a la homogeneización cultural.	Estereotipos Desinformación Aprendizajes
Estética	Sobre los aspectos referidos a calidad estética, originalidad, estilo y tendencias	Valores artísticos en contenidos mediático Tendencias
Aspectos didácticos y recursos de la ENS	Procesos pedagógicos que se surten al interior de la ENS en relación con la alfabetización mediática y los recursos dispuestos.	Empleo de medios Características del trabajo pedagógico

Fuente: elaboración propia basada en la propuesta de Ferrés y Piscitelli (2012).

Cabe mencionar que desarrollar cada una de estas discusiones se tornó un poco complicado, especialmente en lo correspondiente a los tiempos para desarrollar los grupos de discusión en la ENS debido a los cronogramas de los centros educativos, estos tienen una planeación de actividades académicas y justo llegó a coincidir con las fechas que se tenían previsto realizar estas reuniones. Sin embargo, los cronogramas se negociaron con la institución, de ahí que hayan quedado un tanto ajustados e implicó una mayor atención a los detalles que pudieran suceder a última hora. Sobre el proceso **general de análisis** de los datos procedentes de los seis grupos de discusión en esta investigación, se siguió la siguiente secuencia:

Figura 54.Aspectos Procedimiento de análisis de los grupos de discusión



Fuente: Elaboración propia.

El análisis de las interacciones permitió identificar las posturas, consideraciones, vivencias, opiniones y creencias de los participantes en los grupos. El proceso de análisis llevó a tener en consideración las verbalizaciones, las frases que emplean y los conceptos que apelan teniendo como perspectiva los objetivos planteados en esta investigación.

En este marco, se reconoce que los grupos de discusión tienen una alta validez subjetiva "que se debe en gran parte a la plausibilidad de los comentarios que realizan los participantes" (Ballano, 2005), es decir, debido a las características de las verbalizaciones de los participantes (López, 2010, p. 154) atiende a unas condiciones particulares; por otra parte, los esfuerzos destinados a procurar mayor fiabilidad en los datos obtenidos llevaron a favorecer un análisis por saturación.

Durante la **segunda fase** de la IBD el esfuerzo se concentró en el desarrollo de soluciones para las problemáticas que se presentan en la ENS respecto a la formación en competencias mediáticas. En concreto, en el diseño del programa de Alfabetización Mediática Crítica.

- En este proceso se realizó una búsqueda de diferentes tipos de documentación que guardan relación con el tema de estudio con la finalidad de obtener una aproximación sobre la manera en que se vienen estructurando propuestas de incorporación la educación mediática en los procesos escolares (políticas,

experiencias y desarrollos). También esta revisión documental permitió orientar el desarrollo de la propuesta de solución al problema que se identificó en la ENS. Con este lente teórico se estableció una comprensión matizada alrededor de los planteamientos que se generaron en los datos suministrados por los participantes. La revisión documental atendió a identificar básicamente la manera en que se abordan los distintos procesos de la alfabetización mediática en la ENS atendiendo a los documentos oficiales tanto de orden nacional como institucional en comparación con los indicadores de las dimensiones de Ferrés y Piscitelli.

Esta segunda etapa estuvo acompañada por la experta en educación y medios Inés Dussel y se realizó lectura que permitieron desarrollar reflexiones teóricas sobre el tema de estudio.

En la **tercera fase** de esta IBD se desarrollaron las sesiones formativas planteadas en el programa de alfabetización mediática crítica recogiendo durante su aplicación todos los datos necesarios para la evaluación del programa (notas de campo, creaciones, entrevistas y cuestionario de competencias en su segunda aplicación). Sobre este proceso se da cuenta en el diseño de la investigación y en el diario de campo (conjunto de anotaciones y reflexiones contenidas en el apartado de anexos).

La **cuarta fase** de esta investigación se focalizó en realizar la evaluación y refinamiento de las soluciones planteadas en la práctica, ello implicó:

- El análisis del proceso de implementación del programa de alfabetización mediática mediante los registros de diferentes notas que conforman el diario de campo. Esta información resultó de las sesiones de encuentro con los estudiantes y se orientó a construir respuestas frente a las inquietudes centrales planteadas en esta investigación. Una inicial centrada en comprender los procesos que se despliegan tras el encuentro con el enfoque de educación mediática que permita evaluarlos y tener una aproximación a la manera en que los estudiantes interaccionan con este enfoque.

  El proceso de análisis que se plantea incluye las fases de descripción (se detalla el contexto), argumentación (relacionar con finalidad de profundizar en relaciones descritas) y finalmente se elaboró un análisis interpretativo y comprensivo general. En especial, se mantuvo un énfasis sobre los sentidos que emergían frente a las sesiones de los talleres de educación mediática y su posibilidad de incorporación en los procesos escolares, sus avances, retos y

posibilidades para ser propuesto como una manera de posibilitar el desarrollo de la educación mediática en los espacios de la ENS.

- Análisis de las creaciones digitales de los estudiantes. Se enfoca el análisis de las creaciones de los estudiantes como una manera de evidenciar procesos de desarrollo de competencias en cuanto a su creación con unas características de calidad mínimas, este análisis en concreto se fundamenta en la propuesta de Ferrés y Piscitelli (2012, p. 80) que abarca: conocimiento de las fases de los procesos de producción y de la infraestructura necesaria para producciones de carácter personal, grupal; capacidad de trabajar de manera colaborativa en la elaboración de productos multimedia; capacidad de elaborar productos y modificar los existentes, capacidad de producir mensajes elementales que sean comprensibles.
- De igual manera, se acudió a la entrevista semiestructurada como una técnica para determinar elementos que permitieran realizar una valoración general sobre el proceso. Ello supuso un acercamiento a las impresiones de los participantes en los espacios que implicaron el desarrollo del programa de alfabetización mediática (estudiantes y profesores). El marco común sobre el cual se extendieron el conjunto de las entrevistas semiestructuradas con los estudiantes y docentes se fundamentó bajo las siguientes categorías:

Tabla 40. Categorías deductivas de las entrevistas semiestructuradas

Categorías deductivas	Descripción	Subcategorías
Aprendizajes alcanzados	Las principales aprendizajes que perciben los estudiantes que alcanzaron durante el conjunto de talleres de AMC.	Aprendizajes Imágenes Redes sociales Información Procesos de creación
Entorno mediático	La manera en que se configura y tiene determinar ciertos procesos los entornos mediáticos.	Búsqueda de información Datificación Entornos mediáticos
Valoración sobre AMC	Las principales valoraciones que tienen los estudiantes y profesores sobre el conjunto de talleres de AMC.	Reflexiones Metodología Temas Aspectos positivos Aspectos negativos
Recomendaciones	Algunas referencias para seguir consolidando estos procesos en el marco de la ENS.	Tiempos Recursos Apoyo institucional
Reflexiones	Comporta las diversas reflexiones principales que proponen los estudiantes derivados de los talleres de AMC.	Diversas dimensiones de la educación mediática.

Fuente: Elaboración propia

Se acudió al uso de las entrevistas semiestructuradas para generar datos cualitativos que permitieran elaborar un proceso valorativo del programa de AMC, datos relativos a la manera en que se desenvolvió todo el proceso. Como se puede evidenciar, las principales categorías que se proponen para lanzar las principales preguntas se basan en un marco específico para determinar diversos rasgos sobre la manera en que se desenvolvió el programa, y por otra parte, dada la misma condición de este tipo de entrevistas (dinámica, flexible y abiertas), otras preguntas irán surgiendo a medida que el investigador interactúa con los docentes y estudiantes. De manera general, el proceso de análisis entrevistas semiestructurada en esta investigación atendió los siguientes fases: transcripción de entrevistas, categorización, interpretación de los diálogos y elaboración del informe final.

En el transurso de la entrevistas el investigador se limitó a moderar y guiar, sin llegar a emitir algún tipo de juicios o valoraciones. El conjunto de la información generada permitió generar nuevas perspectivas sobre la manera en que se desarrollo el proceso AMC, como establecer algunos puntos claros para las próximas fases.

- Información recogida mediante el cuestionario de valoración de competencias mediáticas para adolescentes creado por la Red Alfamed en su segunda aplicación específica a los participantes en el programa (post test). Se utilizó un procedimiento de análisis estadístico de la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas no paramétrica con la finalidad de generar un análisis sobre la evolución del nivel de competencias mediáticas del alumnado participante en el programa. En este análisis se acudió al uso del programa estadístico SPSS.

La cuarta fase de la IBD, asimismo, estuvo focalizada en la formulación de una comprensión de tipo teórico sobre todo el proceso junto con la elaboración de un conjunto de propuestas a manera de mejoras para la implementación de la siguiente intervención. Es decir, la generación de un diseño y la formulación de unas referencias conceptuales sobre las implicaciones que se deben tener en consideración frente al propósito de incorporar un modelo de alfabetización mediática crítica en los espacios escolares. Los datos obtenidos se enfocaron a generar reflexión para producir “los principios de diseño” para la incorporación de un programa de alfabetización mediática en los entornos escolares como se solicita en un estudio bajo IBD.

La formulación de este diseño implicó la realización de una lectura global de la información recogida (notas de campo, grupos de discusión, producciones de los estudiantes, entrevistas) para generar una comprensión general del proceso del diseño de un programa de educación mediática. Se realizó un análisis retrospectivo de lo encontrado en las fases anteriores triangulando los resultados y comentarios realizados por los participantes en cada uno de los momentos de la investigación que llevaron a generar una versión final de un modelo de integración de la educación mediática en el entorno escolar de la ENS.

Ya en la **quinta fase** se reinicia el ciclo nuevamente, es decir, el investigador con los datos generados en este primer proceso plantea una nueva serie de procesos para el tratamiento de las competencias mediáticas en la ENS. En este caso, esta fase queda planteada en el documento y como docente activo de esta institución tengo el compromiso de abordarlo en un periodo posterior a este estudio.

4.6 Los participantes

Los participantes de la investigación se seleccionaron atendiendo a los requerimientos y propósitos configurados en cada una de las fases, como se muestra a continuación: el propósito de la primera fase de la investigación implicó la construcción de una visión general sobre las características que se configuran en la ENS respecto al tratamiento de la educación mediática. Se trató de obtener a mayor cantidad de detalles sobre las maneras en que se vienen estructurando las prácticas mediáticas y algunas claves que se destacan en la relación de los estudiantes con estos entornos. Toda esta información tenía el propósito de generar una comprensión general sobre el problema práctico y perfilar algunos elementos que luego pasarán a fortalecer la propuesta de educación.

Con esa finalidad, en la primera fase se recogieron datos a partir de la aplicación del cuestionario de evaluación de competencias mediáticas a la totalidad del alumnado de bachillerato de la ENS, seis grupos de discusión y el respectivo análisis de documentos. Como se puede inferir se hace uso de métodos mixtos de investigación con la intención de poder generar una mayor riqueza en la identificación, exploración y comprensión del problema práctico del contexto específico de la ENS. Se define el problema a partir de una visión integral del fenómeno.

Asimismo, es importante apuntar que en el marco de esta IBD no se reclama causalidad, debido a la naturaleza altamente situada de esta investigación, la generalización de los resultados es bastante limitada. El diseño, la implementación y la validación de un modelo para integrar la enseñanza de la alfabetización mediática crítica constituyen el esfuerzo central de todo este proceso, por lo mismo se elaboran unos lineamientos para el desarrollo de un proceso que tienen la finalidad de dar soluciones a un problema en específico de la ENS, bajo este tipo de investigación lo usual es centrarse en contextos y procesos específicos estudiándolos como fenómenos integrales y significativos (Herrington et al., 2007), en otras palabras, la IBD procura comprender y explicar los mecanismos que justifican las interrelaciones de los elementos implicados en un proceso formativo (Romero-Ariza, 2014, p. 168). Precisamente se entiende que entre los principales objetivos de la IBD es "to lay open and problematize the competed design and resultant implementation in a way that provides insight into the local context" (Barab, 2014), indica esto que los principales hallazgos deben ser recontextualizados en la intención de su aprovechamiento. Atendiendo a estas consideraciones, como se ha mencionado, se diseñó, implementó y evaluó un modelo de integración de la Alfabetización Mediática Crítica específicamente para el contexto de la ENS, por lo tanto, emerge a partir de las voces, consideraciones y situaciones concretas de este espacio.

En tal sentido, no se cumple con el requisito de la aleatorización. Es importante señalar al respecto que uno de los fundamentos por los cuales la IDB cobra especial interés en la actualidad es porque pretende aportar mejoras educativas estudiando contextos naturales con la finalidad de crear modificaciones que lleven a mejorar el aprendizaje. A este proceso de selección de los participantes, refiere Cuervo Sánchez (2017) que en la investigación educativa no suele ser posible la aleatorización completa pues es necesario utilizar grupos/salones/aulas donde asisten todos los estudiantes y acudir a aquellos centros que autorizan, permiten y colaboran con la realización de los proyectos planteados (p. 293). Esto significa que la selección de los participantes dependen muchas veces de factores externos al investigador.

Por otra parte, al plantear la investigación con la finalidad de construir un diseño, orientaciones o modelo de incorporación de la alfabetización mediática en los espacios escolares de la ENS, esta se construye desde y con los contextos naturales, es decir,

desde la complejidad de los elementos que supone un aula de clases: los ritmos escolares, el cambio de los docentes, ausencia de estudiantes, limitaciones de tiempo. Las dinámicas que se suceden en los entornos de los centros educativos no son ajenas a todas estas situaciones y por el contrario parte de la riqueza de su configuración radica precisamente en esta alteración constante de sus dinámicas. Son ante todo organizaciones humanas. El cese de actividades, jornadas de protesta, cambio de horarios, ausencia de estudiantes, disposición de materialidades para el desarrollo de las sesiones de trabajo, todo este conjunto de incidentes hacen parte de la singularidad de los espacios escolares en los que desarrollaremos este proceso (cmo se expone claramente en el diario de campo).

4.6.1 Selección de informantes de los grupos de discusión

A partir de los seis grupos de discusión con los docentes, familias y estudiantes de la ENS se empezó a definir el problema y tener claridad sobre los elementos que supone la relación que se viene favoreciendo desde la ENS respecto al abordaje de la alfabetización mediática y también se favoreció abordar en algunas consideraciones que permitan generar un acercamiento comprensivo a la relación que los estudiantes están conformando a partir de la llegada de estos entornos. La selección de los participantes en los grupos de discusión se realizó de acuerdo con los siguientes criterios:

Tabla 41. Criterios selección participantes grupos de discusión

Estudiantes	Docentes	Familias
Género Zona rural Zona urbana Curso académico Uso habitual medios Poco uso de medios	Directores de grado Tecnología Lenguaje	Directivos de junta de padres y madres de familia (2017). Representantes de cada uno de los niveles.

Fuente: Elaboración propia.

En atención a estos parámetros, los grupos de discusión quedaron finalmente distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 42. Participantes en los grupos de discusión

Participantes	Distribución n
Estudiantes grados octavos	8-1: 2 mujeres y 1 hombre 8-2: 2 mujeres y 1 hombre 8-3: 2 hombre y 1 mujer
Estudiantes grados novenos	9-1: 2 hombre y 1 mujer 9-2: 2 mujeres y 1 hombre 9-3: 2 mujeres y 1 hombre
Estudiantes grados décimos	10-1:2 mujeres y 1 hombre 10-2: 3 mujeres 10-3: 2 mujeres y 1 hombre
Estudiantes grados onces	11-1: 3 mujeres 11-2: 2 hombre y 1 mujer 11-3: 2 mujeres y 1 hombre
Profesores	Grado 8: 3 docentes Grado 9: 3 docentes Grado 10: 3 docentes Grado 11: 3 docentes
Familias	9 integrantes de la Junta de padres de familia

Fuente: Elaboración propia.

4.6.2 Selección de informantes de las entrevistas semiestructuradas

En la cuarta fase de la IBD se desarrolló una serie de entrevistas bajo esta configuración que tenían como propósito generar una reflexión con los participantes (docentes y estudiantes), análisis retrospectivo y evaluación general sobre el programa desarrollado y a la vez, generar conocimientos o ideas para continuar refinando el programa. Así, en la cuarta fase se realizaron las siguientes entrevistas:

Tabla 43. Participantes en entrevistas semiestructuradas

Entrevistados	Cantidad
Profesores	3
Estudiantes	7

Fuente: Elaboración propia.

La selección de estos participantes atendió, en el caso de los profesores, atendió a un criterio de participación, es decir, los tres docentes de la ENS seleccionados mantuvieron una participación constante e interesada durante el proceso de evolución del programa de alfabetización mediática. En el caso de los estudiantes, se determinó su elección en consideración a la regularidad en la asistencia a las sesiones de trabajo (como se apunta en posteriores líneas del diario se mantenía una irregularidad en la asistencia debido a las múltiples actividades que se programaron adicionalmente durante este periodo de tiempo).

4.6.3 Muestra real que contestó al cuestionario ALFAMED en sus dos aplicaciones

De acuerdo al reporte generado por la ENS para el segundo periodo del año 2017 el total de estudiantes matrículados era de 1133, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 44. Total de estudiantes matriculados en la ENS año 2017 según reporte de la ENS

Nivel	grado - grupo	Número estudiantes	Total (n) estudiantes	
Preescolar	Transición 1	24	71	71
	Transición 2	22		
	Transición 3	25		
Básica Primaria	Primero “A”	27	84	388
	Primero “B”	29		
	Primero “C”	28		
	Segundo “A”	37	70	
	Segundo “B”	33		
	Tercero "A"	26	50	
	Tercero "B"	24		
	Cuarto “A”	33	94	
	Cuarto “B”	31		
	Cuarto “C”	30		
	Quinto “A”	31	90	
	Quinto “B”	29		
	Quinto “C”	30		
Básica Secundaria	601	26	79	368
	602	26		
	603	27		
	701	33	104	
	702	37		
	703	34		
	801	30	94	
	802	32		
	803	32		
	901	30	91	
	902	32		
	903[69]	29		
Media	10.1	33	82	181
	10.2	29		
	10.3	30		
	11.1	33	99	
	11.2	32		
	11.3	34		
Ciclo Complementario	Introductorio	13	67	125
	I	31		
	II	23		
	III - A	16	58	
	III - B	19		
	IV	23		
TOTAL				1133

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENS (2017).

[69] Grupo piloto de estudiantes al que se le aplicó el programa de alfabetización mediática crítica (AMC)

Los participantes en este estudio variaron de acuerdo a las necesidades y objetivos señalados en cada una de las fases. En un primer nivel se seleccionaron como participantes a la totalidad de los adolescentes que a la fecha de esta fase de la investigación adelantaban sus estudios correspondientes a los cuatro grados de bachillerato (niveles de 8, 9, 10 y 11). Por lo tanto, la selección de los estudiantes que pasaron a conformar la muestra en este estudio se realizó por conveniencia, es decir, fue el investigador quien tomó la decisión sobre los elementos que integraron la muestra, según los objetivos y considerando aquellas unidades supuestamente típicas de la población que se desea conocer (López, 2004). En este marco, los principales criterios que fundamentaron la selección del alumnado de todos los grupos de bachillero para esta investigación fueron:

- Los objetivos de la investigación: se entiende que gran parte del esfuerzo de esta investigación se centra en generar un diseño que permita la incorporación de la alfabetización mediática en los espacios principalmente de los niveles de bachillerato de la ENS.
- Sobre las unidades que se desean conocer: En este caso se seleccionó para la tercera fase del programa un grupo/aula escolar en específico: los estudiantes del nivel educativo de noveno. Esta selección se derivó tras los resultados de la aplicación inicial del cuestionario de competencias mediáticas donde se evidencia que es el grupo de mayor carencia tienen en esta competencia y además es el grado que marca la frontera entre la educación la básica secundaria y la media, es decir, están en la transición y ello marca un punto central de referencia para los procesos, pues no están ad-portas de terminar ni recién iniciando el bachillerato. Finalmente, se tuvo en consideración a las voces de los profesores quienes en los grupos de discusión sugerían trabajar el proyecto en estos niveles.

4.6.3.1 Alumnado que contestó el cuestionario ALFAMED previo a la aplicación del programa de AMC

Atendiendo a los propósitos de este estudio, la **primera fase** de la IBD llevó a que la totalidad de los estudiantes de bachillerato (grados 8, 9, 10 y 11) cumplimentaran los cuestionarios. En esta fase inicial, como se apuntó previamente tiene el propósito de

generar una amplia comprensión sobre el fenómeno y evidencias sobre sus características que permita al investigador y participantes (docentes) afinar la formulación de la propuesta. En este sentido, el conjunto de datos que se generan en esta fase se constituyen en elementos claves para perfilar algunos elementos del programa de AMC y también tener una mayor comprensión sobre el problema (comprensión teórica). Otro de los aspectos imprescindibles para tener en consideración como punto de partida y de referencia centra era conocer sobre el nivel de estas competencias en los estudiantes. En esta fase el cuestionario fue cumplimentado por 366 estudiantes de bachillerato de la ENS, es decir, un total de n=366 estudiantes. La selección de esta muestra fue no probabilística, se decantó prinicipalmente por la apreciación del investigador en función de los objetivos particulares que tiene el estudio y en atención a las condiciones demandadas en una IBD.

Tabla 45 Estudiantes bachillerado que respondieron cuestionario

Nivel	**n**
Octavo	94
Noveno	91
Décimo	82
Once	99
Total	366

Fuente: Elaboración propia.

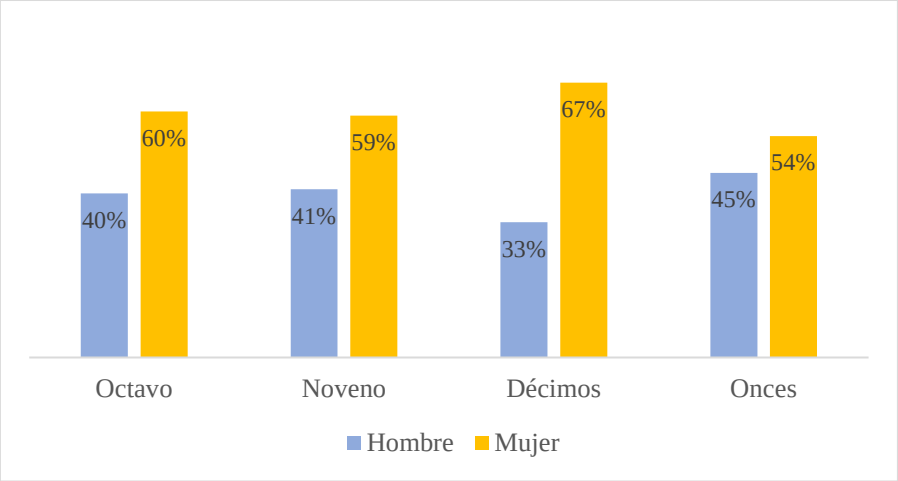
Teniendo en cuenta la totalidad de la población de estudio (alumnado de la ENS) está conformada por 1133 estudiantes según los registros oficiales de matrícula y que la configuración final de la muestra estuvo conformada por los estudiantes de los niveles de bachillerato, es decir, 366 estudiantes, podemos decir que se ha trabajado con unos niveles de confianza del 95% y un margen de error del 4,22%[70] . Esto nos indica que a partir de tener un margen de error reducido se obtiene un mayor grado de confianza en los resultados.

En este caso, disponer de acceso a todos los estudiantes que conforman el nivel de bachillerato de la ENS, permite al investigador disponer de un conocimiento exhaustivo sobre el fenómeno de nuestro interés, es decir, se espera elaborar un detallado

[70] https://www.questionpro.com/es/calculadora-de-margen-de-error.html

entendimiento sobre lo referido a las características del problema —proceso de la primera fase de la IBD—, en este caso, obtener una valoración general sobre el nivel de competencias mediáticas de los estudiantes de bachillerato de la ENS.

Figura 55. Distribución de estudiantes de bachillerato de la ENS



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la anterior tabla, en todos los grupos que participaron en esta fase del estudio se destaca la presencia notable de las mujeres, diferencia que toma mayor fuerza en los niveles de lo grados décimo y es en el grupo de último nivel de bachillerato donde tiende a garantizarse una representación igualitaria de los hombres y de las mujeres.

4.6.3.2 Alumnado participante en el programa de AMC y al que se le aplicó por segunda vez el cuestionario ALFAMED

Ya en la tercera fase de la investigación se implementó el programa de alfabetización mediática (el primer ciclo iterativo) siguiendo la planificación de cada una de las sesiones diseñadas. Este programa de AMC se estructura como un desarrollo y solución frente al problema identificado en la ENS: la carencia de espacios que aborden asuntos referidos a una Alfabetización Mediática Crítica. Los estudiantes que desarrollaron las sesiones del programa fueron seleccionados a partir de las recomendaciones de los docentes buscando una representación amplia respecto al contexto geográfico (pertenecientes a zonas rurales y urbanas), niveles de uso de medios y la disposición para participar. Siguiendo las recomendaciones de los docentes de la ENS y conforme a

los propósitos de la investigación, finalmente se adoptó la decisión de aplicar el programa de AMC al grupo de noveno tres que está conformando los 29 alumnos/as, dicho grupo constituye la muestra real que contestó el cuestionario de Red Alfamed por segunda vez y después de haber participado en el programa.

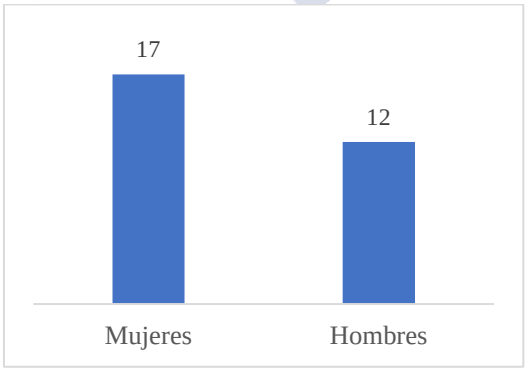
Tabla 46. Muestra real que participó en la aplicación del cuestionario postest

Grado	Cantidad
Noveno 3	29

Fuente: Elaboración propia.

El conjunto de los datos generados luego del desarrollo del programa permiten elaborar una comprensión y evaluación general sobre las fases anteriores y aporta elementos imprescindibles para formular principios de diseño para abordajes posteriores. Para tal efecto, se tienen en consideración la evaluación postest del nivel de competencias mediáticas de los participantes, las entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes y estudiantes de la ENS, el análisis del diario de campo y de las creaciones audiovisuales. Como se puede apreciar en la siguiente gráfica el grupo que participó en el desarrollo del programa estuvo conformado en su mayoría por mujeres:

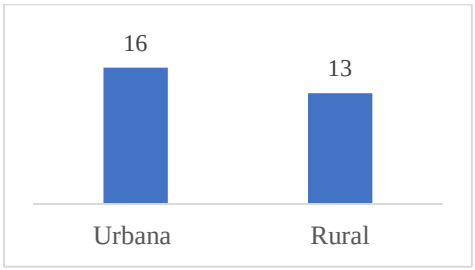
Figura 56. Distribución por género del grupo participante en el programa de AMC



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la distribución por las zonas de residencia se puede observar que tiende a una representación equilibrada de las zonas rurales y urbanas. Este evento permite tener una percepción general del desarrollo del programa tanto de ambos grupos poblacionales.

Figura 57. Distribución por zona de los participantes en el programa de AMC



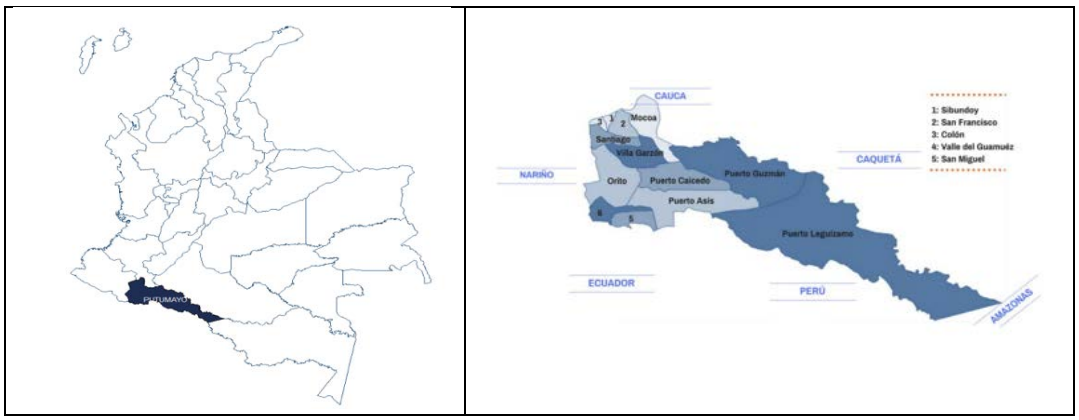
Fuente: Elaboración propia.

Durante los días de desarrollo del programa de AMC los estudiantes alcanzaron una participación constante, no se presentó ningún retiro durante los cuatro meses. En ocasiones, dadas las dinámicas propias de la escuela en cuanto a la variedad de actividades que se desarrollan en un día cotidiano, se retiraban algunos estudiantes a otros espacios.

4.7 Contexto donde se inscribe el proceso de investigación

Este proceso de investigación principalmente se desarrolló en el entorno de la Escuela Normal Superior del Putumayo ubicada en el municipio de Sibundoy. El departamento andinoamazónico del Putumayo representa el 2.2% del territorio de Colombia con gran biodiversidad en la región sur del país. Está constituido por 13 municipios: Santiago, Colón, Sibundoy, San Francisco, Mocoa, Villagarzón, Puerto Caicedo, Puerto Asís, Orito, Valle del Guamuéz, San Miguel y Puerto Leguízamo. De acuerdo con las cifras proyectadas del Departamento Nacional de Estadística la población en el departamento para el año 2020 asciende a los 369.332, de ellos 186.111 son hombres mientras 183.221 son mujeres. La mayoría de su población en la actualidad viven en zonas rurales.

Figura 58. Mapa ubicación del departamento de la región del Putumayo



Fuente:Fedesarrollo (2017)

Respecto a la extensión que logra componer este territorio se destaca lo siguiente:

Tabla 47. Extensión del departamento del Putumayo

Extensión en Km^2	**% Área del departamento sobre área del país**
24,885	2,2%

Fuente:Fedesarrollo (2017)

A través de la historia ha sido un rasgo definitorio de este territorio su configuración como una región de bonanzas económicas —caucho, quina y pieles, y luego petróleo, maderas y coca— como un zona de fronteras fluviales y como corredor militar estratégico (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015). Asimismo ha sido un territorio con profundas afectaciones en el marco del conflicto armado, los agentes estatales, las guerrillas y los paramilitares son los actores que han mantenido altos niveles de participación en acciones violentas y de afectación de los DD. HH. de los pobladores del Putumayo. En este marco, la agudización del conflicto armado sucede en el periodo comprendido entre 1998 – 2005 principalmente asociada al posicionamiento territorial entre grupos (PNUD, 2016). En la actualidad tras el proceso de Paz con la guerrilla se espera una relación que permita reconocer las características del territorio y establecer tejidos que permitan superar y consolidar espacios de desarrollo desde lo local.

Otro punto central que es imprescindible para abordar este territorio es el hecho de que es un sitio estratégico de desarrollo y es reconocida por su inmensa riqueza en biodiversidad como confluencia de los ecosistema montañoso de los Andes y la Amazonía. De igual manera se destaca la presencia de población ancestral en esta zona, se encuentra que a prinicipios de este milenio los pueblos indígenas estaban agrupados en 120 cabildos pertenecientes a 14 grupos étnicos lo que corresponde aproximadamente a 22.000 personas (PARES, 2014), lo que lo convierte en el departamento que posee el mayor número de resguardos indígenas del país (59) que alcanzan un área total de 471.758 hectáreas, lo que corresponde al 18.3% del territorio del departamento, bajo esta configuración del territorio se ha contribuido a la conservación de los ecosistemas amazónicos (Fedesarrollo, 2017).

La actividad económica en la actualidad del departamento está relacionada con el sector agropecuario y la explotación de hidrocarburo con un aporte marginal del sector industrial (Serrano Guzmán et al., 2019). Existe una esperanza entre la población que tras los acuerdos del proceso de Paz (2016) se consoliden políticas que tiendan a favorecer sistemas de desarrollo desde lo local y al posicionamiento de programas y estrategias que contribuyan al mejoramiento de las condiciones de vida de la población.

En lo que respecta a la educación superior del departamento, existe de orden oficial el Instituto Tecnológico del Putumayo, el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA y la Escuela Normal Superior del Putumayo. En el departamento existe un acuerdo común de garantizar la creación de una universidad oficial que logre asegurar la vinculación de un amplio sector de las juventudes que habitan este territorio, de acuerdo a (PNUD, 2016, p. 29) la tasa de absorción inmediata en educación superior de los bachilleres para el año 2013 alcanzaba una tasa del 21.7%.

Tabla 48. Directorio de establecimientos educativos en el departamento

Municipio	Zona rural		Zona urbana		Total por municipio
	Centro	Institución	Centro	Institución	
Mocoa	3	4	1	7	15
Colón	1	1		1	3
Orito	6	8		3	17
Puerto Asís	10	9		4	23
Puerto Caicedo	5	2		1	8
Puerto Guzmán	5	8		1	14
Leguízamo	5	10	2	2	19
Sibundoy	1	1		4	6
San Francisco	2			1	3
San Miguel	1	8		1	10
Santiago		2		1	3
Valle de Guamuéz	2	10		3	15
Villagarzón	3	6		3	12
Total General	44	69	3	32	148

Fuente: PND a corte 2015

Como se evidencia en la anterior tabla, la totalidad de lo municipios del departamento disponen al menos con un centro educativo de carácter oficial lo que

permite garantizar la formación de bachilleres en la región, sin embargo, muchas de estas instituciones presentan algunas carencias para un óptimo funcionamiento (como se registro en el diario de campo, en la primeras sesiones del programa debieron ser replanteadas por ocasión de las manifestaciones de los estudiantes ante incumplimientos del programa de alimentación escolar) y reportan un nivel bajo en las pruebas de estado.

4.7.1 Sistema de Escuelas Normales en Colombia (ENS)

A partir de la ley general de educación de colombia ley 115 de 1994 se establece que las escuelas normales superiores están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria, operando como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior, es decir, la habilitación para desempeñarse como docentes.

En la actualidad hay 137 ENS habilitadas en el país y específicamente en el caso del departamento, únicamente se encuentra autorizada la ENS ubicada en el municipio de Sibundoy, de esta manera se posiciona como la principal institución oficial formadora de maestros y maestras para esta región. En la actualidad otorga el título de Normalista Superior a sus egresados y los habilita para poder desempeñarse como docentes de preescolar y primaria. Sus labores de funcionamiento como institución formadora inician en el año de 1953 a partir de la resolución 06 del 13 de mayo bajo la denominación de Escuela Normal para señoritas.

Figura 59. Panorámica de la ENS



Fuente: Proyecto Institucional ENS (2017).

Generalmente los estudiantes en estas instituciones previo a habilitarse como docentes adelantan estudios específicos correspondientes a 5 semestres durante los cuales profundizan en una propuesta curricular basada en los siguientes principios: la educabilidad (concepción integral de la persona humana), la enseñabilidad (diseño y desarrollo de propuestas curriculares pertinentes), la pedagogía (reflexión del quehacer diario del maestro) y abordaje sobre los contextos (tejido de relaciones económicas, culturales, sociales). Luego de este periodo de formación los maestros pueden continuar su ciclo formativo para obtener el título de licenciado en las universidades con facultades de educación.

Bajo estos elementos y como docente de la ENS se considera que el desarrollo de una investigación referida a la alfabetización mediática bajo la estructura de una IBD guarda relación con la esencia de estas instituciones, pues se plantea entre los propósitos el diseño de un programa específico en la comunidad educativa y se espera poder contribuir con ideas teóricas sobre cómo se pueden promover formas particulares de enseñanza y aprendizaje en estas competencias. Es una necesidad que emerge desde el contexto específico, pues como se apunta más adelante en la primera fase, la llegada del entorno mediático es un evento que toma fuerza en los estudiantes y la escuela debería posicionarse como un lugar para promover un acercamiento y reflexión crítica con los estudiante.

CAPÍTULO 5

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 5. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA CRÍTICA (AMC) PARA ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE LA ENS

En este capítulo se presentan los principales resultados obtenidos tras el desarrollo de una IDB en la ENS que tenía por finalidad el diseño, desarrollo y evaluación de una propuesta de incorporación de la educación mediática crítica en el espacio escolar. Los resultados están organizados atendiendo a las fases que conforman el desarrollo de una IBD, en este caso, cuatro fases. En la **primera fase** se narra sobre los procedimientos involucrados en la identificación y formulación del problema, la comprensión de las principales características del contexto y los destinatarios y se traza algunas líneas generales sobre algunos de los componentes del programa formativos. De manera concreta, esta primera fase comprende: análisis de los cuestionarios de valoración de los niveles de competencia mediática, análisis de los grupos de discusión (estudiantes, familias y docentes) y análisis documental.

La **segunda fase** de este estudio bajo la modalidad de IBD implicó el diseño de la propuesta de educación mediática con enfoque crítico, para alcanzar este propósito se tuvo en consideración los aspectos identificados en la fase previa y se contó con el asesoramiento de una investigadora reconocida en el campo de “educación y medios”, como también se dispuso de una revisión bibliográfica detallada alrededor de las experiencias que abordan la incorporación de la educación mediática en entornos educativos (secundaria).

El desarrollo de la **tercera fase** de este estudio conllevó la puesta en marcha de la propuesta de educación mediática crítica con un grupo de estudiantes de bachillerato de la ENS, para ello se seleccionó un grupo de participantes y se desarrollaron varias sesiones formativas durante el segundo semestre del 2018.

En la **cuarta fase** de este estudio se desarrolló un ejercicio evaluativo general sobre el proceso considerando de manera global los componentes de las fases previas y se realiza el plantemiento de una serie de principios. Se entiende que uno de los características de la IBD es su carácter iterativo. Esta fase no se alcanza a desarrollar en

esta ivestigación, pero queda planteada y dispuesta para su desarrollo en la ENS. A continuación, se relacionan los resultados que emergieron tras el proceso de la investigación y se presentan estructurados de acuerdo a cada una de las fases desplegadas.

5.1 Fase de exploración y análisis de la situación

Esta primera fase de la investigación se enfocó a la construcción de manera colaborativa de un análisis comprensivo sobre la situación que es percibida como problema (en lo relacionado con la alfabetización mediática) en el entorno educativo de la ENS. Este marco comprensivo, a partir de una recogida y análisis sistemático de datos, constituye posteriormente la base para el planteamiento de diseño del programa de alfabetización mediática crítica (AMC).

El propósito central de esta fase es poder elaborar de manera colaborativa una comprensión profunda y explicativa del problema identificado y, por otra parte, en establecer algunas líneas y de posibles alternativas para abordarlo. Por ello, en este proceso se acudió a varios recursos que permitan generar una interpretación rica, acentuada y profunda del problema. En concreto, se sigue la recomendación de McKenney y Reeves (2019, p. 96) quienes sugieren que en esta fase se debe garantizar un abordaje holístico del problema para garantizar una lectura clara del modo en que sus componentes interactuan. En otras palabras, se debe procurar acudir a a variadas estrategias y recursos para generar una comprensión amplia del problema identificado.

Atendiendo a este propósito, en un primer momento, se realizó un análisis de los principales enfoques que sustentan las políticas sobre lo digital y lo mediático tanto a nivel nacional y como al ámbito de la ENS a través de los documentos oficiales. Posteriormente, se examinó cómo los datos representaban el problema a través de la valoración inicial de las competencias mediáticas de los estudiantes de bachillerato de la ENS. Finalmente, se analizó la manera en la que los docentes, estudiantes y familias perciben y vienen asumiendo la realidad mediática de los estudiantes.

En esta fase se abordó, en un primer empeño, un análisis de los principales documentos de políticas educativas sobre educación mediática tanto a nivel nacional como institucional con el fin de determinar los enfoques que prevalecen y las

características de dichos planteamientos. Enseguida se procedió a determinar los niveles de competencia mediática en los estudiantes de bachillerato de la ENS. Luego, a través de los grupos de discusión con estudiantes, familias y docentes se generó una interpretación y acuerdos sobre las características de los procesos que vienen abordando lo mediático en los entornos escolares y sobre las principales propiedades de la relación de los adolescentes con estos entornos.

El trabajo realizado en esta fase concluye con una comprensión acentuada del problema identificado referido a la educación mediática y otorga una fuerte atención a cómo la información recolectada puede servir de apoyo a la siguiente fase del proyecto (McKenney y Reeves, 2019, p. 111), es decir, se generan algunos planteamientos que pueden servir de referencia para el programa formativo. Igualmente, emergen un conjunto de ideas teóricas en este ciclo. A continuación, se expone cada uno de los componentes que constituyen esta fase:

5.1.1 Análisis documental

Como punto de partida de todo este proceso de análisis es oportuno señalar que Colombia ha realizado algunos esfuerzos tendiente a la promoción de la alfabetización mediática a través de algunas políticas educativas (acogiendo alguna de las recomendaciones de organismos internacionales). Bajo este marco, se propone una aproximación sobre la manera en que se viene entendiendo el desarrollo del fenómeno de las competencias mediáticas al interior de algunas de estas políticas educativas en el país. Atendiendo a este propósito, en un primer momento, se realiza una lectura crítica sobre los principales documentos elaborados por organismos oficiales que atienden al tema y luego se recurre a los documentos construidos en la ENS con la intencionalidad de desvelar los enfoques conceptuales, los principales planteamientos, las posibles relaciones que se puedan establecer con la alfabetización mediática, las dimensiones que se plantean y las propuestas didácticas.

Los documentos seleccionados para el respectivo análisis, en una primera aproximación, son los estándares básicos de competencia en Lenguaje y Tecnología elaborados por el Ministerio de Educación y en un segundo apartado, se aborda lo correspondiente al contexto específico de la ENS, en este caso, se centra el análisis en los planes de estudio de los espacios académicos de Lenguaje y Tecnología

correspondiente al bachillerato. A partir de esta aproximación se espera elaborar una comprensión crítica de la manera en que la alfabetización mediática viene siendo sostenida en las prácticas escolares y a la vez identificar posibles propuestas alternativas para su abordaje. Entre el corpus de documentos que abordan de alguna manera cuestiones sobre la alfabetización mediática y que se incluyen en este análisis sobresalen los siguientes:

- Estándares básicos de competencia en Lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución (2006).
- Serie guía número 30. Orientaciones generales para la educación en tecnología. Ser competente en tecnología: una necesidad para el desarrollo (2008).
- Planes de aprendizaje de Tecnología e informática de la ENS (2018).
- Planes de aprendizaje de Lenguajes de la ENS (2018).

Los dos primeros documentos fueron elaborados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y constituyen referentes para el planteamiento de los currículos en los centros educativos, señalando los principales senderos y horizontes en lo que respecta a los componentes que deberían ser abordados en los espacios escolares. La intención de centrar la vista como investigador en estos documentos es suscitar una revisión documental de nivel descriptivo que permita extraer y dar cuenta de los enfoques o planteamientos referidos a la alfabetización mediática que en ellos se sostienen.

Si bien existen otros documentos, estrategias o programas de orden nacional que tienen alguna relación con el asunto de la alfabetización mediática como el caso del programa de Computadores para Educar (CE) o el Plan Vive Digital, estos se consideran para una aproximación apenas descriptiva en este estudio. A pesar de que tienen algún tipo de relación con los instituciones educativas, no están orientados específicamente a promover determinadas configuraciones sostenidas y en atender a propuestas centradas en disposiciones en temas escolares, como es el caso de los estándares de competencias o los planes de aula que enmarcan sus esfuerzos específicamente para los espacios escolares y abarcan asuntos sobre la educación mediática; estos programas básicamente tienen el propósito principal de garantizar la disposición de determinados de equipos en los centros educativos y no suscitan asuntos nucleares sobre la educación mediática de manera clara, no es su finalidad.

En tal sentido, se entiende que la misión principal de CE está principalmente en la dotación y mantenimiento de herramientas tecnológicas y en la formación y acompañamiento a las comunidades educativas. El esfuerzo del programa supone principalmente la entrega de equipos de cómputo y la formación de docentes en el "uso práctico de las TIC". Es un programa centrado en el favorecimiento de la apropiación y es claro que "el énfasis de Computadores para Educar y de portales como Colombia Aprende es en alfabetización digital más que en alfabetización mediática en un sentido global. Aunque el tema de la alfabetización mediática ha estado en la mesa de discusión, sus desarrollos son inciertos" (Durán, 2016, p. 219). En definitiva, el marco de este programa responde a un interés formativo centrado en una habilitación para el uso como apoyo a los espacios de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas. No sobrepasa o propende por vincular mayores reflexiones que impliquen otras dimensiones de lo mediático.

Por su parte, el programa Plan Vive Digital en el periodo (2014-2018) tuvo como objetivo principal el de impulsar la masificación del uso del Internet procurando cerrar la brechas urbanas y rurales de acceso y mejorar la velocidad. Este objetivo se justificaba entendiendo que la penetración de Internet de banda ancha fija en estrato 1 era apenas del 20.5%, mientras que para el grupo de estrato 6 llega a 99.8% (MinTic, 2019). Adicionalmente, este Plan tenía como otro objetivo convertir al país en un "líder mundial en el desarrollo de aplicaciones sociales dirigidas a los más pobres. Esto nos permitirá, no sólo contribuir con las TIC a la reducción de la pobreza y a la generación de empleo en nuestro país, sino también en convertirnos en líderes mundiales en la exportación de aplicaciones para 4 mil millones de personas que viven bajo la línea de pobreza en todo el mundo" (MinTic, 2014), el esfuerzo de esta estrategia se concentró en promocionar el desarrollo de contenidos y aplicaciones con impacto social.

Como se puede apreciar tras los objetivos centrales de estos programas desde las políticas públicas de orden nacional dan prioridad al posicionamiento y la extensión de un ecosistema de medios, es decir, en procurar un acceso de estos recursos a la mayoría de los habitantes del país.

Ya en el caso concreto de los estándares se dispone de una serie de aspectos referidos específicamente a la formación de los estudiantes en un tipo de alfabetización

con respecto a los medios, por tanto, se torna imprescindible su análisis de cara a un proceso que permita determinar las principales planteamientos que subyacen y determinar los enfoques que privilegia. Como punto de fuga se entiende que los estándares se establecieron como orientaciones y criterios nacionales que se constituyen en puntos claves para la reflexión al interior de las comunidades educativas en los ejercicios tendientes a la estructuración curricular. No es un programa curricular rígido que los centros educativos deban atender y seguir, las instituciones educativas gozan de autonomía. En sintonía con lo anterior, se realiza a continuación un análisis de estos documentos procurando develar los elementos que se corresponden con la alfabetización mediática, los enfoque y comprensiones en los que se sostienen.

5.1.1.1 Estándares básicos de competencias de Lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución (2006).

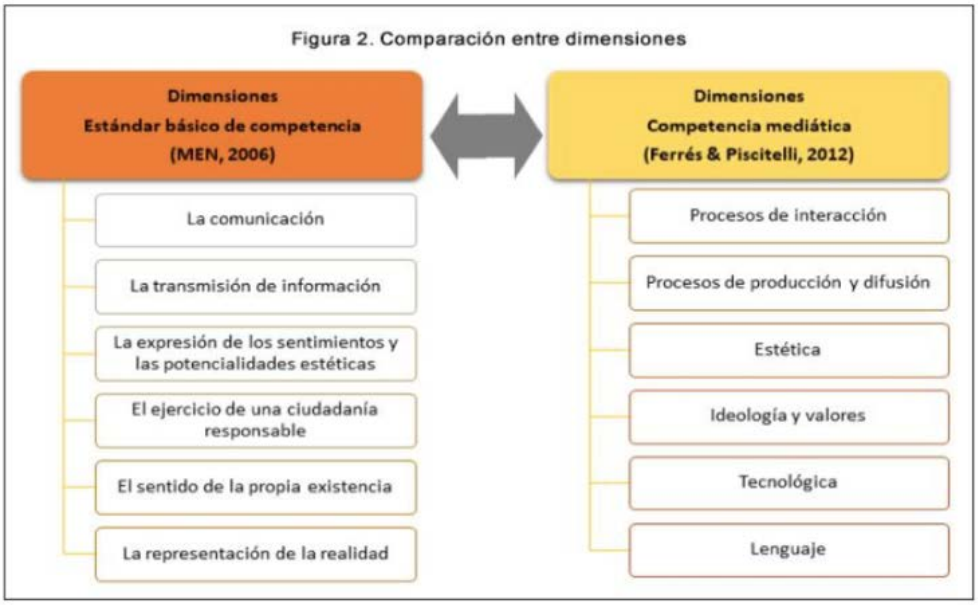
Este documento entiende los estándares básicos de competencias como "uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven deben saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo" (Ministerio de Educación Nacional, 2006). En especial nos interesa examinar detenidamente este documento puesto que los indicadores de la competencia mediática han sido incluidos con especial énfasis en los estándares básicos del Lenguaje (Pérez-Rodríguez y Sandoval, 2013, p. 29). Este documento de entrada plantea que la formación en lenguaje debe estar orientada hacia el enriquecimiento de seis dimensiones:

- La comunicación: Formar individuos capaces de interactuar con sus congéneres
- La transmisión de información: Transmitir información (conceptos, datos, concepciones, teorías) acerca de la realidad, natural o cultura
- La representación de la realidad: Organizar y darle forma simbólica a las percepciones y conceptualizaciones
- La expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas: Implica el desarrollo de potencialidades estéticas en un marco del reconocimiento de las posibilidades significativas que ofrece el lenguaje por medio de sus distintas manifestaciones.

- El ejercicio de una ciudadanía responsable: Desarrollar la capacidad de emplear el lenguaje para construir nuevos acuerdos en el marco de una ética de la comunicación.
- El sentido de la propia existencia: Propender por la formación de individuos autónomos, capaces de pensar, construir, interpretar y transformar.

Realizando un ejercicio comparativo con las dimensiones que componen la competencia mediática se puede establecer algún tipo de relación entre ellas, en otras palabras, tienden a coincidir ampliamente con algunos de sus componentes como la proponen Arenas, Aguaded, y Sandoval Romero (2019, p. 105) en un estudio que realizaron al respecto:

Figura 60. Comparación entre dimensiones de la competencia mediática y estándares básicos



Fuente: Estudio de Arenas, Aguaded y Sandoval (2019).

Si bien existe cierto nivel de correspondencia con las dimensiones que se plantean en el concepto de competencias mediáticas, el énfasis central del documento emerge a partir de los procesos asociados al lenguaje, entendiéndolo como una condición humana por excelencia que habilita para el entendimiento, la expresión de nuestro alrededor y la transformación a partir de acuerdos. Por otra parte, en este marco el abordaje que se propone sobre lo referido a la alfabetización mediática lleva a incluir, de manera transversal, los procesos que implican el desarrollo de una comprensión profunda y

crítica del entorno mediático, igualmente, se empeña por propender procesos de expresión y creación de mensajes con estos códigos, es decir, no se limita solo a una lectura crítica, promueve también procesos que llevan a la creación.

En tal sentido, se puede evidenciar un conjunto de elementos comunes con las dimensiones de la competencia mediática y las seis dimensiones que esperan desarrollar en los estándares de Lenguaje planteados por el Ministerio de Educación de Colombia. Ambos siguen una orientación para alcanzar a desarrollar en las personas conocimiento y habilidades que los lleve a analizar y comprender los contextos comunicativos y, por otra parte, también suscitan procesos que llevan a la creación de contenidos. Todo este marco está dispuesto a partir del concepto de Lenguaje y llega a tramitar el desarrollo de algunas consideraciones que hacen parte de la alfabetización mediática (a pesar de que el documento del MEN no haya sido concebido específicamente para un desenvolvimiento de la alfabetización mediática).

En este documento, los estándares de las competencias del Lenguaje son definidos a partir de cinco factores: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y, el último factor se refiere, a la ética de la comunicación. En el caso de nuestro análisis nos interesa prestar una mayor atención al factor de **medios de comunicación y otros sistemas simbólicos,** el cual comprende los desarrollos que un estudiante debe ser capaz de alcanzar para relacionarse de forma crítica con la información difundida por los medios de comunicación masiva.

Así, nuestro interés se concentra en atender a los procesos que se convocan para abordar en los espacios escolares lo relacionado con la alfabetización mediática y ello comporta, en este caso, centrarnos en el factor denominado Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos. Atendiendo a este empeño, en una primera lectura de este documento destacan variadas competencias relacionadas con la alfabetización mediática, en el documento sobresalen explícitamente para cada nivel de escolaridad las siguientes competencias:

Tabla 49. Competencias relacionadas con la alfabetización mediática

Grados 1-3. Reconozco los medios de comunicación masiva y caracterizo la información que difunden
- Identifico los diversos medios de comunicación masiva con los que interactúo - Comento mis programas favoritos de televisión o radio - Identifico la información que emiten los medios de comunicación masiva y la forma de presentarla - Establezco diferencias y semejanzas entre noticieros, telenovelas, anuncios comerciales, dibujos animados, caricaturas, entre otros - Utilizo los medios de comunicación masiva para adquirir información e incorporarla de manera significativa a mis esquemas de conocimiento - Entiendo el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas.
Grados 4-5 Caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la información que emiten, para utilizarla en la creación de nuevos textos
- Reconozco las características de los medios de comunicación masiva - Selecciono y clasifico la información emitida por los diferentes medios de comunicación - Produzco textos orales y escritos con base en planes en los que utilizo la información recogida - Socializo, analizo y corrijo los textos producidos con base en la información tomada de los medios de comunicación.
Grados 6-7 Caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la información que emiten para clasificarla y almacenarla
- Reconozco las características de los principales medios de comunicación masiva - Selecciono y clasifico la información emitida por los medios - Organizo la información recopilada y la almaceno de tal forma que la pueda consultar cuando requiera.
Grados 8-9 Retomo crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes.
- Identifico de qué manera se difunde la información, cobertura y alcance y el tipo de audiencia - Diferencio los medios de comunicación de acuerdo con sus características formales y conceptuales, haciendo énfasis en el código, los recursos técnicos, el manejo de la información y los potenciales mecanismos de participación de la audiencia. - Utilizo estrategia para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de información que circula en diferentes medios de comunicación. - Selecciono la información obtenida para satisfacer mis necesidades comunicativas. - Establezco relaciones entre la información seleccionada en los medios de comunicación y la contrasto críticamente con la que recojo de los contextos en los cuales intervengo. - Determino características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los medios de comunicación. - Interpreto elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopto una posición crítica frente a ellos.
Grados 10-11 Interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva
- Comprendo el papel que cumplen los medios de comunicación masiva en el contexto social, cultural, económico y político de las sociedades contemporáneas. - Infiero las implicaciones de los medios de comunicación masiva con la conformación de los contextos sociales, culturales, políticos, etc., del país. - Analizo los mecanismos ideológicos que subyacen a la estructura de los medios masivos de información. - Asumo una posición crítica frente a los elementos ideológicos presentes en dichos medios, y analizo su incidencia en la sociedad actual. - Produzco textos, empleando lenguaje verbal o no verbal, para exponer mis ideas o para recrear realidades, con sentido crítico.

Fuente: Elaboración propia basado en estándares de competencia (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

En el estudio realizado por Arenas, Aguaded, y Sandoval Romero (2019) encontraron que de los 55 indicadores que conforman la competencia mediática en el documento de estándares específico de Lenguaje se alcanzan a abarcar 22 de ellos, esto supone un 40% (p. 107). En tal sentido, las dimensiones de Lenguaje, Ideología y Valores, y Procesos de Producción y difusión constituyen las de mayor tratamiento y atención en el documento; mientras que en el caso de las dimensiones de procesos de Interacción, Tecnología y Estética presentan un desarrollo menor en el documento orientador. Conforme a esta aproximación, se puede determinar que, sin tener el propósito explícito de abordar lo referido de la alfabetización mediática, el documento logra contener amplios aspectos de lo que supone este concepto.

Otro elemento que se destaca en el texto es la manera en que plantea las propuestas de abordaje sobre las competencias mediáticas, las reconoce en la combinación de elementos que involucran la comprensión y la producción, es decir, aboga por una formación que se enfoque tanto en el desarrollo de un entendimiento sobre el lenguaje mediático como en la producción de contenidos. Sin embargo, en el documento es claro que el acento está asociada a los procesos que implican análisis con un 63.7%; mientras los procesos de expresión se concentran en un 36.3% del total de los subprocesos propuestos en el documento de estándares. Esto indica claramente que se privilegia una formación encaminada al análisis y comprensión de los lenguajes de los medios y en menor medida se ocupa de aspectos relacionados con la producción y la expresión con los medios.

En el caso concreto de los niveles de secundaria, el documento de los estándares Lenguaje está orientado principalmente en la competencia de Lenguaje de los medios, seguido de la competencia de Ideología y Valores y luego la competencia de Procesos de Interacción. Y en los niveles de educación media se destaca solo dos dimensiones: Ideología y Valores junto con Lenguajes. Por lo tanto, esta evidencia sugiere que en la estructura del documento se dispone de un desarrollo notable de los componentes de la competencia mediática para los grados de bachillerato de la escolaridad colombiana.

Como se puede apreciar, la dimensión correspondiente a Lenguaje es la que mayor énfasis recibe en el documento y es asumida como “la capacidad humana por excelencia que lleva al ser humano a apropiarse de la realidad que lo circunda y ofrecer una

representación de esta conceptualización por medio de diversas sistemas simbólicos" (Ministerio de educación nacional, 2006, p. 19), en consecuencia, la propuesta desde el documento favorece el desarrollo en los estudiantes tanto sus capacidades de comprensión o análisis como las de expresión (abarca productos iconográficos, musicales, gestuales, medios de comunicación). Se reconoce a las personas como sujetos activos y creadores en los procesos comunicativos.

La dimensión de Lenguaje en los estándares se asocia al logro del reconocimiento de los diferentes códigos que se pueden identificar en un contenido mediático como al reconocimiento de las estructuras narrativas y los principales agentes que intervienen. Así, procura la comparación entre diversos textos y lleva a desvelar la manera en que están dispuestos: "caracterizo algunos medios (…), identifico la información que emiten los medios (…), establezco diferencias y semejanzas entre noticieros, telenovela, anuncios (…) ordeno y completo la secuencia de viñetas que conforman una historieta".

Otro de los rasgos distintivos de este documento lleva a prestar atención sobre procesos formativos que apelan al reconocimiento de algunos rasgos de objetividad y validez información. De manera que se espera que el estudiante cuenta con unas competencias que lo habilite para evaluar el conjunto de información con la que cotidianamente se encuentra, y este componente en esecífico hace parte de la dimensión de Ideología y Valores. En el caso de los componentes del procesos de Recepción y Comprensión, alcanzan a ser abordados de manera transversal en los estándares, es decir, se plantean como una preocupación y fenómeno que se deben ser atendidos y desarrollados a través de todos los educativos, buscando promover un análisis crítico de los medios y la manera en que estos se relaciona con el conjunto de la sociedad.

De manera general, se puede indicar que es acertado el desarrollo de algunos de los componentes que suponen una reflexión alrededor de mediático, donde lo asociado al lenguaje termina siendo un factor significativo en este proceso. De modo que, atendiendo a este documento oficial, se configura un marco amplio que representa enormes posibilidades en cuanto a generar propuestas pedagógicas para abordar estos componentes de la alfabetización mediática en los centros educativos en los niveles de primaria, básica secundaria y media. Si bien hay un marcado acento en el favorecimiento de procesos enfocados al análisis de los contenidos mediáticos,

resaltando lo referido a los Lenguajes y sobre las relaciones de las Ideologías y Valores que subyacen en los mensajes de los medios, este documento supone un punto de apoyo para disponer propuestas formativas en este campo. No obstante, es necesario una revitalización del documento en cuanto a la vinculación de nuevos marcos que han venido emergiendo con potencia tras el posicionamiento de la mediatización. Es decir, concretar un programa formativo interesado en el lenguage en las condiciones actuales comporta vincular diversos elementos, por ejemplo, desplegar la reflexión sobre sobre las plataformas web como medios, las redes sociales, las nuevas discusiones sobre los *fake news*, la desinformación, la expansión del mensajes a través de las plataformas digitales, el funcionamiento del posicionamiento de determinados discursos (*hate speech*), la manera en que los procesos comunicativos vienen surtiendo a partir de estos ecosistemas (emogis, memes) y el peso particular que tiene la imagen y lo audiovisual en la vida de los estudiantes. Reconocer estos elementos implica incorporar al debate y la reflexión las formas actuales en las que se viene desenvolviendo el lenguaje y la comunicación.

Adicional, supone el fomento de un análisis que vincule el peso de los entornos digitales en la circulación de la información y en la manera en que estos espacios se han convertido en referentes centrales para la construcción de universos de sentidos en los estudiantes. Un tratamiento de lo relacionado con el lenguaje en tiempos actuales implica necesariamente una reflexión profunda sobre los fenómenos que se derivan de lo mediático —no son pocos los cambios tras las redes sociales y las nuevas maneras de comunicarnos— que han dado lugar a nuevos y potentes cambios sobre la comunicación, como el caso de los mensajes instantáneos, las formas en que operan las grandes plataformas en cuanto a generar discursos, el lenguaje y sus desplazamientos en los regímenes de verdad. Parece ser que los propósitos iniciales que se sostenían con los creadores de las plataformas digitales como nuevos entornos donde la comunicación y el entendimiento de la humanidad serían alcanzados han quedado abandonados (Morozov, 2015); en la actualidad, el posicionamiento y la amplia extensión de los sistemas de plataformas de comunicación (redes sociales, en concreto) vienen favoreciendo y dando cabida a discursos que atentan contra la democracia, los derechos humanos y, en general, es distante el horizonte inicial que señalaba la comprensión, la construcción de lazos de confianza y la consolidación de proyectos sostenibles. En otras

palabras, es un error creer que la disposición de un sistema que garantiza la comunicación rápida, de calidad y más económica soluciona los problemas de la comunicación. No se trata solo ya de la crítica ideológica de los medios —moralizadora o en vista de riesgos— sino de una comprensión crítica profunda de cómo las maneras en que se viene desde el lenguaje de los entornos mediáticos y digitales extendiendo ciertas formas de representar el mundo.

Dentro de este ámbito, se puede sumar a la reflexión los contenidos mediáticos como un lenguaje específico, es decir, que llevan a dar cuenta de la manera en que comunican, en la manera en que representan el mundo y que mantienen unas formas específicas de construir estos contenidos. Los medios operan como formas de comunicación y cultura y como industrias comerciales. Esto supone admitir que cada medio tiene su propia combinación de lenguaje o códigos que usan para comunicar significados, en especial los componentes multimedia. Por ejemplo, particulares tipos de música o ángulos de cámara son usados para evocar determinadas emociones. Y un entendimiento de estos lenguajes nos habilita para entender cómo los significados son creados (Buckingham, 2019, p. 59). Ello supone el favorecimiento del estudio de cómo los medios usan diferentes formas de lenguaje para convocar ideas y significados y lleva a comprender cómo se crea significados a través de la combinación de imágenes, sonidos y palabras y cómo estas convenciones y códigos operan en diferentes tipos o géneros de medios vienen favoreciendo ciertas formas de representar y comunicar. Un enfoque desde el lenguaje en la actualidad comporta un abordaje de estos elementos, pues el dominio y posicionamiento de estos entornos vienen provocando una alteración en las formas de comunicación y han llevado a la aparición de nuevos códigos.

Adjunto a la promoción de la reflexión de los medios como lenguaje se pueden abordar estos entornos desde perspectivas que relacionan con el valor de los datos, las formas estereotipadas que se privilegian, las maneras en que los adolescentes se vinculan con estos entornos, las formas hegemónicas de representación y sobre los procesos que vienen surtiendo en cuanto a la manera en que se articulan determinados resultados en los buscadores automatizados. Los medios representan el mundo de una forma particular.

De manera concreta, algunos ejercicios que se pueden proponer atendiendo a estas perspectivas llevarían a los estudiantes al análisis de los diseños y de las formas visuales a través de las cuales se construyen las historias de las *fake news*, al análisis de los variados tipos de lenguaje usados en los diversos contenidos y contextos, a prestar atención a los aspectos visuales y verbales, a las imágenes, emoticones y la manera en que interactúan en las redes. En definitiva, acercar a una comprensión sobre cómo se diseñan y estructura el lenguaje en los sitios digitales. En este marco, se puede aproximar la reflexión sobre la *selfie* como un género con sus propias reglas y convenciones (la elección de ciertos ángulos, iluminación, posturas y gestos y cómo aparecen las personas) que reflejan la manera en cómo estas imágenes son construidas y sobre las funciones que atienden (Buckingham, 2019, p. 98).

El documento permite proponer algunas reflexiones sobre el entorno mediático que pueden llegar a concretarse en los contextos escolares, esto significa que existe un respaldo por parte de las orientaciones educativas para abordar lo que supone el lenguaje de los actuales sistemas mediáticos y el docente podría vincular asuntos actualizados para la reflexión. Este abordaje permitiría acercar una reflexión compleja y matizada de lo mediático, marca un esfuerzo para abrirlos desde los espacios escolares a otras dimensiones como la económica, social, político y cultural. Desde el marco general del documento se pueden estructurar este tipo de propuestas para ser abordadas en el aula de manera contextual con los estudiantes, todo ello en un marco que reconoce la enorme variación de la vida humana y social a partir de la mediatización.

5.1.1.2 Serie guía número 30. Orientaciones generales para la educación en tecnología. Ser competente en tecnología: una necesidad para el desarrollo (2008).

Las políticas de TIC en Colombia relacionadas con lo educativo han estado en el marco de un discurso determinista, salvacionista, neutral y benevolente sobre la tecnología (Ortiz y Franco-Avellaneda, 2018, p. 12), generalmente en los documentos de orientación en este campo aluden a las TIC como determinadoras de transformaciones positivas en la vida de las personas, es decir, se tiende a asumir bajo un marco de determinista para la transformación de las prácticas educativas. Bajo este panorama se tiende a formular las principales políticas en el campo educativo y el caso del documento de la guía 30, no es la excepción; son amplias las dimensiones que se

sustentan y se disponen desde este énfasis, no obstante, alcanza a vincular otros aspectos. Bajo este disposición, se entiende en el documento que la alfabetización tecnológica propende por la formación de grupos e individuos para la comprensión, evaluación, uso y transformación de objetos, procesos y sistemas tecnológico. Se aboga por una formación que habilite a las personas para desenvolverse en un entorno con estas características.

A partir de esta generalidad, se puede determinar que en la formulaciones introductorias de este documento se empieza a sustentar la interrelación entre tecnología y técnica; tecnología y ciencia; tecnología, innovación, invención y descubrimiento; tecnología y diseño; tecnología e informática; tecnología y ética. El énfasis que toma fuerza lleva apostular como central lo correspondiente a la informática, vinculándola como el conjunto de herramientas que permiten desarrollar proyectos y actividades relacionadas con la búsqueda, selección, la organización, el almacenamiento, la recuperación y la visualización de información.

Un elemento significativo que se pone de relieve en los apartados de la fundamentación teórica del documento lleva a plantear la necesidad de "desarrollar la reflexión crítica frente a las relaciones entre tecnología y sociedad" y plantea la posibilidad de asumirlas como un producto cultural con efectos profundos para la sociedad. Bajo esta determinación puede entenderse que facilitan algunos abordajes escolares de la tecnología hacia nuevos campos de reflexión que superan el manejo instrumental y propenden por expandirlas en relación con otros elementos de la sociedad.

Siguiendo el orden del documento, se puede resaltar que establece un abordaje de la tecnología a partir de cuatro componentes: naturaleza y evolución de la tecnología (evolución a través de la historia), apropiación y uso de la tecnología (utilización pertinente y crítica de la tecnología), solución de problemas con tecnología y, por último, tecnología y sociedad (actitudes de los estudiantes hacia la tecnología, la participación y valoración sociales). En este caso, se puede proponer que hay una relación con algunas de las enunciaciones inaugurales de la alfabetización mediática en cuanto a asumir lo mediático como un entorno que tiene una historia, unos intereses, unos enfoques. Desde los apartados iniciales, el documento plantea asumir la tecnología

vinculada a dimensiones que tienden asobrepasar lo técnico y, por tanto, alcanza a proponer una reflexión acerca de las transformaciones que se derivan tras su posicionamiento y extensión en la sociedad. De manera que se puede identificar aspectos que movilizan a debatir sobre su historicidad, sobre las transformaciones sociales y sobre las distintos desarrollos tecnológicos que han supuestos grandes soluciones a asuntos complejos de la humanidad.

Avanzando en el documento se propone una serie de desempeños (señales o pistas que ayudan al profesor a valorar la competencia de los estudiantes) para cada uno de los niveles del sistema escolar, en este caso, señalamos en específico aquellos que guardan relación con la alfabetización mediática con cada uno de los niveles de escolaridad.

Tabla 50. Componentes de la alfabetización mediática en guía número 30

Grado 1 – 3
- Identifico la computadora como artefacto tecnológico para la información y la comunicación, y la utilizo en diferentes actividades.
Grado 4-5
- Identifico y doy ejemplos de artefactos que involucran en su funcionamiento tecnologías de la información. - Utilizo tecnologías de la información y la comunicación disponible en mi entorno para el desarrollo de diversas actividades (comunicación, entretenimiento, aprendizaje, búsqueda y validación de información, investigación, etc.). - Utilizo diferentes fuentes de información y medios de comunicación para sustentar mis ideas.
Grados 6-7
- Utilizo las tecnologías de la información y la comunicación, para apoyar mis procesos de aprendizaje y actividades personales (recolectar, seleccionar, organizar y procesar información). - Participo en discusiones sobre el uso racional de algunos artefactos tecnológicos.
Grados 8-9
- Comparo tecnologías empleadas en el pasado con las del presente y explico sus cambios y posibles tendencias. - Utilizo responsable y autónomamente las Tecnologías de la información y la Comunicación para aprender, investigar y comunicarme con otros en el mundo. - Analizo diversos puntos de vista e intereses relacionados con la percepción de los problemas y las soluciones tecnológicas, y los tomo en cuenta en mis argumentaciones. - Analizo y explico la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación en los cambios culturales, individuales y sociales, así como los intereses de grupos sociales en la producción e innovación tecnológica.
Grado 10-11
- Explico cómo la tecnología ha evolucionado en sus diferentes manifestaciones y la manera cómo estas han influido en los cambios estructurales de la sociedad y la cultura a lo largo de la historia. - Utilizo adecuadamente herramientas informáticas de uso común para la búsqueda y procesamiento de la información y la comunicación de ideas. - Tomo decisiones relacionadas con las implicaciones sociales y ambientales de la tecnología y comunico los criterios básicos que utilicé o las razones que me condujeron a tomarlas.

Fuente: Elaboración propia basado en el Ministerio de Educación de Colombia (2008)

Se entiende que el mayor esfuerzo en este documento se centra en determinar procesos orientados al desesarrollo de competencias TIC, por tanto, dispone de un amplio conjunto de referencias a los aspectos que suponen lo mediático. Como se expuso en los apartados iniciales de esta investigación, asumimos que el término indicado para abarcar en todo su amplio aspectro lo relacionado con los medios, las tecnologías y sistemas de información y comunicación, es el de “mediático/a”; por tanto, en esta dimensión se relaciona directamente con el fenómeno de nuestro interés.

Específicamente, esta dimensión, Tecnología, mantienen una relación estrecha con los elementos que se postulan desde la propuesta conceptual de competencias mediáticas de Ferrés (2012): la comprensión del papel que tienen las TIC y sus efectos, el manejo de las innovaciones tecnológicas para la comunicación multimodal y multimedial como la habilidad para interactuar con estos medios. En conjunto, el énfasis aglutina elementos para la formación en un uso adecuado de los medios. Sin embargo, no logra abarcar amplios aspectos de lo que comporta una postura desde una alfabetización mediática crítica, entendida esta como un tipo de reflexión que no solo abarca cuestiones de habilidades técnicas (no se trata solo de saber cómo usar equipos o herramientas de software, o incluso escribir código de computadora); sino además comporta comprender críticamente cómo funcionan estos medios y hacer juicios informados sobre cómo representan al mundo (Buckingham, 2019, p. 3). Y este ejercicio involucra procesos que promueven la reflexión a partir de lo social, cultural y económico de estos entornos.

El documento mantiene un desarrollo acentuado sobre la promoción de habilidades en el manejo instrumental de los medios y una decantación especial sobre operaciones que relacionadas con la información, entre las que destaca los procesos de búsqueda, almacenamiento y recuperación. Adicional, se privilegia las TIC como un entorno para posibilitar la emergencia de procesos comunicativos. En el documento expresa la intención de implicar en la reflexión sobre las TIC algunas consideraciones asociadas a las transformaciones sociales y culturales que se originan tras su posicionamiento como de asumirlas dentro de un marco extenso de proceso históricos.

Asumiendo como referencia este marco para el planteamiento de propuestas educativas en el espacio académico de TIC en los niveles escolares del sistema

educativo obligatorio de Colombia es posible abordar asuntos propios de una alfabetización mediática crítica, es decir, el documento orientador plantea algunos lineamientos que admite este tipo de reflexiones. Los descentramientos culturales, la estandarización en la creación de contenidos mediáticos, la manera en que operan los algoritmos en los procesos de búsqueda de información, el posicionamiento de entornos con sesgos en la información, el funcionamiento del mercado de datos, la rentabilización de las plataformas se constituye en puntos posibles de cara a la reflexión sobre los entornos mediáticos en los espacios escolares de los centros educativos. Ahora bien, es necesario examinar con detalle si efectivamente hay un desarrollo concreto de estos enfoques en los espacios escolares y para ello es necesario acceder a un análisis primero de los documentos de planes de aprendizaje de los espacios académicos de lenguaje y tecnología y luego plantear una indagación que tenga en consideración las voces de los estudiantes y docentes.

5.1.1.3 Plan de aprendizaje de Tecnología e informática de la ENS.

Explorando los planes de aprendizaje que se tienen programados para desarrollar durante el actual curso académico nos encontramos que los principales competencias que deben alcanzar los estudiantes respecto a la asignatura de Tecnología atendiendo a los niveles de bachillerato, para el 2017 son:

Tabla 51. Componentes del plan de estudio de Tecnología de la ENS año 2017

Grado sextos
- Utilizar el teclado tanto para digitar información como para interactuar efectivamente con el software. - Interactuar efectivamente con el computador a través de los cuadros de diálogo - Identificar y operar las funciones básicas de un Sistema Operativo. - Reconocer el entorno de trabajo que ofrecen las aplicaciones de Office. - Utilizar el correo electrónico como herramienta de comunicación - Aplicar con destreza las funciones básicas y avanzadas que ofrece el procesador de texto - Utilizar herramientas de diseño y edición de audio y vídeo para enriquecer mis presentaciones multimediales.

Grados séptimos
- Realizar consultas en Internet - Construir documentos con recursos que ofrece Internet - Utilizar el correo electrónico con funciones avanzadas - Identificar las funciones básicas y avanzadas que ofrece el graficador de *Power Point* - Elaborar presentaciones multimedia y apoyarse en ellas para comunicarse en forma clara, precisa y concreta - Utilizar diferente software para recopilar, clasificar y recuperar la información de indagaciones. - Utilizar herramientas informáticas e Internet para crear, procesar y divulgar sus textos escritos (correos electrónicos).
Grados octavos
- Reforzar los conocimientos sobre procesadores de texto (*Word, Power Point*) - Utilizar con propiedad las diferentes opciones del programa *Publisher* - Utilizar el proceso tecnológico en la realización de un proyecto sobre robótica - Elaborar procedimientos en el marco del programa de *Excel* - Utiliza las herramientas de comunicación en Internet (chat, foro, e-mail, videoconferencia) - Proponer estrategias de análisis para evaluar los datos obtenidos en los procesos de indagación.
Grados novenos
- Realizar operaciones con fórmulas y funciones básicas del programa *Excel* - Interactuar y demostrar apropiación de habilidades en una hoja de cálculo para el tratamiento de datos numéricos, alfanuméricos - Diseñar tablas dinámicas y formatos condicionales - Crear macros sencillos en un lenguaje de programación MS de *Excel* - Compartir la información de sus indagaciones utilizando herramientas de administración de correo electrónico y la integración de información desde la nube. - Utilizar herramientas sociales (web 2.0) para informar, comunicar y formar a su comunidad sobre temas de interés social.
Grados décimos
- Diseñar e implementar bases de datos sencillas que le permitan almacenar y manipular información - Elaborar una tabla de datos y generar campos - Diseñar formularios con los diferentes botones de una base de datos - Distinguir diferentes propiedades de los controles de formularios en *Acces* - Publicar, socializar y retroalimentar el resultado de indagaciones por medio de diarios electrónicos (blogs). - Manejar información y usar las bases de datos y fuentes de material académico para enriquecer investigaciones.
Grados Onces
- Diseñar, elaborar y aplicar todas las herramientas que contiene Publisher - Elaborar una página Web aplicando los colores, autoformas y dibujos de Publisher - Crear páginas web aplicando las características adecuadas para su diseño - Lanzar la página en una plataforma gratis de la Red. - Construir un blog con herramientas de la Web 2.0 - Utilizar herramientas para la comunicación en tiempo real, el trabajo cooperativo y la asistencia remota.

Fuente: Elaboración propia basado en el plan de estudio de Tecnología de la ENS año 2017.

Adicional a los abordajes descritos en los planes de aprendizaje de manera reciente se viene implementando en la ENS un trabajo que vincula varios espacios académicos en el marco de un proyecto en concreto. Nos interesa hacer mención sobre los abordajes que se proponen desde este espacio académico en el proyecto de "biocomercio: ¿cómo aprovechas nuestros recursos ambientales para desarrollar o integrarnos a las cadenas productivas?" concebido para los grados novenos. Y en concreto, referente a lo mediático, se alcanza a plantear:

- Comparto la información de mis indagaciones utilizando herramientas de administración de correo electrónico
- ¿Cómo funcionan las herramientas para envío masivo de correos electrónicos? ¿de qué forma se integran los servicios de correo con otras opciones de administración de información?
- ¿De qué forma se puede utilizar el correo electrónico para realizar actividades de aprendizaje colaborativo entre compañeros?
- ¿De qué formas se pueden utilizar las herramientas de correo para masificar las comunicaciones y promover la divulgación de información de interés académico?

Como se puede evidenciar a partir de una lectura de este documento los espacios académicos de Tecnología en la ENS están claramente enfocados hacia abordajes formativos de cuestiones que se relacionan con programas ofimáticos de carácter privativo. La propuesta de alfabetización digital se enmarca a partir de proponer un conjunto de competencias para el manejo adecuado de estos programas y muy escasamente en los niveles de los grados superiores se abordan cuestiones sobre el uso de herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica (foro, chat, correo, videoconferencia). De manera conjunta, se puede mencionar que la propuesta de los planes de aprendizaje en Tecnología es limitada frente a la concepción que se propone desde el documento de los estándares educativos (expuesto previamente) y frente al mismo concepto de la alfabetización digital. Se reduce principalmente al desarrollo de habilidades para el manejo de particulares programas de software.

Si bien hay una relación de lo propuesto en los planes de aprendizaje con el concepto de alfabetización mediática, especialmente sobre las competencias necesarias en tecnología para la creación de contenidos, se queda muy limitado en el abordaje de

asuntos centrales que hacen parte de este enfoque. No hay consideraciones sobre la historicidad de los medios, sobre las cuestiones culturales, económicas, políticas ni menos un abordaje que promueva la reflexión crítica sobre otras características de la complejidad de lo mediático. Se tiende a dar un tratamiento que se circunscribe sobre los aspectos necesarios para la habilitación del manejo de los medios.

En cuanto al abordaje que se plantea en el caso de los proyectos compartidos con otros espacios académicos se puede inferir que están orientados hacia procesos que se reducen a operaciones con el manejo y circulación de la información y específicamente quedan en el uso y las posibilidades que el correo electrónico ofrece. Se limita el esfuerzo de este espacio académico a la enseñanza del funcionamiento de este entorno en cuanto a las posibilidades de sus operaciones con la información. No es evidente planteamientos alrededor de lo que supone un abordaje desde las potencialidades del trabajo colaborativo, los procesos de búsqueda de información y la manera en que operan estas plataformas, sobre los repositorios, fuentes, posibilidades de trabajo con herramientas de la nube, entre otras. En definitiva, en atención a los elementos que suponen un abordaje desde una perspectiva de alfabetización mediática, los planes de aprendizaje de la ENS quedan bastante limitados frente a la consolidación de una propuesta pedagógica orientada a la formación de estudiantes críticos y creativos frente al entorno mediática; no obstante, se alcanzan a tramitar algunas consideraciones referentes a los componentes de la dimensión de tecnología.

En los primeros grados académicos la formación esta focalizada en el uso correcto del teclado y se avanza para abarcar otros elementos relacionados con los programas informáticos para el procesamiento de textos, elaboración de presentaciones, bases de datos y diseño de páginas web. Mantiene un enfoque claramente limitado sobre lo mediático y no se relaciona elementos significativos en lo que respecta a características fundamentales de este entorno. Todo ello en el marco de las posibilidades que ofrece el documento orientador de asumir estos entornos en una complejidad que lleva a tener en consideración aspectos culturales, políticos, económicos e históricos. En el documento de la ENS los aspectos de lo alfabetización digital quedan ceñido a lo instrumental y en concreto en la habilitación para el manejo de unos cuantos programas ofimáticos.

Lo concerniente a la formación de los estudiantes sobre la alfabetización digital está orientada en la mayoría de sus componentes hacia generar habilidades para el manejo del ordenador y algunos programas en específico. Su empeño, entonces, no alcanza a contener y desarrollar componentes amplios de la alfabetización mediática, escasamente se abordan asuntos de los procesos que atienden a la creación audiovisual y a elementos vinculados al ámbito de la expresión en los entornos mediáticos. Y menos se gestiona espacios donde se ahonde sobre la relación de los entornos mediáticos y su relación con los aspectos de lo cultural, social, político y económico de la sociedad.

5.1.1.4 Planes de aprendizaje de Lenguaje en la ENS

A partir de una revisión del conjunto de los planes de aprendizaje de bachillerato de la ENS de Lenguaje se puede determinar que alcanzan a incorporar cuestiones cercanas relativas a la relación de los medios con el lenguaje. Así, se evidencia un conjunto de propuestas de aprendizajes que implican algunas una serie de categorías al respecto:

Tabla 52. Componentes relacionados con la alfabetización mediática en plan de estudio de Lenguaje de la ENS año 2017

Grados sextos
- Sistematizar y utilizar la información recopilada de la radio y describir sus características comunicativas. - Analizar la información escuchada en el noticiero regional. - Analizar un noticiero ante sus compañeros de grupo acerca de los acontecimientos que pasan en el Putumayo. - Sistematizar (seleccionar, recopilar, organizar) y utilizar información de los medios impresos de comunicación. Describir sus características comunicativas
Grados séptimos
- Reflexionar sobre el sentido e implicaciones que tiene la interacción comunicativa con otras culturas en la construcción de la comunidad. - Sistematizar y utilizar la información recopilada a través de algunos contenidos del cine y describir sus principales características comunicativas
Grados Octavos
- Valorar la importancia de la semántica en la comunicación y construcción de significados. - Realizar una apropiada consulta según indicaciones básicas provistas por el docente en relación con fuentes sugeridas, pertinencia de la información y adecuación a la demanda. - Determinar los rasgos políticos, culturales e ideológicos presentes en la información de los medios de comunicación masiva.

Grados Novenos
- Comprender en los textos que lee la intención comunicativa de quien los produce. - Diferenciar la difusión, cobertura, alcance, destinatarios, recursos, manejo informativo y participativo de los medios comunicativos masivos. - Identificar la manera en que los medios de comunicación local retratan la realidad. - Contrastar críticamente la información sobre temas comunes que circula en los medios de comunicación masiva (soporta sus consultas con varias fuentes bibliografías y ayudas de la red). - Producir textos periodísticos atendiendo las características semánticas y las condiciones pragmáticas. - Determinar los rasgos políticos, culturales e ideológicos presentes en la información de los medios de comunicación masiva. - Asumir una posición crítica frente a la información que circula en los medios de comunicación y la intención de sus emisores.
Grados Décimos
- Comprender el papel que cumplen los medios de comunicación masiva en el contexto social, económico y político de las sociedades contemporáneas. - Explicar cómo los códigos verbales y no verbales se articulan para generar sentido en obras cinematográficas, canciones y caligramas entre otras.
Grado Onces
- Inferir las implicaciones de los medios de comunicación masiva en la conformación de los contextos sociales culturales y políticos del mundo. - Analizar la relación sobre las varias versiones mediáticas que circulan acerca de un mismo acontecimiento con el fin de argumentar una posición personal acerca del mismo.

Fuente: Elaboración propia basada en el plan de estudio de Lenguaje de la ENS año 2017.

En el caso de los desempeños que integran el espacio académico de Lenguaje en los niveles de bachillerato de la ENS se puede evidenciar que alcanzan a enlazar determinados componentes de las dimensiones de la alfabetización mediática. En este sentido, en los primeros niveles se enfoca a la identificación las principales características de los medios de comunicación masiva, haciendo un énfasis especial en la radio, el cine y los medios impresos. Al planteamiento de un abordaje sobre sus particularidades como entornos comunicativos, se determina un análisis sobre el mensaje (la manera y las características en que son elaborados los contenidos por cada uno de estos medios). En lo que respecta a los niveles superiores de bachillerato el esfuerzo que se propone está orientado hacia la comprensión de variados elementos que refieren a lo mediático: las intencionalidades, la manera en que se difunden y las posibilidades que ofrecen de participación y, adicional, se abordan cuestiones sobre el

rol que “cumplen” los medios en el contextos cultural y político en la actualidad. De manera general, se concentra en un abordaje donde escasamente que refiere al ecosistema mediático actual donde las plataformas tecnológicas actúan como compañías de medios (Buckingham, 2019, p. 13).

Las referencias a las actividades formativas relacionadas con la búsqueda de información son asumidas específicamente como un proceso que conduce a una “apropiada consulta según las indicaciones del docente” donde lo fundamental es localizar la información que es solicitada siguiendo la “pertinencia de la información y adecuación a la demanda” y, adicional, se pone un acento menor en sobre la manera en que se presenta la información en estos entornos. Es decir, se privilegia la búsqueda de información en los entornos mediáticos como el proceso que implica principalmente la valoración de la fuente y, por otro parte, que el contenido detectado ofrezca un tratamiento específico sobre lo que demanda la actividad que deja el docente, en otras palabras, que permita abarcar la totalidad o la mayoría de los requerimientos de la consigna (encontrar las condiciones de la consigna exacta que deja el docente). No hay un planteamiento en cuanto a la manera en que estos entornos obedecen a unas configuraciones prestablecidas y ofrecen respuestas algorítmicamente que pueden estar determinando de manera significativa los procesos de entendimiento de la realidad, o sobre la manera en que pueden estar extendiendo determinados estereotipos y juicios, o sobre la forma en que da prioridad a ciertos contenidos sobre otros (sería importante indagar sobre las maneras concretas en que se efectúan estas operaciones con la intención de determinar el peso de estos entornos en la estructuración del conocer en los estudiantes). No se plantean asuntos sobre la manera de abordar la multiplicidad de resultados ni sobre la jerarquización que presentan los buscadores, ni sobre la historicidad de estos procesos.

En los primeros niveles del bachillerato la determinación está centrada hacia una formación que permita a los estudiantes entender la manera en que esta concebido el mensaje, sus estructuras, sus códigos y mecanismos que llevan a la generación de procesos comunicativos: se proponen asuntos sobre la manera en que están compuestos los mensajes en la radio, cine, periódico, noticieros de televisión. En niveles más avanzados del bachillerato la atención principal lleva a promover una reflexión sobre el modo en que los medios “retratan” la realidad y con ello a determinar las características

en que estos contenidos responden a determinados intereses y también se aboga por una reflexión alrededor del rol de los medios en la sociedad. Reconociendo que una amplia cantidad de información que circula a través del entorno mediático esta concebida desde ciertos valores (políticos, culturales o ideológico), la escuela concentra algunos procesos formativos sobre este fenómeno, generalmente convocan a la identificación de estos contenidos.

En general, el documento inicialmente abarca consideraciones focalizadas sobre aspectos descriptivos sobre los mensajes mediáticos, sus características y maneras en que son elaborados y presentados en el entorno. Luego, el acento de la propuesta lleva a interesarse por promover en los estudiantes la reflexión hacia el develamiento de los valores políticos y culturales que están presente en los medios de comunicación, y ya en los últimos niveles de formación se tiende al examen de las implicaciones de los medios de comunicación en la sociedad y en garantizar que los estudiantes puedan elaborar una argumentación a partir de una amplia valoración de versiones encontradas de en fenómeno en particular.

La manera en que los nuevos regímenes de verdad vienen estructurándose, la manera en que la sobreabundancia de la información descoloca prácticas, las "*fake news* y *deep news*" como portadoras de amplios intereses y su amplia repercusión en los escenarios políticos y económicos, las redes sociales como espacio informativo de las nuevas generaciones, los procesos de búsqueda de información automatizados y los criterios que operan en los algoritmos, las plataformas y la mercantilización de la información y lo que supone la aglomeración de la mayoría de las plataformas mediáticas en un reducido grupo de compañías conocidas como GAFAM (*Google, Apple, Facebook, Amazon y Microsoft*), entre otros variados asuntos, quedan pendiente de ser incoporadas en los procesos reflexión sobre lo mediático desde la ENS. En este sentido, constituyen puntos centrales sobre los cuales proponer una reflexión desde la escuela en el momento de abordar una propuesta de alfabetización mediática y deberían ser considerados al momento de abordar lo mediático.

En este mismo sentido, una posibilidad para el fortalecimiento de la reflexión centrada en lo aspectos del lenguaje llevaría a tener en consideración la manera en que la escritura viene siendo trastocada tras la aparición potente, especialmente entre los

jóvenes, de las plataformas de intercambios de mensajería, donde se posicionan nuevos códigos y convenciones. En este caso implicaría la promoción de una reflexión que lleve a pensar sobre las transformaciones de la escritura derivadas del advenimiento de lo digital y la emergencia de los nuevos modos de relacionamiento con la escritura y lectura al interior de escenarios como *WhatsApp. Facebook y Twitter*. Una reflexión sobre el lenguaje no puede dejar de lado este tipo de asuntos.

A partir de lo anteriormente expuesto, se puede determinar que las principales políticas y programas educativos referidas a las TIC en el país están orientando los esfuerzos hacia el lograr un acceso de estos recursos a la mayoría de la población y, por otra parte, en la promoción de nuevas prácticas pedagógicas que vinculen estos recursos, es decir, medios para potenciar procesos formativos. Este panorama descrito coincide con una de las principales conclusiones de la investigación doctoral de Durán (2016), quien sostiene que los desarrollos principales de las políticas y programas en el país están enfocadas a la generación de infraestructuras TIC orientadas a la educación. Sin embargo, aún quedan pendientes amplios esfuerzos que lleve a garantizar el acceso a Internet en las escuelas, la dotación y reposición de equipos, y la capacitación e innovación pedagógica, como a desarrollar procesos de alfabetización mediática.

Ello explica, en alguna medida, que aún las discusiones y abordajes que se plantean en estas políticas estatales alcanzan a abordar apenas determinados aspectos de lo que supone una alfabetización mediática. La alfabetización mediática está parcialmente presente en diferentes estrategias de educación y dotación TIC, pero no es desarrollada directamente (no se menciona con ese nombre o no se proponen esquemas para su desarrollo e impulso), ello dificulta una apropiación adecuada por parte de la ciudadanía de las habilidades y sus procesos derivados (Durán, 2016, p. 383). Bajo este perspectiva, entonces, se reconoce la necesidad de atender y reconocer la alfabetización mediática como un proceso que rebasa las competencias digitales y las competencias sobre el uso técnico de las TIC. Y uno de los esfuerzos que se pueden plantear para el favorecimiento del desarrollo de esta alfabetización se relaciona con el diseño de currículos o programas de fortalecimiento de estas competencias junto con la generación de un marco de evaluación.

Igualmente, algunas evidencias sugieren que las orientaciones de las políticas educativas relacionadas con las TIC vienen priorizando su incorporación vinculado a la generación de innovaciones de tipo pedagógico, como es el caso del documento "Competencias TIC para el desarrollo profesional docente" (Ministerio de Educación Nacional, 2013) donde se expone de manera clara las líneas de formación en este desempeño para los maestros, esperando la transformación de las prácticas pedagógicas a partir de la integración de las TIC con el fin de enriquecer el aprendizaje de estudiantes. Bajo esta perspectiva se aguarda por el logro de innovaciones pedagógicas que lleve a los docentes a estructurar prácticas con nuevas ideas donde el uso de las TIC suponga la creación, expresión y la construcción colectiva de conocimientos y estrategias novedosas que permitan reconfigurar las prácticas educativas. Es decir, el interés central en los procesos de formación de los docentes radica en el logro de una serie de competencias para la configuración de práctica pedagógicas a partir del uso de los medios. Es por ello que la competencia tecnológica se la define como "la capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen, la forma de combinarlas y su utilización en el contexto educativo", es decir, el interés central es una habilitación para generar propuestas educativas con los medios, no sobre los medios. Esta es una característica común que se presenta en la región latinoamericana, como ya lo venía señalando Mateus (2019, p. 285) en la conclusión de sus tesis doctoral: "la formación en medios tiende a focalizarse para habilitar a los profesores en el uso —correcto o incorrecto—de las TIC y que sólo las valora en tanto herramientas para mejorar la experiencia de enseñanza", y por tanto, no equivale al desarrollo total de las dimensiones que componen la alfabetización mediática.

De igual manera, se alcanza a vislumbrar que en los próximos años la política educativa estará marcada bajo estos supuestos. Un acercamiento al Plan Decenal de Educación 2016-2026 "el camino hacia la calidad y equidad" (Ministerio de Educación Nacional, 2017), documento que expone de manera detallada una prospectiva e identificación de los principales desafíos del sistema educativo para los próximos años, expresa que uno de los esfuerzos de las políticas públicas de este sector respecto a los tecnologías debe estar tendiente al impulso en el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías y busca desde la formación docente:

el proceso de incorporación de las TIC en la educación básica, media y superior que permitan a los estudiantes afrontar los retos de la sociedad digital y la economía digital, temas como: seguridad e integridad personal en la red, derechos y deberes en Internet, comercio electrónico, riesgos de Internet, entre otros. Y, adicional, se espera promover prácticas pedagógicas transformativas que impacten positivamente en el aprendizaje de los estudiantes y para ello se tiene previsto incluir en los currículos los temas del uso y apropiación de la tecnología, la cultura y la economía digital.

Es decir, el marco de estos desafíos busca la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes a través de los medios, indica que en los próximos años, como docentes, tenemos que sostener y convocar múltiples espacios para proponer la reflexión sobre diversos dimensiones de todos estos entornos, abrirlos, problematirzarlos. En esta serie de documentos no se aborda de manera directa lo relacionado con la AM, el desafío supone continuar la reflexión sobre la complejidad de los medios en los procesos escolares.

5.1.1.5 Conclusiones derivadas del análisis documental sobre alfabetización mediática en Colombia y en la ENS.

A pesar de que la política educativa del país en años recientes viene generando una amplia reflexión acerca de los desarrollos tecnológicos y el peso que tienen en el conjunto de la sociedad, llegando a proponer amplios y divesas propuestas para su abordeja en los espacios escolares, se puede evidenciar —a partir de este primer análisis— que muchos de estos contenidos no se concretan en el aula. La aspiración normativa en política en estos aspectos queda reducida y tiende a continuar focalizando sobre aspectos que bordean lo instrumental o en la exclusividad de elementos para apoyar otros procesos. En el caso particular del conjunto de documentos nacionales como los estándares y las guías, a pesar de que ofrecen la posibilidad de un trabajo pedagógico amplio y conecta con muchos de los componentes de la alfabetización mediática, en los entornos escolarizados queda significativamente reducido el trabajo pedagógico. Igualmente, se puede señalar algunas otras distinciones sobre la manera en que se atiende la alfabetización mediática tanto en el ámbito normativo nacional como en el institucional, entre las que destacamos:

- En el documento de Estándares Básicos de Lenguaje se puede apreciar que alcanza a incluir varios de las dimensiones que comportan el concepto de competencia mediática, a pesar de que el núcleo fundamental de dicho documento no tiene el propósito explícito de desarrollar la alfabetización mediática. En concreto, Arenas, Aguaded, y Sandoval Romero (2019) encontraron que de los 55 indicadores que integran la competencia mediática en el documento de estándares de Lenguaje se alcanzan a contemplar 22 de ellos, esto supone un 40% (p. 107). Siendo las dimensiones de Lenguaje, Ideología y Valores, Procesos de Producción y Difusión los de mayor desarrollo presentan. Sin embargo, este documento mantiene una concentración en los procesos que comportan procesos de análisis (63.7%) sobre aquellos referidos a la expresión o creación (36.3%), esto quiere decir que se privilegian procesos pedagógicos que llevan a reconocer la manera en que los diferentes códigos, estructuras narrativas y los principales agentes que intervienen en los contenidos mediáticos, y menor medida a procesos centrados en la expresión o la creación de contenidos digitales.
- Si bien en el documento la reflexión se sostiene alrededor del lenguaje y abarcan aspectos estructurales de su desenvolvimiento en la sociedad, es necesario actualizar en algunas aspectos que permitan incorporan nuevos componentes que hacen parte del paisaje actual del lenguaje, en especial lo referido al fenómeno de la mediatización que irrumpe con potencia en la vida de los estudiantes. De esta manera, se podría involucrar algún tipo de consideraciones que lleven a reflexionar sobre las formas hegemónicas de representación, el fenómeno de la desinformación, los discursos de odios, la maneras convencionales que se emplean para crear significados, los nuevos códigos comunicativos, los nuevos canales de circulación de lenguaje, entre otros.
- En el caso del documento de orientaciones generales para la educación en tecnología (guía 30) se puede determinar que alcanza a proyectar la tecnología estrechamente relacionada con aspectos sociales, es decir, no se limita a resaltar la exclusividad de sus componentes de tipo instrumenal y separado del mundo social. De esta manera alcanza a proponer un trabajo pedagógico en el que se decanta por su historicidad, su rol en las sociedades, implicaciones ambientales.

A pesar de ello, la línea general del documento se inclina por determinar la formación hacia aspectos que referidos al manejo instrumental, con una especial atención en procesos relacionados con la información, procesos de búsqueda, almacenamiento y recuperación. En general, es un documento que proporciona un amplio rango para reflexionar sobre amplios aspectos relacionado con el fenómeno mediático.

- No obstante, su existencia y las determinaciones sentadas como orientaciones pedagógicas anteriormente pueden quedar en la exlusividad de lo formal, es decir, no llevarse al plano concreto a través de proyectos pedagógicos con los estudiantes. Por ejemplo, explorando el documento correspondiente al plan de aprendizaje de tecnología de la ENS para el año 2017, se puede determinar que para el caso de los niveles de bachillerato el énfasis queda determinado por sostener una formación centrada principalmente al manejo de programas ofimáticos de caráter privativo. Se reduce la alfabetización mediática a competencias de tipo instrumental, apenas en algunos casos en los niveles superiores se alcanza a tramitar lo referente al uso de algunas herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica.
- Por último, examinando el documento correspondiente al plan de aprendizaje de lenguajes de la ENS para el año 2018 se puede identificar que alcanza a desarrollar algunos componentes relativos al lenguaje y los medios, particularmente propone el documento una reflexión sobre los medios de comunicación (radio, periódico) y el cine atendiendo en especial las características de los contenidos. Otro asunto especial de relevancia que se señala en el documento es lo relativo a los procesos de búsqueda de información quedando esta reducida a escasos criterios (seguiendo indicaciones de lo solicitado por el docente y adecuación a la demanda), no se plantea cuestiones profundas sobre la manera en que estos entornos están configurados y la manera en que sus repuestas están determinadas por complejos algoritmos que actualmente vienen determinando amplios criterior de veracidad, ni sobre la jerarquización de los resultados e historicidad de estos procesos. Esta características es algo compartido en distintos contextos escolares de la región:

es muy reducido un trabajo significativo referente a los procesos de búsqueda de información (Dussel y Reyes, 2018).

- De manera general se puede sostenar, atendiendo este primera acercamiento, que la alfabetización mediática está parcialmente presente en los procesos educativos de la ENS. en los documentos oficiales del orden nacional no se desarrolla directamente y en gran parte viene dificutando la apropiación adecuada por parte de la ciudadanía de las habilidades y sus procesos derivados (Durán, 2016, p. 383).
- Igualmente, atendiendo los nuevos entornos en los cuales los estudiantes empiezan a sostener prácticas cada vez de mayor significatividad y el peso de éstas en los procesos sociales, se hace necesario algún tipo de revitalización del conjunto de los documentos que propicien a reflexionar y pensar sobre lo mediático. No quedando en la exclusividad de sus componentes instrumentales, sino abriéndolos a la diversidad de aspectos que tocan su posicionamiento y la manera en que desplazan y resignifican la sociedad. En este sentido, asociar lo mediático supone en este caso, desplegar la reflexión sobre sobre las plataformas web como medios, las redes sociales, las nuevas discusiones sobre los fake news, la desinformación, la expansión del mensajes a través de las plataformas digitales, el funcionamiento del posicionamiento de determinados discursos de odios, los nuevos lenguajes que ses posicionan, el peso de la imagen, entre otros.

5.1.2 Análisis de datos del cuestionario ALFAMED en su primera aplicación

En este estudio se acude al empleo del cuestionario con el fin de generar un análisis descriptivo y valorativo del nivel de las competencias mediáticas en los estudiantes de bachillerato la ENS. De esta manera, en un primer momento de este proceso se abarcan consideraciones de tipo identificativos de los estudiantes de bachillerato de la ENS, luego se realiza una descripción de los resultados obtenidos en cada uno de los ítems que conforman el cuestionario y de cada una de las dimensiones, y finalmente se aborda una descripción sobre los niveles de esta competencia en los estudiantes de bachillerato.

Como ya hemos planteado anteriormente, el cuestionario permite determinar los niveles de competencia mediática de los estudiantes atendiendo al modelo de las dimensiones planteadas por Ferrés y Piscitelli (2012), modelo que se mantiene como

referencia en este campo de estudio. Las principales conclusiones se exponen procurando generar planteamientos que permitan por una parte explicar el estado actual de estas competencias y, por otra, generar un panorama claro del nivel de competencias y las carencias que puedan presentar los estudiantes en el conjunto de las dimensiones, se espera con esta información orientar de manera clara el planteamiento del programa formativo.

Para el desarrollo de este cuestionario se diseño una plataforma específica donde se almacenaba el conjunto de los datos y se exportaban a un documento en Excel. Como investigador principal estuve al tanto de la aplicación y generando las instrucciones pertinentes para este proceso. Una vez el instrumento fue cumplimentado por los estudiantes los datos se trasladaron al paquete estadístico *SPSS* versión 24 para su respectivo análisis.

5.1.2.1 Datos identificativos

El total de encuestas fue cumplimentado por 366 estudiantes de la ENS de los niveles de bachillerato. En cuanto al género se evidencia que los grupos de estudiantes que participaron en el estudio estuvo conformado mayoritariamente por mujeres, quedando constituidas por el 60 %, mientras que el grupo de los hombres incluyó el 40 % del total de los encuestados. En cuanto a la edad de los estudiantes, la media son 14 años y constituye el grupo de mayor participación seguido de los sujetos de 15 años, la edad máxima es 19 años y la mínima los 12.

Tabla 53. Edad de los estudiantes

Edad	Masculino	Femenino	Total
12	8	14	22
13	30	44	74
14	38	59	97
15	35	49	84
16	19	38	57
17	10	12	22
18	5	3	8
19	1	1	2
Total	146	220	366

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los datos reportados por los estudiantes se puede asegurar que un amplio porcentaje (68.6%) de ellos viven en la zona urbana mientras es menos la proporción que vive en zona rural (31.4%). Sin embargo, es necesario aclarar que los principales pueblos de donde provienen los estudientes tienen una población relativamente pequeña, no superan los 15.000 habitantes, y adicional a ello, su ubicación geográfica los ubica entre un sistema montañoso y distante de los grandes centros urbanos del país, es decir, contribuye a sostener sistemas de vidas de zonas rurales.

Tabla 54. Lugar de residencia

Zona de residencia	Cantidad	Porcentaje
Urbana	251	68.6%
Rural	115	31.4%

Se observa que un amplio porcentaje (58%) de los estudiantes que fueron encuestados conviven alrededor de una familia nuclear; mientras un 27.7% conviven solo con la madre y en una menor proporción, un 9.6%, viven bajo el cuidado de los abuelos. Otro dato que se puede determinar a partir de este análisis lleva a concluir que existe un gran número de estudiantes, aproximadamente el 41.1%, que están creciendo en un entorno diferente a la familia conyugal mientras adelantan sus estudios de bachillerado.

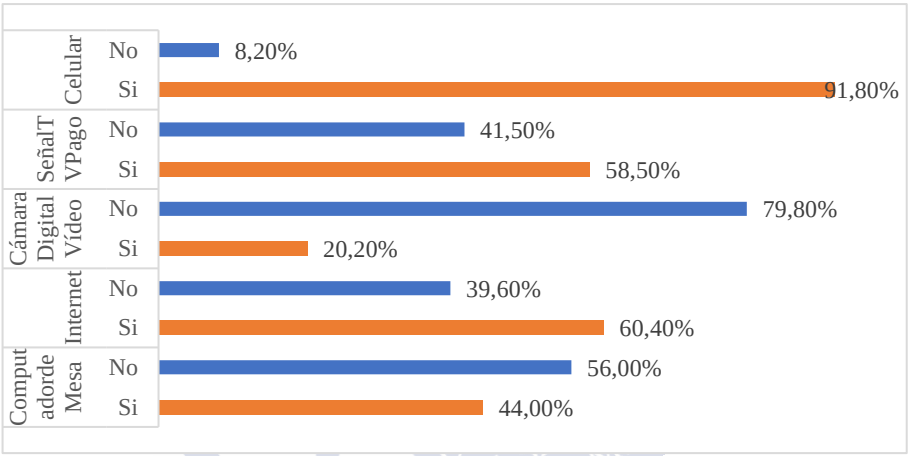
Tabla 55. Personas con las que vive actualmente

Viven con	Recuento	% de N tablas
Mis padres	215	58,9%
Mi padre	11	3,0%
Mi madre	101	27,7%
Mis abuelos	35	9,6%
Hermanos	3	0,8%

Examinando la siguiente gráfica se puede constatar que el celular se erige como el medio con mayor presencia en los hogares de los estudiantes encuestados (91.80%), seguido de la disponibilidad de conexión a Internet, la señal de televisión por pago y el

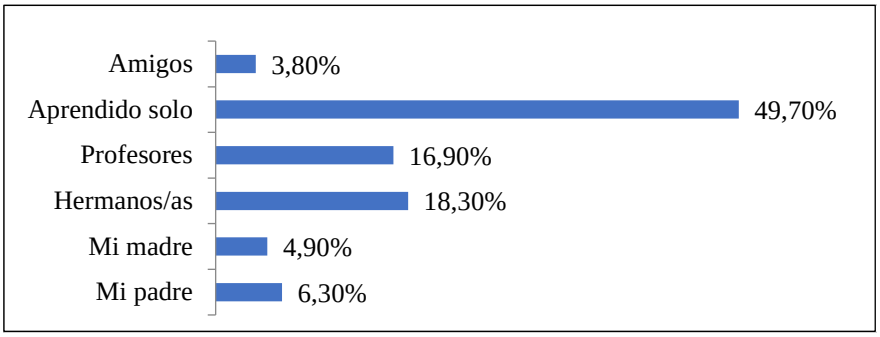
computador de mesa. Son pocos los estudiantes que en sus hogares cuentan con cámaras digitales de vídeo, probablemente asociado a la disponibilidad de esta opción —realizar videos— pueda ser garantizada a través del celular. El celular es el denominador común en sus cotidianidades. La fuerte presencia de este dispositivo en la vida de los estudiantes marca una señal que debe atenderse en un proceso de educación mediática, ello involucra indagar sobre la manera en que se vinen generando procesos vinculados al celular, las principales inquietudes que surgen de sus uso, las alteraciones y ventajas que se perciben.

Figura 61. Presencia de medios en las familias de los estudiantes



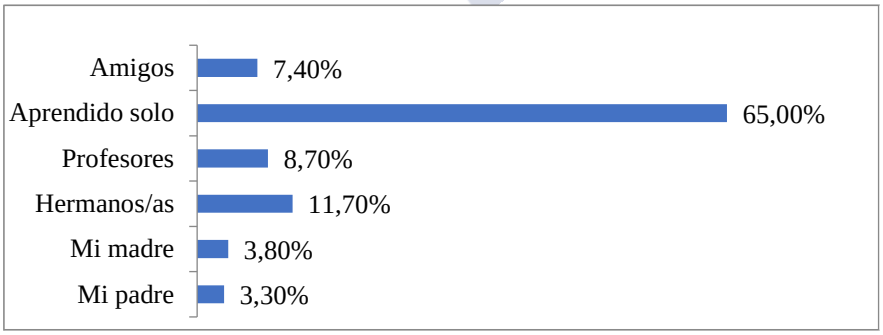
Por lo que respecta a la manera en que los estudiantes perciben que vienen adquiriendo habilidades para el manejo del computador consideran que estas la logran partir de sus propias interacciones y recorridos con estos medios. La mayoría de los estudiantes (49.70%) se estiman como autodidactas respecto al aprendizaje que han logrado sobre el uso de los computadores, seguido se destaca el grupo que considera que vienen alcanzando un aprendizaje sobre este medio a partir de las interacciones con los hermanos y en un tercer renglón encuadran a los profesores como determinantes de estos procesos (16.90%). Resulta interesante profundizar en un análisis posterior sobre la manera en que los adolescentes empiezan a generar una serie de conocimientos a partir de las relaciones que tienen en los entornos informales, a partir de sus propias interacciones, y la manera en que la escuela queda un tanto descentrada de los procesos de enseñanza sobre estos entornos.

Figura 62. Enseñanza sobre el uso del computador



En una amplia mayoría los estudiantes encuestados refieren que vienen adquiriendo habilidades y conocimientos relacionados con el uso del Internet a través de sus relaciones cotidianas orientadas por ellos mismos. En general, el 65% de los estudiantes reconocen que la enseñanza sobre la navegación en Internet la vienen desarrollando ellos mismos a partir de sus usos, y en un segundo nivel ubican a los hermanos y amigos en este proceso. Es decir, afirman que desde los espacios informales principalmente vienen adquiriendo y desarrollando estas capacidades de habilitación para el manejo y lo referido a los atributos posibles en Internet. El peso de lo escolar, representado por los profesores, respecto a la generación de ambientes de enseñanza sobre Internet, mantiene unos mínimos reconocimientos.

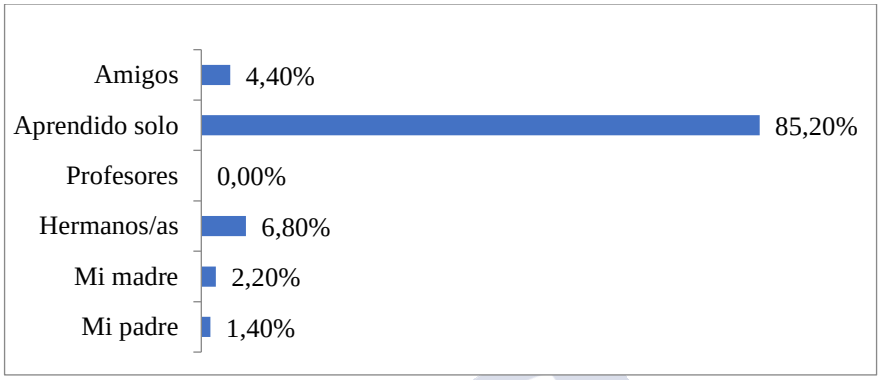
Figura 63. Enseñanza sobre navegación en Internet



En cuanto a los procesos que involucran el desarrollo de las habilidades y conocimientos necesarios para una habilitación en el uso del celular, la mayoría de los estudiantes encuestados afirman que vienen aprendiendo solos sobre estos procesos, representan el 85,20%. El otro grupo de personas que atienden en este apoyo supone apenas el 6.8% y son los hermanos, entre ambos existe una brecha significativa. Este aprendizaje ventajosamente se desarrolla de manera autodidacta. No reconocen en la

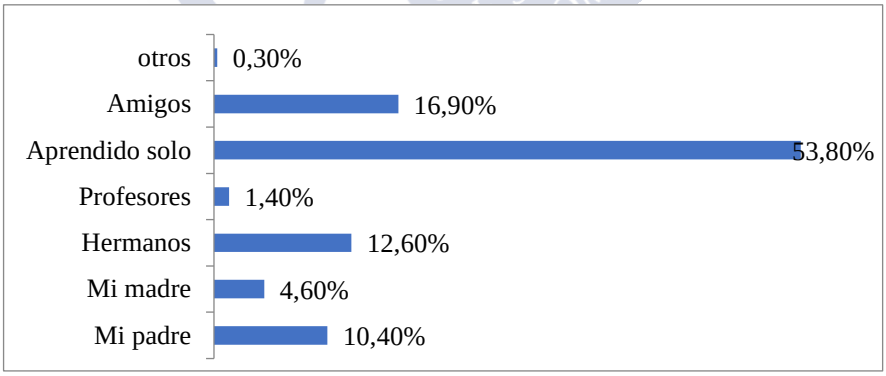
figura del maestro un factor que contribuye a generar aprendizajes sobre el celular, en este sentido, sería necesario indagar alrededor de la existencia de propuestas o la manera en que desde la ENS se entiende los asuntos vinculados a estos dispositivos.

Figura 64. Enseñanza sobre uso del celular



De igual manera, en lo relativo a los procesos que implican el desarrollo de conocimiento sobre el manejo de la cámara de video la mayoría de ellos estiman que vienen aprendiendo por cuenta propia (53.80%) y también reciben el apoyo sobre estos procesos de sus amigos (16.90%) y de sus hermanos (12,60%) principalmente.

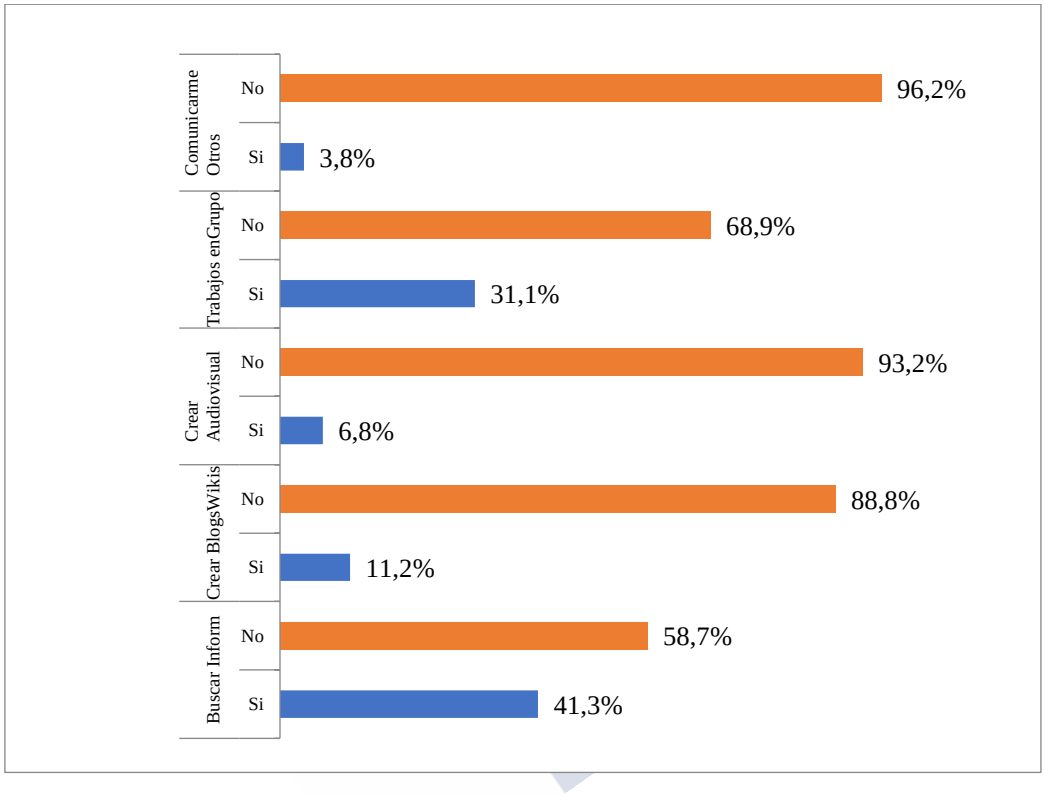
Figura 65. Enseñanza sobre cámara de video



En las respuestas de los estudiantes se denota que es reducido el uso del computador en el desarrollo de los procesos académicos de la ENS, apenas un 19% de los encuestados consideran que se configuran actividades escolares que implican su uso. Y, entre los operaciones que se privilegian desde la escucuela que implican el uso del computador destacan los procesos de búsqueda de información (41.3%) y en segundo lugar para la coordinación y elaboración de los trabajos en grupo (31.1%). Precisamente algunas actividades que demandan ciertos procesos de creación (blogs, wikis,

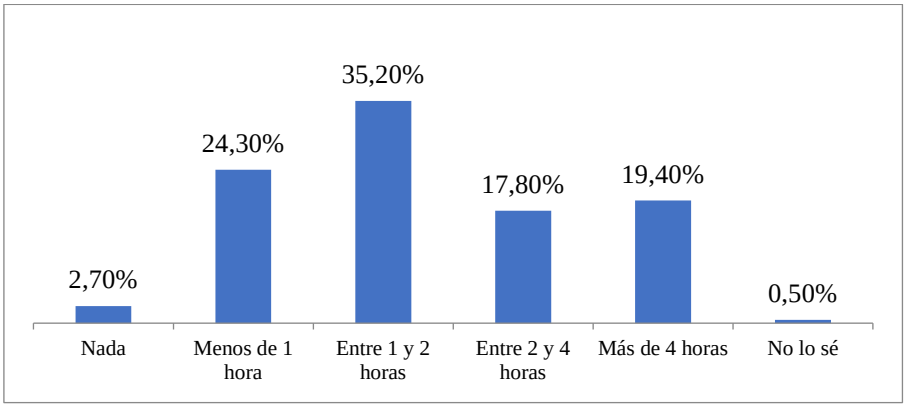
contenidos audiovisuales) y expresión y que compromete el desarrollo de capacidades relacionadas con la competencia mediática, se asientan en porcentajes bajos que no superan el 12%. Se puede determinar, en general, son pocos los procesos que se desarrollan a partir de las posibilidades que se ofrecen desde estos entornos.

Figura 66. Principales usos del computador en clases



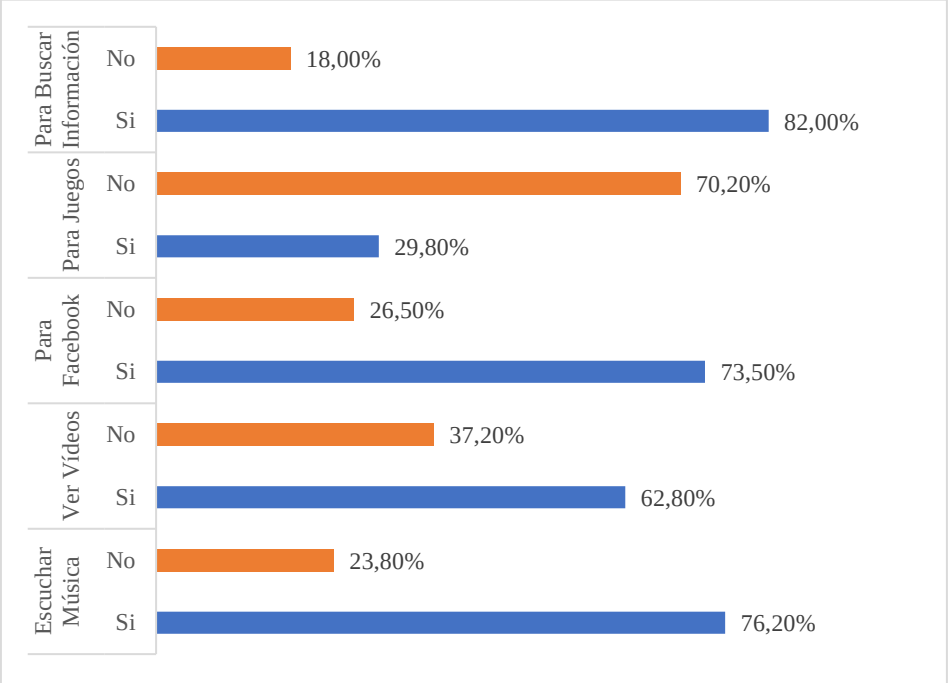
Los datos muestran que entre los adolescentes encuestados existe una alta disponibilidad de acceso a Internet (97%) donde lo habitual es el mantenimiento de una conectividad realizando alguna actividad en esta red entre 1 y 2 horas diarias. Por otra parte, el 24.30% afirman que su atención destinada a la red de Internet alcanza usualmente un tiempo que no excede la hora. Un dato que toma relevancia son los usos extendidos que viene configurando nuevos patrones en la dieta mediática de los adolescentes en el sentido de que el 19.40% de ellos confirman que mantienen pendientes de la red por un periodo que supera las 4 horas. Es casi el mismo periodo de tiempo destinado a una jornada diaria escolar.

Figura 67. Tiempo de conexión diario a Internet



Ahora bien, entre las actividades que realizan los estudiantes cuando están sosteniendo una conexión a través del Internet, se destacan: la búsqueda de información (82%), escuchar música (76.20%) y para el acceso a Facebook (73.50%).

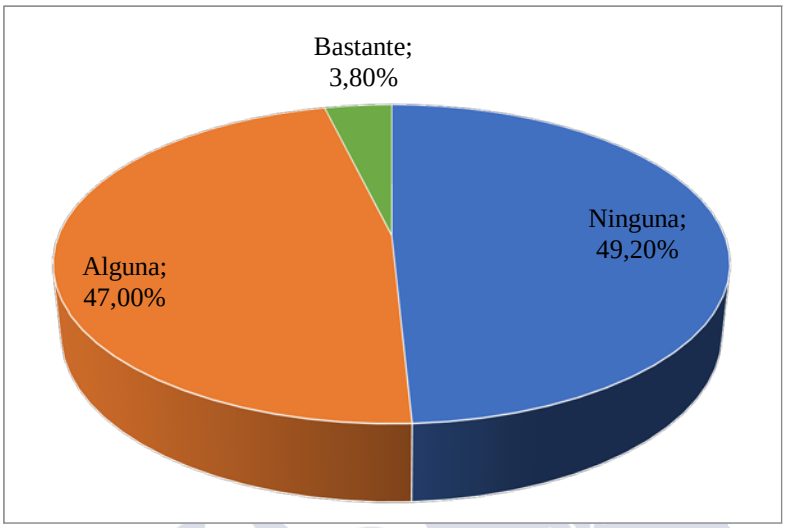
Figura 68. Usos principales de Internet



En lo relativo a la estimación sobre el nivel de formación que consideran que tienen en cuestiones vinculadas con la educación audiovisual (algún tipo de formación recibida para entender o producir mensajes o productos audiovisuales, tales como películas, videos) los estudiantes en su mayoría consideran que no han recibido ninguna formación sobre estas temáticas (49.20%), cercano a este porcentaje el 47% de ellos

afirman tener algún grado de formación en estas competencias como resultado de algún proceso formativo. Es escaso el grupo de estudiantes que consideran que han desarrollado estas competencias en un nivel avanzado como resultado de procesos formativos.

Figura 69. Grado de formación en competencia mediática



Cuando se trata de otorgar niveles de importancia referidos a los diferentes medios con los que interactuan en su cotidianidad, los estudiantes en su mayoría conceden una alta valoración en importancia al Internet (54.6%) y al celular (47%), esto sugiere que su relacionamiento cotidiano en los entornos mediáticos suele centrarse en disposiciones que demandan una conectividad a Internet e igualmente señala que el celular se establece como el principal dispositivo de vinculación con estos entornos (comporta la centralidad de sus interacciones cotidianas). Mientras que el 28.4% de los encuestados consideran que ninguna importancia desempeña en sus cotidianidades los medios como el periódico y las revistas de papel. Esta valoración lleva a a determinar que una de las características principales de la relación con lo mediático en los estudiantes se da a partir de las interacciones generadas por la Internet y el celular; mientras es muy debilitado el contacto con los medios tradicionales como el periódico o la radio. Ello sugiere que la manera en que los estudiantes acceden a información, se enteran de situaciones o se expresan, sucede principalmente en estos entornos. La centralidad de los entornos mediáticos de los estudiantes de la ENS está en gran parte concentrada en el paso de la cultura analógica a la cultura digital (Internet y celular).

Tabla 56 . Importancia otorgada a diferentes medios

	Ninguna	Poca	Alguna	Bastante	Mucha
Periódicos y revistas de papel	28.4%	41.5%	21.6%	5.5%	3.0%
Radio	19.1%	33.3%	23.8%	15.8%	7.9%
Televisión	6.0%	21.9%	26.8%	27.9%	17.5%
Internet	2.7%	9.0%	12.3%	21.3%	54.6%
Celular	2.7%	12.8%	16.4%	21.0%	47.0%

5.1.2.2 Dimensiones de la competencia mediática en los estudiantes de bachillerato ENS

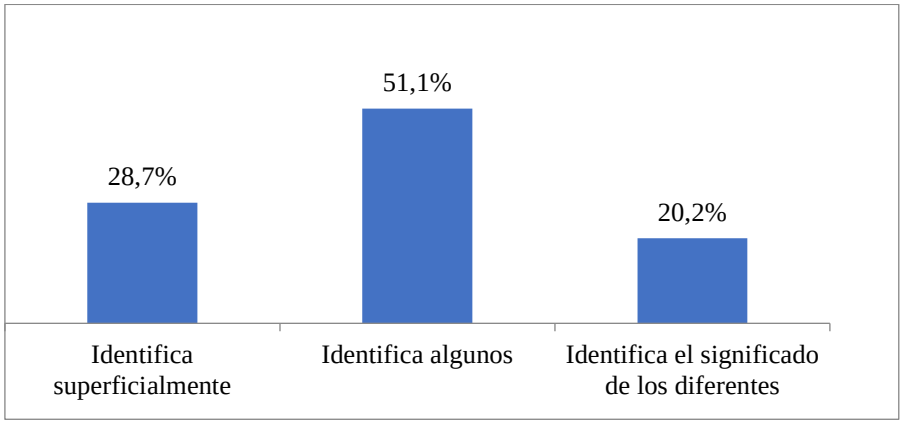
A continuación, se exponen los resultados que determinan los niveles de las competencias mediáticas alcanzados por los estudianes en cada una de las dimensiones que la componen, atendiento al modelo propuesto por Ferrés y Piscitelli (2012).

Lenguajes

Para determinar los niveles de conocimientos y destrezas de la dimensión lenguaje se tienen en consideración las preguntas 3, 14 y 16. Esta dimensión es asumida como la capacidad que tienen los estudiantes en interpretar y valorar los diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje mediático.

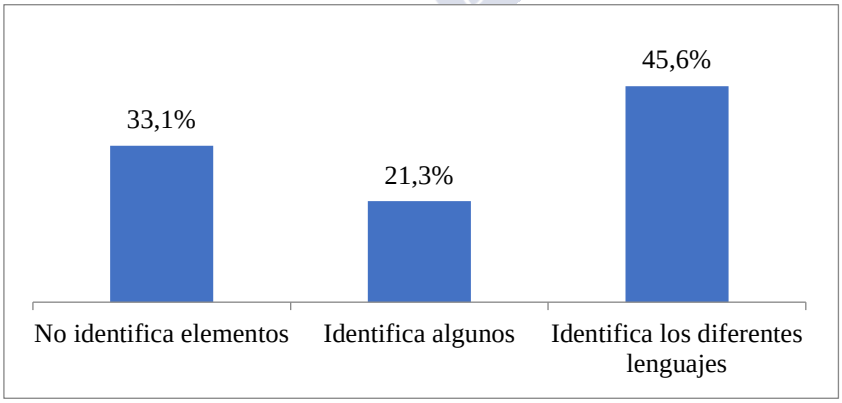
En el caso de la pregunta 3 se valora el nivel del conocimiento sobre los significados de los lenguajes (verbal, visual, sonoro) en un contenido mediático, en este caso específicamente a través de un segmento de un video. Las respuestas dadas sobre esta cuestión indican que el 51.1% de los estudiantes alcanzan a identificar algunas características principales referidas a la manera en que estos lenguajes están operando en el segmento presentado; mientras el 28.7% de ellos apenas logran reconocer superficialmente algunos de estos elementos. Estos indicadores sugieren que una parte significativa de los encuestados no alcanza a superar unos niveles básicos de evaluación e interpretación sobre asuntos que implican el sonido, el manejo de la cámara, los colores, movimientos, escenarios y rol de actores en un contenido audiovisual.

Figura 70. Comprensión sobre procesos de producción audiovisual



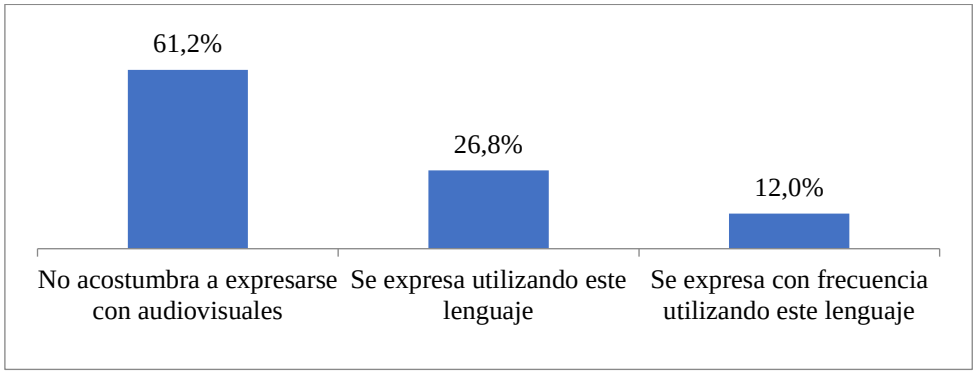
La siguiente cuestión que valora la dimensión de lenguaje lleva a presentar una escena de una película y en seguida solicita a los estudiantes que señalen los elementos (escenario, vestuario, encuadre, iluminación, actores) que ellos consideran que contribuyen a tornarla emocional. Las respuestas registradas por los estudiantes sugieren que la mayoría de ellos (45.6%) son capaces de identificar el significado de los diferentes lenguajes empleados en el audiovisual que tienden a convertirlo en emocional. No obstante, es representativo el grupo que no consigue identificar ni reconocer estos lenguajes (33.1%).

Figura 71. Comprensión lenguaje audiovisual



La pregunta final de esta dimensión indaga sobre la creación de contenidos audiovisuales. Como lo indica la ilustración de abajo, la mayoría de los estudiantes no acostumbran a realizar contenidos en el formato de audiovisual (61.2%). A pesar de tener un acceso a dominio de medios como el celular, es escasa la creación de este tipo de contenidos en los encuestados.

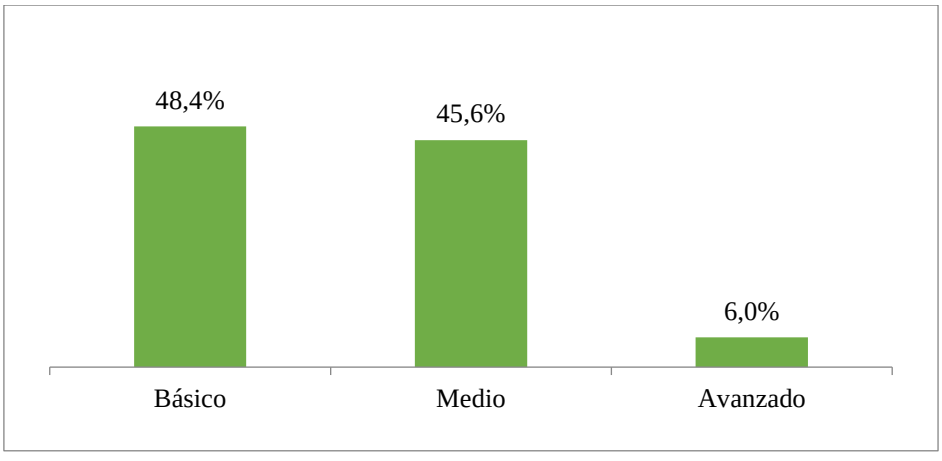
Figura 72. Creación de videos



De manera total los resultados de la dimensión lenguaje indican que la mayoría de los estudiantes (48.4%) se encuentran en un nivel básico sobre los procesos que implican el reconocimiento de los diferentes lenguajes que conforman un contenido mediático. Es mínima la cantidad de personas que alcanzan un nivel avanzado en esta dimensión. Los datos de esta dimensión sugieren que a pesar que los estudiantes alcanzan a identificar variados elementos asociados al lenguaje mediático no alcanzan a destacarse en la creación de este tipo de contenidos.

En vista de que los estudiantes que alcanzan niveles avanzado en esta dimensión apenas llegan a representar el 6% se puede determinar que es indispensable, en un proceso formativo de alfabetización mediática crítica, la inclusión de diseños que garanticen la formación en competencias que los habiliten para la creación de contenidos mediáticos, en lo posible una ruta creativa que se sustente en reflexiones y la implicación en estos procesos creativos.

Figura 73. Dimensión Lenguaje

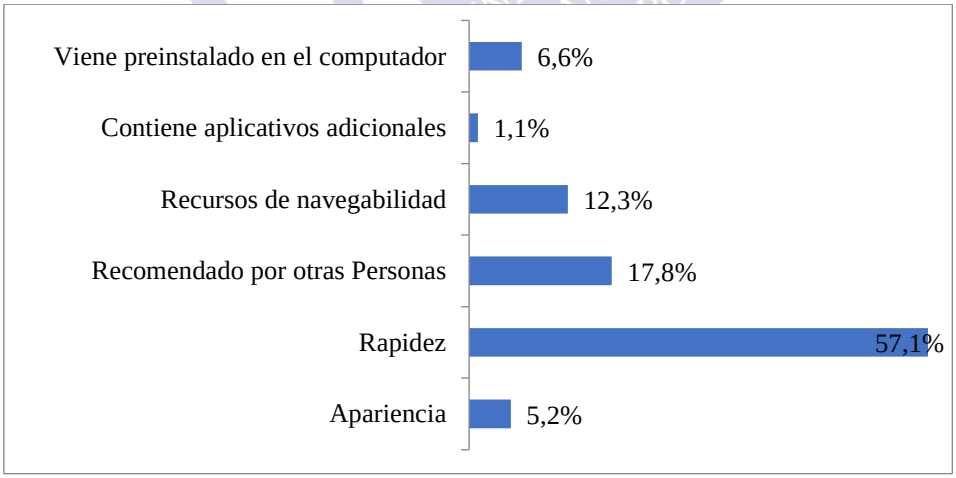


Tecnología

La dimensión tecnología en el cuestionario está representada por los ítems 1, 2 y 15 y su propósito es determinar el conocimiento y la habilidad para el uso de herramientas comunicativas en un entorno multimedia y multimodal. En general, comprende asuntos y disposiciones acerca de la maneras de funcionamiento del entorno mediático.

En el caso de la pregunta 1 se indaga a los estudiantes sobre los principales criterios que tienen en consideración al momento de seleccionar un navegador particular para sus procesos de acceso a Internet. En este sentido, las respuestas dadas por los estudiantes de la ENS indican que la rapidez se constituye como el principal criterio para tener en consideración al momento de esta elección (57.2%), seguidamente el 17.8% de los estudiantes tienen en cuenta la recomendación de otras personas para esta elección. Por otra parte, los estudiantes que no elaboran criterios para seleccionar un navegador constituyen el 6.6%, ellos asumen en sus prácticas de acceso a Internet el navegador que viene instalado en el computador, es decir, no basan su elección en una decisión pensada o consultada sino que se limitan a lo dispuesto por los entornos mediáticos.

Figura 74. Criterios selección de navegador

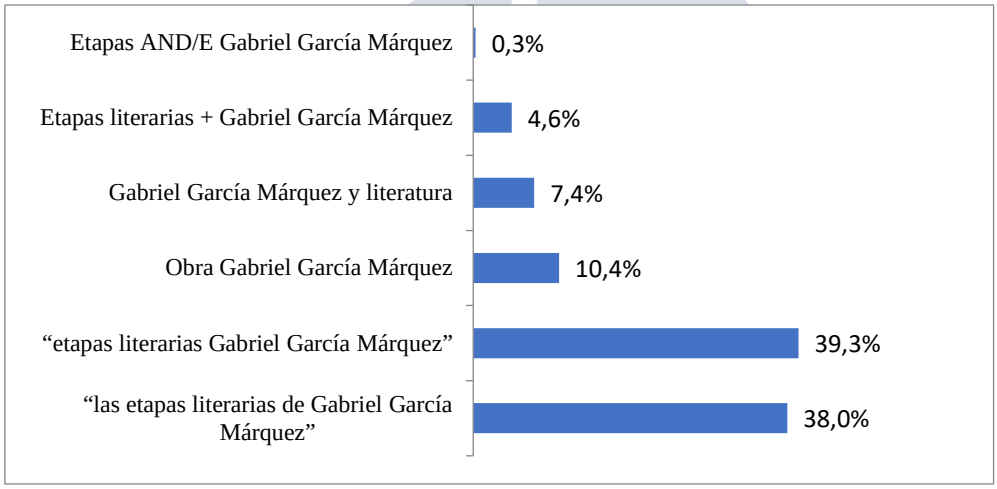


Otra pregunta que se corresponde con la dimensión de tecnología se refiere específicamente a los procesos de búsqueda de información, se presenta un caso en concreto en el cual los participantes deben seleccionar la respuesta que consideren conveniente de acuerdo con sus criterios. En concreto, se solicita indicar las palabras

que escribirían en caso de acceder a un buscador automatizado para investigar sobre las etapas literarias de Gabriel García Márquez.

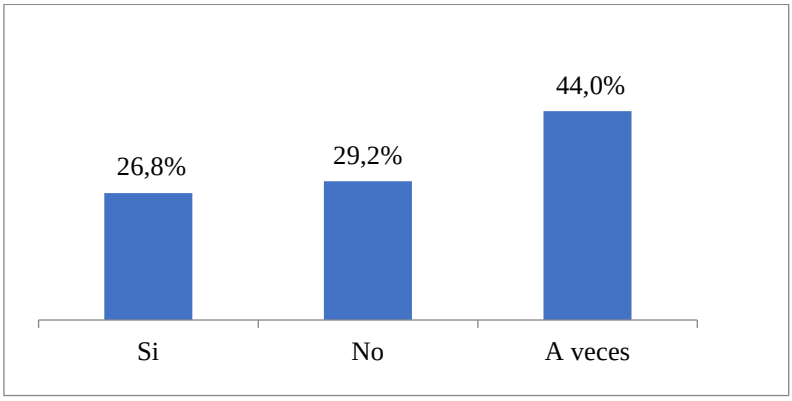
En este caso, las respuestas que se les otorga mayor valor relacionan que el estudiante es capaz de identificar conceptos destacados sobre los procesos de búsqueda de información donde incluye los operadores boleanos (and, or, no, +) y el uso correcto de las comillas. Como se puede observar en la gráfica de enseguida, las respuestas de los estudiantes que son altamente calificadas por reconocer estos elementos en un proceso de búsqueda apenas constituyen el 5%. Las principales respuestas que ellos refieren llevan a indicar que sus búsquedas en Internet se orientan a partir de digitar la totalidad de las palabras dadas en la tarea en el buscador, es decir, no disponen de mayores elementos para orientar estos procesos.

Figura 75. Procesos de búsqueda de información



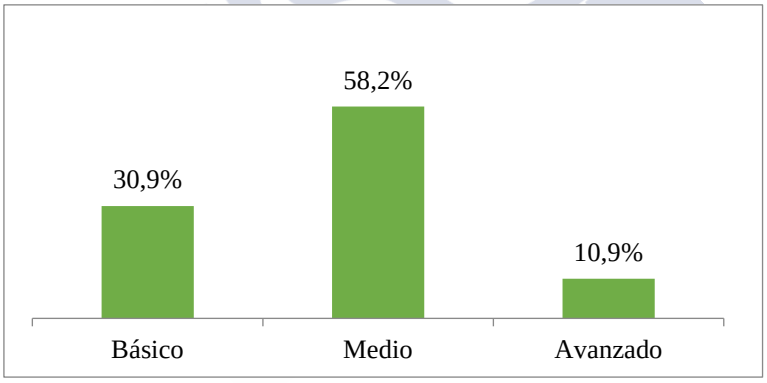
Y, por último en esta misma dimensión, se indaga a los estudiantes si en sus interacciones con los medios ellos usualmente acostumbran a editar imágenes haciendo uso de variadas herramientas. Los resultados indican que la mayoría de ellos (44%) a veces suelen realizar estos procedimientos, mientras el 29.2% asegura que no realizan procesos de edición ni tienen conocimientos sobre los mismos. En general, en los procesos asociados al manejo de las imágenes (edición, montaje, circulación) los estudiantes manifiestan alcanzar unos aceptables niveles.

Figura 76. Procesos de edición de imágenes



Para obtener la puntuación global de la dimensión tecnología se tienen en consideración las preguntas anteriores. En este sentido, de acuerdo con las puntuaciones dadas por los participantes se obtiene la siguiente distribución de los niveles de esta dimensión:

Figura 77. Niveles de la dimensión Tecnología



A partir del análisis de las respuestas dadas se puede afirmar que una parte representativa de los estudiantes de la ENS obtienen un nivel medio (58.2%) en la dimensión específica de Tecnología. Es importante señalar que en el nivel básico se encuentran el 30.9% de los estudiantes y constituyen una parte significativa de la población que no dispone de unas competencias que garanticen una relación significativa con estos entornos. De manera general, las puntuaciones que presentaron un bajo nivel se relacionan con los procesos de búsqueda de información, ello sugiere que es imprescindible plantear estos procesos en el marco de un proyecto formativo una educación mediática. A pesar de que las puntuaciones llevan a indicar que los

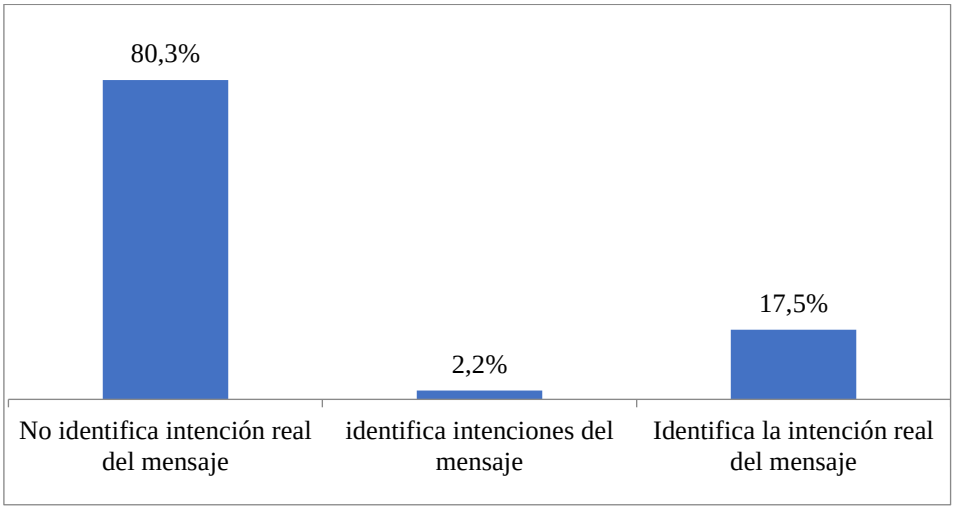
estudiantes en su mayoría se encuentran en un nivel medio, en cuanto los procesos que implican la dimensión de tecnología, también se evidencia que es reducido el grupo de estudiantes que alcanzan un nivel avanzado en esta dimensión. Se reconoce en este estudio que el cuestionario no logra abarcar amplias consideraciones sobre estos procesos.

Procesos de interacción

En la dimensión de los Procesos de Interacción se incluyen los ítems 4, 6 y 10. Esta dimensión esta relacionada con la capacidad de evaluar los efectos cognitivos de las emociones, la capacidad de elucidar el porqué gustan de algunos medios, algunos productos o algunos contenidos, el porqué tienen éxito, individual o colectivamente y con la capacidad de analizar las identidades virtuales, individuales y colectivas.

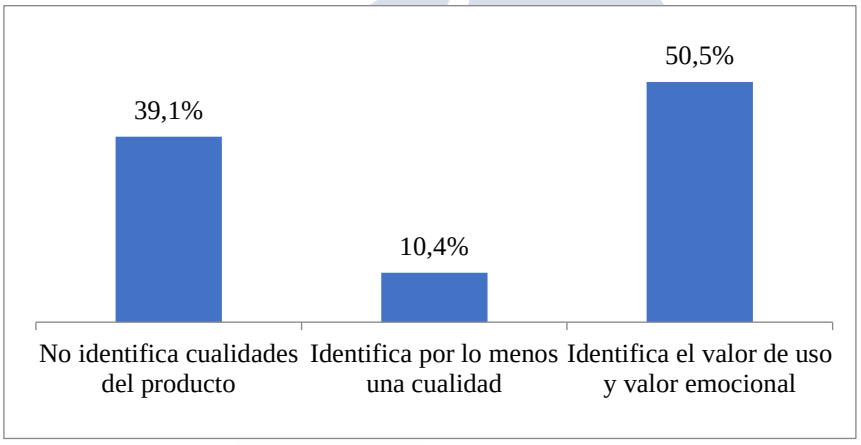
En el caso de la pregunta 4 se indaga sobre las asociaciones que puede llegar a generar un contenido mediático, en concreto, se presenta un videoclip publicitario y se solicita identificar las intenciones que consideran se desprenden luego del visionado. Las respuestas indican que gran parte de los estudiantes (80.3%) no logran identificar las intencionalidades centrales del contenido, en este caso, implicaba reconocer la manera en que este contenido apela a situaciones emocionales. Mientras que el 17.5% de los estudiantes alcanzan un nivel que los lleva a establecer las intenciones que se desprenden a partir de lo propuesto en el videodioclip.

Figura 78. Intención videoclip comercial



En la pregunta 6, acudiendo al mismo videoclip presentado en la pregunta anterior, se indaga sobre las posibles motivaciones por las que el anuncio puede generar determinada influencia en las personas tras su visionado. Esta pregunta esta relacionada con la posibilidad de determinar si las personas tienen la capacidad de aclarar las razones por las que gustan los medios o contenidos y las necesidades y deseos que satisface. De acuerdo con las respuestas generadas por los estudiantes, se puede determinar que la mitad de ellos (50.5%) alcanzan a identificar el valor de uso del producto (estos es, revelan las principales características del producto) y el valor emocional asociado (asocian rasgos emocionales al producto), mientras que el 39.1% de ellos no logran identificar algunas de estas propiedades que se presentan en el contenido audiovisual.

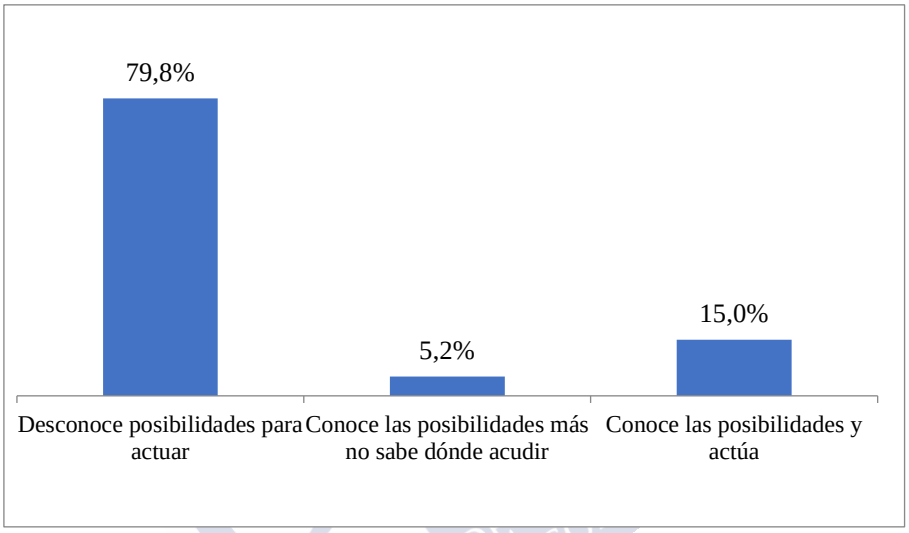
Figura 79. Cualidades de un contenido mediático



La pregunta que cierra la dimensión sobre los Procesos de Interacción rastrea asuntos vinculados al conocimiento de las posibilidades legales de reclamación ante el incumplimiento de las normas vigentes en materia audiovisual y sobre la actitud responsable ante estas situaciones. A este respecto, los resultados indican que el 79.8% de los estudiantes desconocen de las posibilidades críticas de actuar frente a los medios, pues no reconocen los mecanismos implicados para la elaboración de denuncias o quejas frente a algún tipo de contenido que circula en la red. Son bajos los niveles de reclamación que realizan los estudiantes a pesar del habitual acceso a los espacios en Internet, esto puede ser por desconocimiento sobre estos mecanismos o por considerar que son situaciones que no corresponden como usuarios. Es importante señalar en todo

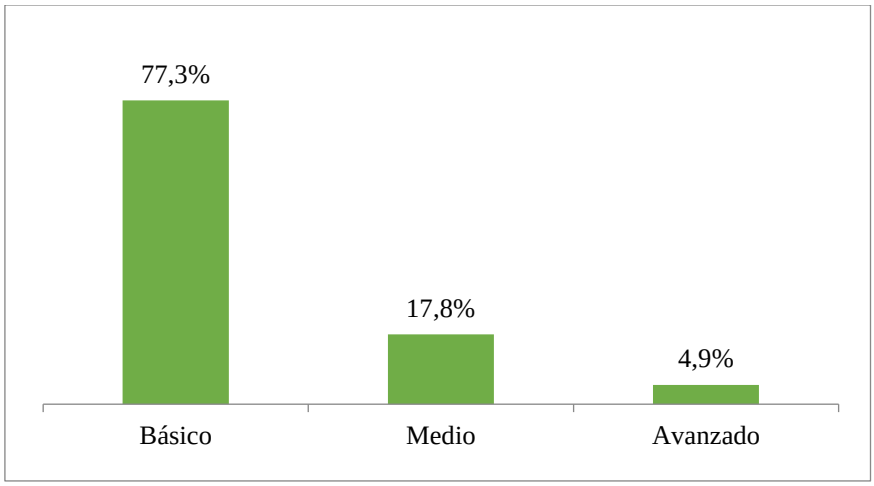
caso que la habilitación de opciones de denuncias o presentación de quejas en las pataformas como las redes sociales vienen apenas tomando fuerza en el entorno y que su disposición no supone una relación directa con la apropiación de estas por parte de los usuarios, se requiere algunos niveles de formación al respecto, de igual manera es necesario profundizar en los espacios escolares sobre aspectos legales, muy recientes, que han emergido y precisamente abordan lo relacionado con situaciones que implican lo digital.

Figura 80. Denuncias ante contenidos mediáticos



De manera global, en la dimensión de procesos de interacción los estudiantes de bachillerato de la ENS alcanzan los siguientes niveles:

Figura 81. Dimensión Proceso de Interacción



De acuerdo a los resultados en esta dimensión, se puede determinar que gran parte de los estudiantes (77,3%) no alcanzan a reconocer la manera en que los contenidos mediáticos llegan a gustar a partir de valoraciones emocionales, estéticas y cognitivas. Esto sugiere que a pesar de que dispongan de un amplio contacto continuo con los contenidos mediáticos no consiguen determinar las principales elementos o intenciones a las que apelan para mantener la atención en las audiencias, sus interacciones quedan en un plano que no demanda un reconocimiento sobre amplios aspectos que lo habiliten para una mediación crítica y creativa.

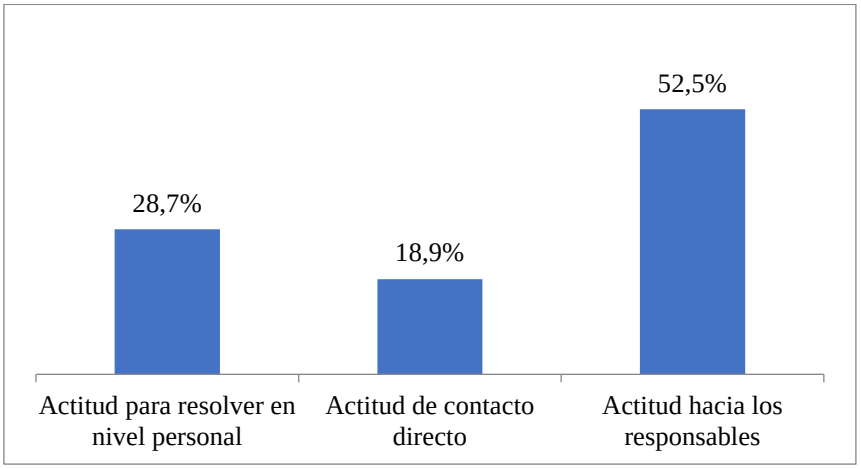
Atendiendo a estos resultados se puede formular la pertinencia de la inclusión de variados asuntos en una propuesta formativa: la reflexión sobre las principales características que son empleadas para que un determinado contenidos mediático pueda ejercer una influencia, la manera en que la audiencia puede negociar estos mensajes, las determinaciones normativas referidas a este campo.

Procesos de Producción y Difusión

En esta dimensión a través de las preguntas se busca examinar en las personas el conocimiento de asuntos básicos sobre los sistemas de producción, las técnicas de programación y los mecanismos de difusión de un contenido mediático. Los componentes que abarcan los procesos de producción y difusión están dispuestos en las preguntas 12, 13 y 17.

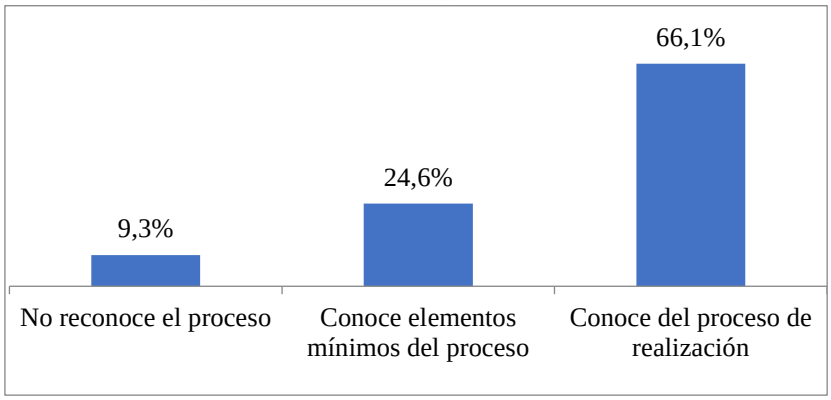
En el caso de la pregunta doce se indaga a los sujetos sobre las acciones o mecanismos que ellos realizarían con la intención de denunciar una situación donde se ven involucrados por una publicación que afecta su identidad digital. A partir de las respuestas dadas por los participantes se puede determinar que un poco más de la mitad de ellos (52.5%) asumirían una actitud que los llevarían a la búsqueda de los responsables y a generar un proceso orientado al análisis de providencias que se puedan presentar a los autores de este tipo de contenidos. Por otra parte, un grupo significativo de estudiantes (28.7%) asumen que sus actuaciones en un caso como este quedarían reducidas en acciones que llevarían a bloquear al autor de la publicación o a conversar con sus amigos respecto a esta situación y solicitarles apoyo.

Figura 82. Gestión ante vulneraciones en estos entornos



En lo que respecta a la pregunta trece se busca determinar la capacidad de los sujetos para identificar los elementos claves que suponen la creación de un contenido audiovisual. Se solicita a los estudiantes determinar la secuencia de una serie de procedimientos implicados e imprescindibles en un proceso de creación de este tipo de contenidos. Si nos fijamos en la gráfica de enseguida, los datos sugieren que los estudiantes ventajosamente logran organizar de manera correcta los procedimientos para realizar una producción audiovisual (66.1%). Son pocos los estudiantes que no logran reconocer y organizar adecuadamente estas sucesiones.

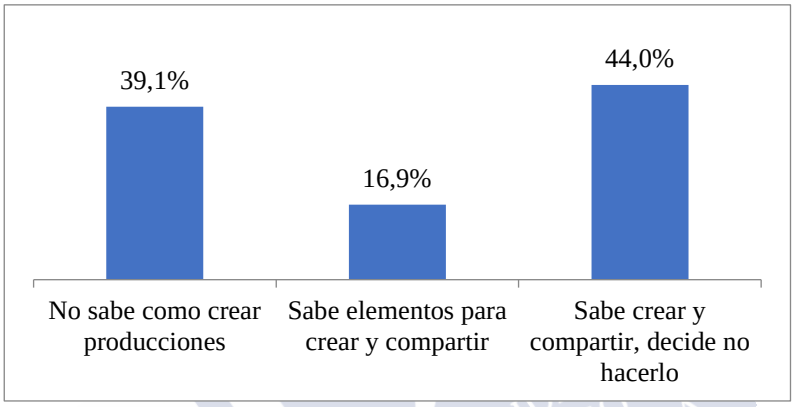
Figura 83. Organización procedimientos creación de contenidos mediáticos



En lo relativo a la pregunta final de esta dimensión se plantea identificar si los estudiantes alcanzan a comprender sobre algunos procesos relacionados con la creación y la difusión de contenidos mediáticos en estas plataformas. En este sentido, a partir de los datos generados por los participantes, se constata que la mayoría de ellos (44%)

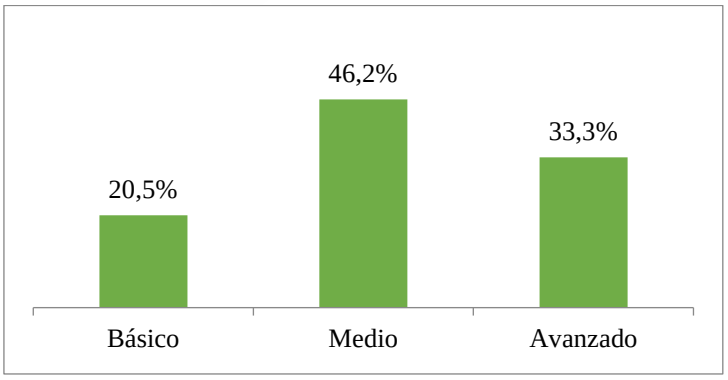
manifiestan saber los procedimientos necesarios para la producción y su divulgación a través de las plataformas, pero no deciden hacerlo por diferentes motivos. Sin embargo, el grupo que representa un segundo peso sobre este asunto asume que no tiene el conocimiento y habilidades necesarias que los acredite para la creación de productos mediáticos, en este caso específico los referidos al audiovisual. En general, es evidente una gran proporción de estudiantes que estiman que no disponen de ciertas habilidades necesarias que les permita la creación de este tipo de contenidos.

Figura 84. Compartir producciones audiovisuales



De manera global, la dimensión procesos de creación y difusión de la competencia mediática a partir de los datos aportados por los estudiantes de la ENS, se constituye de la siguiente manera:

Figura 85. Dimensión de Procesos de producción y difusión



A partir de la gráfica anterior se revela que el grupo representativo (46.2%) está compuesto por los estudiantes que alcanzan un nivel medio en los procesos que implican la creación y difusión de contenidos mediáticos. No obstante, existe una

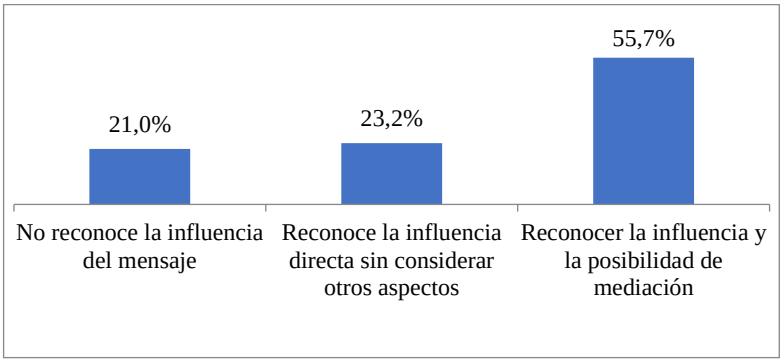
brecha amplia para garantizar unos niveles avanzados en una amplia cantidad de estudiantes.

Ideología y valores

En la dimensión de Ideología el cuestionario busca determinar si las estudiantes son capaces de detectar las intenciones o intereses que subyacen tanto en las producciones corporativas como en las populares así como las ideologías y valores explicítos o latentes en estos contenidos. Se valora fundamentalmente la actitud crítica que pueden tener frente a ellos. Esta dimensión esta compuesta por las preguntas 5, 11 y 18.

La pregunta cinco propone al estudiante determinar si un anuncio presentado a través de un videoclip es capaz por sí mismo de llevar a influir en la elección de su consumo, es decir, evalúa si los estudiantes reconocen que las personas ante determinados anuncios tienen la capacidad de negociar sus significados y atributos de acuerdo con intereses o contingencias. Los resultados de esta indagación demuestran que un poco más de la mitad (55.7%) de los estudiantes reconocen la influencia que puede llegar a ejercer un determinado anuncio a través de sus atributos, pero reconocen también la posibilidad de mediación que construimos como sujetos a partir de la interacción con este tipo de contenidos. Mientras el 44.2% de los estudiantes no reconocen la posibilidad de mediación de las personas y consideran que los anuncios no tienen ninguna influencia o por el contrario ejercen una influencia directa sobre la decisión de consumo.

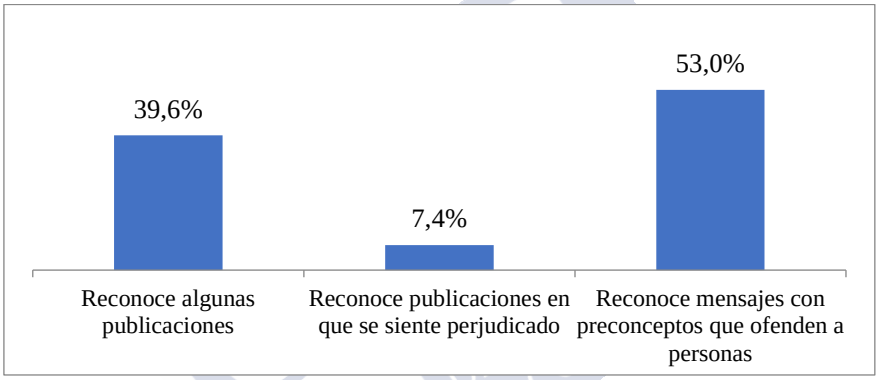
Figura 86. Influencia y mediación ante anuncios mediáticos



A través de la pregunta once se busca evaluar si los participantes reconocen en los mensajes mediáticos asuntos vinculados a ciertos estereotipos y la necesidad de elevar

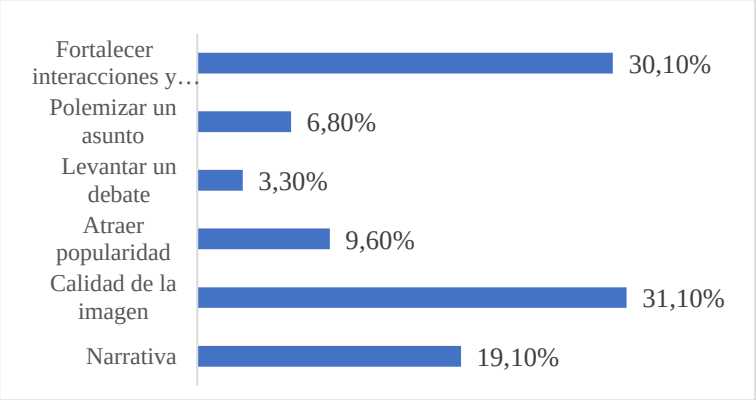
reclamos o denuncias cuando este tipo de contenidos son publicados. Las respuestas, como se puede observar en la gráfica de enseguida, demuestran que el 53% de los estudiantes reconocen que algunos de los mensajes mediáticos refieren a ciertos sesgos o estereotipos sobre grupos sociales y consideran indispensable la denuncia. Es amplio (39.6%) el grupo de estudiantes que apenas llega a reconocer que estos fenómenos suceden en estos entornos y lo asocian cuando ellos se sienten personalmente perjudicados o aludidos en estos contenidos. Por tanto, una formación sobre educación mediática debería implicar la reflexión sobre la manera en que los algunos contenidos mediáticos mantiene en sus planteamientos ideas esterotipadas o refuerzan ciertos valores y proponer una reflexión crítica a partir de ellos.

Figura 87. Reconocimiento de preconceptos en los contenidos mediáticos



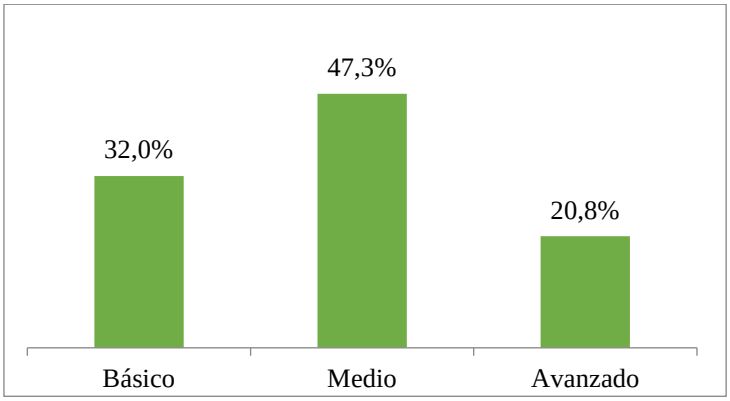
En lo relativo a la siguiente pregunta que compone esta dimensión se busca determinar la capacidad de analizar los efectos de los medios en la producción de opiniones y en los procesos de homogeneización cultural que ejercen. En concreto, la pregunta trata sobre las posibles razones que llevarían a los sujetos a compartir alguna producción audiovisual. El grupo mayoritario de estudiantes consideran que lo hacen a partir de sus atributos en cuanto a la calidad del contenido (calidad de la imagen, en este caso) y se destaca en segundo lugar el grupo que se sienten animados a compartir contenidos con el propósito de fortalecer sus interacciones y atraer la popularidad en estos entornos. En esta dimensión obtienen una mayor valoración aquellas respuestas que tienden a asumir que una ciudadanía crítica en los entornos digitales implica compartir contenidos mediáticos que favorezcan el surgimiento de debates o lleven a polemizar sobre determinados temas, es decir, en sus prácticas vinculadas en estos espacios procuran circular ideas o posiciones sobre asuntos diversos animando la discusión.

Figura 88. Razones que llevan a compartir contenidos mediáticos



De manera global, una vez valoradas las preguntas que componen esta dimensión se erigen los siguientes resultados: se puede constatar que un grupo reducido de estudiantes de bahillerato de la ENS alcanzan a obtener unos niveles avanzados en esta dimensión. De igual manera, los datos sugieren que una amplia proporción de los estudiantes logran alcanzar algunas de las competencias que conforman esta dimensión y un porcentaje significativo de ellos no son capaces de identificar algunos de estos elementos por lo que se ubican en un nivel básico de esta dimensión (32%). A pesar de mantener un contacto persistente con estos entornos los estudiantes en general no alcanzan a reconocer algunas de las propiedades que tienden a instituir determinados contenidos mediáticos como dispensadores de determinadas ideologías o valores, este aspecto podría constituirse en un asunto de interés especial a tener en cuenta para ser abordado en el programa formativo.

Figura 89. Dimensión ideología y valores

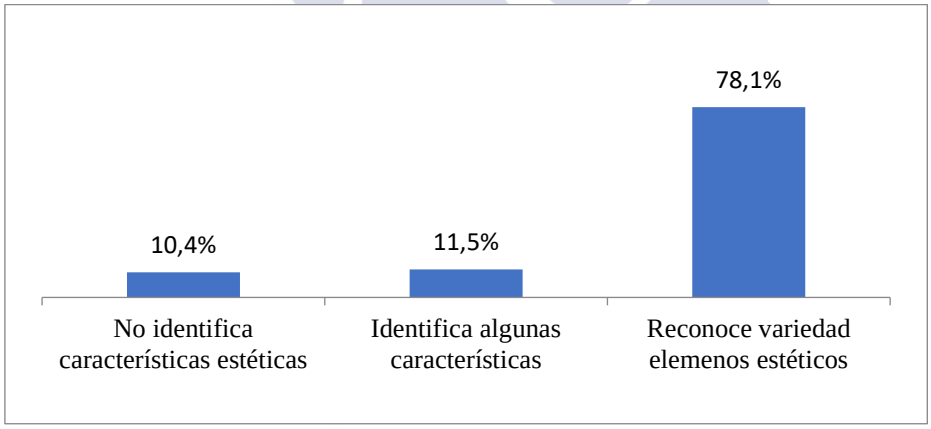


Estética

En la dimensión estética a través de las preguntas se propone tener un acercamiento a la capacidad que tienen los estudiantes para reconocer en las producciones mediáticas algunas cualidades estéticas como la innovación formal y temática, la originalidad, el estilo, las escuelas y tendencias. Las preguntas que integran esta dimensión son 7, 8 y 9.

En el caso de la pregunta siete se invita a los estudiantes a seleccionar un anuncio que ellos consideren se destaque entre todos los demás por sus valores estéticos. De acuerdo con los resultados atribuidos por los participantes se puede enunciar que una parte destacada del grupo de encuestados (78.1%) logra reconocer el contenido mediático que sobresale por sus cualidades estéticas. Mientras que el 22% de ellos no logra identificar el contenido o solo otorgan una valoración a otros elementos. Este contenido se destaca por la combinación de colores, calidad de las imágenes.

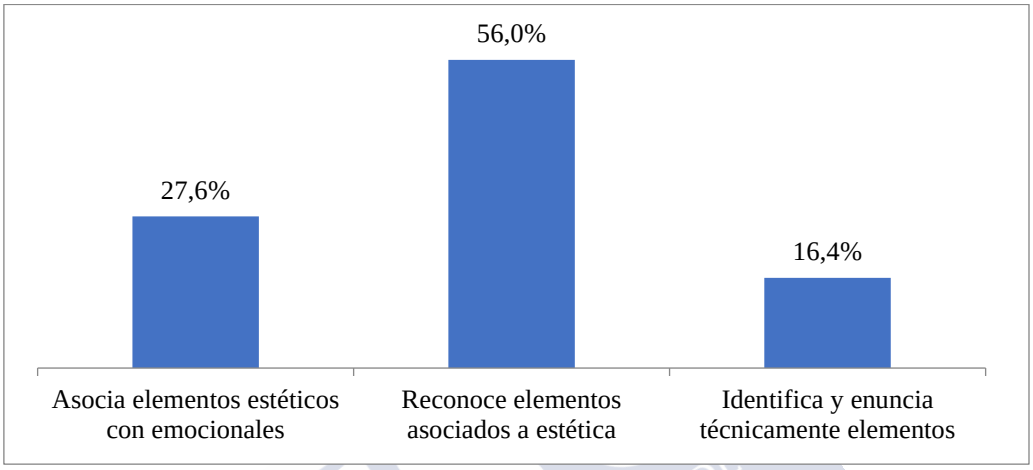
Figura 90. Elementos estéticos en contenidos mediáticos



En la pregunta ocho se indaga a los estudiantes acerca de las principales motivaciones que llevaron a la selección anterior, busca determinar si la elección se desprende de una valoración sobre algunas cualidades de los elementos estéticos. Al considerar las respuestas de los estudiantes se obtiene que el 56% de ellos es capaz de identificar solo algunas de las características estéticas asociadas a este contenido (en especial las que implican reconocimiento de la funcionalidad de los colores y del escenario en este tipo de contenido), por otra parte, se destaca el grupo de estudiantes (27.6%) que no identifican en sus respuestas elementos relacionados con características estéticas, las razones de esta elección quedan en un plano que asocian sus respuestas por

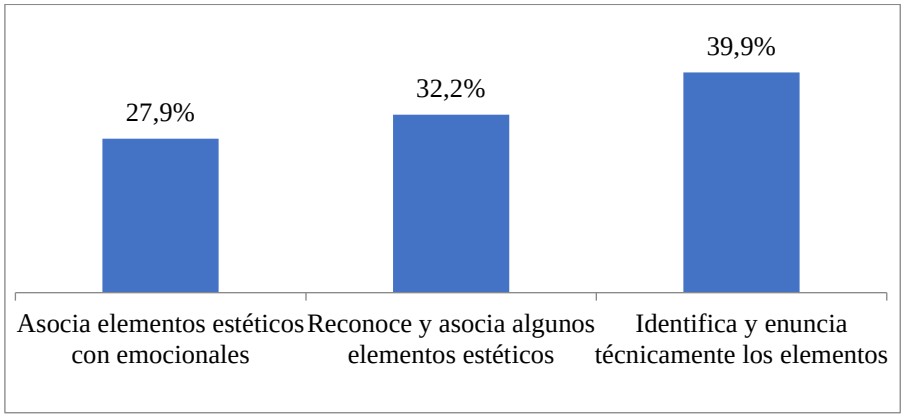
el solo gusto por el producto y solo reconocen un efecto visual agradable de manera general. Mientras que solo el 16.4% de los encuestados en conceden respuestas que denotan razones estéticas en sus elecciones, en concreto señalan aquellas relacionadas con el manejo de los planos y sobre la utilización de la gama de colores para destacar ciertos elementos en el contenido.

Figura 91. Razones de la elección de un anuncio



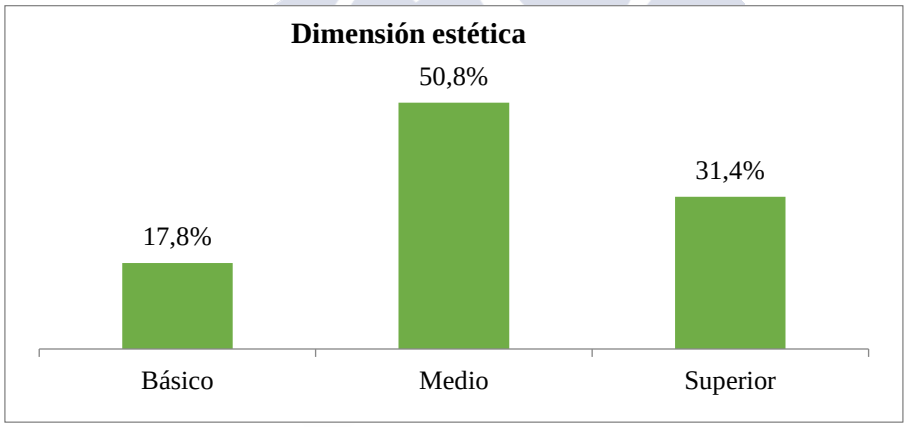
Con la pregunta nueve se buscaba determinar si los participantes identificaban aspectos artísticos en un contenido mediático, pues se entiende que es importante desarrollar una comprensión no solo de lo que se comunica sino también cómo se comunica. En este sentido, se presentaba un videoclip de una canción y luego se les requiere que seleccionen los elementos que consideran artísticos. Como se indica en la figura siguiente es poca la variación entre los grupos, si bien se destaca los estudiantes (39.9%) que identifican y enuncian técnicamente los elementos asociados a consideraciones artísticas y estéticas del vídeo, es significativo el grupo de ellos (27.9%) que obtienen los menores porcentajes en cuanto a identificar algún tipo de estos elementos, el conjunto de sus respuestas referían a asuntos que no indicaban esta valoración sino que quedaban en otros terrenos, bien sea aludiendo a la letra de la canción o a la historia en particular del videoclip.

Figura 92. Elementos estéticos en un videoclip



Al valorar de manera conjunta las diferentes respuestas que componen la dimensión estética se puede erigir los niveles de la competencia alcanzados de manera global por los estudiantes quedando distribuida de la siguiente manera:

Figura 93. Dimensión estética



Existe una ligera mayoría de los encuestados que alcanzan un nivel medio de esta dimensión, mientras distribución indica que el 31.4% alcanza unos niveles que los habilita para identificar y valorar las producciones desde el punto de vista estético. La escuela como un entorno facilitador de discusión y reflexión tendría un reto destacado en cuanto desarrollar en los estudiantes unos niveles de competencias que lleve a ubicarlos en un nivel superior. En este sentido, se considera que una de las posibilidades para acercarse a ese propósito implica diseñar espacios escolares destacados en educación mediática y que se aborden asuntos de la estética de los contenidos que circulan en lo mediático.

5.1.2.3 Nivel de competencia mediática general de los estudiantes de bachillerato

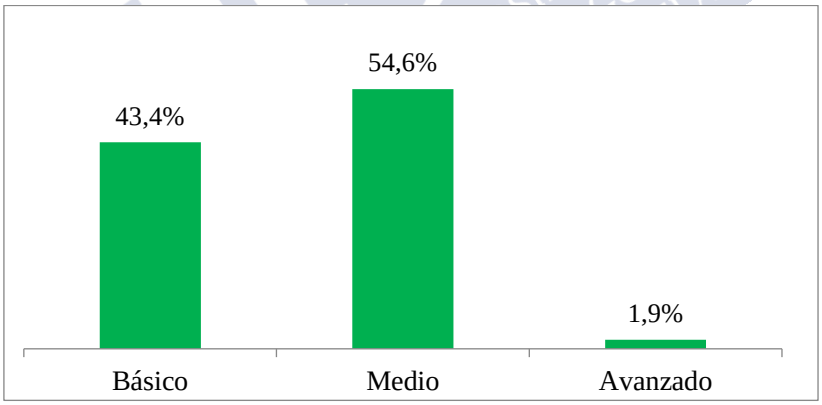
Una vez se consideran las preguntas en su totalidad y los criterios de evaluación de esta competencia, se puede determinar que estos niveles generales de los y las adolescentes de bachillerato de la ENS se distribuyen de la siguiente manera:

Tabla 57. Niveles de competencia mediática de los estudiantes de bachillerato de la ENS

	Recuento	% de N tablas
Básico	159	43,4%
Medio	200	54,6%
Avanzado	7	1,9%

El gráfico que se genera a partir de estos resultados pone en evidencia con mayor claridad un conjunto de elementos comparativos para el análisis, entre los que se pueden destacar:

Figura 94. Niveles de competencia mediática de los estudiantes de bachillerato de la ENS



Como se puede apreciar un poco más de la mitad (54.6%) de los estudiantes de acuerdo con sus respuestas se encuentran en un nivel medio esta competencia. El nivel avanzado no alcanza a superar el 2% de los alumnos, esto indica que existe una tarea pendiente para lograr alcanzar niveles que impliquen una ciudadanía que interactúa de manera crítica y creativa con los medios. Es bastante elevado el porcentaje (43.3%) de los encuestados que se encuentran en un nivel básico, es decir, son personas con bastantes carencias en su relación con el entorno mediático especialmente los referido al reconocimiento de los códigos de su funcionamiento.

Con la intención de determinar algunas posibles asociaciones entre los niveles de competencia mediatica y algunas variables de los estudiantes se efectuó la prueba de Chi cuadrado. Este estadístico indica si existe una relación entres dos variables; pero no revela el grado o el tipo de esta relación. Esta prueba se realizó teniendo en consideración a un nivel de confianza de 95% y un 0.5 de margen de error, es decir, se determinada una significancia estadística cuando $p< 0.05$. A partir de estas consideraciones se pudo establecer las siguientes relaciones:

- La existencia de una relación entre el grado escolar y el nivel de competencia mediática (valor *chi-cuadrado*= 0.043). Si atendemos a los resultados de puede observar que la mayoría de los encuestados que obtienen un nivel superior de la competencia mediática son estudiantes de los grados superiores y también se pone en evidencia que en el grado de noveno ninguna persona alcanza un nivel avanzado de esta competencia.

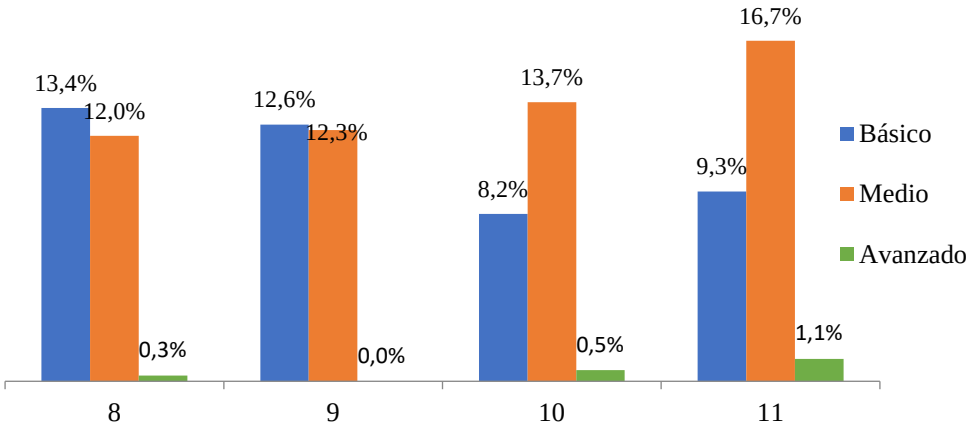
Tabla 58. Relación grado escolar y competencia mediática

Pruebas de chi-cuadrado CM y grado escolar			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,009[a]	6	,043
Razón de verosimilitud	14,293	6	,027
N de casos válidos	366		

a. 4 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,57.

En las gráfica de enseguida se puede apreciar que en los grados superiores los estudiantes, un conjunto de estudiante muy reducidos tienden a presentar niveles avanzados en esta competencia. En el grado noveno ningún estudiante alcanza un nivel superior de esta competencia.

Figura 95. Niveles de competencia mediática por grados de bachillerato



- Otro valor con un nivel de significación menor de 0.05 en la prueba de Chi cuadrado resulta de las variables que indaga sobre la presencia de Internet en la casa y los niveles de competencia mediática (0.016). En este orden, se puede determinar la existencia de la relación entre ambas variables, es decir, la garantía de conexión a Internet en los hogares mantiene algún un tipo de relación en los desarrollos de la competencia mediática en los estudiantes.

Tabla 59. Relación entre conexión a Internet en casa y competencia mediática

Pruebas de chi-cuadrado CM y conectividad			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,320[a]	2	,016
Razón de verosimilitud	10,763	2	,005
N de casos válidos	366		

a. 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,77.

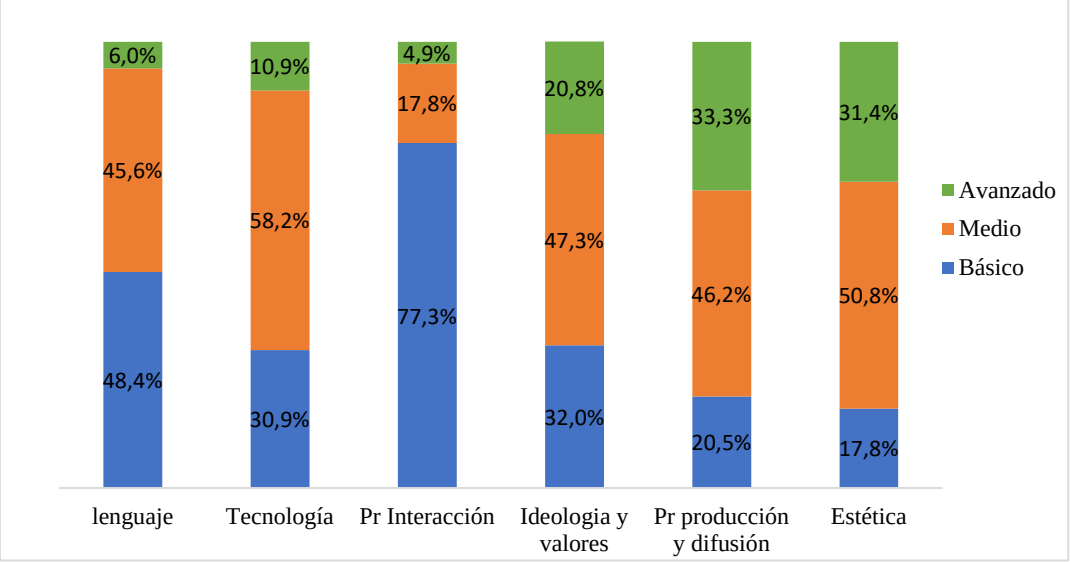
En la siguiente tabla se puede detallar algunas consideraciones con esta asociación, en las casas donde se dispone de Internet tienden los estudiantes a mantener un mayor desarrollo en los niveles de la competencia mediática. Igualmente se destaca que los estudiantes que no disponen de conectividad de Internet en los hogares no alcanzan a obtener unas puntuaciones de nivel avanzado para esta competencia.

Tabla 60. Niveles de competencia mediática y disponibilidad de Internet en los hogares

	Internet en casa		
Niveles de CM	**Si**	**No**	**Total**
Básico	86	73	159
Medio	128	72	200
Avanzado	7	0	7
Total	221	145	366

Si atendemos a observar de manera global el conjunto de los niveles obtenidos en las dimensiones de la competencia mediática podemos detallar, como se observa en la siguiente gráfica, que una amplia mayoría de los participantes obtuvieron resultados de nivel avanzado en las dimensiones procesos de producción y difusión y en lo relativo a la valoración estética de los contenidos mediáticos. Mientras que no evidencian habilidades destacadas en los aspectos relacionados con: Procesos de Interacción, la identificación de los Lenguajes por los que se estructuran los medios y en lo referido a las diferentes Ideología y Valores que usualmente se trasladan en los contenidos mediáticos. Ello sugiere que la escuela como institución posibilitadora de espacios de reflexión y formación sobre dimensiones del entorno, tiene una tarea pendiente que lleve a consolidar esfuerzos para garantizar que la mayoría de los estudiantes alcancen unos niveles avanzados en cada una de las dimensiones que agrupan las competencias mediáticas desde un enfoque crítico.

Tabla 61. Niveles en cada una de las dimensiones la competencia mediática



Específicamente pensar en una propuesta formativa focalizada en la alfabetización mediática, teniendo en consideración estos resultados, implica consolidar la atención de manera relevante en los asuntos que atañen a los Proceso de Interacción, el Lenguaje de los medios, Ideología y Valores y los Procesos asociados a la Tecnología. No obstante, un compromiso decidido en este campo debe llevar a establecer un proceso formativo en el que se propenda estrategias tendientes a la promoción de todas las dimensiones.

5.1.2.4 Conclusiones derivadas de los resultados obtenidos tras la aplicación inicial del cuestionario Alfamed.

Las conclusiones en esta fase primera del estudio están enfocadas, en un primer momento, a establecer algún tipo de relación entre el marco normativo (nacional e institucional) y los resultados de nivel de competencias del alumnado de la ENS y, en un segundo momento, se focaliza en determinar los elementos a tener en consideración para el diseño y construcción de una propuesta de educación mediática crítica para los estudiantes de bachillerato de la ENS y, finalmente, también mantiene como finalidad determinar algunos componentes centrales que requieran de mayor tratamiento para ser desarrollados durante los grupos de discusión (generar un perfilamiento de asuntos centrales para profundizar en los grupos de discusión). En este orden, se presenta a continuación a manera apartados breves las principales conclusiones enfocadas a estos propósitos derivadas del análisis de los cuestionarios:

- Teniendo en consideración el marco normativo vigente (específico en lo relacionado con la alfabetización mediática) a nivel nacional, es decir, los documentos de estándares básicos de competencia en lenguaje y la serie guía número 30 de orientaciones generales para la educación en tecnología, se puede determinar algún tipo de abordaje de estos componentes sin llegar a tramitarlos de manera profunda, como bien se expreso en las conclusiones anteriores. A pesar de que orientan un trabajo pedagógico (a nivel de política educativa) que aborda algunos componentes de la educación mediática, en los espacios escolares concretos de las instituciones educativas se sigue manteniendo un enfoque que lleva a privilegiar una formación en aspectos instrumentales, incluso reduciéndose en la mayoría de los casos a un abordaje de programas privativos ofimáticos (como el caso de la ENS). Esta situación indica que las

dimensiones generales de la alfabetización mediática no se abordan completamente en los procesos escolares, situación que se ve reflejada en los resultados obtenidos por los estudiantes de secundaria de la ENS: la mayoría de ellos (54.6%) alcanzan un nivel medio en esta competencia y en el nivel avanzado apenas se ubican el 1.9% de los estudiantes de secundaria de la ENS. En las instituciones educativas sigue pendiente, y con mayor potencia en tiempos en que la mediatización toma fuerza en amplios fenómenos de la vida social, consolidar procesos educativos que permitan abordar la educación mediática. A pesar de que en los documentos del orden nacional desarrollados por el Ministerio de educación alcanzan a establecer algunos componentes (no siendo el propósito principal) en el plano concreto de las prácticas pedagógicas se sigue privilegiando un enfoque meramente instrumental de lo mediático.

- A partir de los datos sociodemográficos del cuestionario se puede inferir con seguridad que estamos asistiendo en la actualidad a un entorno donde los medios están en la cotidianidad de los adolescentes, esto es importante señalarlo, pues considerando las distancias geográficas del municipio de Sibundoy y lo asociado a las carencias de tipo económico y las afectaciones por la violencia, en la mayoría de los estudiantes hay presencia de más de un dispositivo digital. Y es el celular (91.8%) el instrumento privilegiado por el cual los estudiantes acceden al entorno digital.
- Hay una constante en el aumento en los niveles de acceso a Internet desde los hogares, en concreto el 60.40% de los encuestados manifiestan que disponen de esta conectividad. La extensión del Internet posibilita la configuración y reelaboración de prácticas sociales y de discursos que alimentan nuevos sentidos. Uno de los caminos que la educación mediática implicaría hacer énfasis y profundizar un debate más allá de asumir el Internet como un proceso ahistórico, natural y aproblemático, es necesario enfrentar cuestiones empíricas complejas, indagar en los **aspectos políticos de los algoritmos** y reflexionar sobre lo que implica ahora lidiar con las tecnologías de reconocimiento facial (Morozov, 2015, p. 41). O a partir de los debates recientes (caso Cambridge Analytica) podría bien la escuela **promover espacios para elaborar debates sobre la manera en que nuestras decisiones en Internet están más o menos**

influidas por un conjunto de algoritmos que ajustan la "realidad" a determinados intereses (Cobo, 2019, p.34). Es importante hacer transparente su función y sus implicaciones sociales a fin de comprender esta complejidad. Para alimentar la comprensión de este fenómeno entre los adolescentes podría indagarse en los grupos de discusión sobre lo que hacen los adolescentes con Internet: cómo utilizan la Web, para qué, con qué objetivos y de qué manera.

- La presencia cotidiana y constante de estos medios en la vida de los estudiantes, el estar rodeados y su uso persistente contribuyen en sostener e intensificar la percepción en ellos de una habilitación para su manejo. Esto guarda relación a través de las respuestas referidas a la manera en que han logrado una determinada enseñanza para el manejo del computador, navegar en Internet y el manejo del celular, al respecto refieren que han venido desarrollando un aprendizaje autodidacta a través de sus interacciones cotidianas con el medio y, en segundo lugar, ubican en todos los casos, la participación de sus hermanos y amigos. La escuela o los docentes no pesan en la generación de propuestas que permitan un involucramiento en la comprensión sobre los entornos mediáticos, se vienen manifestando desde los espacios informales.

  Ante este panorama, la escuela puede llegar a instalarse como un entorno que induce a abrir a otras preguntas y recorridos que generalmente no se proponen desde los ámbitos de lo cotidiano y llegar a formular cuestiones "difíciles pero importantes" (Van Dijck, 2016, p. 67). Se asume en esta investigación que un entendimiento crítico del entorno mediático no se genera solo a partir de las interacciones cotidianas y de los recorridos que el medio propone, se requiere operaciones que implican procesos **profundos de reflexión** (Buckingham, 2019, p. 3) que favorezcan el detenimiento sobre la manera en que se estructuran las principales componentes de lo mediático.
- Si bien la escuela no se vincula en estos esfuerzos de complejizar el acercamiento a lo mediático, si privilegia algunas operaciones generalmente centradas en los procesos de búsqueda de información. En consideración a lo señalado por los estudiantes el uso de los medios en las aulas generalmente esta destinado a procedimientos de búsqueda de información. Las actividades que se estructuran e implican su empleo no destacan por propuestas que supongan la

creación de contenidos mediáticos, audiovisuales, comunicación con personas distantes o alguna relacionada con las competencias mediáticas propiamente. En sintonía con lo anterior algunas investigaciones han reportado que en las escuelas se viene acrecentando un desplazamiento y reducción del trabajo asociado a la investigación hacia procesos cuya centralidad quedan en la búsqueda en Internet (Dussel y Reyes, 2018, p. 172).

Una reflexión crítica sobre estos entornos desde la escuela podría, entonces, incluir indagaciones sobre los **procesos de funcionamiento de las plataformas de búsqueda, sobre los procesos para determinar la veracidad de la información y los criterios que llevan a los algoritmos a presentar unos enlaces y descartar otros**.

- La llegada y consolidación de los espacios digitales en la cotidianidad de los estudiantes ha generado determinadas pautas respecto a los tiempos de atención dedicada a esta interacción. La mayoría de ellos (32.20%) pasan usualmente entre 1 y 2 horas diarias; sin embargo, empieza a tomar fuerza el número de personas que dedican más de cuatro horas a estos entornos (19.40%). Sobre el particular es necesario destacar la necesidad de una reflexión sobre lo que implica una **dieta mediática** y establecer comprensiones sobre la estructuras de estos entornos, los intereses, los mecanismos de funcionamiento, la privacidad y maneras de generar ganancias (Buckingham, 2019a; Livingstone et al., 2018).
- Los procesos de búsqueda de información en Internet constituyen una de las actividades que privilegian los estudiantes seguido del acceso a las redes sociales. Como se ha señalado anteriormente en esta investigación se asume que una educación mediática implica vertebralmente el desarrollo de pensamiento crítico sobre estos entornos, ya que a través de los espacios de la cotidianidad y la opacidad de sus configuraciones se ven reducidos los espacios para la reflexión sobre estos asuntos y la escuela se constituye entonces en un espacio central en esta aspiración. Es reconocido que cuando accedemos a redes sociales la mayoría de veces se habla desde el sentido común, que en última instancia refiere a la simplificación que se procura desde Facebook para que “todo el mundo” exprese su opinión en un “me gusta” o “no me gusta (Winocur, 2013, p. 72), por lo mismo, es necesario abrir este espacio a la reflexión crítica, esto

implica **preguntas que refieran aspectos sobre la manera en que funciona el modelo de negocios de estos medios y sobre cuestiones referentes a la privacidad de los datos.**

- Conviene destacar que el entorno de los estudiantes está mediado fundamentalmente por las pantallas, es escasa la importancia que le otorgan a los medios de tradición como el periódico (3%) o la radio (7.9%) en sus interacciones cotidianas, mientras que destacan con fuerza la centralidad y trascendencia del celular, encuentran en este medio una manera de establecer procesos en los espacios digitales. Sobre el respecto apunto Dussel y Reyes (2018, p. 71) que "los celulares son, probablemente, los aparatos que más han trastocado el paisaje socio técnico en los últimos años, quizá solamente comparables a la revolución que supuso los aviones a principios del siglo XX". Ante esta evidencia es necesario proponer consideraciones que alimenten el grupo de discusión que permitan **ahondar sobre las prácticas y valores referidos a este medio.**
- Los resultados que arrojan los instrumentos utilizados en esta fase de la investigación describen el nivel de competencia mediática de los estudiantes de la ENS, indicando de manera visible los conocimientos, destrezas y actitudes de este grupo respecto a su relación con lo mediático. La dimensión de los procesos de Interacción presenta los niveles de menor desarrollo en los estudiantes, es decir, esta pendiente desde los entornos educativos **propuestas que lleven a promover en los estudiantes la capacidad de evaluar los efectos cognitivos de las emociones, la capacidad de elucidar por qué gustan algunos medios, algunos productos o algunos contenidos, y profundizar en las comprensiones acerca de por qué tienen éxito, individual o colectivamente y con la capacidad de analizar las identidades virtuales, individuales y colectivas.**
- En el caso de la dimensión Lenguaje los resultados indican que la mayoría de los estudiantes de bachillerato de la ENS logran niveles básicos y medio, es decir, consiguen identificar, interpretar y valorar algunos códigos de representación en un mensaje mediático; sigue siendo reducido el grupo de personas que tienen habilidades de nivel avanzado sobre esta habilidad. Es necesario **profundizar en**

los espacios escolares respecto a los códigos que componen un mensaje mediático.

- En lo relativo a la dimensión de Tecnología se destaca que los estudiantes presentan un dominio medio en cuanto al manejo de los conceptos asociados a los medios tecnológicos; sin embargo, presentan una amplia carencia en habilidades referidas a los procesos de búsqueda de información, lo usual es que orienten este proceso en una operación que consiste trasladar todas las palabras (tal cual) que se propone desde el ejercicio a los motores de búsqueda. No hay reconocimiento de otros elementos que lleven a **orientar de manera planificada y crítica estos procesos**. La escuela podría nutrir a partir de propuestas esta carencia.
- En cuanto a la dimensión de Ideología y Valores los resultados reflejan que los estudiantes en su mayoría no alcanzan niveles superiores, es decir, no logran identificar de manera clara los procesos en que las representaciones mediáticas llevan a otorgar determinados juicios y valores en los contenidos que pueden llevar a influir en nuestra percepción de la realidad. En este mismo sentido, los estudiantes tienden a reconocer las maneras en que los estereotipos se presentan en algunos contenidos mediáticos y señalan que el criterio preferente que los lleva a compartir contenidos esta orientado en gran medida al aumento de la popularidad en estas plataformas.

  A este respecto, sostiene Scolari (2018, p. 21) que existe una alta probabilidad de tener adolescentes con carencias en competencias concretas referidas a la ideología y valores de los entornos mediáticos. En tal sentido, **podría abrirse al debate y a la reflexión la manera en que determinados contenidos que son populares en estas plataformas responden o están dotados de algunas intereses, valores o prejuicios.**
- Los estudiantes presentan un nivel medio en las habilidades referidas al conocimiento de los procesos que implican una producción mediática audiovisual, en general, no disponen de un conjunto amplio de estas habilidades. Frente a este respecto es necesario apuntar que las preguntas referidas a esta dimensión quedan limitadas en lo relacionado a la complejidad que conlleva un proceso como el de la creación de contenido audiovisual (una creación supone

procedimientos rigurosos que van desde el origen de la idea hasta las estrategias de circulación del contenido audiovisual). En este sentido, pensar una propuesta de formativa en educación mediática implica **garantizar abordajes o espacios que lleven a la creación de este tipo de contenidos, donde el aprendizaje se configure a partir desde el hacer.**

- El conjunto de los estudiantes tiene un conocimiento de nivel medio acerca de algunas cuestiones artísticas y sobre los valores estéticos que se destacan en un producto mediático. Suelen asociar valores emocionales para determinar los significados en un contenido. Cabría indagar en los ejercicios de educación mediática sobre las estéticas que tienden a privilegiar a los jóvenes, si son las que se promueven desde los medios (estandarización) o es habitual que expresar otros tipos de acercamientos.
- Es poco significativo (1.9%) el grupo de estudiantes que alcanzan un nivel de competencia mediática avanzado que los habilita para hacer frente a estos entornos desde posturas críticas. La escuela como espacio que enriquece la vida cultural, académica y social de los estudiantes podría tejer a través de sus propuestas curriculares maneras de enriquecer estas habilidades y **generar espacios de reflexión que sobrepasen los que logran los estudiantes a partir del uso cotidiano con los medios o del que obtienen a partir de las interacciones con sus pares.** Los recorridos de la escuela en este sentido deberían acercar a asuntos que impliquen criticidad, una manera de aportar en esta dirección es garantizar ambientes donde se desarrolle procesos de alfabetización mediática digital.
- Los datos que se reportan en este estudio, respecto al nivel de competencia mediática en adolescentes, mantienen una relación cercana con diversos estudios que se han realizado con este grupo poblacional. Delgado (2015) en su tesis doctoral notifica que, en un grupo de 312 estudiantes entre los 14 y 15 años en España, el 73.20% alcanza niveles medio, el 20.70% se ubica en nivel básico mientras el 6.10% logra niveles avanzados de competencia mediática (p. 302). Igualmente en un estudio concluido por Aguaded, Gutiérrez, y Pedreira (2018) donde aplicaron cuestionarios a 3195 estudiantes de secundaria de Iberoamérica (14 a 16 años) encontraron que 24.4% presentaban un bajo nivel en los proceso

de interacción, un 75.5% en niveles medios en la dimensión de producción y difusión, en general, la mayoría de los resultados de las dimensiones destacan por el nivel medio en todas las dimensiones (p. 173).

De la misma manera, se destaca la investigación finalizada por Pérez-Rodríguez, Delgado-Ponce, Marín-Mateos, y Romero-Rodríguez (2019) donde aplicaron cuestionarios de evaluación de competencias mediáticas a 672 estudiantes de secundaria en diez provincias de España y establecieron que la mayoría de los encuestados (72.2%) tienen un nivel medio de estas competencias e igualmente señalaron que los estudiantes tienen menos habilidades en las dimensiones de recepción y audiencia, ideología y valores y en la dimensión de procesos de producción. En conjunto, se sugiere a partir de estas evidencia proporcionadas que a pesar de que los adolescentes están expuestos constantemente a la experiencia mediática o digital, no necesariamente significa que alcanzan unos niveles avanzados de competencia mediática (Pérez-Rodríguez, Delgado-Ponce, Marín-Mateos, y Romero-Rodríguez, 2019, p. 42).

Bajo esta lectura se propone llevar a tensionar y revisar lo asociado al concepto de “nativos digitales” que lleva a sugerir que la generación de adolescentes desarrollan con facilidad el uso de los dispositivos y presentan una mayor fluidez para las exigencias de estos entornos; sin embargo, el hecho de que muchos adolescentes estén atentos a sus redes sociales y participen en estos entornos digitales no lleva a certificar que tengan un conocimiento o competencias para generar experiencias ricas, significativas, que involucre el entendimiento, el pensamiento crítico, la creatividad, el análisis de sus hábitos de consumo mediático y un ejercicio de ciudadanía. En definitiva, el diseño de un programa formativo encaminado a tramitar el conjunto de estas competencias debe sobrepasar dimensiones instrumentales y del acceso a recursos tecnológicos, y vincular amplias reflexiones que extiendan y permitan una comprensión amplia del fenómeno mediático. Este conocimiento difícilmente se logra de procesos de aprendizaje originados fundamentalmente en los entornos informales. En este sentido, la escuela aflora como un entorno fundamental desde el que se puede diseñar y desarrollar abordajes formativos relacionados

con esta competencia, que permita acercar reflexiones que desde los espacios digitales escasean, de abordar lo "difícil pero importante" (Van Dijck, 2016, p. 67). Se debe continuar profundizando en los esfuerzos para la promoción de espacios formativos de alfabetización mediática.

- Teniendo en consideración las características propias de los estudios fundamentados en cuestionarios ─que implica la elaboración de una comprensión profunda los fenómenos─ (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 390) y, que en este caso se centró en determinar los niveles de competencias mediáticas e identificar algunos datos sociodemográficos de la población, se formulan a partir de estos hallazgos algunas cuestiones de relevancia para ser tramitadas en los grupos de discusión como una manera de elaborar una mayor interpretación sobre el entorno mediático de los estudiantes de la ENS.

  En este sentido, a partir de lo evidenciado en los resultados del cuestionario se propone profundizar sobre los siguientes: sobre los procesos de adquisición de las competencias para el manejo de los dispositivos digitales (a partir de las indicaciones que sugieren que son el resultado de procesos autodidactas), al determinar la presencia de estos dispositivos en la vida de los estudiantes y su conexión a Internet es vital entender sobre los principales recorridos que ellos realizan y los significados que le otorgan, indagar sobre los lenguajes mediáticos y las características que privilegian, ahondar en detalle sobre la manera en que organizan y conciben sus procesos de búsqueda de información, lo asociado a las maneras en que perciben que los contenidos mediáticos suelen reproducir estereotipos de grupos sociales, alrededor de la manera en que están vinculándose en las red con sus creaciones y, finalmente, sobre lo relativo a espacios de tratamiento sobre estos asuntos en la escuela.
- Finalmente, se destaca que todo acercamiento al estudio de lo mediático no debería acotarse en los niveles de competencia mediática, como sucede en el apartado anterior, una rica comprensión sobre estos fenómenos debe ser enriquecida a partir de una combinación de amplia información de tipo cuantitativa y cualitativa. De esta manera se puede profundizar y acceder a mayores perspectivas, matices de lo que supone estas cuestiones.

5.1.3 Análisis de los grupos de discusión

En este apartado se presentan los principales resultados del análisis de las interacciones y de las argumentaciones que los participantes desplegaron en los grupos de discusión de docentes, familias y estudiantes de la ENS. Este proceso de análisis abarcó inicialmente la transcripción de los audios, luego la clasificación en categorías y dimensiones relevantes para llegar a la elaboración de las primeras descripciones, y finalmente, se llegó a proponer la interpretación de las verbalizaciones más de destacadas de los participantes y algunos puntos de referencia para la propuesta formativa. Las categorías con las que se trabajó en el proceso se relacionan con la propuesta de dimensiones e indicadores de la competencia mediática referidos por Ferrés y Piscitelli (2012).

- Lenguajes
- Tecnologías
- Procesos de producción
- Procesos de interacción
- Ideología y valores
- Estética

Igualmente, se manifiesta una categorías emergente dada la significatividad desde las voces de los participantes en cuanto a la comprensión del entorno mediático y el despliegue elementos claves en cuanto a la construcción de a soluciones desde el entorno escolar. En sentido, Barbour (2013, p. 155) recomienda este tipo de categorías toda vez que esta incorporación consolida una comprensión amplia del fenómeno de interés. En este caso, en la categoría emergente confluye una serie de narraciones vinculadas a cuestiones de los aspectos didácticos como se viene abordando la educación mediática en la ENS y sobre los recursos que acuden en este empeño.

- Aspectos didácticos y recursos de la ENS

El proceso de análisis se enfocó en desvelar los sentidos de los participantes respecto a los contextos del entorno mediático de los adolescentes y identificación del problema y posibles propuestas concretas referidas a manera de solución. La premisa que orienta este proceso asume que el análisis “es la búsqueda de un sentido. Un

discurso no tiene un único sentido. Tiene varios. El que busca el investigador concreto vendrá dado por los objetivos concretos de la investigación" (Callejo, 2001, p. 148).

Se efectuó un análisis de las interacciones para conocer las posiciones y los puntos de vista de los integrantes del grupo. En el proceso de análisis se incluyen frases, segmentos y citas textuales del discurso de los implicados que resultaron significativas en cuanto a los objetivos de la investigación y por su potencia amplian la comprensión del fenómeno de estudio. Las reuniones de los grupos se realizaron al interior de la ENS, y, por lo tanto, no puede considerarse como un lugar neutral, aunque el espacio no fue el aula tradicional de clases.

5.1.3.1 Grupos de discusión de alumnado

A continuación se presenta el análisis de los grupos de discusión antendiendo a los niveles formativos, iniciando con los niveles inferiores.

5.1.3.1.1 Grados octavos

Fecha: 20 de febrero de 2018

Lugar: Aula primaria

Participantes:

Tabla 62. Distribución de estudiantes que conforman el grupo de discusión octavo

8-1	8-2	8-3
EG801_1	EG802_1	EG803_1
EG801_2	EG802_2	EG803_2
EG801_3	EG802_3	EG803_3

Lenguajes

En lo relacionado a la capacidad de comprensión de los distintos códigos implicados que se despliegan en los medios, consideran que tienen una habilidad básica como resultado de las interacciones constantes y, a la vez, también son conscientes de lo complicado que acarrea la realización de contenidos multimedia, ya que implica un conocimiento profundo sobre este tema, es asumido como un entorno con sus propios lineamientos y reglas. Una comprensión sobre los lenguajes implica "muchas

dificultades" y ello representa, desde sus voces, dar cuenta de las estructuras narrativas, enfoques y lo referido a las intencionalidades que supone su elaboración.

La producción, circulación y detenimiento en las imágenes se constituye en una práctica frecuente para los participantes. Es común su relación con las imágenes, cuando acceden a las redes sociales tienden a detener la vista en los memes, fotografías, selfies, una ingente cantidad de imágenes pasan fluidamente. Reconocen que desde la ENS no se generan espacios referidos a indagar sobre los lenguajes que componen los contenidos mediáticos, por lo mismo, manifiestan una carencia de esta competencia.

Tecnología

Se constata la presencia en los hogares de diversos medios digitales, como quedó en evidencia en las descripciones cuantitativas antes expuestas, principalmente se destacan los celulares y computadoras, como también la presencia de la televisión. Resulta escaso, por no decir que nulo, los espacios que impliquen un acercamiento a la producción audiovisual desde los entornos escolares, básicamente las habilidades adquiridas en este terreno se corresponden a rutas de aprendizaje que ellos trazan impulsados por la "curiosidad" y se corresponden a contextos informales, destacando los familiares y el grupo de pares.

> "Nos han dado muy poco, pero en casa aprendemos más, porque tenemos más aparatos electrónicos y uno es más curioso y se lleva haciendo cosas en ellos" (EG801_1).
>
> "Por la curiosidad uno va investigando y va hasta dañando los aparatos por aprender" (EG801_2).
>
> "A veces hasta buscando en Internet, sobre cómo utlizarlos y se trata de hacerlo" (EG802_3).
>
> "También el acercamiento a los medios se determinar por los miembros de las familias" (EG803_1)
>
> "A mí me ha enseñado mi hermano" (EG803_2).
>
> "A mí, mi papá" (EG801_1).

Se evidencia a través de sus discursos que empiezan a tomar fuerza entre los estudiantes el uso de plataformas para adquirir determinados conocimientos relacionado

con el manejo tecnológico, en este sentido, es la plataforma popular de videos la que se posiciona como el entorno preferido para el acceso a determinada información en esta dirección.

A veces por Internet, por *Youtube* uno se pone a ver y trata de hacer (EG803_1).

Otro aspecto a destacar que mencionan los estudiantes se relaciona con el espacio escolar de informática, dan evidencia que generalmente este tiempo escolar se concentra en tratar temas orientados básicamente a desarrollar habilidades instrumentales que conduzcan a un uso de las herramientas de la ofimática.

"En tecnología siempre vemos *Word, Power Point"* (EG801_3).

"Sí, cómo escribir en *Word"* (EG801_2).

"Y Mecanografía" (EG802_2).

"Combinaciones con las teclas, control d, control z, y esas cosas" (EG803_2).

"Copiar y pegar, lo básico y *Paint" (* EG801_1).

"Usar los principales programas que se utilizan (*Power point, Word y Paint)*" (EG801_3).

"Lo que tenga que ver con tecnología es poco, nos enseñan lo básico, lo que casi no nos interesa, a veces se queda solo en escribir (mecanografía)" (EG803_1).

"Por ejemplo, hace dos años, no más nos hicieron usar *Mecanec" (* EG801_1).

"Todo el año Mecanec. Sólo mecanografia, tocaba escrbir *ASDF*" (EG802_3).

"Y hacer dibujos en *Paint" (* EG802_1).

Dado el contacto continuo con los dispositivos celulares sienten que poseen las habilidadades para la creación de contenido digital, en especial lo referido a fotografías y vídeos. Su cotidianidad está permeada por su uso. Manifiestan que otro aspecto pendiente de aterrizar en los espacios de formación en los espacios de informática tiene relación con el fenómeno de ciberbullying. Se percibe una cierta lejanía de estos temas por la escuela y, por tanto, se acude a otros entornos para indagar sobre estos temas.

"¿No les han enseñado en la clase de tecnología sobre como denunciar o actuar frente a caso de ciberbullying?" (Investigador)

"No" (EG801_2).

"No" (EG802_1).

"No" (EG803_3).

"No" (EG802_1).

"No" (EG802_3).

"*La rosa de Guadalupe* me ha enseñado"(EG801_2).

Generalmente el uso del celular se queda en situaciones comunes que abarcan en su mayoría aspectos relativos a entretenimiento.

"Sólo lo utilizo para llamadas y *WhatpsApp*" (EG801_3).

"Mirar los casos de *la rosa de Guadalupe*" (EG802_1).

"Jugando o viendo videos" (EG803_2).

"Para traducir" (EG802_3).

"Para jugar, para molestar, para decirle al amigo "hola mañana jugamos y ya" (EG801_1)

"Para comunicarme" (EG801_2)

De alguna manera, en el espacio escolar de tecnología ponen en cuestión muchas aspectos, principalmente argumentan que lo propuesto por el profesor para trabajar en este entorno no llega a convertirse en significativo, o al menos son conocimientos que ellos consideran muy básicos.

> "El profe lo regaña por cosas que no sabemos. Ahí debería de enseñarnos. Por ejemplo uno sabe las cosas principales, digamos como copiar y pegar; pero esas cosas que son más complicadas no nos enseñan" (EG801_1)

Asumen que los espacios escolares están ante el reto de abordar asuntos que implique un tratamientos "más complicados".

Procesos de interacción

En este aspecto se puede destacar que los principales usos y despliegues mediáticos se concentran en las pantallas, principamente la conectividad a Internet viene posicionando nuevos plataformas como *Netflix*. Por otra parte, se puede destacar que en la televisión el contenido de *La rosa de guadalupe* toma una potencia entre los

participantes, es uno de los productos que comúnmente capta la atención de los participantes. Los motivos principales del acercamiento y gusto de estas producciones tienen varias dimensiones:

> "Por ejemplo, la de *Pablo Escobar* me encantó, no es porque era malo y todo eso que hacía, sino porque era como de suspenso, de acción y a mí me gustan esas cosas. Además, me gusta pero yo sé que Pablo Escobar hizo mucho daño aquí en Colombia, pero también ayudó a muchas personas que lo necesitaban. En la casa tengo un vídeo de lo que él hizo y de más o menos la historia de él y pues me gustó, no pues tanto, pero yo digo que ayudó más al país que algunos políticos" (EG801_2)

> "A mí no me han gustado, la única que me gustó fue la de Pablo Escobar, por la acción" (EG801_3)

> "Y porque tienen armas" (EG801_1)

En el conjunto de las series que mantienen algún tipo de preferencia entre los estudiantes existe una marcada manifestación por exaltar características que se vinculan con la "acción", la espectacularidad y el despliegue de efectos sorprendentes, como también elementos que abordan representaciones de violencia. Sus recursos atencionales priviegian este tipo de contenidos.

Entre las motivaciones que manifiestan por la serie de televisiva *La rosa de guadalupe* (uno de los escasos productos siguen por la televisión) se relaciona en gran medida a que sus capítulos tienen un contenido que trata asuntos vinculados de manera estrecha con vivencias muy próximas a su cotidianidad, llegándose a identificar con las situaciones —generalmente problemáticas— que bien pueden ellos estar viviendo o alguna persona cercana, en general, el tipo de contenido que sostienen la trama se percibe como situaciones que se presentan cotidianamente en sus universos de vida y sentido. Por lo mismo, la serie al disponer de cuestiones cercanas a los estudiantes y de ofrecer unos dispositivos concretos para su resolución se posiciona entre ellos como un espacios que deja "una enseñanza" para la vida.

> "¿Por qué gusta tanto *La rosa de Guadalupe*"(Investigador)

> "Pues porque dejan enseñanzas" (EG802_1).

> "Además esos capítulos son de emoción" (EG801_2).

“Porque uno a veces se identifica , nos interesa” (EG802_1).

“Da emoción, tristeza, alegría” (EG801_3).

“Porque son casos de la vida real. Es muy pegajoso (uno quiere seguir viendo)” (EG801_1).

“Porque a veces son chistosos” (EG803_2).

“El capítulo de ayer fue muy triste, trataba de un señor que fue violador y ya había salido de la cárcel y era viejito. Y lo culpaban a él de haber secuestrado a una niña y no era asi, y casi lo matan. Y le mataron al perro ¡pero él ya había cambiado!” (EG801_2).

“Porque ante situaciones que pasen uno puede más o menos guiarse de cómo actuar” (EG803_1).

“Nos enseña sobre las drogas, yo creo que la rosa de Guadalupe nos enseña más que el mismo colegio” (EG801_2).

“Sí, a veces, y depende” (EG801_3).

“Sí, (risas) yo miré un capítulo de los videojuegos que se conectan por línea y se mandaban droga” (EG803_3).

“Es que ahí sale de todo. Salió hasta lo de *La ballena azul*” (EG801_3).

“Porque me llama la atención, porque son chéveres” (EG802_1).

“Es que uno se pega a la tele y ve un capítulo y ya le dan ganas de seguir viendo, se emociona uno” (EG801_1).

“Uno también lo enfoca en la parte religiosa, porque *Rosa* es una virgen y ahí aparece que le oran y se cumple el milagro. Uno también lo enfoca en esa parte religiosa” (EG801_3).

En este sentido, predomina en las voces de este grupo de estudiantes una preferencia hacia determinados contenidos mediáticos, elección que apelan en consideración a lo emocional, a las temáticas, a la identificación de los abordajes, a las tramas que se plantean en los diferentes contenidos. Sin embargo, en sus discursos no alcanzan a elaborar un discernimiento que incorpore una lectura profunda y crítica a partir de estos contenidos, su acercamiento queda sobre otros aspectos. En este sentido, podría plantearse el favorecimiento de una educación mediática que permita abordar cuestiones que lleven a la criticidad y acercamiento de otras posibles interpretaciones en

la idea de formarse como unos ciudadanos capaces de identificar aspectos que no están en los recorridos que usualmente se propone desde estos entornos.

Una aproximación general, que permite abordar la preferencia de los estudiantes por estos géneros mediáticos, lleva a indagar sobre la manera en que la telenovela se erigió como un producto audiovisual destacado llegando a constituirse en espacios de creación y expresión cultural Latinoamericana y uno de los productos mediáticos que caracterizan a la industria de esta región (Martín-Barbero, 1992). Siguiendo estas líneas Orozco Gómez (2006) comenta que "la telenovela se convirtió en un acontecimiento de importancia en la vida cotidiana de sus audiencias, en la construcción de imaginarios individuales y colectivos, en la validación y expectativas y en la reconfiguración reiterada de esas identidades volátiles" (p. 12). En el encuentro con estos producciones el espectador llega a involucrarse a partir de los obstáculos, las intrigas, las falsedades, los gozos y los amores de los personajes. Y es en el marco de estos infortunios y suspensos donde empieza el espectador a sentir cercanía y a establecer rutinas para seguir cada una de las sucesos presentados (González Elgarte, 2013, p. 3).

En este marco, el melodrama de *La Rosa de Guadalupe* desarrolla historias que involucran algún personaje que tiene un conflicto (personal, famliar, ambos o cercano a un amigo) complicado de solucionar, por los que este o alguien cercano, después de conocer sobre esta situación, le pide través de una oración o petición ayuda a la Virgen de Guadalupe. Instantes después de la oración aparece una rosa blanca como símbolo de que ha sido escuchada la petición y la indicación de que todo se solucionará de buena manera. Y al final de cada capítulo uno de los personajes narra un mensaje a modo de moraleja (González Elgarte, 2013, p. 87). En cada episodio se tramita una ficción que abarca un problema diferente donde la única vía de llegar a la solución pasa por la oración. En esta estructura los diálogos se presentan bajo un tono sentimental, dramático y realista. Los giros inesperados de las acciones, las connotaciones morales y el despliegue emocional que siguen los personajes constituyen elementos que logran atrapar la atención del público la mayoría de ocasiones. En definitiva, las escenas de este programa son de carácter fantasioso que se basan en la resolución de determinado problema (sexualidad, drogas, secuestros, trata de personas, violaciones, educacion, etc) "de forma milagrosa con la intervención divina de la Virgen, siguiendo básicamente el

mismo patrón: problema, rezo, Virgen de Guadalupe, milagro/solución y moraleja" (Altamirano, 2014, p.121).

La mayoría de las historias se enfocan apuntan a un público juvenil —que muchas veces carece de una formación crítica para poner la mirada en estos entornos pudiendo no identificar lo ficcional o imitar patrones que se promuevan—. De ahí que posibles preguntas que animen una reflexión crítica desde escuela llevaría a plantear cómo empoderar a las audiencias para que dejen su rol pasivo y sumiso de espectadores frente a los mensajes dominantes y se asuman interlocutoras en procesos horizontales de comunicación (Gómez Orozco, 2018, p. 20), o cómo promover un espacio que implique una reflexión sobre aspectos concernientes con la forma en que representan determinados valores; por ejemplo, González Elgarte (2013) anota que este producto mediático promueve un estilo de vida enmarcado en un modelo de "buena madre": una mujer que hace todo por su hijos, pese a los insultos que reciba, trabaja hasta morir, solo para su familia "salga adelante", y a las mujeres en general se las define como santas, pasivas, asexuadas y virginales (Altamirano, 2014, p. 191).

De la misma manera, Noriega, Jiménez, González, y Palacios (2016) en entrevistas los adolescentes de Tilcuautla en México señala que ellos considera que este "programa les ayuda a saber cómo actuar ante diferentes problemáticas que se presentan en sus vidas diarias" (p. 94) y se identifican muchas veces con los personajes del melodrama porque han vivido historias similares a las que se presentan. Un resultado similar a este es el que propone Altamirano (2014) que *La Rosa de Guadalupe* "puede ser entendida como un programa que proporciona cierta información a manera de educación informal, da a conocer información religiosa y formas de comportamiento marcada en lo correcto e incorrecto" (p. 57).

Otra posible senda de reflexión alrededor de este producto mediático lleva a indagar sobre la manera en que se plantea como una propuesta religiosa, "este programa sirve para describir parte de la influencia religiosa dentro del contexto social mexicano y la manera en la que se puede universalizar la práctica del catolicismo en la pantalla". Por lo tanto, el programa puede ser reflexionado como una actualización de mitos desde una lógica hegemónica que mantiene y perpetúa determiandos estereotipos de género o formas de comportamieno (Altamirano, 2014, p. 55). El programa usa estructuras

narrativas usuales tradicionalmente para evangelizar y mantener la hegemonía religiosa y favorecer determinadas normas comportamentales: el discurso de la parábola y la imagen del mito guadaluapano (Altamirano, 2014, p. 126). La solución delos problemas sociales quedan reducidos a soluciones individuales que implican el milagro.

Bajo este marco se puede entender que este programa se viene desplegando como un escenario de educación informal, donde invitan a la audiencia a comportarse de cierta manera. Proponen una manera particular de comportarse, orientado por una moral religiosa. Así, algunas consideraciones que a la luz de las interpretaciones anteriores podrían dar lugar a la reflexión sobre este producto mediático abarcan: **¿Qué valores se están reproduciendo?, ¿qué estereotipos emergen en la propuesta audiovisual?, ¿cuáles son las representaciones hegemónicas que se perpetuan?, ¿cómo se formulan los problemas y se estructuran las soluciones?, ¿cuáles son las implicaciones de favorecer un discurso religioso específico en este contexto?**

Por otra parte, atendiendo la dimensión de procesos de interacción en lo que respecta a los procesos de búsqueda de información, a través de las voces de los estudiantes, se puede identificar que tienden a determinar sus procedimientos de búsqueda a partir de la elección de las primeras páginas web o sitios que se presentan en el buscador (privilegian el lenguaje y configuración que son determinados por los espacios digitales). Adicional, una de las premisa que orienta este proceso se relaciona con la predilección de ir al encuentro del dato exacto que el docente pone como tarea averiguar. Es por ello que resulta usual que, dada la opacidad de los configuraciones que sostienen lo mediático, sean estos entornos los que pasen a determinar las rutas que siguen los estudiantes al momento de buscar información, los estudiantes escasamente tienen espacio formativos para convocar una reflexión en tal sentido. Sin embargo, en estos procesos los estudiantes vienen desplegando algunas operaciones concretas para hacer frente a este situación:

> “Resumir las palabras o buscar, y si digamos no les aparece el resultado como lo han dicho, debe intentarlo buscar con otras palabras” (EG801_3).

Hay una evidente preocupación por mejorar y orientar las búsquedas hacia aspectos que lleven a localizar una “información verdadera”, en ese sentido alcanzan a partir de sus experiencias a identificar algunos elementos para alcanzar este designio:

> “No copiar todo de una página solamente, sino buscar en diferentes páginas para tener otras ideas y así poder organizar todo” (EG801_2).

> “En caso de que si la información no es verdadera consultar otras páginas, porque de pronto una página la información esté mal y uno copie todo de eso” (EG803_3).

Son conscientes de que hace falta desde la escuela orientar y abrir espacios para debatir sobre elementos que den tratamiento a estos aspectos, pues perciben que es una de las cuestiones del debate en la actualidad y que disponen de poca formación en este sentido.

A pesar de la distancia geográfica respecto a los principales centros de poder (político, económico) de Colombia, en el Putumayo se constata un acercamiento ya habitual y extendido de los medios entre los jóvenes, prueba de ello son los indicadores reportados por las encuestas en esta investigación que resaltan que los chicos emplean pasan bastante de su tiempo desplegando pantallas e insertos en la lógica de su funcionamiento.

Por ejemplo, gran parte de la dieta mediática está vinculada a la interacción en Internet, sobre el tiempo que pasan en esta red:

> “Todo el día” (EG801_1).

> “O sea en vacaciones no me colocaron Internet, pero ahora ya” (EG801_3).

> “Entre dos o tres horas” (EG803_2).

En este marco, se entiende que empieza a emerger con potencia la necesidad de abordar consideraciones y reflexiones sobre el tiempo y las transformaciones de los procesos atencionales asociados a las interacciones mediadas por estos entornos. En algunas ocasiones los comportamientos respecto al uso y tiempo, están llegando a situaciones de preocupación en la familia:

> “Están comiendo y dele (usando celular)” (EG801_3)

> “Mi mamá ya nos enseñó de eso, porque a veces le preguntan a mi hermano ¿qué ha comido? Y nada, ni se acuerda, ni el sabor, no, nada, ni el sabor, solamente por comer” (EG803_3).

De igual manera, se pone en evidencia el cambio que se ha venido dando respecto al consumo de televisión. Esta ya no es la protagonista de la sala de la casa, ha cedido este puesto a otros escenarios, a otras pantallas cada vez más móviles y pequeñas. Sobre el tiempo que pasan frente a la televisión:

> "No, televisión no" (EG801_1).
>
> "No" (EG801_3).
>
> "A veces Animat Planet, Discovery" (EG803_2).
>
> "Televisión una vez por semana miro, si acaso" (EG801_2).

Todos los chicos y chicas que participan en este espacio manifiestan tener una cuenta en la red social *Facebook* y hacer un uso constante de esta, salvo una estudiante a quienes sus padres no la dejan vincularse a esta red.

> "A mí no me deja usar hasta los 18, dice que es peligroso, de pronto se hagan pasar por otras personas, porque todavía no sabemos con quién estamos hablando por allí, quién nos manda las solicitudes de amistad y que pues todavía no es tiempo" (EG801_3).

Y, el uso que generalmente hacen de esta red, se limita en la mayoría de ocasiones para tener conversaciones con personas que están cerca y enterarse de situaciones.

> "Yo si tengo, es para decir "hola" y para entrar y hacer las tareas" (EG801_1).
>
> "Lo utilizo para hablar con mis amigos, compañeros y ver noticias" (EG803_3).

Se destaca que entre los principales problemas o inconvenientes que han tenido desde su experiencia a través del uso de medios tecnológicos, se encuentra principalmente los robos de contraseña, robo de cuentas, virus y encontrar una determinada información dada la abundancia en Internet.

Procesos de producción y difusión

No hay experiencias, que recuerden este grupo de estudiantes, sobre intervenciones dirigidas desde el espacio escolar pensadas en la creación de productos mediáticos.

> "No, nada de eso" (EG801_1).
>
> Todos los sujetos responden: No

Entienden que las entidades públicas se enfocan a promover contenidos que generalmente se focalizan en resaltar sus avances como el gobierno y, en el caso de las creaciones privadas, consideran que atienden principalmente intereses de tipo económicos.

En cuanto a una posible implicación orientada desde la ENS para establecer procesos que tengan como columna la creación de productos audiovisuales, los estudiantes —en su totalidad— manifiestan estar de acuerdo. Y, adicional, lo entienden como un espacio que tiene relación con la orientación profesional, en la medida en que puede atender en específico a los intereses o motivaciones que pueda tener algunos estudiantes sobre lo audiovisual.

> "Yo creo que también es importante porque digamos que van a estudiar una carrera pues que tenga que ver con eso y pues no salen del colegio con experiencia, entonces, tiene que hacer cursos, tiene que hacer otras cosas" (EG801_2).

Como también refieren que el entorno en el que actualmente ellos se desenvuelven, los medios desempeñan un rol destacado, y ello es percibido como una condición que debería llevar a la escuela al planteamiento de una formación que logre abarcar consideraciones diversas de lo que supone la cultura digital.

> "Porque ahora la juventud se interesa más en la tecnología, en los celulares, en esas cosas, entonces la mayoría va como profundizado en eso, entonces, en eso deberían enfocarse más los profesores de tecnología" (EG801_3).

Es habitual que en sus redes sociales, principalmente en *Facebook*, agregar mucho contenido relacionado con imágenes, memes y fotografías de situaciones cotidianas. De esta interacción los estudiantes consideran que disponen de las habilidades necesarias para la creación de algún tipo de contenido mediático.

> "¿Saben hacer producciones multimedia?" (Investigador).
>
> "Sí" (EG803_2).
>
> "Más o menos, no nos enseñado, solo algunas herramientas multimedias" (EG801_3).
>
> "No" (EG801_1, EG802_1, EG803_2).
>
> "y hacer dibujos en *Paint* " (EG802_1).

> "Y sobre fotografia" (Investigador).
>
> "No nos han dado, pero en casa aprendemos más, porque tenemos más aparatos electrónicos y uno es más curioso y se lleva haciendo cosas en ellos" (EG801_3).

Ideología y valores

Los estudiantes que participan en este espacio manifiestan reconocer la no independencia de los medios, y resaltan —tal vez por estar presente en los principales debates— la expansión de las noticias falsas.

> "Se acuerdan esa noticia que dijeron que se había muerto este que era de los indestructibles, y después pasaron en noticias que eso había sido un engaño, que eso eran escenas de una película que él había hecho" (EG801_1).

Respecto a esta situación comentan que les preocupa dada la manipulación a la que pueden llegar las personas, independiente de la edad. Expresan que generalmente estas noticias o informes falsos pasan a un plano de credibilidad en las personas por varias razones, entre ellas:

> "Porque piensan que todo lo que dicen en las noticias son verdad, y no tiene buena información de lo que están hablando" (EG801_2).
>
> "Como no ven las noticias (de televisión); Facebook dice mentiras" (EG801_1).
>
> "Sí, en verdad todos no entienden de esa parte. Hasta mi abuelito se confunde y él también tiene *Facebook*, y el también dice "vea es que se murió tal persona" y yo no, eso es mentiras, él también entonces dice " vea no votemos por los que se lanzan, porque mire lo que hizó, él que no colaboró en esto" y que no sé qué cosa (…) y entonces pues engañan a la gente" (EG801_3).
>
> "También, por ejemplo en el *WhatsApp*. que si no manda ese mensaje se va a morir alguien o cien años de mala suerte. Cadenas que se la pasan mandando. Y mi mamá de una, "¿cómo mando esto?" (EG802_2).

Se resalta que la mayoría de las situaciones que refieren los estudiantes son próximas al entorno familiar y personal, es decir, la llegada de este fenómeno —noticias falsas e información sesgada— es algo que ha permeado la cotidianidad de los estudiantes.

Son conscientes de la existencia de posibles intenciones de manipulación que ejercen los medios, y hacen un llamado a tramitar estos debates en la escuela, tal vez como el escenario que permite una mirada distinta y a la vez crítica sobre estas situaciones; pues queda claro que desde los entornos de los pares y de las familias hay debilidades en cuanto a una lectura profunda de esta realidad.

Cuando se trata de los aspectos relacionados con las ideologías que se despliegan en los principales medios la asocian generalmente a un hecho juvenil relacionado con "llamar la atención".

> "Digamos cualquier moda que salga para las muchachas o los hombres empiezan a hacer supuestamente lo que está a la moda y pueden hacer cosas para llamar la atención y hacer sonidos de otras personas. Por ejemplo, hay muchachas que son supuestamente talla 0 y doble 00" (EG801_2).
>
> "También lo hacen para llamar la atención y hacerse amigos de otras personas" (EG801_3).
>
> "Que tienen que ser delgadas, tener buen cuerpo, que hacerse cirugías, que tiene que tener los ojos y labios gruesos. Y yo creo que han muerto muchas mujeres debido a las cirugías" (EG801_2).
>
> "También la moda de vestirse y otras cortarse, las cogen como moda" (EG803_3).
>
> "O de hacerse La ballena azul en la mano como moda supuestamente, quieren ser interesantes o quieren que les hagan caso" (EG802_2).

Identifican que los contenidos que se tramitan a través de sus entornos mediáticos están vinculados a determinadas expresiones ideológicas. Destacan en particular que algunos contenidos que circulan por los espacios digitales puede ejercer una alta influencia en la vida de los adolescentes tanto que en algunos casos los puede llevar a generar afectaciones o heridas autoinducidas. Estos fenómenos pueden extenderse entre ellos, lo relacionado con adopción de comportamientos o situaciones que se extienden en la red, como los casos presentados de La ballena azul[71].

[71] Se la entiende como un "'juego' macabro y autodestructivo en que el participante debe realizar 50 retos como autolesiones o privación de sueño durante 50 días pero la prueba final que el participante debe realizar es acabar

Estética

Reconocen que hay un camino distante para llegar a reconocer valores artísticos en producciones mediáticas, no solo porque no han tratado de estos temas en la institución educativa, sino tambien porque muchas veces —o la mayoría— a partir de la influencia de determinadas "tendencias" pueden llevar a seguir estas producciones por el hecho de estar en la voz popular o porque son las recomendadas por las principales plataformas, se da un valor mayor a las representaciones populares y, por lo tanto, a las estéticas dominantes. Sobre reconocimiento de valores artísticos en una produccion mediática:

> "Un poco" (EG801_2).
>
> "No" (EG801_3).
>
> "Sí, la tendencia de pronto, pero lo demás ni idea " (EG803_3).
>
> "¿en la ENS han tratado de estos temas?" (Investigador).
>
> "No"(EG801_3).

Aspectos didácticos y recursos de la ENS

Si bien es cierto en las últimas décadas hubo una proliferación de políticas desde el Gobierno central en lo relacionado con aspectos de dotación de equipos a las institucines educativas —en especial el programa de Computadores para Educar— generalmente quedan limitadas en el tiempo y no garantizan niveles de formación continua y cuando sucede queda focalizada sobre aspectos instrumentales.

> "Yo mejoraría las cosas, por ejemplo, a veces los computadores no tienen las herramientas y no todos tienen Internet por eso nos toca hacernos con otros compañeros para hacer los trabajos" (EG801_3).

En general, el uso de un medio como el computador u otra tecnología no sobrepasa al aula de informática (se hace referencia a la generación de propuestas desde el entorno escolar que posibiliten la integración de herramientas tecnológicas), parece que se vincula este espacio académico en la exclusividad de su uso, los demás espacios —asignaturas—aparentemente se desarrollan sin acudir o proponer disposiciones

---

con su vida" . Esta práctia se extiende generalmente por medio de las redes sociales e implica un desafío peligroso que llega a incitar al suicidio especialmente entre la gente joven (Server, 2017).

pedagógicas con este apoyo. Es evidente una limitación en la incorporación de los medios en los escenarios escolares.

> "Ustedes acostumbran a utilizar el computador sólo en el aula de informática?" (Investigador).
>
> "Sí, solo ahí, porque no se los puede mover de ahí" (EG801_2).
>
> "Algún profesor les pide que traigan computadores al colegio?" (Investigador).
>
> "Sí, la profe N, que para exponer, para poner las diapositivas" (EG801_1).

Por otra parte, se destaca que debido a la reorganización de algunos aspectos sobre el curriculum —en la que viene empeñando esfuerzos la ENS para la acreditación[72]— algunas espacios escolares han empezado a trabajar de manera transversal proyectos, así, cuentan los estudiantes que los espacios de ciencias, lenguaje e informática han sumado esfuerzos hacia el desarrollo de un proyecto-tema en común, sin embargo, perciben que el espacio de tecnología se ha quedado limitado a procesos de búsqueda de información.

> "Ahora sólo utilizamos los computadores ahora para investigación y ya" (EG803_1).
>
> "Y en las investigaciones no más nos dicen como que busquen esto en Google o en encarta y escriban en el cuaderno y ya" (EG801_3).

Cuando desde la escuela se organizan procesos vinculados a los medios, estos pueden llevar a favorecer o establecer procesos que quedan limitadas a determinadas operaciones que no llevan a una reflexión profunda y poliédrica sobre ello (desplegar otras rutinas pedagógicas o un abordajes sbre la manera en que la información se estructura en estos espacios). Los recorridos que la escuela propone a partir de los usos de los medios tienden a propiciar el despliegue de entornos propios de una pedagogía bancaria, en este caso, acceder a la información, depositarla en el cuaderno y memorizar (es común asumir un uso de los medios como una prolongación artificial en forma de tablero). El conocer, bajo esta perspectiva, viene siendo entendido como el proceso de

[72] Este año desde el Ministerio de educación nacional se viene realizando un proceso de evaluación del conjunto de las Escuelas Normales que busca revisar las condiciones de funcionamiento conducente al otorgamiento de la acreditación, requisito obligatorio para la continuación en su desempeño como formadora de maestros y maestras.

buscar información, por lo mismo, las prácticas que se configuran a partir de los medios favorecen y ponen acento en la informática.

Así, los medios arriban a los espacios escolares a reforzar procedimientos que asumen una determinada concepción de lo pedagógico, los medios son asociados esencialmente a procesos de búsqueda de información. El saber se entiende como un proceso de obtener información y ello viene alimentando la idea central que asocia a las tecnologías digitales en la exclusividad de estas operaciones. En este sentido, más que localizar y acumular información estos espacios formativos podrían privilegiar algunas cuestionamientos asociados a los procesos de búsqueda fundamentada de información (sobre cómo operan estos mecanismos, implicaciones, organización, los cambios en la formas de constitución el saber, organización algortímica, entre otros), su análisis y la elaboración crítica y argumentada de conocimiento. La llegada de estos medios al aula debería implicar, entre otros varios elementos, un cambio de los modos y metodologías en que los docentes estructuran los procesos formativos.

> “De vez en cuando en castellano cuando sacan el video beam” (EG802_1).

Ahora bien, en el marco de esta apropiación de los medios por el ambiente escolar, se configura un entorno que lleva a alejar —a manera de prohibición— los medios del aula. A este respecto, mencionan los estudiantes:

> “Nos lo decomisan si nos pillan” (EG802_3).
>
> “Nos dicen triga al papá y se lo entrego” (EG801_1).
>
> “Toca orar, toca ir a hacer charlas por los salones de 10 minutos, sobre no utilizar el celular en las horas de clase” (EG802_3).
>
> “No se puede utilizar la tecnología en la escuela” (EG803_2).
>
> “Yo creo que sería mejor que nos fomenten en todas las áreas, pero con tecnología porque eso es lo que más nos interesa a nosotros no estar ahí pegados en cuadernos, porque o sino esos profesores bien aburridos dicen copien esto” (EG801_2).

5.1.3.1.2 Grados Novenos

Fecha: 21 de febrero de 2018

Lugar: Aula primaria

Participantes:

Tabla 63. Distribución de estudiantes que conforman el grupo de discusión noveno

9-1	9-2	9-3
EG901_1	EG902_1	EG903_1
EG901_2	EG902_2	EG903_2
EG901_3	EG902_3	EG903_3

Lenguajes

A pesar que los estudiantes mantienen un relacionamiento con los espacios mediáticos perciben que no necesariamente alcanzan un dominio y comprensión de los códigos, discursos o textos propios de estos entornos. De acuerdo a sus discursos logran identificar apenas elementos básicos sobre las características y lenguajes que componen estos contenidos.

> "Según como lo analice cada estudiante" (EG903_3).

> "Claro, según la noticia como por ejemplo cuando se hablaba de Odebrecht nadie entendía pero si se hablaba de la Mocoa ya todos entendían" (EG901_1).

Considerando las manifiestaciones de los estudiantes se puede afirmar que la ENS se mantiene al margen de los lenguajes mediáticos, no hay tratamiento de estos asuntos, ni como programas o cursos electivos o como abordajes transversales. Las interacciones y construcción de sentidos sobre estos lenguajes está ocurriendo por fuera de las paredes escolares.

> "¿Alguna vez les han enseñado en la ENS sobre los lenguajes de edición o lenguajes mediáticos (formatos, géneros, expresión, intencionalidades de las imágenes)?" (Investigador).

> "Mi primo me enseñó, pero ya me olvidé" (EG902_3).

> "No nos han enseñado" (EG901_1, EG903_3, EG901_2 y EG901_3).

El tiempo fuera de la escuela es aprovechado por los chicos y chicas para desarrollar escenarios donde empiezan a incorporar conocimientos sobre lo digital que la escuela deja al margen, son generados principalmente por la familia y el grupo de pares. De manera consensual mencionan que en los espacios escolares no se abordan estos asuntos.

> “Pues mi papá es locutor, y por eso sé algo. Si por ejemplo ponen diferente música de fondo, para que la gente se sienta como atraída, fotos o rock, para atraparnos. Si es para farandula ponen como de fotos cuando es deporte como un rocksito, cuando es noticia importante, como sería” (EG901_3).

> “Se pone esa música para que tenga sentimiento, pasion, mas atraída para que mire” (EG902_2).

> “La música es más como para que la gente se sienta atraída y mire” (EG901_1).

En los espacios no escolares se tramitan estos asuntos. Lo digital y las posibilidades que lo acompaña está siendo vinculado desde los escenarios informales. Por otra parte, en sus diversas interacciones mediáticas hay una destacada experiencia con la cultura visual: la producción de imágenes, vista de memes y fotografías se establece como una tendencia, “foto para el Face” y “para ver memes”. Se percibe un favorecimiento de la expresión por medios de este lenguaje.

Tecnología

En este grupo de estudiantes es común estar rodeado por un ambiente con disponibilidad de variados medios, entre los que se destacan: celular, tablet, computadores. Están de acuerdo en afirmar que este ecosistema es algo distintivo en la mayoría de los chicos de estos grados. Generalmente el aprendizaje sobre uso de los medios se sucede por fuera del entorno escolar.

> “A veces en las casas” (EG903_3).

> “Influencia de las personas mayores” (EG902_3).

> “Le pasan a celular a un niño aprenden a manejar, a “cacharrear” (EG901_3).

> “Aprenden por sí mismos” (EG901_1).

El conocimiento y la adquisición de habilidades en cuanto al manejo de los medios no está determinada por exclusividad de la escuela, al contrario, se podría asegurar que representa un espacio mínimo (desde percepción de estudiantes). Sin embargo, existe desde los estudiantes un requerimiento para que sea desde este espacio, el escolar, donde se aborden y recreen temas de complejidad o de determinada dificultad que muchas veces en otros entornos no se pueden garantizar este tratamiento.

> "Por ejemplo, lo básico uno lo aprende por sí mismo, por lo general cada uno coge un celular y uno aprende. Yo aprendí viendo. Pero lo que ya es más avanzado es estudiando, por ejemplo quemar un Cd que editar algo, es mas avanzado. Lo básico uno lo aprende por sí mismo" (EG901_3).

> "Uno también aprende por medio de Youtube, una vez que se me olvido la clave del celular y me tocó desbloquear. Y aprendí con Youtube. Y casi que no lo hago" (EG901_1).

> "Una parte la aprendemos con los profesores y otra nosotros mismos" (EG901_2).

> "Entonces, asi es. Uno puede ir aprendiendo por sí mismo. Yo quiero aprender esto y uno puede hacerlo viendo tutoriales. Por ejemplo, yo quería aprender a tocar flauta y estuve solo viendo videos por Youtube. Uno mismo se puede educar" (EG901_3).

En general, manifiestan un dominio tecnológico básico para la creación de contenidos audiovisuales, lo han logrado de la misma interacción habitual con estos entornos.

Procesos de interacción

Partiendo que reconocen que en el entorno mediático es común la aparición de informes o noticias falsas, sus principales modos de hacer frente a este fenómeno pasa por incrementar sus consultas en el tema "a fondo". Sobre las maneras para hacer frente a las noticias falsas:

> "A través de las consultas" (EG901_1).

> "Consultar a fondo sobre el tema" (EG903_3).

> "Muchas veces uno se dá cuenta cuando falta algo, cuando falta algo es que hay algo mal ahí (EG903_1).

Alrededor de los mecanismos —que muchas veces no se hacen explícitios— sobre el funcionamiento y determinadas operaciones que emplean los principales buscadores, *Google* en este caso, no existe una aparente preocupación para indagar sobre el asunto, tanto de la escuela como de los chicos, se da por sentado que es algo natural la manera en que se presentan los resultados.

> ¿Desde la escuela o en otros espacios se ha reflexionado sobre la manera en que los buscadores automatizados como Google viene organizando el conjunto de la información a la que tenemos acceso en una consulta? (Investigador).
>
> No tenemos ni idea (EG903_1).
>
> Solo consultamos y vemos las páginas donde tenemos las respuestas. Casi no nos preguntamos sobre eso (EG903_2).

Reconociendo que al municipio de Sibundoy escasamente llega la prensa escrita —comprada por personas desde Pasto—, se pone en evidencia que el contacto de los chicos con este medio es casi que nulo, pasa por un contacto esporádico; incluso llegan a confundir lo que es este medio, con sus características, con revistas que ofertan exclusivamente productos comerciales.

> "A veces mi papá compra y leo algo. Me gusta llenar el *sudoku*" (EG902_2).
>
> "Pues acá no traen periodicos y eso hace falta. El único periódico que hay es que promocionana, el del *Alkosto* y e*lectromillonaria*" (EG901_3).
>
> "Las únicas veces que cojo un periódico es para hacer collage que nos piden" (EG903_3).
>
> "Para ver las promociones de los almacenes como electro millonaria" (EG901_1).

En relación al consumo televisivo se evidencia un alejamiento "no me llama la atención tanto la televisión" y se expande la práctica de seguir series "Yo miro Netflix, la historia de Garzón, the walk, sin tetas si hay paraíso, pero me gusta mirar más las series".Y destaca el caso de la serie televisiva La rosa de guadalupe, el gusto por esta producción se relaciona por la manera en que se abordan las situaciones y la proximidad de las tramas con situaciones de sus vidas.

> "Yo como que me voy a ir, y están dando La rosa de guadalupe, me quedo. Nos deja muchas enseñanzas" (EG901_1).
>
> "En mi opinión general casi en todos los casos tratan de historias que tratan de los jóvenes, problemas de los jóvenes y que se presentan en nuestras vidas o que de pronto en algunas ocasiones nos podemos sentir así" (EG903_1).

> “Porque son cuatro capítulos y no hay tiempo de aburrirse. A veces los capítulos identifican a la persona que la está mirando y como se desarrolla el capítulo te puede ayudar” (EG903_3).

> “Porque lo atrapan a uno las historias que pasan y son muy reales. Me quiero ir a jugar y no, me quedo viendo La rosa de guadalupe. Y uno no se puede ir hasta que se acabe” (EG901_1).

> “Son problemas que se presentan en los jóvenes y por eso los atraen” (EG903_1).

Por el lado de las prácticas en Internet, identifican que sus clics atencionales están orientados generalmente hacia contenidos que se presentan como tendencias en estos entornos o derivados de las recomendaciones de sus amistades. Una de las características de sus dietas mediáticas indican que benefician entornos marcados por lo popular y lo que se tiende a consitutir como tendencias. Los deseos que tienden a satisfacer de esta interacción generalmente se asocian a búsqueda de entretenimiento. Aunque también se reconoce a estos medios con la posibilidad de acceder a entornos de información.

> “Por las tonteras que hacen” (EG901_3).

> “Por la información” (EG901_1).

> “Por ejemplo, por la moda, los YouTubers, llaman la atención e influyen mucho en los jóvenes porque el contenido que ellos hacen lo innovan, con nuevos retos y tracks y nuevos blogs, son tantos, y que a los jóvenes les interesa lo que ellos hacen” (EG903_3).

Los procesos de búsqueda de información que realizan los estudiantes en el entorno digital no pasan por procesos que impliquen el reconocimiento de elementos que complejicen el asunto, usualmente se restringe a una transcripción de la pregunta que deja el docente en clase al buscador para luego “pegar” la primera opción que aparece en el buscador en el cuaderno de clases. En concreto, concuerdan que estos procesos se acompañan de algunas particularidades:

> “Pregúntele a Google” (EG901_1).

> “ No es eso, por ejemplo en informática el profesor nos pone la consulta en el tablero” (EG903_1).

> “Sí, es como consulte en Google y ya” (EG903_2).

> “No me refiero solo a eso, y en muchas veces en las consultas cuando yo he hecho trabajo con mis compañeros, ellos colocan toda la pregunta que nos dejó el profesor en el buscador, ponen tal cual o toda la pregunta que nos dejó el profesor. Nos deberían enseñar a redactar sobre lo mejor para consultar esa información, porque si colocamos toda la pregunta no vamos a tener todo bien” (EG903_1).

La escuela como institución que posibilita la configuración de entornos para el pensamiento, la reflexión y para el favorecimiento del pensamiento crítico, se queda corta si sus actividades son orientadas a procesos que favorecen la reproducción textual de información de otras fuentes, en este caso, de las primeras páginas que presenta un buscador. En esta lógica el estudiante viene privilegiando una serie de operaciones que se reducen a buscar información (las primeros enlaces que ofrece el buscador) y, posteriormente, transcribirlas en el cuaderno. Parte de los recorridos que debería inquietar a la institución pasa por abrir lo mediático a otras series de reflexiones que lleven a desvelar los intereses, discursos, funcionamiento y tensiones sobre la manera de construir conocimientos que se erige actualmente tras los sistemas de búsquedas automatizados.

En tal sentido, estas mediaciones pasan a constituirse como determinantes en el trámite y en la proyección de una serie de contenidos que refieren sobre variados eventos, comentarios, comunicados, entre otros, que alimentan su comprensión del entorno próximo y distante, es decir, especialmente las plataformas de las redes sociales se instalan en la vida de los adolescentes como actores centrales en el acercamiento a diferentes tipos de información y se constituyen en determinantes al momento de identificar y hacer seguimiento a asuntos de especial interés. La construcción de un entendimiento sobre realidades del contexto próximo y distante es favorecida por la mediación de estos dispositivos. Hay un profundo debilitamiento y desplazamiento de otros medios (radio, prensa) como referentes para este acercamiento.

> “Por Facebook” (EG901_1).

> “Pero por la tele las noticias más importantes que pasan porque todas no están en el face, por ejemplo Putumayo no es uno de los que aparezcan muy seguidos en las

noticias y a veces pasan cosas importantes, y no las pasan. Y uno se viene a enterar por redes sociales y por radio. Solo por esos" (EG903_3).

"Sí, por redes sociales o por radio" (EG901_1).

"La única que vez que aparecimos fue cuando el desastre de Mocoa. Cuando pasó lo de Mocoa todos nos entermos por el face, nada por periódico" (EG903_3).

Un ejemplo claro de la vinculación con las situaciones o narrativas que trataban sobre el Putumayo, emergió a partir del desastre ocurrido en Mocoa (capital del Putumayo) el 01 de abril del 2017. Y fue principalmente a través de las redes sociales por el que las personas tramitaban y se vinculaban en el seguimiento de este fenómeno. Estas plataformas se consolidan en la vida de los estudiantes como un entorno que les permite acceder a información sobre determinados intereses.

Procesos de producción y difusión

Sobre la garantía de espacio y unas condiciones mínimas, con disponibilidad de los medios suficientes, para la producción mediática en la ENS queda claro que no se garantiza.

"¿En el colegio existen cámaras, les han enseñado a editar videos o hacer herramientas multimedia?" (Investigador).

"Sí, eso es lo que queremos aprender" (EG901_1).

"No nos han enseñado" (EG903_2).

"No, nada de eso nos han enseñado" (EG902_2).

"Eso es lo que queremos que nos enseñen, si nos piden que hagamos videos y que los quememos y no nos enseñan eso, ¿nosotros donde vamos a aprender? por ejemplo, ¿de aquí quien sabe quemar un cd? Nos piden que hagamos videos pero no nos enseñan. Por ejemplo, cómo quisiéramos que nos enseñen a editar y que los trabajos fueran más pulcros" (EG903_1).

"Nos enseñan a usar *Excel* nomás, o E*ncarta* que uno ni utiliza" (EG901_3).

"O por ejemplo, que el colegio que los trabajos que nos exigen, sobre videos, que nos enseñen y nos brinden los recursos la misma institución, por ejemplo un video grabado

> mínimo con una cámara semiprofesional, mínimo con un micrófono, porque ustedes saben que la voz con los celulares casi no capta" (EG903_1).

> "Con el profe J experimentamos un programa para hacer caricaturas que se llama Scratch, donnde realizamos animaciones a los personajes, creacion de historietas y pequeños juegos. Aprendimos algo de programación" (EG903_3).

Algunos de los trabajos que solicitan realizar a los estudiantes comporta la competencia sobre lo audiovisual, sin embargo, desde la ENS no se garantiza un acercamiento que implique un mínimo de su desarrollo, no hay caminos de aprendizajes que la involucren. Los chicos consideran que están ante un desconocimiento sobre lo que implica este lenguaje, menos aseguran tener los elementos tanto cognitivos como instrumentales que garanticen la realización de un contenido con una calidad destacada.

Existe un requerimiento compartido que desde la ENS se generen espacios que permitan el acercamiento a los procesos que tienen que ver con la producción mediática y lo referido a las características de este entorno. Declaran que el dominio digital hace parte de la cotidianidad en la que se desenvuelven, asumen que la escuela podría generar espacios que permitieran desarrollar competencias que permitan un aprovechamiento del mismo.

A la carencia de un espacio escolar que tramite estas demandas, se mantiene la tendencia en abordar a agentes externos para el acercamiento a los procesos relacionados con la creación mediática.

> "¿La mayoría de ustedes como aprender a hacer videos? O sobre sus lenguajes" (Investigador).

> "En YouTube se coloca "cómo editar videos", la mayoría desde el celular " (EG903_3).

> "Seguimos también, con el profe Julio "él sabe lo que tú no sabes" (EG901_1).

> "Yo si sé producir música, mi papá es reproductor" (EG901_3).

En general, se percibe una disposición e interés por los procesos que implican aspectos vinculados a los medios "nos gustaría aprender de todo esto, pues pasa a diario en nuestras vidas".

Queda sobre la mesa claro que los estudiantes vienen cambiando sus hábitos de interacción con los medios, ya la televisión encuentra un espacio mínimo, escaso; mientras gana terreno las pantallas pequeñas y móviles. Y los adolescentes pasan a tener contacto con el entorno mediático principalmente a través de estos dispositivos. En este sentido, reconocen que sus entornos mantienen una relación estrecha con la presencia de los medios y destacan la necesidad de tener espacios de formación desde la escuela que permitan desarrollar determinados procesos alrededor de estos.

> "En mi opinión me parece interesante, y aquí decimos sí . Lo importante ahorita lo que se está moviendo son los blog, el Internet y periódicos en Internet como El espectador (yo he hecho trabajos ahí también), eso nos parecería más importante o hacer un blog digital más que en papel, porque los jóvenes de ahorita no se comprometerían en lo otro (papel). Entonces lo importante es lograr que los jóvenes se comprometan en esto de lo digital" (EG903_1).

> Asociado a esta particularidad, destacan que entre los usos notorios en las redes sociales están:

> "Para ver memes" (EG901_1).

> "Para la comunicación social, para chatear" (EG901_3).

> "Comunicación y trabajos. Casi no me puedo conectar y también me sirve para trabajos" (EG903_1).

> "Para informarnos, para ver noticias" (EG903_3).

> "Para ver noticias de otras personas, porque hay personas que suben primero las cosas a las redes sociales. Para ver películas en vivo" (EG903_2).

> "Para ver capítulos de *Dragón Ball z*" (EG901_1).

Los recorridos en esta plataforma se quedan generalmente en el terreno del entretenimiento y la comunicación. Se puede llegar a entornos donde el uso común o normalización de estas plataformas en la vida diaria de los chicos evita (tal vez el constante contacto) pensar en otras posibilidades o poner en cuestión ciertas prácticas. Su tiempo, interacciones y atención varía de acuerdo a sus intereses destacando los contenidos que se relacionan con redes sociales. Una manera de establecer un diálogo sobre estas prácticas podría estar relacionado con proponer un acercamiento entre los

contenidos y/o formatos que generan adhesiones en los estudiantes y otro tipos de formatos, se pudiera trabajar en este sentido lo transmedia y lo transgénero.

> "A los jóvenes les vale, a los jóvenes no les importa, pues sólo les gusta estar viendo, ellos no se enfocan en si es verdad o es mentira lo que les están informando" (EG901_1).

Una de las consideraciones que sienten —desde sus experiencias y las próximas— se debe abordar en los espacios detinados a la educación mediática, es el asunto de las noticias o informaciones falsas que se expanden.Y ven marcada la necesidad de estos espacios, pues en la escuela en la actualidad no se garantizan.

> "Nunca se ha tratado un proyecto o un conversatorio así, o si no, no daríamos tantas opiniones" (EG903_1).

> "Es un tema que no lo utilizan en ningún colegio" (EG902_1).

> "Sí, en ocasiones han hablado de cómo se utilizan las nuevas tecnologías" (EG902_2).

En general, los saberes que disponen vienen de los entornos informales, bien de la familia "mi papá es productor música, y me enseñó" o de los amigos en proyectos de creación de "videos musicales" para compartirlas en plataformas.

Ideología y valores

Los participantes encuentran variadas razones para proponer la no neutralidad de los productos mediáticos y de los corporaciones propietarias. Parten de asumir que los contenidos se conciben bajo unas intencionalidades específicas, la asociación mayor refiere al carácter económico y a considerar que los medios tienden a generar determinados formas de pensamiento en las personas, específicamente asociadas con el entorno de los intereses políticos. Este reconocimiento lleva a plantear que los estudiantes han elaborado una comprensión respecto al funcionamiento de los medios que de alguna manera se relaciona con elementos que favorecen determinadas perspectivas de sospecha y de indagación respecto a los contenidos mediáticos.

> "Sí, los medios mienten, por ganar producción, más gente" (EG901_1).

> "Mienten como todos mienten (risas) mientiendo en información" (EG903_3).

> “No, más que en información, intentan desviar lo importante para exagerar la parte de ese problema paraque en la otra parte donde están involucradas no se den cuenta” (EG903_1).
>
> “Sí, es que a ellos los manda el Gobierno, ellos no pueden hablar mal de lo que ellos (Gobierno) están haciendo” (EG901_3).
>
> “Por eso intentan desviar las cosas” (EG903_1).
>
> “O exagerar lo que están haciendo” (EG903_3).
>
> “Pero exagerar una parte de ese problema para que la otra parte donde esta involucrado el problema, por ejemplo, no se den cuenta” (EG903_1).
>
> “No sé. El gobierno lo maneja todo y pues ahí los medios simplemente tienen que hacer quedar bien al gobierno y pero ellos mediante van hacer quedar bien al Gobierno tambien tienen que ganar rating” (EG901_1).
>
> “O sea no lo hacen quedar bien ni mal, sino que simplemente desvian para no afectarlo todo” (EG903_1).

La percepción, en general, lleva a plantear que los estudiantes encuentran en los medios determinadas intencionalidades para favorecer a ciertos grupos, principalmente al gobierno. Y reconocen que detrás de los aspectos que se presentan siempre queda algo pendiente de ser explicado o es desviado hacia temas tangenciales, no se llega al tratamiento enfocado de asuntos neurálgicos. Reconocen el favorecimiento por parte de los medios de determinados discursos en desmero de otros. Mencionan que los medios se orientan por determinads intereses y sus conetenidos pueden llegar a abarcar discursos que “mienten”. Sospechan ante los discursos y contenidos de los medios, la cuestión lleva a plantear que no es suficiente con enfocar la vista hacia una crítica ideológica, como se sostuvo alguna vez, quizá el empeño ahora se relacione en focalizar esfuerzos de manera constructiva tendientes a profundizar en variados asuntos que impliquen un acercamiento diverso y complejo sobre estos entornos. Situar a un ciudadano con amplia perspectiva sobre estos asuntos.

Entienden que determinadas influencias afectan sus percepciones y son susceptibles de estar ante nuevos valores e integración de nuevos repertorios a partir de las

interacciones con los medios. Sienten de cerca los procesos de homogeneización cultural que se tiende a generar en los discursos y programas del entorno mediático.

> "Sí, porque yo tengo un sobrino que mira Peppa y ahora ese niño no habla normal, además los jóvenes ahora hablan como mexicanos por ver La rosa de Guadalupe, por ejemplo la otra vez en vacaciones fui una semana a Sandoná y esos muchachos de allá hablan todos como mexicanos y¿por qué?, porque todos ellos ven La rosa de guadalupe" (EG901_3).

> "Sí, tanto en los niños como en los jóvenes, en los niños principalmente en caricaturas, pero en los jóvenes videos, cantantes o en la ropa que usan, los zapatos que usan, el modo de hablar, como decía él, influyen en la gente" (EG903_1).

Afirman que sobre estos cuestiones escasamente se proponen en los espacios escolares de la ENS.

Estética

En relación a una comprensión de los elementos mediáticos desde un enfoque de la estética, las voces mencionan que desconocen estos elementos; generalmente se quedan en los aspectos que tienden a seguir las estructuras de los contenidos que son tendencia en la redes, los videos que realizan siguen unos patrones estéticos de contenidos posicionados en estos entornos "miramos lo vídeos de los cantantes de famosos de rap y tratamos de hacer algo parecido". Sin embargo, manifiestan que, como producto del mismo tiempo dedicado a estas creaciones y las posibilidades de la tecnologías, están incorporando algunas cuestiones de estética para ir desarrollando un "estilo". En el grupo de discusión un estudiante se identifica como un Youtuber que está experimentando y tiene habilidades desarrolladas en variados aspectos sobre la creación audiovisual (siguiendo modelos de cantantes populares en la plataforma).

De modo general, la mayoría de estudiantes mencionan una insuficiencia de habilidades que permitan concebir el desarrollo de un contenido mediático bajo unas cualidades destacadas, y declaran la escasez de espacios formativos referidos a estos asuntos por parte de la ENS.

> "Por ejemplo, ya dejaron un trabajo de entrevistar a los personeros y eso si, la profesora pidio un buen trabajo, con buena producción , buen sonido, buena imagen. Por ejemplo,

yo soy de una vereda y ni siquiera sé como editar las partes que yo me equivoqué. Y esas partes en las que me equivoqué exigen un trabajo, y eso no enseñan. Pero exigen. Y trabajos como estos se nos daría bien. Pues podriamos hacer trabajos de excelente calidad, si supuéramos más" (EG903_1).

Aspectos didácticos y recursos de la ENS

Queda claro que en el espacio académico asociado a abordar los medios en la educación tiene pendiente desarrollar algunos aspectos que favorezcan la atención y profundizar en recorridos que impliquen una mayor complejidad sobre lo mediático. Los estudiantes expresan en común que la monotonía y ciertas dinámicas que se promueven quedan cortas frente a las consideraciones que tienen los estudiantes respecto a este medio.

Al respecto de la nueva metodología de trabajo por proyectos asumida en la ENS desde este año escolar, el espacio académico de informática es percibido como una reducción de algunos procesos, su direccionamiento no sobrepasa asuntos de consulta.

"Ahora los diferentes profesores se unen para trabajar en un solo proyecto entre todos, por ejemplo, tecnología está trabajando con matématicas y ciencias naturales. Pero hasta ahora no es un proyecto que se trabajen asuntos de tecnolgía a fondo, sólo nos dejan consultar una tarea sobre un tema y ya, y cada uno por su parte" (EG903_3).

"Pero eso no es un proyecto así bien, solo los profesores nos dejan tareas de consultar y cada uno por su parte. Un proyecto se supone que todo el grupo debe hacer algo en grupo pues" (EG901_1).

"Porque estamos, cada uno por su parte, vayan investiguen y traigan la información y aquí yo cuadro" (EG901_3).

Sobre los recursos que de los que dispone la ENS hay en general una sentimiento que indica que hay tareas pendientes por realizar.

"Hace falta mejor Internet, computadores, mejores mesas, sillas cómodas, debe ser más amplio el espacio para escribir y también el profesor debe tener más implementos para hacer la clase más dinámica, usar las tablets" (EG901_1).

"Hace falta más recursos, más computadores, más tablets no porque por un computador se aprende mejor, el Internet es muy malo. Y también que fuera un estudiante por computador, y más recursos, el Internet es muy malo, se debe mejorar el Internet, porque a veces hay en unos computadores y en otros no, y más que espacio para escribir

> uno debería escribir ya en el computador y las clases deberían tener más interés, enseñar con mas interés, porque siempre es lo mismo" (EG903_1).

Destacando que la ENS no cuenta en la actualidad con espacio de exclusividad para la creación de materiales didácticos digitales, menos la disponibilidad de los medios necesarios para realizar una producción mediática con una mínima calidad, los estudiantes insisten en lo conveniencia de pensar este tipo de iniciativas en vista de que lo audiovisual ya hace parte de la experiencia diaria de sus vidas y es imprescindible una aproximación y reflexión decantada desde lo escolar.

> "Hace falta una sala que nos permita crear videos o películas" (EG903_1).

> "Por ejemplo, a veces nos dejan trabajo de realizar videos con entrevistas, pero no nos enseñan en el colegio a realizar videos. Por ejemplo ahora tenemos un trabajo de grabar a los personeros y grabar en un cd, que es más dificil; más fácil fuera grabarlo en una memoria y colocarlo en un video beam" (EG901_3).

Los trabajos o actividades que empiezan a guiar muchos de los espacios académicos se relacionan con creaciones digitales, pero la ENS no ofrece un mínimo de herramientas para este desarrollo como tampoco un espacio de formación sobre este aspecto en particular.

5.1.3.1.3 Grados décimos

Fecha: 26 de febrero de 2018

Lugar: Aula directivos

Participan:

Tabla 64. Distribución de estudiantes que conforman el grupo de discusión décimos

10-1	10-2	10-3
EG101_1	EG102_1	EG103_1
EG101_2	EG102_2	EG103_2
EG101_3	EG102_3	EG103_3

Lenguajes

Si bien reconocen que sus recorridos usuales están rodeados por diferentes medios e identifican que existe un lenguaje y códigos que son propios de este universo, los participantes no suelen enfocarse sobre el asunto o dada la misma cotidianidad, no generan mayores interrogantes, su relacionamiento habitual poco espacio da para favorecer un distanciamiento y propiciar la reflexión sobre la manera en que determinados contenidos están dispuestos y creados a partir de una serie de códigos (sonidos, ángulos, lo que muestran, ocultan) y que responden a unas particulares intenciones.

> "Es que eso es como aprender otro idioma y puede ser difícil, requiere aprender algunas cosas especiales" (EG101_1).

> "Porque a los jóvenes no les interesa y ya" (EG103_1).

No hay cuenta sobre procesos que impliquen un acercamiento al tema de los lenguajes en los medios por parte de la escuela, consideran de manera compartida la pertinencia de un tipo de formación que tenga en cuenta este conjunto de elementos. Estos espacios académicos quedan reducidos a determinados aspectos que centran su esfuerzo en lo instrumental de los medios.

> "Las cosas que nos dan en informática todo el mundo lo sabe, por ejemplo manejar Word o Paint o Excel; en informática nos deberían enseñar calidad de imagen, edición de videos y todo eso, pero es lo mismo de siempre todos los años" (EG103_3).

> "No hemos tenido otra formación. Todo ha sido *Excel, Word, Paint, Mecanet*" (EG103_1).

La centralidad de los procesos escolares se limitan de acuerdo a las voces de los participantes en asuntos que abordan y benefician el trabajo con paquetes de software ofimáticos. No se abordan desde la ENS asuntos que impliquen el desarrollo de competencias mediáticas.

La imagen se constituye en un lenguaje central en sus interacciones en estos entornos, es frecuente su creación y es en los espacios de las redes sociales donde se estimula su circulación, las redes sociales estimulan unos usos asociados a esta práctica: "para subir fotos", "fotos para el face", "para el estado".

Tecnología

En este caso los medios con las que conviven los estudiantes en su entorno son: celulares inteligentes, computadores y tablets, dispositivos en los que aseguran la mayoría de ocasiones disponibilidad de Internet. Asumen que la mayoría de los chicos de su edad disponen de estos recursos.

La misma cotidianidad y el uso frecuente de los medios contribuye a que los estudiantes vayan incorporando maneras de hacer frente a esta realidad, sin embargo, las operaciones que se tienden a desplegar en este relacionamiento queda limitada por las configuraciones de los medios. Escasean otros acercamientos. Por otra parte, la escuela viene proponiendo una educación digital centrado en los aspectos instrumentales.

> "No, porque aquí en el colegio como decían solo enseñan *Mecanet* y ya" (EG102_2).
>
> "Las personas que saben es por otra parte que han aprendido que van a otros cursos, o les enseñan o tiene amigos que saben del tema y les explican. No se quedan en lo básico" (EG101_1).
>
> Ahora bien, los usos asociados al celular que se extienden entre los chicos generalmente no abarcan más alla de la comunicación o el entretenimento.
>
> "Chatear" (EG101_1).
>
> "Chatear" (EG101_2).
>
> "Jugar" (EG101_3).
>
> "Escuchar música, ver videos,ver fotos" (EG101_2).
>
> "Principalmente lo que hacemos diariamente es comunicarnos a través del chat de *Messenger, WhatsApp. Instagram* y tomarse fotos y de último juegos" (EG101_1).
>
> "Es raro. Porque estamos en el colegio y estamos con las personas que hablamos diariamente por chat y a veces acá casi no hablamos nada. Pero llegamos a las casas y empezamos a hablar mucho" (EG102_2).
>
> "Porque es como les digo, algunas personas por chat son alegres se expresan normalmente como cualquier persona, pero en la vida real son personas como que les da pena" (EG101_1).

Y las experiencias que toman un sentido mayor en los estudiantes pasan a inscribirse a través de las plataformas de las redes sociales, en este caso todos los participantes cuentan con una cuenta en Facebook y sus principales prácticas se focalizan en un relacionamiento con lo audiovisual.

> "Para ver memes" (EG101_1).
>
> " Para ver videos" (EG103_2).
>
> "Yo estoy en un grupo de matemáticas y aparecen ejercicios y cuando estoy aburrida me pongo a realizarlos" (EG101_1).
>
> "Para subir fotos y estar pendiente de la vida de los demás" (EG102_2).
>
> "Para ver la vida de los demás, para que los demás miren la vida de uno y para meterse en cosas que le gustan a uno y a los demás" (EG102_1).
>
> "También pues para ver noticias, porque digamos pasa algo y lo primero que hacen es publicar eso" (EG101_3).

Destacan que esta red social además de los usos descritos anteriores, permite abrir otras vías de uso, caso particular cuando sucedió la avalancha en la ciudad de Mocoa.

> "Por ejemplo, cuando compartes tal cosa que se perdió tal niño y es mucho más fácil de encontrar a esa persona, claro mucha gente lo comparte. Como la avalancha de Mocoa, todos los niños que no encontraban a sus papás o familiares así todos publicaban y todo el mundo compartía y la gente se iba enterando o dando apoyo también" (EG103_2).

Están de acuerdo en reconocer que desde la ENS no se ofrecen espacios referidos específicamente a abordar sobre el uso de los medios con la intencionalidad de concebir un contenido digital, lo común es un manejo centrado en programas informáticos.

Procesos de interacción

De las situaciones que generan una preocupación como usuarios habituales de estos entornos, destacan los procesos de búsqueda de información y la identificación de noticias falsas (desinformación). En sus prácticas lo común es acudir a un buscador popular y tomar como referencia los primeros resultados. Y esta temática en particular no es gestionada por la escuela. Hay un reconocimiento sobre sus preferencias por las

series o contenidos transmitidas por *Netflix* que se origina a partir de percibir determinadas características: “son divertidas, chéveres, son fantasía”

> “Porque son divertidas, son fantasias” (EG102_3).
>
> “Porque son chéveres” (EG101_2).
>
> “Te dejan toda la concentración” (EG101_1).
>
> “Porque siempre están ahí no hay propaganda” (EG103_1).
>
> “No te puedes despegar porque un capítulo te deja a la expectativa de lo que va a pasar y uno quiere seguir, seguir y seguir hasta que uno termina viéndose hasta cinco o seis capítulos al día de media hora” (EG103_3).
>
> “Sí, uno empieza un capítulo feliz y al final lo deja a uno con la intriga y uno quiere seguir y seguir” (EG101_1)
>
> “Y es cuando te vuelves fans y ya después es como lealtad” (EG102_3).
>
> “Uno se hace realmente esclavo porque está ahí pendiente de lo que pasa en esas series y se le va el día (EG103_2).

Dada la distribución de todos estos espacios a través de las otras pantallas alternas a la televisión, los espacios de televisión pública quedan relegados. El caso de la programación de Señal colombia está siendo totalmente dejados al lado del camino por los estudiantes. A lo anterior podría la escuela acercar y proponer otros tipos de contenidos y rutas, pues lo extendido es fácil de que lo topen en sus entornos. Reconocen que gran parte de la dieta mediática incluye contenidos que se caracterizan porque son “chéveres” y “te dejan toda la concentración” y “uno quiere seguir”, se identifican con criterios apegados a la emocionalidad principalmente.

Los estudiantes mantienen argumentos variados sobre la interacción con los medios, si bien muchas de las prácticas se quedan en situaciones de “compartir o hacer amigos”, también muestran que se pueden desplegar otras maneras que están asociadas con procesos que implican formación.

> “O sea, muchas veces los padres piensan que uno está en el celular haciendo bobadas o cosas que no importan para nada; pero en realidad uno puede estar comunicándose con personas y no es simplemente de cosas feas, como es ver porno o ver cosas que no

> debemos ver; sino que también estamos hablando de cultura, de libros, música y de cosas interesantes" (EG101_1).

Y muchas de estas interacciones se originan a partir de la "curiosidad", reconocen que es uno de los fundamentos para el acceso a la red. Perciben que en estos espacios tienen a disposición una bastedad de información y pueden acceder en profundidad y de acuerdo a sus intereses. La escuela tiende a ser percibida como limitada frente a las posibilidades que se brindan desde lo digital.

> "Es que los jóvenes nos pasamos la mayoría del tiempo en Internet porque nos enteramos de cosas que a veces ni en la casa ni en el colegio ni en otra parte nos enseñan, entonces más es uno como la curiosidad de saber" (EG101_2).

En general, parte de esta "curiosidad" es encauzada hacia la red, y muchos de estos recorridos quedan en entornos que se corresponden a elementos vinculados a la popularidad o a un lenguaje que pasa por lo "gracioso". Las rutas o recorridos que se ven marcados por las configuraciones que determinan estos entornos de manera opaca, la atención es dirigida y segmentada hacia unos contenidos particulares, las tendencias.

> "Pero ya es algo común (ver tutoriales) porque en realidad en el colegio nos saturan de tareas; pero cualquuier momento libre siempre lo vamos aprovechar para ver memes o cosas así" (EG102_3).

Y, otra de las características que destacan señala que muchos acceden a la red sin un propósito claro respecto a la búsqueda de un asunto en concreto y, tras atender a la pantalla, la misma red ubica el tema o recorrido en el que finalmente se inserta el estudiante. Visto así, se puede sostener que la atención viene siendo determinada en gran medida a partir de procesos que tienden cada vez más a favorecer contenidos específicamente sugeridos para los sujetos (perfilamiento). Esto demuestra el poder de los algoritmos de ir modelando intereses y recorridos. La opacidad de las configuraciones de estos entornos pueden dar la sensación a las personas de cierto niveles de elección o que accedemos a un contenido que intencionalmente rastreamos. No son escasas nuestras elecciones a partir del acatamiento de los algoritmos y sus poderes eminentemente seductores (Sadin, 2017, p. 85). De manera que entender, por lo menos en parte, cómo filtran los algoritmos las búsquedas es esencial en una época en la que la este proceso se ha vuelto una praxis cotidiana que conduce a la apropiación de

conocimientos (Bunz, 2017, p. 64). Asociado directamente a esta condición uno de los fenómenos que viene sobreviniendo es la burbuja de filtros o cámaras de eco.

> "O por ejemplo uno está navegando y encuentra un tema que a uno le guste y entonces uno empieza a buscar; pero no es porque a uno se le venga la idea sino porque lo encuentra" (EG102_2).

Por fuera del espacio escolar se suceden variadas rutas de contacto con otras experiencias de aprendizaje sobre asuntos que resultan de interés a los estudiantes.

> "¿Cómo los estudiantes aprenden sobre estos lenguajes de los medios? " (Investigador).
>
> "Por tutoriales en Internet (EG102_3).
>
> "Consultando, leyendo y viendo videos" (EG101_1).
>
> "O pues también como uno mira aprende (a otros compañeros)"(EG101_2).
>
> "Buscar por Internet de lo que podemos hacer" (EG103_1).
>
> "O explicándole a alguien más, a un amigo, como dicen que el que explica aprende más" (EG101_1).
>
> "Generalmente se acude a los amigos para aprender" (EG103_1).
>
> "Internet y si ya no entiendo a un amigo" (EG103_3).

La llegada de este medio al entorno de los jóvenes se ha caracterizado por su creciente consolidación en su uso, la cuestión aquí tiene que ver con las prácticas que ellos hacen habitualmente y las concepciones mismas sobre el medio que tienen los chicos; si estas se quedan en la repetición o seguimiento de las tendencias. Entedemos que el trabajo de la escuela pasa por proponer otras perspectivas, otros discuros y otras alternativas de las formas de entender este medio.

Procesos de producción y difusión

No es común que en los entornos escolares se aborden temas que tenga cercanía con la producción mediática. Las prácticas se agotan en la proyección de alguna película o documental como manera de presentar o profundizar en algún contenido curricular.

Los procesos asociados a la producción mediática no son de tratamiento escolar. Los chicos fuera de los muros escolares y por "curiosidad, o querer saber más" gestionan el acercamiento a este tipo de conocimientos.

> "Primero cacharreando, luego los amigos y luego más Internet" (EG101_2).

Reconocen que la creación de un contenido audiovisual está determinado fundamentalmente por las características técnicas de los dispositivos, generalmente lo asocian a las cámaras; sin embargo, destacan que desde algunas de sus prácticas comunes —como realizadores de videos caseros— se puede llegar a crear un vídeo con una calidad destacada con el uso del celular. Centran su atención cuando se trata de la creación de este tipo de contenido en los aspectos técnicos o las características de los dispositivos, existe poca consideración referido a otros aspectos como el sonido, el guion, la imagen, ángulos, efectos, intencionalidades, entre otras. Asocian la creación mediática privativa como una manera exclusiva de generar ganancias y destacan las cualidades técnicas que emplean para lograrlo.

Ideología y valores

Hay un aceptación general acerca de que las producciones mediáticas tienen determinados intereses y que están permeadas por ciertas ideologías.

> "Por ejemplo en la novela Sin tetas sí hay paraíso se transmite venganza" (EG101_2).

> "También que es muy fácil llenarse de dinero traficando como si no hubiese consecuencias" (EG102_3).

Este reconocimiento lleva a la vez a situaciones referidas donde algunos jóvenes incorporan comportamientos que arriban desde el universo mediático.

> "Sí, yo ví en una noticia que una muchacha se había suicidado por ver 13 reason why, entonces sí influye, porque a veces no filtramos bien la información" (EG103_3).

> "Las personas se dejan convencer fácilmente, pero sí tiene claro quién son o cómo son, no creo que los afecte mucho" (EG103_2).

Destacan en sus narracciones la existencia de determinados contenidos que tienden a ejercer agún tipo de influjo en las audiencias; perciben que, ante un contenido mediático que logra algún tipo de identificación o vinculación emocional y donde "no

filtramos bien la información", puede llevar a un relacionamiento que dispone de una debilitada mirada frente al contenido. En este aspecto es crucial el desarrollo de la promoción de un abordaje crítico y asumir una reflexión en perspectiva ante los contenidos mediáticos. En un caso extremo pueden los participantes llegar a ingresar en situaciones que afectan su cuerpo, como el de la "ballena azul", donde algunos estudiantes entraban por:

> "Las ganas de saber lo que seguía" (EG103_1).
>
> "Por moda, si él lo hizo yo también" (EG101_2).
>
> "Por aburrimiento también, tal vez no tenga nada que hacer" (EG101_1).

En general, los estudiantes de este nivel escolar siguen contenidos que se caracterizan por:

> "Comedia" (EG101_2).
>
> "Acción" (EG102_2).
>
> "Superhéroes" (EG102_3).
>
> "Romance, acción suspenso" (EG103_1).
>
> "Yo digo que es como un revuelto de todo, en un capítulo pasa una cosa como de romance en otra como de miedo y luego acción" (EG103_2).
>
> "Ahora digo yo que está de moda las anomalías o cosas sobrenaturales creo que se llama, por ejemplo stranger things o sobrenatural" (EG103_3).

La selección de este contenido en parte obedece porque consideran que tienen historias bien contadas y efectos visuales muy logrados.

Estética

Sobre los sentidos estéticos que se manifiestan en una producción mediática expresan los estudiantes un desconocimiento, pues generalmente no se detienen a involucrar estos temas en sus práctica más allá de manifestaciones que gustan por los valores de lo popular y la espectacularidad de las escenas que representan.

> "Muchas cosas dependen porque algunas personas no les interesa a otras si ; si es su hobby entonces se la pasan investigando, y saben más del tema" (EG102_3).

“En lo personal yo no tendría conocimientos de nada sobre esto” (EG101_1).

“Uno se basa en la música que ponen, o lo que pasa en el vídeo, nada más” (EG103_2).

“Lo de las cámaras, ángulos y función del sonido, para nada, en mi vida” (EG101_1).

De igual manera, no son prolíficos los espacios que tengan en consideración aspectos sobre los lenguajes que se relacionen con este entorno, la escuela continúa apostándole buena energía al mundo “gutenbergiano”.

“Ustedes ¿cómo están aprendiendo sobre todos estos asuntos, sobre los medios o las maneras de realizar videos?” (Investigador).

“Pues cada uno, en Internet” (EG102_1).

“Sí, en Internet” (EG101_2).

“Cada uno se defiende como pueda” (EG103_2).

“Digamos uno entra a la página como hacer el video y empieza a buscar que tanto hay y uno va viendo, se llama cacharrear” (EG101_1).

Y los referentes o puntos de orientación respecto a maneras de concebir algún tipo de contenido digital está fuertemente determinado por los entornos que ofrece Internet, es a través de los contenidos con bastante tránsito en la red de donde los participantes se hacen fundamentalmente a las ideas para sus construcciones. Al tiempo destinado a la práctica informal, empiezan a incorporar nuevos elementos, a experimentar con sonidos y posibilidades creativas.

Aspectos didácticos y recursos de la ENS

Las asociaciones a los aspectos del manejo de los medios en los procesos de enseñanza se reducen para algunos proyectos pedagógicos, es decir, los medios para tramitar otro tipo de saberes. Igualmente, cuando se dispone de un espacios académico específico para lo digital los procesos orientados se enfocan en una formación para un manejo instrumental y pasan a ser asumidos casi en la exclusividad de proveedores de información.

“¿Es común que los docentes en sus clases empleen o creen documento digitales para el desarrollo de las actividades?” (Investigador).

> “Algunos, es que hay profesores que ya tienen como su edad entonces como dicen “la tecnología los atropella” (EG101_1).

> “Es que todo lo que se hace es a la antigua con libros, papelito y lapicero escriba y ya” (EG101_3).

> “Parece que no conocen otros métodos”(EG101_1).

Por otra parte, se percibe que parte de la metodología central de los procesos de la escuela en este nivel educativo están atravesadas por el cuatrinomio de copiar, pegar, memorizar y examen.

> “Pero también deberían hacerlo, así interactivo, porque es más fácil de aprender. No solo escribir, abrir Wikipedia y de ahí pasar al cuaderno” (EG102_3).

> “Es que el problema es que solo nos están dando pura teoría y nada de práctica, nos dicen “copie esto y la próxima clase examen” (EG102_1).

Los estudiantes consideran que desde el espacio escolar de tecnología se debiera pasar la barrera determinada por cierto temas en concretos.

> “Los típicos programas de siempre *Mecanet, Excel, Word, Power Point y Paint*” (EG102_1).

> “Ya uno se aburre, porque siempre son los mismos programas” (EG102_3).

Existe la percepcion que la ENS cuenta con unos recursos muy limitados para al menos producir contenidos mediáticos. Sumado a eso, expresan los estudiantes que queda pendiente en los docentes asuntos referidos a formación sobre estos aspectos. Sobresale una opinión compartida por abrir espacios dede la ENS para dar tramite a cuestiones vinculadas a una educación mediática, no limitada a extender una crítica ideológica sino en cercanía a un empoderamiento y un entendimiento que incorpore mayores matices del funcionamiento de este entorno como también la producción de contenidos.

Por otra parte, recalcan lo importante de la práctica, pues encuentran que centrar todo un espacio en lo teórico lleva a limitar este tipo de procesos.

> “Incluso con cosas de política algo así, porque ahora nosotros ya no comemos cuento tan fácil, porque hay más acceso a la información, porque por ejemplo los noticieros son amarillistas o cosas asi, entonces en Internet vemos más cosas” (EG102_3).

Identifican la disponibilidad a través de la web de una variedad de recursos informativos que, según la percepción de los estudiantes, permiten la elaboración de una comprensión más profunda sobre un tema en particular, “ya no comemos cuento tan fácil”, la red es asumida como un entorno de acceso a ingente cantidad de información que permite de alguna manera hacer frente a las “noticieros amarillistas”.

5.1.3.1.4 Grados undécimos

Fecha: 28 de febrero de 2018

Lugar: Aula directivos

Participantes:

Tabla 65. Distribución de estudiantes que conforman el grupo de discusión undécimo

11-1	11-2	11-3
EG111_1	EG112_1	EG113_1
EG111_2	EG112_2	EG113_2
EG111_3	EG112_3	EG113_3

Lenguajes

Generalmente durante los recorridos que los estudiantes realizan en el universo mediático poco se detienen o dirigen la mirada hacia aspectos relacionados sobre los formatos discursivos o las maneras en que las estructuras narrativas son construidas, es una indagación que pasa a segundo plano.

> “No, por lo menos yo cuando miro un video no distingo los lenguajes, solo se los ve por mirarlos” (EG112_3).

> “Ni de escenografía ni nada de eso” (EG111_2).

Están de acuerdo en señalar que no logran identificar las estructuras que conforman un contenido mediático, ni los códigos que emplean los medios para resultar atrayentes. Son asuntos sobre los que no es común el detenimiento.

Tecnología

En el entorno de los estudiantes de grado undécimo existe una presencia marcada de medios digitales, se destaca principalmente los celulares inteligentes, el ordenador personal, ambas con disponibilidad de Internet. Asumen que la posesión de la tecnología de "celulares flechita" entre los estudiantes es escasa.

Las apropiaciones y acercamiento a los medios se da generalmente por las interaciones que realizan los jóvenes desde su cotidianidad. Desde la escuela son pocas los espacios que estimulan una relación entre los intereses de los estudiantes y lo referentes a la cultura digital. En este marco, se entiende que las apropiaciones sobre el manejo de los recursos relacionados con la creación audiovisual se nutren generalmente de espacios no escolares.

> "¿Ustedes cómo están aprendiendo a manejar las tecnologías?" (Investigador).
>
> "Nosotros solos" (EG111_2).
>
> "Solos, nosotros mismos investigando" (EG111_1).
>
> "Porque los profesores se supone que en este siglo tienen que afrontar las nuevas tecnologías, pero no lo están haciendo, porque sólo es con enseñarnos Word" (EG111_3).
>
> "O cosas que ya sabemos" (EG111_2).
>
> "Hemos editado videos para presentar trabajos y cosas así y eso también aprendemos algo en las clases de tecnología donde nos dan los links y luego ya nosotros aprendemos a usarlos solos" (EG111_1).

Procesos de interacción

Las maneras en que estas audiencias se acercan a los contenidos audiovisuales confirma la toma de distancia de la televisión y el acercamiento a las pantallas móviles. En este sentido toman fuerza entornos como Youtube y Netflix o webs especializadas en ofrecer este tipo de contenido.

> "A veces uno como que prende el televisor y esta es con el celular" (EG113_1).
>
> "Solamente lo prendes como para que haga ruido y ya" (EG112_2).

"O para cuando pasa algo bueno no más, y se deja el celular un ratico" (EG111_2).

"Además que hoy en día la televisión presenta muchos comerciales" (EG112_2).

"Además las telenovelas ya están en Internet y sin cortes comerciales, uno que va a ver televisión si solo son comerciales" (EG112_2).

Las interacciones con este entorno pasan por la conectividad a Internet, que es vista como algo propio, necesario. La disponibilidad de un acceso a Internet viene marcando las nuevas relaciones con lo mediático.

"O sea se va el Tv cable y no pasa nada; pero se va el Internet y uno es como que toca ir a hacer recarga de datos corriendo" (EG111_2).

Los criterios de acercamiento a los medios o un programa determinado se ciñen a asociaciones que tienen que ver generalmente con "divertir los ojos".

"Porque las personas como que tiende a divertir lo ojos nada más, no les gusta ver noticias" (EG113_3).

"Divertir los ojos, más no aprender o guiarse. Sólo por esos dos canales de televisión más reconocidos (privados) y como dicen señal Colombia juuuuu (expresión de ironia)" (EG113_2).

Por otra parte, se nota que la mayoría de los ambientes familiares están siendo trastocados por los medios, y esto viene ocurriendo cada vez a edades más tempranas.

"Incluso sabemos que más los niños chiquitos, yo creo que de por ahí unos 5 años ya saben más que uno es al revés y al derecho, tengo una sobrinita que es cuco en eso, ella me sabe decir "tía vea tal aplicación" y yo como que jummm nunca había visto eso" (EG113_1).

Otro de los terrenos que vienen siendo habitados y apropiado por los estudiantes es el universo de los videojuegos, hay determinadas asociaciones que se dan a estos, que tiene que ver generalmente con procesos que llevan a incitar al consumo y determinados comportamientos.

"Y ahora los juegos también los videojuegos, roban mucho tiempo también o le quitan mucho tiempo a uno" (EG112_3).

"A veces ya se hacen Zombis" (EG113_2).

" ¿Y los juegos también trasmiten ideologías, comportamientos por ejemplo?" (Investigador).

"Sí, más que todo en los niños" (EG112_3).

"Claro más" (EG111_3).

"Porque los juegos tienen un fin no, tienen que ganar o perder, si pierde lo matan si gana tiene que matar y si quiere pasar el nivel tiene que conseguir plata" (EG113_3).

"Hay juegos que uno tiene que crear su propio personaje, entonces uno se va asimilando eso" (EG112_1).

"O si quiere mejores armas tiene que pagar y uno paga" (EG112_3).

Los medios también tienen un rol destacado al momento de poner a circular la conversación, es sobre los distintos contenidos o situaciones que se presentan en las redes sociales y, en general, este entorno se posiciona como un determinante en donde los estudiantes acceden temas o referencias que luego son llevadas a la conversa cotidiana.

"O si también uno está en el teléfono y "ve mira esto de Alejandro Cadavid", todos hablaron de Alejandro Cadavid por Facebook y YouTube y todos como que en línea" (EG111_3).

"Por lo menos en el salón sí, porque a veces uno averigua algo, uno mira: "aquí está el título de lo que averiguaste" y aquí hay un contenido ¿no?, y , pues a mí me pasa que yo leo el contenido que hay aquí y si es interesante yo lo leo, sino uno llega y habla con lo del grupito más que todo" (EG113_2).

Los procesos asociados a la búsqueda de información pasan generalmente por acudir al buscador de mayor difusión -Google- y transcribir la pregunta en este, siguiendo casi la misma estructura que deja el docente para luego copiar la información que se presenta en las primeras páginas de resultados.

"¿Por ejemplo si la profe O les dice que averigüen sobre el conflicto entre Corea del Norte y Corea del Sur, ustedes que harían?" (Investigador).

"Buscar en Internet" (EG113_3).

> “Buscar tal cual como mandan la tarea, hacer la pregunta en Google “conflicto entre Corea del Sur y Corea del Norte” (EG111_2).
>
> “¿La mayoría cuando les mandan una tarea de una vez en Google o tienen otro buscador?” Investigador:
>
> “Google” (EG111_2).
>
> “Google” (EG111_1).
>
> “Google” (EG112_1).
>
> “Google” (EG111_3).

En la ENS no garantizan acercamientos a rutas y procesos involucrados en las búsquedas en Internet, como tampoco se matizan los asuntos detrás de los buscadores o la presentación de entornos enfocados a contenidos de tipo académico (repositorios, bases de datos, bibliotecas digitales). Los procesos a que acuden los estudiantes como parte de perfilar elementos de veracidad en una información tienen que ver con acudir a otras fuentes.

> “Pues tal vez con la información que da la profesora digamos con lo que ella nos dió a entender apoyarse o guiarse, buscar en la página lo que nos pidió y leerla y saber analizarla y saber entender lo que la profe nos explique, ahí sería un método para guiarse” (EG113_1).
>
> “O también por ejemplo noticias uno sabe que aquí en Colombia existe El Tiempo y todo eso entonces se puede uno guiar sino o también se recurre a la otra página que es Wikipedia o algo así como más confiable porque son páginas conocidas” (EG112_2).
>
> “Buscar más información y si coincide, entonces es verdad “ (EG111_1).

Los usos de este medio bordean hasta bien entrada la noche, cerca de 12 pm; acompaña a la cama, es el que da las buenas noches. La vuelta a este medio en los ambientes escolares también pasan por habilitar otras prácticas en los estudiantes.

Procesos de producción y difusión

Argumentan que no hay espacios en la ENS relacionados con procesos de creación de contenido mediático. Las preguntas o inquietudes orientadas a dimensiones que logren dar cuenta de la complejidad del entorno de los medios pasan por ausentes,

generalmente los estudiantes asumen los medios como algo natural o dado del entorno, como un producto neutro que posiblemente no tiene una historia; lo frecuente queda en asumirlos en una perspectiva desprovista de su ámbito histórico, cultural, económico. Hay poco espacio para la distancia y la generación de perspectivas respecto a la reflexión sobre las condiciones y los descentramientos que viene suscitando.

> "Uno sabe que la descarga y la utiliza y ya las aplicaciones" (EG112_3).

Otro aspecto que se resalta da evidencia que algunos docentes proponen ejercicios donde los medios son empleado para el apoyo a procesos de proyectos o determinadas actividades, sin embargo manifiestan los estudiantes que es poco la formación que se estructura para estos casos. En concreto, expresan un caso reciente que demandó la realización de varias producciones audiovisuales sin previamente acceder a una formación en este sentido.

> "Es que digamos nos mandó la profe a hacer un video y tocaba recortarlo en un editor,obviamente no sabiamos cómo, pero descargamos uno y ahí estuvimos, pero fue por nosotros mismos" (EG111_2).

> "Es que los profesores si quiera enseñaran pero ahora dicen vayan a tal y descarguen la aplicación " (EG111_3").

> "Ellos ya saben que nosotros sabemos y nos damos formas y uno hace una cosa mal y luego ya le andan reclamando" (EG112_2).

Reconocen que cuentan con los recursos cognitivos necesarios mínimos para la creación de una producción audiovisual con una calidad aceptables como consecuencia de las interacciones cotidianas en el entorno digital y, además, son consciente que ante una posible demanda de este tipo de actividad, ellos pueden habilitar algunos recursos de estos entornos (específicamente refieren a la posibilidad de acudir a determinados tutoriales para obtener mayores detalles sobre la creación audiovisual)

Ideología y valores

Existe un reconocimiento entre los estudiantes que lleva relacionar a los medios como posibles agentes que, a través de sus contenidos y sus creaciones, podrían constituirse en referentes o puntos de peso significativos en algunos procesos comportamentales. Identifican en estos entornos algunos patrones culturales que pueden

generar admiración y constituirse como referencias en sus procesos de identificación, especialmente entre los adolescentes.

> "Yo creo que sí, porque cuando uno está observando una serie o cualquier cosa, pues uno quiere ser como esa persona, uno como que se ve refleja ahí" (EG112_1).

> "O uno quiere ser como esa persona, eso puede ser positivo o negativo" (EG111_2).

> "Cuando uno mira series o películas también se ve reflejado a veces cuando los estudiantes o jóvenes a veces quieren ser los más malos digamos del colegio o del barrio" (EG112_3).

Llegando al plano de reconocimiento sobre intencionalidades de tipo valorativo que se tejen en las producciones mediáticas a las que los chicos tienen acceso, empiezan a identificar algunas intencionalidades asociadas principalmente a la violencia.

> "Las producciones tratan mucho acerca de narcotráfico, violencia y discriminación" (EG112_2).

> "Más que todo el dinero de fácil lo es todo, el consumismo" (EG113_1).

> "Ahora también hasta las noticias ya no son reales, porque no muestran lo real del mundo. Son amarillistas " (EG111_2).

Emerge un relacionamiento de los procesos de influencia que se vienen dando desde los medios también en aspectos relacionados sobre el cuerpo. Generalmente se reflexiona sobre algunas de estas cuestiones en los entornos escolares. Igualmente, destacan que en el acceso a las plataformas el tipo de contenido que priorizan, o con el que tienen mayor atención, es de tipo audiovisual.

Estética

Sobre las perspectivas artísticas relacionadas con la manera en que están elaboradas determinadas producciones mediáticas son pocos los abordajes o cuando se dan quedan reducidos en otros aspectos. Una producción puede tomar fuerza en sus universos simbólicos en consideración el contenido tiene algún tipo de relación con sus intereses o si es un contenido que involucra en su trama representaciones asociadas a la violencia.

Problematizar y tratar estos temas desde la escuela es un esfuerzo que sigue pendiente en la ENS. En ocasiones suelen experimentar a través de sus creaciones

nuevos estilos buscando conjugar lenguajes y tomando recursos (sonidos, ángulos, historias) del entorno digital, una especie de remix.

Recursos y aspectos didácticos

Principalmente hay una percepción que indica la falta de algunas condiciones para abordar los espacios académicos del aula de medios, generalmente en lo relacionado con equipos y conectividad.

> "Es que los dispositivos que se encuentran, algunos ya están como en mal estado, son viejos, hay pocos, sabe tocar compartir un equipo con otras personas" (EG112_2).

> "Para el Internet más que todo, no es tanto por el computador porque todos tienen para entrar a Internet, pero el Internet es el malo" (EG111_1).

El espacio de tecnología en la ENS se mantiene orientado a lo sumo a cuestiones que tienen que ver con un manejo instrumental de los medios.

> "Copiar y pegar en el cuaderno- lo mismo y los mismo que venimos aprendiendo hace años" (EG113_1).

> "Es lo mismo lo que veniamos aprendiendo hace años" (EG111_2).

> "En las clases de tecnología últimamente se han es escogido como temas y buscar sobre ellos y ya, pero no cosas que te enseñen de la tecnología, se han vuelto como un medio para buscar información" (EG113_2).

La centralidad de las operaciones que se proponen desde la ENS apoyados con los dispositivos mediáticos no se caracterizan por desplegar rutas complejas en los procesos de aprendizaje, generalmente se concentran para la de búsqueda de información y se encuadra en un trabajo pedagógico limitado, muchas veces de tipo bancario.

5.1.3.1.5 Análisis global de los cuatro grupos de discusión de los estudiantes de la ENS.

Las cuestiones aquí abordadas con los estudiantes tienen la intención de convertirse en un primer acercamiento al entorno mediático que permita perfilar y desvelar elementos para la estructuración de una propuesta de educación mediática. A continuación, se realiza un análisis interpretativo conjunto de los datos obtenidos en los cuatro grupos de

discusión de estudiantes con las implicaciónes de cara a la elaboración de nuestro programa de alfabetización mediática.

Las categorías de lectura de este entorno vienen determinadas por el modelo de competencias mediáticas propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012). Este abarca seis dimensiones: Lenguajes, Tecnología, Procesos de interacción, Procesos de producción y difusión, Ideología y valores, Estética. Se consideró necesario, fruto de las propias narraciones de los estudiantes, proponer una dimensión adicional: aspectos didácticos y recursos de la ENS. Esta categoría da trámite a asuntos que enriquecen la comprensión y arrojan elementos para alimentar la construcción de la propuesta. A partir del reconocimiento de lo expuesto por los estudiantes en los grupos de discusión se plantean y configuran varios detalles que inicialmente llevan a establecer unas claridades sobre una problemática: la ausencia de espacios de formación vinculados con el desarrollo de una educación mediática crítica. El acercamiento que prima desde la ENS está directamente ligado a los aspectos instrumentales, en el desarrollo de habilidades para un manejo adecuado y generalmente centrado en cuestiones de programas ofimáticos.

Una de las primeras precisiones que emergen con detalle es la presencia persistente de los medios en el entorno de los estudiantes, se destaca el caso del celular (por su portabilidad, posibilidades y disponibilidad) que constituye un elemento central en sus cotidianidades. Es a través de este medio básicamente por el que acceden al entorno digital. Los celulares “son, probablemente, los aparatos que más han transformado el paisaje socio-técnico en los últimos años, quizá solamente comparables a las revolución que supusieron los aviones a principios del siglo XX” (Dussel y Reyes, 2018, p. 151), de manera que han transformado de manera radical una parte importante de las prácticas y comportamientos de la vida moderna (Cobo, 2019, p. 50). Este es un fenómeno que se extiende a nivel nacional, los estudios revelan que los colombianos utilizan en promedio cuatro horas al día el celular y unas 3,4 horas de su tiempo diario para navegar (Tecnoesfera, 2017)[73].

[73] Otros datos que completan este informe dan cuenta que los momentos del día que más son utilizaos para revisar el celular son antes de acostarse (77%), al despertar (75%), mirando televisión (54%), en el trabajo o estudio (49%) y durante el almuerzo (39%).

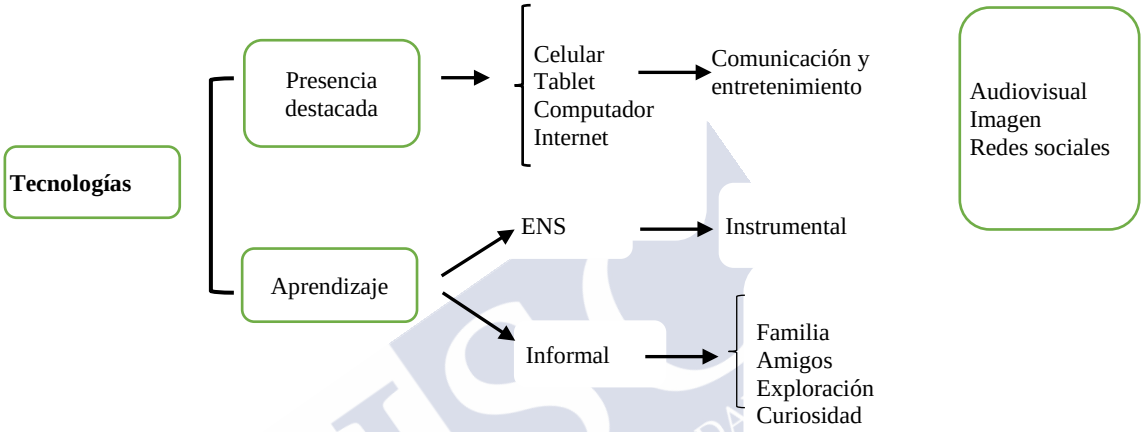
El celular viene descentrando prácticas culturales y empieza a fundarse en los sitemas simbólicos cada vez desde edades cada vez más tempranas. En este sentido, se ha reportado que en el país el 75% de los niños de entre 9 y 16 años utilizan el celular como medio favorito para conectarse y el uso promedio que los menores hacen de Internet es de 3,5 horas, pero aumenta hasta cinco para los adolescentes (TigoUne, 2018). Bajo esta perspectiva, se puede asumer que un niño antes de ir a la escuela ha tenido algún tipo de contacto con la pantalla. Podemos referir, entonces, de una vida, desde la infancia, tatuada por los medios (Bacher, 2009) o una generación de *pulgarcitas* (Serres, 2016). Bajo este panorama se entiende que la irrupción de lo digital en los adolescentes principalmente acaeció y está sucediendo a través del celular. Este medio se ha posicionado como cardinal en la instauración de un vínculo constitutivo hacia nuevos nichos cuturales de producción de significados sociales en la vida cotidiana de los estudiantes.

A pesar de que los estudiantes en sus declaraciones manifiestan que, como producto de los usos extendidos que hacen de este medio en su cotidianidad, van garantizando determinados aprendizajes que los habilita para hacer frente a estos escenarios, en este estudio se entiende que no necesariamente ello significa asegurar el desarrollo de las competencias necesarias para la estructuración y consolidación de una lectura y reflexión profunda que favorezca el pensamiento crítico sobre las variadas matices de este entorno. Si bien, como lo señalan los resultados expuestos en el proyecto de investigación de Alfabetismo Transmedia (Scolari, 2018), en los adolescentes emergen prácticas variadas que son resultados de los espacios de aprendizaje informal y que lleva a la postulación de una amplia gama de habilidades que componen el alfabetismo transmedia —serie de habilidades relacionadas con la producción, el intercambio y el consumo de medios interactivos digitales—son prácticas generalmente enfocados en las habilidades para el uso del medio o conocimientos operacionales (jugar, interpretar, apropiar, navegación). La adquisición de habilidades fruto del aprendizaje informal con estos entornos es algo evidente, tal como afirma Gutiérrez et al. (2018, p. 95) en el mismo proyecto, que un grupo de estudiantes colombianos de bachillerato “muchas de las competencias prácticas que han adquirido provienen de videos: aprender cómo tocar un instrumento música, hacer manualidades, cocinar, etc”. Y, gran parte de este acaecimiento lleva al

reconocimiento de algunas plataformas particulares, como Youtube, como una fuente de importante de conocimiento entre los adolescentes.

Esta caracterísitica se mantiene en esta estudio, las prácticas mediáticas de los estudiantes vienen orbitando a partir de vinculación con celular, es el dispositivo nuclear como se puede apreciar en la dimensión Tecnología:

Figura 96. Marco global de grupos de discusión en la dimensión Tecnología.



A partir de los grupos de discusión se puede determinar que son escasos, por no decir que nulos, los espacios institucionales que garanticen un acercamiento a otras rutas o al menos complejicen un poco el asunto sobre el papel o rol que supone estos medios en la sociedad, básicamente las habilidades adquiridas en este terreno se corresponden a rutas de aprendizaje que trazan impulsados por la “curiosidad”, iniciativas propias y en algunas situaciones en la compañía de pares y personas mayores. Generalmente el aprendizaje sobre uso de los medios se sucede por fuera del entorno escolar. La misma cotidianidad con la presencia y el uso de los medios contribuye a que los estudiantes vayan incorporando determinadas maneras de hacer frente a esta realidad, esta corresponde con los enfoques desplegados por los medios; no se convocan otras visiones o perspectivas. El espacio académico de tecnología generalmente se reduce a tratar temas enfocados a un manejo adecuado de las herramientas de la ofimática. El espacio académico de tecnología de la ENS mantiene un amplio alejamiento respecto a los intereses y las prácticas que los chicos establecen

con los entornos digitales. Este entorno ha quedado reducido a asuntos propios de la ofimática o lo que podríamos denominar como un “curriculum de microsoft office”.

Por otra parte, queda en evidencia que los medios han logrado una expansión y han aterrizado en rincones cada vez más diversos, en el caso que nos corresponde se suele asumir que la región del Putumayo —ubicada geográficamente muy distante del centro del país y con una serie de abandonos históricos y permeada por la violencia armada— al estar bordeada por numerables barreras algunos procesos no suelen darse con el éxito esperado. Estos medios han llegado al territorio y han logrado insertarse en un amplio sector de la población. El entorno de los chicos confirma la presencia habitual de estos medios. El acceso a lo digital sobreviene principalmene por el celular.

La misma rapidez con que se han posicionado estos medios en el entorno no ha dado tiempo suficiente a la escuela para pensarlos desde un panorama que supere su postura instrumental. Las disposiciones escolares no representan en todo caso un peso significativo en cuanto a la consolidación de aprendizajes que enriquezcan el acercamiento y comprensión de los estudiantes a los universos mediáticos. Son los chicos y chicas que desde su soledad o en grupo de pares muchas veces hacen frente a este encuentro en lo que llaman “cacharrear por la curiosidad”. No encontrando la discusión o el tratamiento desde el entorno escolar, los estudiantes acuden a preguntar a la Internet, familia o al grupo de pares. Algunas de las plataformas como Youtube se posicionan como fuente o recurso para acceder a determinado tipo de conocimiento de interés (especialmente tutoriales).

Este hecho contribuye a que los chicos vayan asumiendo patrones de entendimiento o maneras de hacer frente a este entorno desde las perspectivas que privilegia y ofrece el medio, es decir, tramitando principalmente desde los discursos y consumos propuestos a partir de los criterios de la popularidad, de los modos dominantes que se propende y desde las estéticas establecidas por las industrias culturales (algoritmos). Queda pendiente un desarrollo que permita a la escuela presentar otras visiones o al menos interrogar sobre otros asuntos ajenos a los habituales e introducir una distancia.

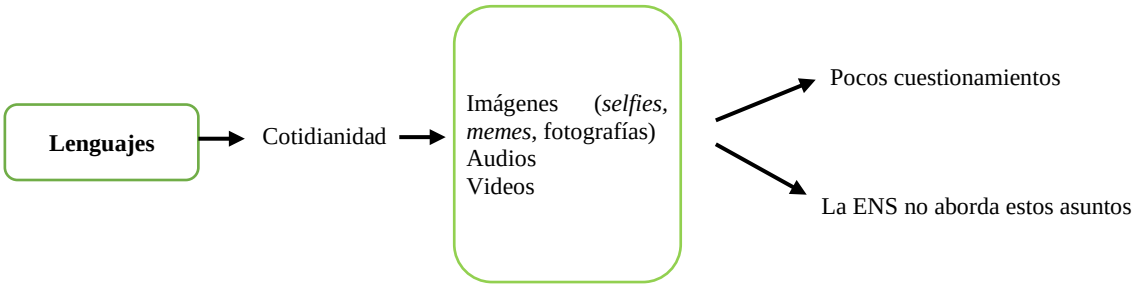
En definitiva, esta irrupción de los medios lleva a trastocar y emerger rutas de aprendizaje separadas de contextos institucionalizados. El conocimiento y la adquisición de habilidades en cuanto al manejo de los medios no está determinada por la

exclusividad de la escuela, de acuerdo a las consideraciones de los estudiantes esta representa llega a constituir un espacio mínino; sin embargo, se percibe desde los estudiantes un requerimiento para que sea en el espacio escolar donde se aborden y recreen temas de complejidad o de determinada dificultad que muchas veces en otros entornos no se pueden garantizar opciones de tratamiento. En la escuela no se tramita procesos que impliquen la creación de productos multimedia, menos una aproximación crítica sobre el conjunto de elementos de estos entornos.

Destacan algunas posibilidades de un uso provechoso de los medios, específicamente con la avalancha ocurrida en Mocoa, fue este uno de los principales mecanismos para obtener y difundir información. Los estudiantes se mantenían al tanto a través de este entorno, especialmente por las redes sociales. Por lo mismo, específicamente esta plataforma constituye en núcleo central a través del cual grabitan las principales fuentes de recursos informativos a las que acceden los estudiantes y elaboran su lectura del entorno regional, nacional e internacional. Esto sucede cuando hay un interes marcado. Los usos destacados se enfocan al entretenimiento y la comunicación.

En lo que respecta a la dimensión de Lenguajes se puede sostener que la vinculación sobre los distintos códigos y los sistemas de representación que los estudiantes vienen estableciendo se derivan y alimentan principalmente de sus interacciones cotidianas.

Figura 97. Marco global de grupos de discusión en la dimensión Lenguaje



Consideran los estudiantes que tienen una habilidad básica como resultado de las interacciones constantes con estos medios, como también creen ser conscientes de dificultades que estos suponen. Reconociendo la interacción constante de los chicos con entorno mediático “a veces hasta las 2 de la mañana….me duermo con el celular” se

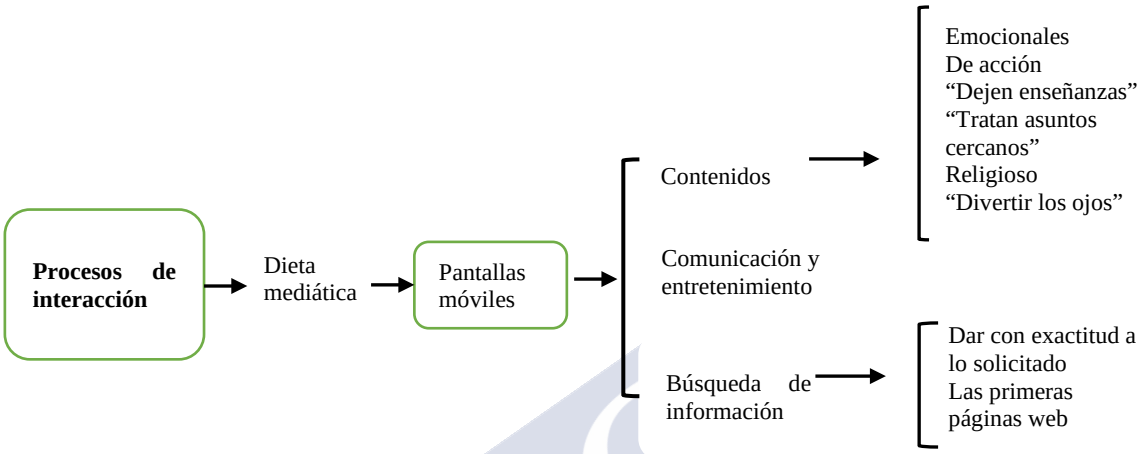
crea una percepción de confianza con el manejo de los lenguajes propios de este entorno. La propia naturalidad con la que se encuentran a diario con estos medios dan por sentado un manejo, desconociendo que las rutas que comúnmente es la propuesta por el medios, es decir, la naturalidad con la que están en el medio no permite otras miradas sobre este fenómeno, o escasamente se hace.

Las formas de apropiación y generación de conceptos sobre los lenguajes surge principalmente desde el intercambio con pares. Es necesaria acercarlos a otro tipo de posturas que no impliquen las habituales o privilegiadas por estos entornos. La ENS no ofrece a los estudiantes espacios que impliquen una la proximación profunda y crítica de lo mediático donde se aborden cuestiones sobre el lenguaje y sus estructuras narrativas. El acercamiento queda en la parte instrumental. Es un asunto en general que los esudiantes poco tienden a reflexionar, bien por otorgar valores que lo encuentran como “otro idioma” difícil de aprender o porque no genera interés. Su presencia constante no asegura un abordaje reflexivo en profundidad. A pesar que identifican que existe un lenguaje y códigos de este universo mediáticos, que son la mayoría de veces desconocidos, apenas tienen cercanía e identificación aquellos que resultan del uso común, prestando una debilitada atención hacia otros niveles. Los estudiantes reconocen que este es un entorno (donde ellos habitualmente están interactuando) que se configura a través de ciertos lenguajes y códigos, el cual en pocas ocasiones, causa algún tipo de reflexión y mirada detenida.

Entre los principales recorridos que hacen los chicos en estos entornos, las imágenes constituyen un elementos central. Son las fotografías, representaciones, estampas, dibujos, memes, por los que pasa la mirada continuamente. Acatar esta situación pasa por reconocer estas nuevas escrituras o formas de representación y pone a la escuela ante una tarea educativa de primer orden, puesto que la imagen es uno de los modos de representación más extendidos en la actualidad. Vivimos en una sociedad dominada por las imágenes y requerimos una distancia y perspectiva ante la imagen para alcanzar la reflexión (Jiménez, 2019) . Los retos de los espacios escolares pasan por enseñar a leer esas imágenes y analizar la carga que contienen “abriéndolas” hacia contextos más amplios y poniéndolas en relación con otros relatos y discursos que interpretan esa realidad (Dussel, 2010, p. 11) .

Por su parte, en relación a la dimensión de Procesos de Interacción se evidencia, en general, una variada dieta mediática de los estudiantes y esta pasa principalmente por los nuevos formatos habilitados tras la presencia de las pantallas móviles.

Figura 98. Marco global de grupos de discusión en la dimensión Procesos de Interacción



Destaca el posicionamiento del acceso a Internet, los contenidos tramitados por el televisor pierden atención, ganan centralidad nuevas plataformas como *Netflix*. En la television destaca *La rosa de Guadalupe* como el producto común entre los participantes. La atracción de este nuevo entorno pasa por la espectacularidad, la acción y el despliegue de efectos en las escenas como por destacar historias articuladas por elementos de violencia o resultan divertidas para los chicos. Hay una predilección por formatos que se extiendan bajo estructuras de representación de la violencia. Queda claro que estamos ante un cambio de actitud por parte de la nueva generación de consumidores mediáticos. Las audiencias ya no están donde solían estar en la épocas del *broadcasting:* muy quietas frente a la pantalla del televisor. Las audiencias de broadcasting eran *media-centered* mientras que ahora se han convertido en *narrative-centered*, ya no a partir de un medio en particular sino alrededor de un relato (Scolari, 2014, p. 9). Los estudiantes como audiencia están ante la posibilidad de seleccionar los contenidos a los que acceden.

El apego que presentan hacia la televisión con L*a rosa de guadalupe* tiene que ver con la cercanía e identificación que sienten con las historias que despliegan, incluso sus

tramas y desenlaces son tenidos en cuenta para afrontar situaciones de la vida real, una manera de “educación informal” a la que siguen con atención los estudiantes.

En todos los grupos los estudiantes mantienen un reconocimiento y vinculación significativa con estos contenidos mediáticos se relaciona a que sus capítulos tienen un contenido que trata asuntos vinculados de manera estrecha con vivencias muy próximas a su cotidianidad, llegándose a identificar con las situaciones —generalmente problemáticas— en su vida diaria. Consideran que les deja “una enseñanza” que luego ser empleada en alguna situaciones concretas de sus vidas.

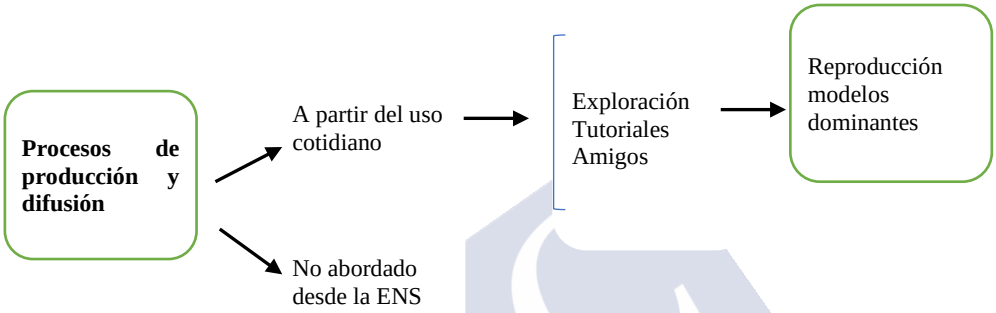
La ENS tiene pendiente el tratamiento de la desinformación, las noticias falsas, en el entorno en que se mueven los estudiantes, estas se presentan de manera continuada, se insiste en este requerimiento desde sus voces.

Gran parte del discurso con el que se difunden y logran potencia los medios considera que los usuarios son los que, disponiendo una amplia variedad de información, seleccionan y acceden a un tipo determinado de contenidos atendiendo a sus intereses y, por tanto, se valora este potencial como una solución a grandes problemas de la humanidad y, con ello, viene dejando al margen una amplia reflexión sobre lo que atañe este nuevo tipo de configuración (Morozov, 2015). Por ejemplo, a partir de las narraciones de los estudiantes se puede poner en consideración amplio aspectos relacionados con la manera en que estos entornos, a través de sistemas algorítmicos, vienen determinando en gran medida el tipo de contenidos que se presentan y los que quedan ocultos. Es nula la reflexión convocada sobre estos asuntos en los entornos escolares. Cuando los chicos acceden al mundo multipantalla no todas las veces asisten con la suma de propósitos claros, y es precisamente la configuración de estos entornos los que pasan finalmente a determinar la atención de los estudiantes en recorridos concretos, “o no es porque a uno se le venga la idea, sino porque lo encuentra” en la web, de manera que esta red viene posicionandose como dispensador de temas para el debate, el diálogo y detenimiento en los estudiantes. Esto tiene relación con el poder que adquieren en el entorno actual los algoritmos, perfilan una gran cantidad de datos a partir de intereses nuestros y ello lleva a seleccionar la presentación que mantengan un relacionamiento. Y gran parte de estos desplazamientos de los

estudiantes están impulsados por un deseo de "divertir los ojos". En parte explica su detenimientos en asuntos que resultan de gracia e ironía.

Por su parte, en la dimensión de los Procesos de Producción y Difusión se puede destacar que los estudiantes vienen indagando sobre la creación de contenidos a través de sus propias exploraciones en el entorno mediático, la ENS no garantiza espacios pedagógicos que atiendan estos asuntos.

Figura 99. Marco global de grupos de discusión en la dimensión



Colectivamente afirman que en la ENS no se ha generado algún espacio dedicado a la creación mediática, demuestran un interés hacia este tipo de procesos y recomiendan un abordaje desde lo escolar. Sienten que sus entornos cotidianos esta permeado profundamente por el lenguaje audiovisual y, por lo tanto, es necesario desarrollar unos niveles de comprensión referidos a los códigos y las estructuras de estos contenidos. Es una alfabetización imprescindible que responde a las características y demandas de sus ecosistemas actuales de los estudiantes.

La escuela se mantiene al margen de los lenguajes que aparecen en el entorno. Este alejamiento impide un acercamiento sobre la cultura que portan las nuevas tecnologías. Es necesario abordar desde lo escolar algunas de las diversidades que supone el fenómeno mediático, de forma que permita a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, la organización de los flujos de información, el origen y los efectos de esos flujos, que los habilite para plantear otros recorridos y otras formas de producción. No reducir lo mediático a sus espectos instrumentales y evitar concebir que los estudiantes por habitar en este entorno desde su nacimiento tienen en sus repertorios los conocimientos necesarios que les permite

desenvolverse con facilidad en estos ambientes, el "nativo digital" requiere de la aproximación a otros saberes y otras maneras de habitar este entorno.

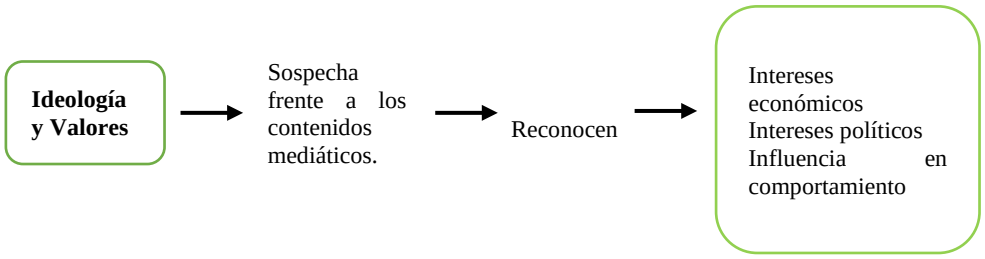
El ambiente en el que habitualmente se mueven los chicos está rodeado por la conectividad. Asumen que la principal herramienta para la creación de contenidos mediático es el celular, a pesar de ello perciben que no tienen referencia en detalle sobre los procesos implicados en una creación de contenidos audiovisuales. Así, procesos como el guion, las intencionalidades, sonidos, edición, equipo de personas para este tipo de proyectos y en general las demandas para una empresa de este propósito no presentan un desarrollo avanzado en los estudiantes.

El encuentro con situaciones de aprendizajes sobre los aspectos de producción se limita a los propios recorridos que los estudiantes hacen desde su cotidianidad. Desde la escuela no se acompaña los proceso de creación de contenidos. Hay un interés hacia este lenguaje, la escuela debería incorporarlo en su muros como una manera de encuadre y actualización con las nuevas condiciones del entorno social.

En general, se percibe una disposición e interés por los procesos que implican aspectos vinculados a los medios "nos gustaría aprender de todo esto, pues pasa a diario en nuestras vidas". Este interés está siendo gestionado desde las disposiciones que se erigen en lo cotidiano, a través de los entornos informales se garantiza su acercamiento. Esto genera que en las creaciones mediáticas sigan principalmente las estéticas de las industrias culturales populares en el entorno red.

En lo que respecta la dimensión de Ideología y Valores, se puede resaltar que los estudiantes alcanzan a reconocer que los contenidos mediáticos responden a determinados intereses, que son creados principalmente atendiendo a una intencionalidad económica, es decir, que buscan generar ganancias monetarias.

Figura 100. Marco global de grupos de discusión en la dimensión Ideología y Valores



Hay un reconocimiento de la parcialidad de los medios, indican que estos operan sobre determinados intereses. Una de las situaciones que se pone en relieve tiene que ver con el asunto de las noticias falsas, en parte porque hacen parte de las preocupaciones en el momento (caso *Facebook*, elecciones del No sobre el proceso de paz en el país, debate presidencial) y porque involucra a personas del entorno próximo. Las voces permiten considerar que este fenómeno no pasa sólo en las personas jóvenes o sin formación, viene sucediendo independiente de estos factores. Al ser conscientes en parte de la complejidad de este hecho y de las afectaciones que provoca, llaman a la escuela a leer estas situaciones y abordarlas, sienten vulnerabilidad frente a estos auntos, pues familias y amigos también se ven afectados por estos fenómenos.

Identifican que los medios transmiten ideologías, en este caso resaltan sobre aspectos vinculados al cuerpo. Perciben que es un asunto que esta próximo a su entorno y reconocen el peso de estas situaciones en la cotidianidad y de posibles fragilidades sin unos niveles formativos. Muchas de los códigos que se despliegan con este propósito tienen ver con la corporalidad de los chicos, comentan de casos en que llegan a autolesionarse (ballena azul). A pesar de que hay una identificación o reconocimiento de los medios como difusores de determinadas formas de articular las vivencias que afectan la vida, estas comúnmente se presentan.

No hay recorrridos que impliquen mayores debates sobre los procesos de búsqueda de información, los jóvenes hacen frente a este entorno bien solos o en compañía de pares. Generalmente la práctica se reduce a copiar de manera idéntica la consulta que deja el profesor en el buscador y luego “pegar” las primeras opciones que aparecen en las ventanas. Las operaciones que despliegan en los recorridos de búsqueda de información no pasan por profundizar en otras cuestiones sobre los medios, queda en un ejercicio de encontrar la información exacta solicitada por el docente y luego

transcribirla al cuaderno, de igual manera, la escuela viene privilegiando esta forma de conocer, no como un proceso que implica una serie de operaciones de mayor profundidad. En el entorno digital el conocer está quedando reducido a procesos de búsqueda de información.

Argumentan que los contenidos mediáticos que han tenido éxito a nivel nacional, generalmente están asociadas a fenómenos relacionados con valores propios del mundo del narcotráfico, construyendo unos estereotipos determinados que en muchos casos terminan por afectar la sociedad.

En consideración a la dimensión de estética, sostienen los estudiantes que no sabrían valorar un contenido mediático por sus cualidades estéticas e implicaciones artísticas por las cuales fue concebido. Las apreciaciones valorativas que construyen los estudiantes están determinadas en gran parte por contenidos posicionados o tendencias que resultan dominantes en estos entornos. Son los principales fundamentos que aparecen a la hora de acercarse a productos mediáticos. Es decir, se tiende a valorar un contenido mediático por cuanto es tendencia o reproduce estéticas posicionadas. Son escasas las reflexiones que se dan en los entornos que permitan poner en relación otros valores o contenidos alternos.

Al igual que sucede con las dimensiones anteriormente analizadas, en los espacios académicos de la ENS no se garantizan procesos pedagógicos que tenga en consideración los elementos estéticos en los contenidos mediáticos desde una perspectiva crítica, los estudiantes van construyendo sistemas referenciales sobre este respecto a partir de sus interacciones cotidianas y de intercambio con grupo de pares.

A partir de la categoría emergente de aspectos didácticos y recursos de la ENS se puede inferir que los usos de los medios (en este caso el computador de mesa) pasan a ser empleados casi de manera exclusiva en el espacio académico de tecnología, en otros espacios no se distingue su empleo para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Y cuando se sustentan prácticas pedagógicas en la ENS que tienen en consideración recursos mediáticos, el principal uso se enfoca procesos de de búsqueda de información. No hay debate sobre criterios que integren cuestiones mayores sobre estos entornos. La práctica de los chicos se simplifica demasiado, "*ellos colocan toda la*

pregunta que nos dejo el profesor en el buscador". Igualmente, quedan limitadas a la pataforma de Google, y no hay una propuesta de reflexión sobre lo que supone este tipo de plataforma y las alteraciones que viene generando en los procesos de conocimiento, sobre el valor de la verdad que se viene produciendo; no entra en reflexión la manera en que el algoritmo de búsqueda define qué se ve y en qué orden. Tienden los estudiantes a dar por confiable una información cuando logran reconocer en la web los datos solicitados. Es una reducción clara de lo que podría suponer un rico trabajo escolar.

Uno de las usos que se promueve con fuerza desde la escuela pasa por asumir al medio —ordenador— como dador de información, no hay propuestas de otros recorridos. Es visto como un libro abierto. Los chicos van a la pantalla y luego transcriben texto, memorizan y asisten al examen. Todas las preguntas van a ser puestas ante Google. Se trata de una práctica actualizada del copiar y pegar promocionada desde la escuela y se viene considerando al conocimiento como el dominio de información (pedagogía bancaria), se estructura información fragmentaria y la memorización de la respuesta correcta. Hay una desplazamiento de ciertas operaciones cognitivas desde la escuela tras la aparición de lo digital, en este caso, un debilitamiento de estos procesos, pues la investigación esta siendo reducida o al menos su centralidad queda delegada a la búsqueda de información a través de los medios digitales como comentan Dussel y Reyes (2018). No se evidencia un abordaje que facilite un enriquecimiento de los procesos académicos en la ENS.

El celular en los espacios escolares se mantiene prohibido. Es escasa la refexión sobre usos e implicaciones de este medio. Por otra parte, se identifica que la ENS no posee un mínimo de instrumentos y medios para la creación de contenidos audiovisual.

5.1.3.1.6 Conclusiones derivadas de los grupos de discusión de estudiantes para el diseño de un programa de alfabetización mediática para el bachillerato de la ENS.

Si bien se reconoce que los entornos informales de los estudiantes se constituyen en espacios significativos y altamente valorados para tramitar experiencias de aprendizaje, como lo demostró notablemente el proyecto de investigación de Transmedia Literacy (Scolari, 2018), desde nuestro estudio se considera indispensable poner en consideración y reflexión estos procesos, de acercar otras perspectivas (generalmente los estudiantes tienden a privilegiar determinados contenidos); consideramos que **no se trata solo de**

reproducir las lógicas de los aprendizajes soportados en lo transmedia sino, como sostiene Winocur et al.(2018) quien participó en el mismo proyecto, de más bien "promover cuestionamientos de las visiones de mundo implícitas en su uso y apropiación, con una alerta sobre la supuesta neutralidad de lo que se aprende, como si las habilidades ocurrieran en un mundo abstracto y genérico, sin su diálogo local" (p. 176). Si atendemos y priorizamos acentuar en la exlusividad de los procesos creativos podemos dejar al margen algunas consideraciones sobre estos entornos. La creatividad y la participación parecen ser consideradas como cosas buenas en sí mismas, **independientemente de lo que creamos o cómo participamos, o con qué propósito**. En concreto, exaltar un lado de este fenómeno pasa por reducir su comprensión, un trabajo escolar implicaría abrirlo al debate, por ejemplo, comentan Aparici y García-Marín (2018, p. 75) que llevaría a revisar la manera en que la nueva economía digital viene sometiendo a los usuarios a nuevas reglas mercantilistas que lo restringen a realizar un trabajo gratis del que únicamente se benefician las grandes compañías. En términos de Buckingham (2019, p. 69), este tipo de euforia creativa pierde de vista la necesidad continua de pensamiento crítico.

A pesar de ello, en el mismo estudio de Transmedia Literacy (Scolari, 2018) mencionan que "a nivel narrativo, los contenidos se caracterizan por un tono caricaturesco y una auto-ironía basada principalmente en la cotidianidad y la cultura mainstream" (p. 97), es decir, los formatos en gran parte de las creaciones que siguen los adolescentes se rigen por "ser simples, reconocibles y pragmáticos". Las creaciones que realizan los estudiantes mantienen e imitan formas dominantes. Ello sugiere que **la alfabetización mediática crítica no es algo que se vaya a desarrollar solamente por el mero hecho de ser usuarios asiduos, quienes destacan en su uso no son necesariamente los que alcanzan un mayor desarrollo en esta alfabetización, requiere de un trabajo escolar.**

Bajo esta perspectiva, se asume en esta investigación y como medular en la propuesta, que la sola presencia de los medios y su uso cotidiano —curiosidad o por impulso— no es seguridad de desarrollo de perspectivas que tiendan a problematizar el asunto de lo mediático, que maticen su entendimiento y que favorezcan el desarrollo de posturas críticas; la alfabetización mediática no es algo que se desarrollará espontáneamente a través de un uso continuado de los medios (Buckingham, 2019, p.

39). Lo extendido en el uso cotidiano beneficia inferencias determinadas por los criterios de popularidad y lleva a seguir las tendencias contingentes que se posicionan en lo digital a través de mecanismos opacos (Bunz, 2017). Así, el relacionamiento con lo mediático puede llevar en gran medida a formas de imitación y reproducción de formas dominantes, al mantenimiento de los valores hegemónicos.

En este sentido, Winocur (2013, p. 71) proponía cuestionar la idea de que los ciudadanos que están todo el tiempo conectados a diversas pantallas y dispositivos e interactuando con sus redes simultáneamente no se vuelven necesariamente más críticos frente a la realidad y más abiertos a la diferencia. Ella encuentra que la mayoría habla desde el sentido común, que tiende a promover la simplificación que plantea *Facebook* para que "todo el mundo" exprese su opinión, reducido al "me gusta" o "no me gusta". Esto también pone en consideración los planteamientos que llevan a asumir que los chicos por haber nacido, crecido y estar rodeados de medios garantizan un saber que los convierte en "nativos digitales". Estar rodeados y en constante uso de estos medios no lleva a garantizar el desarrollo de una comprensión compleja y crítica de lo mediático. Aunque es cierto que tienen más habilidades para adaptarse a estos entornos, se requiere sobre todo abordar con ellos procesos básicos de gestión de información, procesos de búsqueda y navegación de forma segura (Hernández, 2017), entre otros. Lo usual es que presenten un mayor desarrollo en habilidades instrumentales referidas a aspectos lúdicos y sociales.

Esto pone de manifiesto que los estudiantes requieren del apoyo de otros, como profesores y padres, para alcanzar un acercamiento a una comprensión crítica y profunda del entorno mediático que tienda a favorecer usos más ricos y más desafiantes. Los estudiantes emplean los medios usualmente con finalidad de interacción social (reforzar redes locales), recuperación de información y cuestiones lúdicas; son pocos los jóvenes que usan en forma activa esta tecnología con fines sociales, educacionales y creativos (Buckingham, 2008, p. 125) y no profundizan sobre otros cuestiones vinculantes que determina y configura lo digital (aspectos económicos, algoritmos, privacidad, cambios socioténicos) y este podría ser una tarea a abordar desde la escuela. Al reproducir e imitar formas dominantes que son estimuladas por las plataformas se revela como indispensable que el entorno escolar ofrezca un conjunto de operaciones que permitan el acercamiento a otras planteamientos, a poner en tensión y proponer la

reflexión. Así, la escuela pudiera consolidarse como un espacio que lleva a privilegiar y suscitar cuestiones que no están disponibles en la cotidianidad de estos entornos, la escuela como un espacio de lo "díficil pero importante".

Juntar esfuerzos en este empeño pasa por abrir la reflexión sobre los medios entre la comunidad educativa. A este respecto se refiere Adell (2018) cuando insiste en la necesidad de abrir la refexión sobre lo digital hacia otros focos, "los discursos sobre la tecnología educativa necesitan considerar con más amplitud y detalle la naturaleza y los esfectos de la tecnología en educación, develar la relación entre supuestos educativos y tecnológicos previos no explicitados e intereses y agendas y superar la fascinación acrítica por lo artefactos" (p. 129). Y resulta perentorio en el campo educativo, donde muchos de estos discursos se instalan con potencia y llevan a disponer en sus práctica elementos que sustentan una visión instrumental de lo digital, quedando incluso en muchos casos —como muestran los resultados de este estudio— reducidos bajo una disposición que prioriza la enseñanza de programas ofimáticos de tipo privativo. Se requiere atender y proponer horizontes de reflexión que abarquen los contextos sociales y el relacionamento con los fenómenos sociales que surgen de la relación de la tecnología y la educación (Selwyn, 2015, p. 248).

Otra de las aristas que emergen con fuerza en el entorno de los estudiantes se relaciona con el uso extendido de la redes sociales, en particular Facebook. En tal sentido, consideramos que una de los focos de la propuesta deben dar tratamiento a este asunto. Pues este entorno pasa por los estudiantes como neutral o algo natural debido a su uso cotidiano. Sin embargo, es necesario abrirlas y poner en debate varias contemplaciones sobre estas plataformas. Un análisis que destaca sobre este asunto lo realiza Van Dijck (2016), quien devela que tras la apariencia de estos medios, hay una operaciones particulares que favorecen y dejan de lado otras:

> Entre los adolescentes, la noción de "hacer amigos", definida como la construcción de una red de contactos lo más extensa posible –una medalla de honor social forjada en el principio de popularidad–, creció a paso constante. El concepto de "gustar" fomenta la popularidad de ideas o cosas con un alto grado de valor emocional, tal vez a expensas del juicio racional, para el que no hay botones en el universo online; "difícil pero importante" no es un tipo de juicio que los sitios de medios sociales promuevan. "Compartir", "hacer amigos" y dar "me gusta" son conceptos ideológicos potentes cuyo

> impacto trasciende Facebook y alcanza todos los rincones de la cultura, lo que afecta el sentido mismo de la socialidad" (p. 67).

La disposición para otorgar un peso a los contenidos de acuerdo a la emocionalidad y la reducción centrada en determinadas operaciones, que son favorecidas por estos ambientes, llevan a la consolidación de una forma específica de relacionamiento con lo mediático. La reflexión sobre estos entornos, asumiendo una postura crítica, pasa por incluir asuntos relacionados con su funcionamiento, las intencionalidades y varios aspectos que comúnmente pasamos sin valoración y reflexión detenida. En estos entornos se tiende a privilegiar el reduccionismo y a realizar visiones totalizadoras que resaltan valores de la eficacia y la perfección y tienden a ser asumidos como aproblemáticos y ahistóricos (Morozov, 2015).

En concreto, una deriva posible para asumir esta reflexión respecto a las redes sociales, implica analizar el principio de popularidad, que basa gran parte del funcionamiento de la red y que se fundamenta en la lógica de establecer contactos, cuantos más contactos tenga y establezca un individuo, más valioso resultará, porque entonces más personas lo considerarán popular y desearán trabar contacto con él (Van Dijck, 2016, p.19). Adicional, revisar la manera en que se estructura el funcionamiento de esta red social supone reconocer una serie de algoritmos y protocolos que moldean profundamente experiencias culturales de las personas que participan en estos entornos y que a menudo desconocemos, como quedó evidenciado en la discusión con los estudiantes: se limitan a un uso cotidiano y a incorporar el lenguaje y operaciones que la red social propone.

Otra de las disposiciones que toma fuerza a partir de este uso extendido lleva a mantener al margen deliberaciones que resultan centrales para una comprensión de los cambios sociotécnicos que vienen surtiendo, singularmente, hacemos referencia a la manera en que lo digital tiende a asumir un rol central sobre nuestras decisiones y en el tipo de contenidos al que accedemos. A este respecto, refiere Sadin (2017b, p. 73) que, desde la configuraciones propias del entorno mediático, se viene concibiendo un ser humano marginado en sus facultades de juicio y decisión, entramado que tiende hacer retroceder el ejercicio de nuestra facultad de juicio en el aquí y ahora. De este modo,

poco a poco emerge una gobernabilidad algorítmica[74] " a escondidas" que gobierna numerosas situaciones colectivas e individuales (p. 138). En los discursos los estudiantes manifestaban la manera en que estos entornos tienden a favorcer la presentación de diversos contenidos que llevan a sostener la atención por bastante tiempo y a la vez favorecen el despliegue de asuntos que son focalizados sobre sus historiales de acuerdo a sus intereses, es decir, a través del complejo de algoritmos de estas plataformas se determina, según el perfil de las personas, unos contenidos específicos.

Asumir estas nuevas disposiciones en este territorio podría involucrar nuevas discusiones desde el entorno escolar que se relacionan directamente con estas derivas de lo mediático, ayudando a posicionarnos conscientemente respecto a lo que viene siendo impuesto por los sistemas. En definitiva, estos procesos conducentes a la reflexión de la vida social bajo la trama de los algoritmos debe procurar extenderse en amplias esferas, su afectación es sentida en casi todos los rincones de la vida, en particular, apunta García Canclini (2020) que "rechazar su pretendida autonomía importa cuando cuando advertimos que en él intervienen actores hegemónicos que los orientan tendenciosamente. Al relativizarlo, resurge la esperanza de que los damnificados podamos discutir el sentido del futuro social" (p. 128).

Como se puede advertir, hay un llamado general a incorporar en la educación mediática una reflexión sobre lo que implica la presencia de los algoritmos en nuestras interacciones, ello implicaría abrigar algunas cuestiones: ¿cuáles serán los efectos a largo plazo de limitar nuestras opciones?, ¿afecta nuestra capacidad para tomar buenas decisiones?, ¿quién termina decidiendo por nosotros?, ¿las decisiones tomadas por defecto corresponden al libre albedrío digital? (Cobo, 2019, p. 34), un ejercicio que puede llevarnos a comprender en qué medida nuestras decisiones son de alguna manera influidas por el complejo de algoritmos y que se acomodan a ciertos intereses. De esta manera, se entiende que uno de los trayectos que la escuela puede plantear pasa por

[74] Este autor argumenta que en hemos entrado a un nuevo periodo que supera la digitalización y se incorporan procesos asociados a sistemas de inteligencia artificial. Y en concreto advierte que "Detrás de esas aplicaciones hay una voluntad de mercantilizar todas las esferas de la vida. Se trata de un acompañamiento algorítmico de nuestra existencia que puede parecer benevolente aunque en realidad tiene finalidad comercial y esconde intereses privados (…) Nos dirigimos hacia la muerte de la figura humana según el modelo de la Ilustración, que antes fue el del Renacimiento" (Sadin, 2017a)

vincular aspectos “de lo difícil pero importante” (Van Dijck, 2016), pues queda claro que el entorno mediático por el que transitan los estudiantes no llegan a estas dimensiones; es la escuela la institución llamada a provocar otras miradas, más criticas, más problematizadoras que posibiliten otras lecturas que sobrepasen lo banal, lo popular extendido, los modos dominantes y configuraciones impuestas.

No se trata de acudir a la vieja tradición de condenar al medio desde una crítica ideológica (que primó en los primeros enfoques de la educación mediática), se trata de proponer espacios reflexivos que favorezcan la emergencia de posturas de una ciudadanía crítica en su relación con lo mediático. Van Dijck (2016) reitera con líneas claras por un entorno donde los usuarios pueden disfrutar de los medios conectivos y ser críticos de su funcionamiento, por ejemplo, tomando una posición explícita —basada en un conocimiento— en lo concerniente a las cuestiones de privacidad o al control de su información. Esto exige un mínimo conocimiento sobre el funcionamiento del entorno, ser conscientes del valor de los datos y asuntos ligados a la privacidad y la información que se comparte (Livingstone et al, 2017) y un conocimiento sobre los modelos de negocios. De aquí la necesidad urgente de la implementación de una sólida educación mediática, no sólo para enseñarles a los más jóvenes a codificar, sino también a pensar de manera crítica (Van Dijck, 2016, p.178).

Otro de los linderos que pretende abarcar la formación propuesta aquí, que germina desde las prácticas y discursos de los estudiantes, tiene relación con proponer habilidades cognitivas de orden superior, que involucre otros recorridos y maneras de hacer frente a este entorno, procesos que involucran el filtrado, el tratamiento, la valoración de la información y consideraciones sobre la manera que viene estructurandose las formas de relacionamiento con el saber. Es una clara intención de formar una ciudadanía como buscadores críticos; pues la escuela, en este caso la ENS, apenas logra asumir este entorno como otra dimensión de donde es posible obtener la información de una manera fácil que luego el estudiante pasa a “pegarla” en el cuaderno (y es generalmente lo que primero aparecen en los resultados de los buscadores populares).

La mayoría de los abordajes escolares con los medios son de poca profundidad y mantiene al margen aspectos fundamentales de esta competencia, especialmente el

análisis crítico de la información (Alonso-Ferreiro y Gewerc, 2018). A este respecto, reportan Dussel y Reyes (2018) que tras un análisis de trabajos escolares escolares de secundaria en Latinoamerica se tiende a invisibilizar la reflexión sobre la manera en que los algoritmos de búsquedas definen qué se ve y en qué orden (el poder de Google como jerarquizador de conocimiento), y

> "el trabajo pedagógico más frecuente, que identifica información confiable con poder citar la URL de la que se la toma, parece no solamente insuficiente, sino poco perspicaz respecto a los debates y direcciones que está tomando la cultura digital: ignora que las nuevas formas de producción de verdad, opacas y elusivas, pueden tener efectos tan problemáticos para la democracia y para la sociedad como las viejas autoridades de conocimiento" (p. 173).

Es decir, el conjunto de las disposiciones que se tienden a privilegiar desde los entornos escolares dejan al margen variados asuntos relacionados con estos fenómenos y mantienen una urgente reflexión a raíz de la amplia vinculación de los estudiantes en estos entornos, como se pudo apreciar en los apartados cuantitativos.

A esta jerarquización del conocimiento algunos autores la han denominado *googleaqruía*, al referirse a la centralidad que tienen los buscadores en la visibilidad y descubrimiento de la información online (Aparici y García- Marín, 2018, p. 217). Lo que queda claro, en este sentido, se relaciona con las actuaciones de la escuela frente a este entorno; bien puede cerrar las puertas —cada vez más porosos— o establecer diálogos enfocados a un acercamiento a los medios desde propuestas que se caractericen por proponenr situaciones complejas, no tanto abordada desde la espectacularidad, que es la propuesta de los medios. Supone, entonces, convocar la reflexión sobre la jerarquización de la información presentada y las formas que estas configuraciones tienden a asumir como verdadero lo dictado por los algoritmos de la popularidad.

Reconocer que los adolescentes recurren a una sola página web, al primer link que encuentran y que no saben identificar al autor de la información llevan a plantear la necesidad de un trabajo escolar. En una sociedad donde las personas no sabe discernir la relevancia de una información, que carece de actitud crítica reflexiva para evaluarla y operarla constituye un riesgo para una comprensión diversa del mundo. La abundancia empieza a desorientar (Morduchowicz, 2018, p. 6). En este orden se entiende que más

información no es sinónimo de mejores decisiones, se requiere reflexión, pensamiento crítico y análisis.

Esto implica que desde la escuela se organicen propuestas que lleven a los estudiantes a poner en contexto la información, a organizarla, procesarla, utilizarla y crear a partir de ella nuevos contenidos. Bajo este panorama, el conocer, desde los ejercicios que se proponen de la escuela viene siendo asumidos principalmente como el proceso de buscar información, por lo mismo, las prácticas que se configuran a partir de los medios se desarrollan bajo esta perspectiva: los medios arriban a los espacios escolares a reforzar procedimientos que asumen principalmente que la centralidad del proceso educativo en gran parte implican procesos de búsqueda de información, estamos ante un posible cambio epistémico que requiere una reflexión sobre las prácticas escolares y su resignificación tras el afloramiento con fuerza de los entornos digitales. Una posible línea de indagación que puede a futuro abordarse implica los cambios epistémicos que con la inundación de los dispósitivos digitales se están sucediendo en la escuela.

Otro elemento que se extiende fácilmente en este entorno es lo relacionado con la visualidad y las maneras de aproximación que los estudiantes están poniendo en juego en esta práctica. Tomar fotos, compartirlas, editar, hacer memes, videos y alterar contenido audiovisual es una práctica recurrente y significativa en los estudiantes. Ahora bien, la relación que establecen con la visualidad queda replegado en torno a prácticas y valores posicionados o que son favorecidos por la industria cultural. Generalmente el lenguaje que incorporan los chicos sobre procesos de creación visual es permeado a fondo por sus interacciones diarias en las plataformas de uso extendido, comenta Dussel (2014a) que en la mayoría de las creaciones audiovisuales realizadas por los estudiantes privilegian un lenguaje y estética visual cercano a lo propuesto por plataformas como *Google*, en *YouTube*, en últimas, no termina siendo sometido a la crítica, es un lenguaje paródico, de caricatura

Estos lenguajes son los que rápidamente se extienden y son apropiados, en este sentido insistimos en la necesidad de trazar otras rutas de circulación y aproximación —otras miradas— que pueden ser sugeridas desde el entorno escolar, pues existe la tendencia a la identificación con una mirada que privilegia las imágenes que conforman

el ideal de la cultural dominante, como lo apunta Prada (2018) “lo que casi todo el mundo pretende es conseguir una fotografía acorde con los modelos ya antes visto y admirados, hacer encajar su realidad en unos moldes visuales determinados que se saben darán aplauso, y por tanto, idóneos para su empleo en las prácticas de socialidad online” (p. 55). Entendemos que es posible idear otras formas de crear y mirar las imágenes, distintas a las impuestas por la mirada hegemónica.

No es frecuente este tipo de planteamientos desde los centros educativos, de ahí nuestro empeño en impulsar una propuesta de educación mediática que comprometa gran parte de la compejidad de estos entornos y aliente a los estudiantes a constituir otras formas de relacionamiento con la visualidad. Ello supone en parte, entonces, que no se trata solo enseñar a “leer” de otras maneras, sino también mostrar y aproximarlos a otros “textos”, a otras imágenes, otros objetos, otras lecturas (y escrituras) sobre la cultura que portan los medios. Tiene mucha relación con una “educación de la mirada”, como una forma de repensar los modos de representación que tienen las sociedades, que favorezca el cuestionamiento del uso pasivo y acrítico de las imágenes. Por lo tanto se entiende que la mirada puede ser transformada, “los modos dominantes con los que actuan los regímenes escópicos de una cultura pueden ser alterados; es posible pensar otras formas de mirar, distintas a las impuestas por la mirada hegemónica, ajenas a sus habituales formas de idealidad, simplificadoras y reificantes” (Prada, 2018, p. 49).

En concreto, lo planteado tiene que ver con lo que llama Fontcuberta (2016) en promover una ecología de la imagen ante un exceso que nos inunda y la falta de tiempo para detener la vista a la reflexión. Esta propuesta invita a reciclar aquellas imágenes que puedan servir para abrir la reflexión y construir un análisis sobre lo que están contando. Pues quedó en evidencia que este lenguaje constituye un elemento central en los recorridos y detenimientos que hacen los adolescentes en este entorno mediático. Se presenta una inundación de fotografías, son escasos los días que no se comparta una imagen en las redes sociales. La fotografía en estas prácticas asume otro significado —ya no el registro para la posteridad y evocación de otros valores asociados a la memoria— sino asociadas a establecer una comunicación a través de las fotos, el sentido ya no procede del contenido de las imágenes, sino del manejo y circulación (Fontcuberta, 2016). Es necesario debatir sobre las formas comunes de representación del dolor, injusticias, violencia, estereotipos. Se requiere trabajar sobre imágenes

poderosas o que condensan una situación particular y ponerlas a reflexión desde otras perspectivas. Tratar sobre la manera en que la propaganda construye una imagen del cuerpo femenino, sobre lo que se deja al margen una imagen, su historia y condiciones de producción. En definitiva, se requiere introducir una distancia ante la imagen para propiciar la abstracción, el pensamiento y la reflexión (Jiménez, 2019).

Se trata, retomando algunas de los aportes de los chicos que mencionan sobre "siempre es lo mismo, el *Mecanet*", de lanzar puntos de encuentro que relacionan las lógicas que se desprenden a partir de la aparición de los medios, de proponer otros recorridos y no negando la existencia de estos nuevos entornos; como bien lo expresa (Barbero, 2006) "el computador se sigue usando como una "maquina de escribir" por lo cual la máquina (artefacto) se incorpora pero no la racionalidad tecnológica que le es propia" (p. 15). La escuela ENS sigue acotando lo mediático la mayoría de las veces a "buscar información, luego copiar en el cuaderno" y en aprender a manejar adecuadamente el teclado con los programas ofimáticos de tipo privativo. Se sigue ingeniando prácticas desde una lógica próxima a la "máquina de escribir".

Respecto a su posicionamiento como una audiencia que comparte gustos y atracción hacia determinados contenidos mediáticos, se destaca una especial valoración y atención hacia formas de lo audiovisual tramitadas en el género del melodrama y la acción. En el primer caso, el contenido que resulta común en sus dietas mediáticas es *La rosa de guadalupe*. Este producto puede ser entendido como un melodrama donde los personajes fácilmente son identificables y sugieren datos que permiten al espectador intuir y predecir los conflictos que se desarrollan y en el final de cada capítulo se ambienta con suspenso. En cada escena de este programa se busca el máximo impacto emocional de los personajes hasta lograr un nivel alto de suspenso, que marca el inicio de los comerciales. Al final cierran con moralejas, que son estructuras cerradas del relato e indican qué y cómo deben ser entendidos los hechos de una historia. Otra perspectiva bajo la cual puede ser reflexionado este contenido entiende que constituyen una actualización de mitos desde una lógica hegemónica que mantiene y perpetúa determiandos estereotipos de género o formas de comportamieno (Altamirano, 2014, p. 55). El programa usa estructuras narrativas usuales tradicionalmente para evangelizar y mantener la hegemonía religiosa y favorecer determinadas normas comportamentales: el discurso de la parábola y la imagen del mito guadaluapano (Altamirano, 2014, p. 126).

Esto explica en parte que los estudiantes consideren este contenido mediático como un intercambio donde "nos enseñan porque son casos de la vida real", resultados que se relacionan con los aportados por Rodríguez, Núñez Núñez, y Astudillo Rivera (2017) donde indican que los estudiantes en Chile siguen *La rosa de Guadalupe* porque atribuyen enseñanza de valores e incita e evitar ciertas conductas de riesgo (el consumo de drogas, ser buen compañeros) (p. 111).

Bajo este marco se entiende, entonces, que este programa viene situandose como un escenario de educación informal, donde invitan a la audiencia a comportarse de cierta manera. Propone una manera particular de comportarse, orientado por una moral religiosa. Algunas consideraciones que a la luz de las interpretaciones anteriores podrían dar lugar a la reflexión sobre este producto mediático abarcan: **¿Qué valores se están reproduciendo?, ¿qué estereotipos emergen en la propuesta audiovisual?, ¿cuáles son las representaciones hegemónicas que se perpetuan?, ¿cómo se formulan los problemas y se estructuran las soluciones?, ¿cuáles son las implicaciones de favorecer un discurso religioso específico en este contexto?, ¿cuáles son los valores ideológicos que se desprenden**? Todas preguntas válidas para un tratamiento desde una perspectiva de una educación mediática crítica.

La cuestión podría pasar no por señalar abiertamente una prohibición o una condena total a su visualización, como se tramitó una vez estos vinculos en los primeros desarrollos de la educación mediática. La audiencia reconoce en las tramas de la narración referentes personales (el espectador es miembro y producto de una cultura) y cuando no los llega a transgredir, se garantiza un deseo, es decir, estas producciones también responden a una configuración cultural y satisfase un deseo. Por lo mismo, se trata más bien de poner en reflexión estas serie de asuntos buscando con este ejercicio una mirada que abarque mayores aristas en una perspectiva que contribuya al desafio "de hacer evidente lo que no es evidente por sí mismo" Orozco (2018). Es necesario problematizar.

Los elementos descritos anteriormente, que emergen a partir de las voces de los estudiantes, se asumen como referencia central para el planteamiento de la propuesta de educación mediática crítica para la ENS. En concreto, se pueden identificar los siguientes:

- Vincular a la reflexión sobre los medios aspectos que permitan ampliar la mirada y problematizar el papel que vienen desempeñando en la sociedad, sus efectos, historia e intereses.
- Incluir procesos reflexivos sobre algunas de las siguientes cuestiones: ¿Quiénes son los dueños las principales compañias de producción de tecnología?, ¿cómo funciona este mercado?, ¿cuál es la manera en que estos entornos llevan a posicionar determinados contenidos?, ¿cómo obtienen ganancias?, ¿cuáles son las principales característica de Colombia y el entorno de creación de tecnología?, ¿existen diferencias e implicaciones entre producir y consumir tecnologías?, ¿qué implicó la llegada de la tecnología a los espacios sociales?, ¿cuáles son los destacados ─próximos y lejanos─ de la tecnología?, ¿cuáles son los ciclos productivos que implicados en el desarrollo de tecnologías?
- Analizar y valorar los mensajes desde la perspectivas del significado y sentido, de las estructuras narrativas y de las convenciones de género y formato (Ferrés y Piscitelli, 2012)
- Abordar componentes sobre los sistemas de autoría: ¿Quién habla cuando se produce un texto escrito o audiovisual?, ¿de quién son esas imágenes, esos sonidos, ese montaje?
- Reflexionar sobre cómo cambia el conocimiento cuando se archiva en uno u otro formato, discutiendo qué se transformó de las viejas bibliotecas de papeles a las nuevas formas virtuales (Dussel, 2010).
- Estudiar las nuevas formas de escritura que circulan en salas de chateo o en los correos electrónicos, discutir sobre la ortografía, el abandono de las vocales y el uso de otros códigos comunicativos (Dussel, 2010).
- Sobre las representaciones que los medios hacen de las mujeres, la manera en que la propaganda asume las culturas, clases sociales, territorios.
- Una aproximación histórica al lenguaje audiovisual. Una aproximación a los distintos formatos, tipos, modelos, géneros, sobre este lenguaje audiovisual.
- Debatir sobre las formas comunes de representación del dolor, injusticias, violencia, estereotipos. Trabajar sobre imágenes poderosas o que condensan una situación particular y ponerlas a reflexión desde otras perspectivas.

- Debatir sobre las imágenes que circulan en el entorno digital, el cómo estas son asumidas y las formas culturales que se imponen tras su circulación extendida (Internet, redes sociales, medios antiguos, plataformas) y la ética que proponen en relación con el dolor de los demás.
- Reflexionar sobre la manera en que heredamos unos saberes a través de las imágenes, el peso que tienen en nuestros entornos.
- Reconociendo que las selfies es una práctica común se podría entones animar algunas preguntas para la reflexión: ¿qué gestos se privilegian en estos formatos y cuáles ya escasean o evitan?, ¿qué otra imagen podría servir para dar cuenta de las emociones?, ¿cuál es la historia de los gestos que representan?, ¿qué valores se representan?, ¿qué emociones se priorizan?
- "Ver cómo los medios y las distintas páginas de Internet están estereotipando a sujetos concretos de distintas partes del mundo y generar una discusión en la que niños y jóvenes sepan cómo se van construyendo estos estereotipos de manera abierta, o más sutil" (Orozco Gómez, 2015).
- Reflexionar sobre la organización y estructuración de los contenidos, entendiendo que determinan en parte la manera en cómo percibimos esa información y lo que supone la homogeneización de las creaciones mediáticas.
- Integrar variadas consideraciones sobre los contenidos mediáticos: ¿Qué valores se están reproduciendo?, ¿qué estereotipos emergen en la propuesta audiovisual?, ¿cuáles son las representaciones hegemónicas que se perpetuan?, ¿cuáles son los valores ideológicos que se desprenden?
- Tratar sobre la manera en que la propaganda construye una imagen del cuerpo femenino (otros que ellos propongan, tratamiento del Putumayo, guerra, violencia) y llegar a situaciones que muestren los intereses que se extienden en el común (lo que dejan al margen una imagen).
- Trabajar sobre imágenes poderosas o que atrapan mucho (seleccionan una sobre guerra, resiliencia, brutalidad, infancia), desde otras perspectivas.
- Hacerle a la mirada que esta privilegiando.
- Discusión sobre fuentes, procesos de búsqueda de información, la copia, remix.
- Abrir espacios que permitan "proponer otros modos de trabajo con las imágenes, analizando la carga que contienen, "abriéndolas" en su especificidad, y

poniéndolas en relación con otras imágenes, relatos, discursos e interpretaciones de esa realidad" (Dussel, 2006, p. 12).

- Proponer un trabajo con las narrativas de las series, lo que componene como canon (estructura, crimen, nudo, trama, despliegue de personajes, resolución de conflictos), un trabajo desde la sociología de los medios.
- Discutir por qué gustan unos medios, productos, contenidos, por qué tienen éxito, qué necesidades y deseo satisafacen en los sensorial, emocional, cognitivo, estético, cultural, etc.
- Aproximar cuestiones que tengan relación con maneras de gestionar el ocio como una experiencia de aprendizaje.
- Análisis sobre la producción *La Rosa de Guadalupe*, sus políticas, sus intenciones, sus discursos, su estética como melodrama. Realizar una lectura y cuestionamientos críticos sobre las características de este contenido.
- Discutir sobre la manera en que operan los procesos de búsqueda de información y el modo en que viene trastocando sensiblemente las operaciones sobre las cuales veniamos estructurando el conocimiento.
- Reflexionar sobre las dietas mediáticas en conjunto con los estudiantes.
- Indagar sobre las implicaciones que suponen la lógica de la creación de contenidos bajo una perspectiva de los medios públicos y los privados.
- Proponer maneras de enriquecer la experiencia en las redes sociales.
- Tratamiento de cuestiones sobre técnicas de producción habituales y no tan comunes.
- Proyectos que comprometa una producción audiovisual.
- Análisis sobre aspectos estéticos involucrados en las producciones
- Historicidad sobre evolución de las estéticas de estos medios.
- Aspectos estéticos valorados por la cultura moderna y presentación de otros recorridos.

5.1.3.2 Análisis de los grupos de discusión del profesorado de la ENS

Fecha: 23 de febrero de 2018

Hora: 12:10 pm

Lugar: Coordinación académica

Duración: 1 hora y 10 minutos

Participantes:

Tabla 66. Distribución profesorado en grupos de discusión

Profesorado participante			
PR01	PR04	PR07	PR010
PR02	PR05	PR08	PR011
PR03	PR06	PR09	PR012

El objetivo principal de acudir al empleo de los grupos de discusión es garantizar la emergencia de diversos elementos, discursos y sentidos que mantienen los docentes respecto a la manera en que se viene tramitando desde la ENS lo correspondiente a lo mediático y sus percepciones relativa a la manera en que los estudiantes se vienen vinculando en estos entornos. El resultado conjunto de este proceso se instala igualmente como asuntos centrales a tener en consideración para el planteamiento de la propuesta de educación mediática.

En el proceso de análisis de los grupos de discusión se otorgó una importancia destacada a aquellas narraciones enfocadas al contexto en que se hicieron los comentarios y los intercambios (Barbour, 2013, p. 176) (las explicaciones, justificaciones e hipótesis elaboradas por los participantes) sobre nuestro fenómeno de interés. El postulado principal bajo el cual afloran estos procesos de análisis considera que “el análisis del discurso es la búsqueda de un sentido . Un discurso no tiene único sentido. Tiene varios. El que busca el investigador concreto vendrá dado por los objetivos concretos de la investigación” (Callejo, 2001, p. 148), es decir, se pone una atención especial a aquellos fragmentos disursivos que puedan apoyar a comprender este fenómeno y a consolidar la propuesta formativa. A continuación se presenta un análisis de las principales sentidos construídos por los participantes atendiendo a las categorías definidas previamente:

Lenguajes

Otorgan a los espacios familiares un peso significativo en cuanto a la estructuración y validación de prácticas que desarrollan los estudiantes respecto al relacionamiento con los medios. Coinciden que el entorno familiar tienen un rol central en la manera que los estudiantes se acercan a lo mediático.

> "En los estudiantes hay familias que no le permiten el celular o les limitan el acceso a ciertas cosas, como a ciertas páginas, entonces evitan darles celular, y si les dan, les dan uno de baja gama "flechita", para que no tengan facilidad a esas conexiones de acceder a esa información" (PR07).

Consideran que la disponibilidad y el acceso continuo de estos medios en la vida de los estudiantes dirige o dispone un tipo de sensibilidad que esta relacionada con los procesos atencionales sobre determinados tipos de contenidos. En virtud de ello, consideran que hay un tipo de contenido, dentro de la amplia variedad que se expone en estos entornos, que logra poderosamente la atención de los estudiantes (generalmente contenidos o discursos de tendencia y actualizaciones), y es una atención que se caracteriza por el poco sostenimiento.

> "Como les gusta el video actualizado o lo que este de moda, parece que lo que a ellos les interesa o el tema los tiene que tocar o poner en crisis para que ellos se interesen, de lo contrario, parece que ellos no se interesan, se interesan sólo en el momentico en que uno esta allí, pero ya salen y eso ya no les llama la atención" (PR04).

El desplazamiento de condiciones que por mucho tiempo generaban una seguridad y conformaban unas determinadas maneras de hacer y ser en el mundo desde tiempos lejanos, a raíz de la expansión de lo digital, entran en una especie de tensión y uno de los espacios donde se siente fuerte este desplazamiento es el entorno escolar. Esta tensión no sólo tiene que ver con maneras de acercar al conocimiento (la escuela pierde fuerza como entorno poseedor del saber), sino que también involucran cambios en los sentidos, en la sensibilidad y en la corporalidad. Hay sentimientos de deslocalización de las prácticas y del sentir sobre la docencia.

> "Entonces miren en la lucha que estamos, nosotros somos una generación que estamos con una forma de trabajar y de pensar y las nuevas generaciones están en otro cuento, entonces nosotros estamos en una lucha" (PR01).

Perciben los maestros que sus habilidades en lo referido a lo mediático, como una manera de abrir y enriquecer los espacios escolares y prácticas pedagógicas son mínimas, se sienten ante un reto. Asumen que estos entornos trastocan las prácticas de los estudiantes pero en sus despliegues y propuestas escolares no logran aún integrar estos escenarios, son conscientes que sigue pendiente y urgen abordajes que tramiten y potencien los procesos educativos a partir de las posibilidades de lo mediático. Consideran que tienen una debilidad en cuanto a unas competencias para el diseño de recorridos pedagógicos que permitan acercar a los estudiantes en la reflexión sobre los lenguajes mediáticos. Perciben, en general, que los docentes de la ENS carecen de este tipo específico de formación.

Consideran que una manera de posibilitar este tipo de cuestiones implicaría procesos formativos sistemáticos tanto a los docentes (de forma que permita enriquecer en sus prácticas escolares), como a los estudiantes a través de proyectos pedagógicos de nutrida reflexión y propuestas.

Tecnología

Desde la experiencia docente y del encuentro diario con los estudiantes expresan que el ambiente de los adolescentes se caracteriza (y de manera destacada) por estar rodeado de medios, principalmente hacen mención del celular. Refieren que el celular constituye el dispositivo por el que los estudiantes principalmente acceden a los entornos mediáticos donde cobra centralidda el Internet, dispone de un potente foco atencional el conjunto de las prácticas.

Los docentes consideran que desde el trato regular que tienen los estudiantes con los medios y por el lenguaje “intuitivo” de estos, se configura una disposición que les permite fácilmente a los estudiantes desempeñarse en estos entornos. Atribuyen que el uso cotidiano como el estar en un entorno con marcada presencia de estos medios proporcionan unos mecanismos necesarios para el logro de unas habilidades en el dominio.

> “Pues ellos se mueven en el uso” (PR04).

> “Sí, es que la tecnología se ha hecho tan intuitiva, que es fácil manipular esta información. Los pelados, por ejemplo, utilizan muchísimo esos muñequitos para enviar un mensaje, los

emoticones, entonces yo creo que los muchachos han desarrollado habilidades bastantes buena para defenderse en ese entorno" (PR01).

"Y tienen la facilidad" (PR011).

"Y desde los pequeñitos" (PR07).

Sin embargo, reconocen que estas afirmaciones no pueden generalizarse, puede que en apariencia por el uso constante que hacen los estudiante del celular —y su facilidad en el manejo— facilita la expansión de esta percepción; ello no libra de la existencia de determinadas matices que llevarían a revisar esta consideración, no todos los estudiantes alcanzan una habilidades destacadas a partir de un frecuente uso.

"Pero ahí yo creo que hay algo, y tal vez me pasó con los chicos de décimo y once, no siempre pasa eso. Hay chicos que no han tenido contacto con eso y tienen mucha dificultad para entender de estas cosas; o sea, tal vez porque está muy masificado el uso del teléfono móvil, pero no siempre todos los chicos tienen esas habilidades. Si hay una distancia o una barrera que puede ser identificada, no sé si por condición social, u otra; pero si hay una barrera grande" (PR03).

Los docentes manifiestan la mayoría de las capacitaciones y actualizaciones referidas a los medios que generalmente reciben del Ministerio de educación y de la Secretaría quedan centradas en los aspectos instrumentales, en garantizar el desarrollo de unas competencias necesarias para un manejo adecuado de los medios. Perciben que son pocos los planteamientos que se enfocan en el desarrollo de contenido digital para enriquecimiento de las procesos formativos.

"Pues hemos recibido una información general enfocado al manejo de las TIC" (PR06).

"Capacitación en manejo TIC" (PR07).

"Pero ya como para diseño y para realizar contenidos es poco, se nos ha dificultado, y para los que hemos pues querido aprender un poquito nos ha tocado por nuestra propia cuenta o asesorarnos de otras personas que sepan; pero no hemos recibido una capacitación en este sentido" (PR06).

"Yo digo que los maestros en ocasiones hemos recibido esa capacitación, precisamente en el trabajo que estamos haciendo ahora tocamos ese tema y yo les decía a los compañeros que nos dieron unas capacitaciones en uso de TIC (…). la capacitación se recibe, pero en

> todos no impacta porque hay debilidades, es decir, el profesor que tiene más conocimientos en el manejo del computador se le facilita, los maestros que no tienen mucha experiencia seguro que no es fácil para ellos" (PR01).

Perciben los docentes la necesidad de formación en aspectos que permitan mejorar sus procesos y favorezcan el enriquecimiento de sus propuestas educativas. Y estas formaciones no son constantes.

> "Son muy esporádicas" (PR04).

> "Esa es una debilidad" (PR01).

Reconocen los maestros algunas debilidades formativas frente a lo digital, asumen que parte de los enfoques pedagógicos que vienen desarrollando presentan falencias respecto a una disposición que permita espacios apoyados por los medios y lo referente a una reflexión profunda sobre las implicaciones de los procesos escolares tras estos ecosistemas. Perciben una brecha que lleva a mantener al margen la vinculación de los medios en los procesos escolares, "debemos nosotros meternos en la época de ahora y actualizarnos", una distancia que pone de manifiesto un descentramiento significativo sobre los procesos de aprendizaje, ya que lo mediático se ha posicionado como un entorno esencial y de enorme interés para los estudiantes. No son destacados los planteamientos escolares que impliquen estas mediaciones. Son pocas las innovaciones que se configuran a partir de estos recursos.

> "Lo que quiero decir también es que nosotros los maestros también tenemos debilidad, nosotros sabemos que existen muchos materiales, pero desafortunadamente no los utilizamos, no nos metemos a mirar esos materiales; entones hay una debilidad de parte y parte. Los estudiantes lo han venido utilizando para otros tipos de cosas más no para aumentar su conocimiento, sino para hacer vida social, vida cibersocial" (PR01).

> "Si, tenemos mucho que trabajar en lo digital, yo pienso que hemos sido un poco perezoso, …nos falta para lograr un buen nivel para integrarlas, no dejarnos dominar por las TIC sino que se convierta en una estrategia pedagógica para que la podamos usar dentro de la clase" (PR06).

> "Yo le decía el otro día a una compañera "es que nosotros a veces queremos llevar el niño a nuestra época y no nos metemos en la era de ahora, debemos nosotros meternos en la época de ahora, de ellos y actualizarnos"; pero muchos seguimos diciendo "así me ensañaron a mi

> y así aprendí" y quieren que los estudiantes también aprendan así, se los lleva a esa época"(PR07).

En concreto, los docentes perciben que no cuentan con las competencias necesarias para la creación de un contenido audiovisual. Sienten que los estudiantes disponen de una situación ventajosa al respecto. Atribuyen que los adolescentes desde sus relaciones cotidianas con estos entornos privilegian la creación de contenido mediático, situación que lleva a afianzar las habilidades y destrezas para llevar a cabo este tipo de creaciones. Si los docentes sienten las carencias en este tipo de competencia es poco probable que en sus espacios escolares se animen a estructurar prácticas pedagógicas permeados por algún tipo de relación con lo mediático.

> "Nos queda difícil a los maestros saber cómo editar un vídeo o cómo lo hago, y claro el maestro tiene las ideas. Uno puede adelantar algo por los tutoriales"(PR06).

Procesos de interacción

Uno de los atributos que destacan los profesores de los chicos, relacionado sobre la manera en que se aproximan y sostienen rutinas en los entornos mediáticos, lleva a subrayar unos ritmos acelarados y la disminución de procesos de sostenimiento de la atención sobre ciertos aspectos. En concreto, señalan que son pocas las veces que generan una pausa o detenimiento frente a la instalación de programas o aplicaciones, acerca de las condiciones de uso, acerca de las políticas o características generales, acerca del tipo de contenido que se comparte. Señalan la necesidad de promover un detenimiento para el pensamiento frente a la vinculación con estos entornos.

> "Y algo que debería de verse también es sobre cómo ellos comprenden el uso. Yo alguna vez con ellos compartí una aplicación y muchos era solo "aceptar y aceptar", o sea, nunca se detienen a ver que información estas compartiendo, es como si fueras un ente" (PR03).

> "O mecánico" (PR01).

> "O por esa moda, que todo lo usan compartiendo cosas y no les permite como ponerse a pensar sobre cómo está operando todas estas cosas" (PR03).

Los desplazamientos en este universo se viven de una forma acelerada, un ritmo que va incorporado con lo mediático; parece ser que da poca maniobra para facilitar un detenimiento que permita acercar otras cuestiones que lleve a la reflexión sobre las

implicaciones del entorno, a otras rutas, a acercar otras imágenes, discursos, otras ventanas. La escuela podría proponer parte de esta pausa. Las voces de los docentes insisten en que las experiencias de interacción de los estudiantes con los medios se dan con pocos detenimientos que permita valorar, reflexionar, leer, cuestionar y pensar sobre algunas cuestiones asociadas a sus actividades desplegadas en este entorno.

> "O sea, incorporan un lenguaje mediático, pero sin mucha profundidad, es como para el momento no más, no le dan trascendencia a lo que va a repercutir en ese mensaje que puede ser hiriente, puede ser de pronto afectivo, pero ellos casi no se ponen a analizar eso de las consecuencias" (PR04).

Desde los anteojos de los docentes se entiende que los usos que comúnmente los estudiantes realizan con los medios mantienen distancia de procesos que impliquen "nuevos conocimientos". La esperanza, vista desde este lado, es que los estudiantes empleen el medio para acercarse y enriquecer conocimientos de las disciplinas escolares, de lo contrario asocian que los medios pueden actuar como fuertes distractores que llevan a priorizar lo "cibersocial".

> "Si ellos las utilizarán con el deseo consciente de construir "nuevos" conocimientos en todas las áreas del saber, sería fantástico; sencillamente ellos las utilizan para realizar otras actividades que les permiten interactuar con sus pares (redes sociales, correos, bajar y subir información, juegos etc.). Su motivación está en hacer vida cibersocial, es más, ya se está afirmando que las TIC se han convertido en fuertes distractores porque no hay un adecuado control en la forma de utilizarlas, desde la familia y la escuela" (PR01).

En las velocidades de las interacciones no prima el detenerse a "pensar". El universo digital toma unas formas que repercuten en el universo real concreto. Las pantallas desplegadas y los contenidos que constantemente son agregados por los estudiantes adolescentes se caracterizan porque no son resultado de un detenimiento ante posibles afectaciones o ante una valoración reflexiva sobre lo que soporta. Las consideraciones que ellos tienen para este acercamiento, desde la percepción docente, se rigen a partir de lo que resulta gracioso, cercano o "un chiste".

> "Ellos (estudiantes) piensan que esa es "solo una recocha de mi ardor juvenil" cuando hacen algo indebido utilizando los sistemas informáticos, por ejemplo, utilizando el Facebook hablando mal de alguien o subiendo póster que incomodan a la gente, ellos piensan que de pronto eso es un chiste" (PR09).

Están de acuerdo en generar desde los espacios de la ENS procesos de reflexión con los estudiantes para abordar este ripo de asuntos; sin embargo, son conscientes que no cuentan con los conocimientos suficientes para garantizar este abordaje. Una primera anotación a este respecto señala el compromiso de seguir aportando y permitiendo este tipo de espacios en los esfuerzos de comprender la educación mediática.

Procesos de producción y difusión

Los contenidos mediáticos que los chicos crean no son orientadas de manera destacada por la escuela; son en su mayoría impulsados desde un uso extraescolar. La escuela no garantiza espacios de acompañamiento para la puesta en marcha de proyectos que lleven a la creación de contenido mediático. Se evidencia algo un descentramiento de parte de la labor escolar y una adjudicación a la red de esta tarea que se levanta sobre la confianza de que la interacción cotidiana asegura el desarrollo de estas habilidades. Asumen los docentes que el entorno digital se ha encargado se servir como provedor de las destrezas para las creaciones de los estudiantes, no obstante, refieren que muchos de estas creaciones no necesariamente son "documentos que valgan la pena". A pesar de ello, comparten una percepción de permitir acercar a los estudiantes a una mayor reflexión sobre las caracterísiticas de estos entornos y enriquecer sus posibilidades como una manera de formar sujetos creativos y propositivos desde la diversidad de valores estéticos.

> "Pero otras veces, en algunos casos sí construyen algunas cosas, por ejemplo, memes, montajes y, además, algunos si no saben, ahora que es tan fácil el acceso, entran a YouTube y buscan cómo hacer lo que necesitan hacer. Entonces yo creo que no solamente hay que tener disponible el conocimiento. Ellos sí producen, pero producen de acuerdo con la necesidad que tengan en el momento, ahora, que sean documentos que valgan la pena puede ser que no, pero muchas veces producen y comparten" (PR07).

Se reitera que la misma aceleración que propone el medio no deja tiempo para "detenerse" a concebir otras posibilidades, por lo mismo, se extiende una forma muy particular —la que propone el medio— de construir contenido mediático emulando lo popular y dejando poco espacio para propuestas desde perspectivas que toman distancia de ello. A pesar de que reconocen que estos entornos informales se han constituido como centrales en los procesos de desarrollo de determinados aprendizajes,

generalmente vinculados al saber hacer, perciben que en este proceso intentan —en unos primeros niveles— seguir las características de otros contenidos.

> "Tal vez hay también que revisar cómo los chicos tienen un acceso a la tecnología tan informal -con los amigos- y también por lo que ven en YouTube, tal vez no tienen el tiempo para ellos ponerse a pensar en lo del lenguaje audiovisual, porque tuve un estudiante que me hizo un tutorial del uso de una aplicación cuando estaba trabajando lo de georreferenciación con ellos, era muy piloso en eso y decía "profe qué le hago", y le dije "lo que quieras", él tiene un canal en YouTube y sube juegos y todo eso, él intenta ser YouTube. Él tiene con otros amigos y se conocen entre los seguidores, él me mostró el video, pero no tiene esas calidades técnicas, no revisa el lenguaje audiovisual, no hace planos, no trabaja eso en el sentido estricto, sino que lo hace muy intuitivamente. Entonces siento que es más bien como esa distancia, ellos utilizan la herramienta, pero no de la manera más técnicamente posible" (PR03).

Y una práctica que perciben los docentes que requiere profunda reflexión y que comúnmente se presenta en la cotidianidad de la práctica escolar conlleva a la apropiación de elementos creados por otros para presentarlos como propios.

> "La palabra producción para ellos ya no es sino una entera copia de trabajos, o lo que decíamos, la parte crítica en ellos ha quedado casi resumida como en un copie. Copiando ensayos y es en estos donde entra la parte crítica de una persona" (PR09).

Ideología y valores

Existe un común acuerdo sobre las determinaciones que implican comportamiento y actitudes de los chicos tras el uso de los medios.

> "Los chicos son muy influenciados por las nuevas tecnologías" (PR05).

> "Muy fáciles de manipular (PR02).

> "Manipulan sus pensamientos, sus formas de ser inclusive se están comportando de alguna manera y miran algo del Facebook y cambian de comportamiento, son muy variables"(PR06).

Asumen que es algo que se despliega tras el uso de los medios, un fenómeno extendido que pasa por fuera de la escuela, y perciben una cierta facilidad de estos entornos en generar algunos tipos de influencias en los estudiantes. La extensión de este

fenómeno toma más fuerza cuando los mensajes se vinculan con pensamientos mágico o religioso y se apoyan en imágenes y sonidos que se tramitan con el uso de los medios. En estos casos asumen los docentes que este tipo de sensibilidad se extienden con mayor facilidad y despiertan mayores focos atencionales.

> "Me hace acuerdo sobre una experiencia que tuve en clase y coincidió con la vez que decían que se apareció el diablo en el Champagnat (otro colegio). Eso me ponía a pensar, porque se generalizó mucho las palabras "portal, portales" que un psicofísico que lo traía el alcalde y que cuidado con los portales y que los portales, oiga yo decía, allí ahí un discurso del siglo XVIII, o sea eso pasó en Europa en ese siglo y ahora pasa acá en el siglo XXI, con el asunto de alteraciones colectivas del estado de la conciencia; pero en medio de ese entorno una chica me decía: "profe, yo tengo mucho miedo, encontraron un animal horrible en el CEA" y fue un video que se compartió por Whatsapp por listas de distribución muy mal tomado, con muy mal sonido de una cosa como embalsamada, de eso que hacen los que trabajan con taxidermia que colocan la cabeza de un animal y la ponen con otra, juegan con eso, entonces esta cosa estaba sobre la mesa y le ponían un sonido terrible y le hacían así la toma (desde arriba) y se miraba esa construcción y sonaba horrible la música; y los estudiantes decían "miren lo que encontraron en el CEA, es que ese es el diablo". Yo les intenté explicar sobre eso y evidentemente era de taxidermia, y decían "¿y eso se puede profe?" (PR03).

Los profesores trasladan una carga de responsabilidad sobre estos asuntos a la familia, y resaltan que desempeñan un rol destacado en la formación de sus hijos respecto al posicionamiento de prácticas en relación con los medios.

> "Es que no solamente es la influencia que tengan de los medios, sino que también el proceso que llevan los padres de familia frente a la utilización de los diversos recursos tecnológicos (…) y las personas que tienen muchas dificultades en sus hogares o una inestabilidad y ellos los toman (los retos) y han llegado a suicidarse. Miren, pero si desde la casa se los fundamente en valores y se hace un acompañamiento, los chicos estarán bien fortalecidos frente a esas situaciones que se vienen presentando" (PR02).

> "Yo creo que nosotros si podemos hacer ese trabajo, pero aquí en el aula, en las seis horas, y enriquecer esa experiencia" (PR01).

Perciben la fuerza de los entornos no escolares en la determinación de saberes respecto a lo digital, sienten en ocasiones que la escuela se ve sobrepasada en su

posición de mediadora de conocimientos, sienten un desplazamiento. Sin embargo, y reconociendo que la escuela como institución desde su posición como entorno que permite el acercamiento a perspectivas ricas y diversas, la escuela podría tener un papel central frente a la reflexión sobre lo mediático.

En este mismo sentido, los docentes perciben que frente a muchos de los fenómenos que se suceden en la interacción con los medios digitales y vinculados con procesos que implican evaluación de criterios de veracidad de información, son altamente susceptibles de tropezar en terrenos caracterizados por la desinformación o información que resulta falsa o sesgada. Es un fenómeno ante el cual todos estamos expuestos y que requiere de una reflexión profunda sobre la manera en que se posiciona y los modos en que podemos hacer frente.

> "Es complicado, porque por ejemplo hay unas compañeras que tienen un grupo de Whatsapp y están mandando mensajes y una profe mando, y siempre esta mandando mensajes totalmente que no son ciertos, por ejemplo, envió lo de la cadena del censo que eso era para robar el voto electrónico, y ella escribía y decía "no voten, miren lo que se reveló", o sea es una compañera nuestra, entonces yo digo ¿estamos en capacidad de evaluar esas noticias falsas?" (PR03).

Manifiestan posibles debilidades en los procesos que implican la búsqueda de información en los entornos digitales, una angustia que se posiciona tras el reconocimiento de la abundancia y que lleva a indagar sobre maneras de establecer algunos criterios básicos que permitan hacer frente a estos procesos.

Hay niveles de confusión en los docentes frente a los procesos de búsqueda de información en los espacios digitales, precisamente sienten que ante la abundancia, que sobrepasa cualquier capacidad humana, hay un reto enorme sobre el enriquecimiento de la comprensión y tratamiento alrededor de los procesos que implican la selección de información.

> "Si el alumno o nosotros no sabemos seleccionar la información pertinente podemos utilizar mucho tiempo, desgastarnos o no salir con nada o solamente salir con la copia, porque el alumno no llega al punto que es, ni nosotros, sino que nos vamos por las ramas, entonces hay fallas en nosotros en que también los nuevos ejercicios no se trata de hacer indagaciones de temas sino de hacer comparaciones, comparaciones de autores, porque en

> Internet sobre un mismo tema hay mil o dos mil definiciones o informaciones y lo que se trata es que el (estudiante) no pegue sino que construya una comparación. El problema también es cómo saber seleccionar una tarea y cómo enseñar al estudiante a seleccionar información pertinente, yo creo que hay tenemos debilidades, pero hemos avanzado un poquito" (PR04).

Estética

La ENS no tiene un espacio específico destinado al tratamiento de creaciones mediáticas, menos se trabaja sobre los valores estéticos asociados a este entorno y procesos creativos que aborden estas posibilidades. Asumen y se manifiestan como aspiracional, la mayoría de las veces, que este conocimiento vaya siendo incentivado y asimilado desde las interacciones diarias que los chicos realizan con los medios. En otras palabras, derivan la concepción que los estudiantes en sus intercambios y prácticas mediática diarias llegarán alcanzar un dominio de los asuntos referidos a las valoraciones estéticas, asumen que los estudiantes alcanzan estas competencias como resultados de estas interacciones, es muy reducido el trabajo pedagógico en esta dirección.

> "Sobre los temas de la estética y manera en que son creados estos programas pues poco se trata con los estudiantes, ello van aprendiendo por fuera de la escuela. Y además nosotros poco conocimiento tenemos de todo esto" (PR03).

Resaltan que la estética de los contenidos que merecen la atención de los estudiantes esta relacionada con lo que se presenta como tendencia en los espacios mediáticos. Reconocen que los estudiantes participan generalmente en estos entornos a través de acciones que implican subir fotografias, memes y videos que son creaciones propias algunas veces.

5.1.3.2.1 Conclusiones derivadas del grupo de discusión del profesorado para el diseño de un programa de alfabetización mediática para el bachillerato de la ENS.

El posicionamiento de los procesos de mediatización provoca una tensión y alteraciones en las formas de funcionamiento y de concepción de las instituciones actuales, especialmente en aquellas vinculadas históricamente con las prácticas del saber. En este sentido, la escuela viene siendo objeto de muchas reflexiones sobre su rol y desempeño en una sociedad mediatizada, entonces, identificar algunos horizontes posibles para

alimentar debates en esta dirección supone un acercamiento sobre las maneras en que se estructuran y asumen las prácticas de aula y también involucra plantear posibles alternativas desde la educación mediática. Nos interesa focalizar nuestra atención, un primer momento, sobre algunas ideas o concepciones centrales que están posicionadas en los discursos de los maestros sobre los medios y, por otra parte, reflexionar sobre algunos puntos que, desde sus perspectivas, pueden constituir puntos de fuga para el planteamiento de la propuesta de educación mediática crítica.

La llegada de estos medios a los espacios formales e informales no involucra necesariamente que desde la escuela rápidamente se promueva una reflexión y la disposición de prácticas formativas significativas con estos recursos. Apunta Sandoval y Bermúdez (2015, p. 169) que en las escuelas colombianas está primando una recepción acrítica donde se promueve un manejo instrumental (se privilegia el conocimiento del software como *Word, Excel, Power Point*) y aproximaciones que llevan a fundamentar a los medios en el marco de apoyos didácticos. En este mismo sentido Rueda Ortíz et al.,(2003) encontró que en las instituciones escolares colombianas existe, por una parte, un discurso "tecnofílico" hacia los medios, y por otra parte, un bajo desarrollo de habilidades y competencias para la interacción o planteamiento de actividades mediadas por estos dispositivos, y además un debilitado grado de reflexión pedagógica que contribuye al sostenimiento de modelos tradicionales de enseñanza (hegemonía acrítica del saber, el memorismo, la palabra de los docentes y el libro de texto como único o principal referente en el aprendizaje). Indica ello, que las paredes de la escuela, a pesar de que son atravesados potentemente por los entornos líquidos, poca atención y esfuerzos disponen para tramitar estos asuntos en el marco de procesos formales.

Son reducidos los espacios que garantizan una reflexión alrededor de referencias conceptuales sobre lo mediático con los docentes, y en estos se sigue promoviendo una reducción e instrumentalización sobre lo mediático. Esta situación puede limitar el desarrollo de espacios formativos que favorezcan un enriquecimiento de la experiencia de aprendizaje. En las prácticas de aula poco se arriesgan los docentes a proponer procesos de aprendizaje que involucran la incorporación de los medios, y ello puede justificar, como una futura línea de reflexión, la necesidad de interpelar prácticas y concepciones que se sostienen en el profesorado. El posicionamiento de estos enfoques viene siendo alimentado por un marco de políticas públicas estatales de TIC en el

campo educativo nacional que “han mantenido un discurso determinista, neutral y benevolente sobre las tecnologías” (Ortiz y Franco-Avellaneda, 2018, p. 21).

Este reduccionismo que se mantiene en muchos de los enfoques impide detallar y adelantar debates sobre la amplitud y las aristas que se manifiestan tras estos fenómenos, llegando a promover un discurso de neutralidad abstraído de las relaciones sociales. Es indispensable en tiempos actuales superar estos postulados de tipo solucionista, instrumentalista y deterministas de la tecnología (Adell, 2018, p. 119) con la intención de suscitar una problematización y reflexión (en palabras de Freire, problematizarlas), máxime donde los medios en la educación empiezan a ser dominados por un discurso y posiciones con algunos claros intereses: el mercado, las ganancias, el comercio, discurso que deja confinado los enfoques de la pedagogía. Es necesario abrir la discusión sobre estos temas y debatir el uso de los medios en la educación como problemática (Selwyn, 2017, p. 108). La reflexión sobre cómo los medios digitales están impactando y cambiando la educación alcanza cuestionamientos, entre otros, sobre las formas de construcción de conocimiento actualmente, sobre lo que es saber y aprender y el reconocimiento de las percepciones y sentidos de los estudiantes en sus cotidianidades, sus usos, entre otros.

En perspectiva a este conjunto de planteamientos se puede indicar que la formación relacionada con las tecnologías de la comunicación y de la información que generalmente se ofrece a los docentes de la ENS (desde las entidades estatales) se concentra en el desarrollo de habilidades para el uso adecuado de los dispositivos y algunos programas en concreto. En ellas abordan principalmente lo referido a su conformación instrumental, perciben los docentes que se requiere plantear esfuerzos que conduzcan al desarrollo de creaciones mediáticas, contenidos enfocadas al apoyo de los procesos pedagógicos, como también una visión que permita extender la reflexión sobre varias dimensiones que se derivan de estos fenómenos como pueden ser los sociales, históricos y económicos. En general, en los encuadres de estos programas formativos no se abordan cuestiones centrales de las dimensiones de la educación mediática.

> “Pues hemos recibido una información general enfocado al manejo de las TIC; pero ya como para diseño y para realizar contenidos es poco, no hemos recibido una capacitación en este sentido” (PR06).

Perciben los docentes que una ruta para acercar en la ENS enfoques de educación mediática implican la participación colectiva de la comunidad educativa como actores claves en este proceso y, uno de los puntos de fuga en este empeño, comporta la promoción de una reflexión profunda sobre este enfoque. Sienten que están ante un enorme reto y que no poseen en muchas ocasiones las competencias necesarias para hacerle frente. Sienten que el entorno digital viene promoviendo una serie de dimensiones que tiende a descentrar su labor y situar nuevas sensibilidades educativas. Conciben la necesidad de construir un centro o departamento encargada de gestionar lo relacionado con material digital educativo.

> "Nos hace falta, donde los maestros tengan alguna idea y digan " yo quiero que me ayuden a construir este material, lo tengo pensado de esta manera" fuera importante que existiera esta sesión en el colegio, donde se pueda construir materiales no solamente físicos sino también digitales" (PR01).

> "Muchas veces uno va donde un profesor a pedir colaboración, pero esta ocupado. Uno buscando sobre cómo editar un vídeo o cómo lo hago, y claro el maestro tiene las ideas. Uno puede adelantar algo por los tutoriales, pero siempre aparece algo, entonces un centro es fundamental para nosotros" (PR06).

Pensar en la estructuración de un espacio que tenga relación con el ambiente mediático es una de las recomendaciones que realizan los docentes. La biblioteca de la ENS garantiza un ecosistema centrado en el libro, queda pendiente espacios destinados a estrechar lazos con el universo mediático-digital. La percepción que tienen del acercamiento de los estudiantes con el entorno gira en la preocupación de sus usos, resaltan que este queda en cuestiones que tienen que ver con "la vida social online". La aspiración que tienen es que abandonen estos recorridos e involucren escenarios donde puedan "construir conocimientos".

Uno de los asuntos que queda suspendido sobre la mesa tiene que ver con la percepción que la cultura digital viene con un determinado ritmo, un aceleramiento aparente, una exigencia de mantenerse en constante actualización y que demanda conexión continua, acaso ¿impone la cultura digital una manera particular de los tiempos?, ¿es está acelerada? (mantener constante contacto —estar disponible— con las personas de manera virtual, atentos a los temas de moda o tendencia). Esta característica

da pie a plantear la necesidad de espacios que impliquen detenimiento y pausa como una manera de dar acceso a deliberaciones sobre el entorno y sus implicaciones. En este sentido, bien podría considerarse a la escuela como un espacio de detenimiento, que permita provocar otras miradas, más críticas, más problematizadoras que posibiliten lecturas que sobrepasen los criterios lo popular extendido y contribuyan a provocar preguntas y operaciones con el saber que no están disponibles en los espacios habituales de los adolescentes. Insitimos, entonces, en asumir la escuela como un espacio de detenimiento y suspensión (Simons y Masschelein, 2014) frente a la rápidez que se privilegia desde los entornos mediáticos.

Otra de las cuestiones que emerge con claridad se relaciona con los códigos que rápidamente circulan por las pantallas. Se va imponiendo una forma particular de códigos y lenguajes que pronto son replicados por la audiencia, el medio da privilegio a un determinado tipo de discurso y por el mismo contacto continuo, las personas van negociando e incorporando o valorando un tipo de estéticas y códigos o maneras que el medio despliega. En relación específica con la cultura visual implica el favorecimiento de ciertas formas de ver y ser vistos, maneras de mostrarse, lo merecedor de elogio y atención. En general, una creación de contenidos que es negociada desde las vinculaciones y los códigos dominantes que se sostienen en estos entornos.

Perciben los docentes cierta distancia y desconocimiento hacia las “nuevas generaciones”, guardan unos límites que la mayoría de las ocasiones no se corresponden bajo las lógicas habituales de entender el mundo de los adolescentes —ni tiene porqué serlo—, lo que resaltamos aquí son las distancias y el encuentro de dos sensibilidades, los docentes perciben un desencuadre generado a partir de las nuevas mediaciones que tramitan los estudiantes en sus cotidianidades. En este sentido, se reconoce que la experiencia de relacionamiento generada a partir de los dispositivos ha llevado a vincular y superar ya no una experiencia instalada en la instrumentalización; “dicha experiencia vincula, de manera potente, las fibras de la sensibilidad y de la corporalidad, de la movilidad del tiempo y el espacio, de la versatilidad para ser y ponerse en escena a partir de la conexión, la interactividad y la hipertextualidad” (Ramírez-cabanzo, 2018, p.105). Es una experiencia que se diferencia respecto a épocas anteriores y se articulan a las vivencias y hábitos desde edades tempranas. A pesar de que son conscientes que es una exigencia de su rol como educador el acercarse a estos terrenos de la cultura digital,

reconocen que es algo que “nos ha quedado grande a los maestros ese reto”. Acentúan un distanciamiento sobre el uso de los medios por sentirse parte de “otra generación”, y evalúan que no disponen de una preparación suficiente para acercarse a estos terrenos con un desempeño que los lleve a garantizar el desarrollo de procesos formativos significativos con los estudiantes.

Tiene esto una relación directa a partir del desplazamiento que viene realizando los dispositivos digitales frente a la escuela y sus procesos implicados con el saber, y donde los maestros encuentran que toman una mayor potencia con la disponibilidad extendida de dispositivos que tienen actualmente los estudiantes y por la soltura con la que se desenvuelven por un lenguaje que aparentemente acompaña a los medios: “son intuitivos”. Están de acuerdo en que el dominio es ganado a partir del uso continuo de los dispositivos. Conciben que los chicos a través de sus interacciones cotidianas en los entornos mediáticos van desarrollando de una serie destrezas que los habilita para sostener y adentrarse en estos entornos, a partir de la consideración de que “ellos se mueven en el uso y tienen la facilidad”.

Reconocen una alteración alrededor de lo que suponía un proceso tradicional de aprendizaje (un aprendiz incorpora conocimientos a partir de fuentes autorizadas de saber) y ubican que, en las condiciones actuales, el saber necesariamente no esta determinado por el maestro, ni orbitando alrededor de los planteamientos de la formalidad de un currículo. La alteración de los modos de circulación del saber constituye una de las transformaciones más significativas que puede experimentar una sociedad (Martín-Barbero, 2002a). A pesar de ello —y con un deficiente nivel de incorporación de los medios a los procesos escolares— las prácticas escolares sostienen algunas dinámicas que se corresponden a un modelo de saber y aprendizaje que se distancian de las sensibilidades actuales de los adolescentes —“pero muchos seguimos diciendo así me ensañaron a mí y así aprendí” y quieren que los estudiantes también aprendan así, se los lleva a esa época. En otro discurso refuerzan esta idea: nosotros somos una generación que estamos con una forma de trabajar y de pensar y “las nuevas generaciones están en otro cuento, entonces nosotros estamos en una lucha”—. Esto indica que el planteamiento de propuestas relacionadas con la alfabetización mediática en los espacios escolares no pueden reducirse o centrar su empeño en la dotación de medios, comporta además una reflexión profunda que lleve al entendimiento de las

lógicas, las sensibilidades, las alteraciones y demás descentramientos culturales que se posicionan tras el arribo de lo digital en la vida cotidiana. De abrir el discurso, problematizar lo digital y priorizar la reflexión pedagógica.

Otro referente que caracteriza lo mediático, desde la perspectiva de los docentes, en los estudiantes se relaciona con la influencia atribuida a estos entornos en la conformación de puntos sustanciales de referencia, pues entienden los docentes que variados asuntos de la adolescencia empiezan a explorarse y a ser abordados por los jóvenes desde los recorridos mediáticos donde lo lo audiovisual está permeando con fuerza en las estructuras de sentidos de los estudiantes. Cercano a estos planteamientos Pérez, Pastor, y Abarrou (2018) concluyen que el youtuber adquiere un protagonismo particular para hablar de temas que los adolescentes puede que no se atrevan a compartir con otras personas y su experiencia personal constituye un ejemplo o referente de peso en las decisiones de los seguidores, ejercen en alguno casos el rol de “consejero”. Es decir, los entornos mediáticos se posicionan como potentes faros en la conformación de referentes que puedan pasar a tener peso en la estructura identitaria de los adolescentes, son ambientes donde se desenvuelven diversos asuntos y tensiones que convocan este periodo de vida. Esta influencia es fuerte en esta edad especialmente lo relacionado con la imagen corporal y la estructuración de ideas respecto a los sentidos de la vida, a los procesos de identificación. Acogen los docentes como necesario un enfoque de educación mediática que auspicie esfuerzos conducentes a la reflexión sobre los valores e ideologías que se cimentan en los contenidos mediáticos que tienen preferencia en los estudiantes. Los educadores tendrían que ser consciene de la influencia de los medios en el desarrollo de los estudiantes, de la forma en que configuran ideologías y de la creación der estados de opinión en la sociedad y, por tanto, deberían incluirse en los planes de formación de los maestros (Martín y González, 2018, p. 22)

Relacionado con lo anterior, los docentes apuntan la necesidad de reflexionar sobre las implicaciones que se pueden derivar sobre la privacidad y el tipo de contenidos que usualmente los estudiantes agregan en sus redes sociales, las fotografías, escritos y demás que generan un rastro y puede facilitar algún tipo de vulneración. Manifiestan la necesidad de generar reflexión respecto a la privacidad y la seguridad en el uso de los medios especialmente de las redes sociales. Un asunto que toma fuerza al encontrar que la expansión de los medios viene acompañado de modelos de negocios que generan

enormes ganancias a partir de la recolección y el análisis de los datos online personales, donde los niños y adolescentes representa una amplía población en el foco de estos intereses comerciales (Livingstone et al., 2018). Es necesario promover un detenimiento desde la escuela que permita abordar con mayor profundidad sobre lo que implican los datos en el modelo de funcionamiento de estos ecosistemas, pues tras el discurso promulgado muchas veces de gratuidad sobre diferentes aplicaciones, y que desde la aceleración se suele "aceptar" sin mayor reflexión o lectura, están llevando a la renuncia de nuestra información y con ello a nuestra privacidad, a nuestra intimidad y a un largo etcétera (Cobo, 2019, p. 45). El fomento de la formación de un ciudadano crítico implica desplegar desde los entornos escolares amplios debates sobre estos aspectos, por ejemplo, sobre la manera en que se construye la información, sobre los procesos o modelos de negocios, detenimiento frente a la instalación de programas o aplicaciones (leer los términos que se imponen en un contrato cuando se crea una red social, los datos, la privacidad, condiciones de uso), en fin, de comprender las varidas formas como funcionan este sistema donde la gratuidad no existe.

Igualmente, perciben los docentes que ante un entorno que dispone una cantidad de información que nos sobrepasa es necesario priorizar procesos formativos sobre el relacionamiento con esta situación, un abordaje pedagógico sobre los procesos de filtrado de la información, están de acuerdo en señalar que desde la disposición escolar podría promoverse el "arte del filtro", como bien lo señalaba (Eco, 2016), los procesos que implican enseñar criterios para filtrar y seleccionar la información, lo que implica la jerarquización de la información en los buscadores. Perciben que desde la extensión y los mecanismos de funcionamiento de la red existe una vulneración frente a los efectos de la circulación de desinformación e información falsa. Reconocen que la escuela no es la única institución que tiene la responsabilidad de acercar a los chicos a entornos de formación crítica; la familia y los ambientes extraescolares determinan formas de acercamiento al mundo digital. Perciben cierta vulnerabilidad frente a estas situaciones.

Muy próximo al señalamiento anterior, los profesores manifiestan una preocupación sobre la copia o apropiación de contenidos sin reconocimiento y reflexión sobre la autorías y derechos como una práctica continua de los estudiantes en los ejercicios escolares. Consideramos que es una cuestión que debe desplegarse y reflexionar desde varios matices. "La palabra producción para ellos ya no es sino una

entera copia de trabajos, o lo que decíamos, la parte crítica en ellos ha quedado casi resumida como en un copie". Atendiendo este planteamiento, muy compartido por los profesores, podría uno inquirir sobre algunas cuestiones: ¿el copiar contenidos en la red es una práctica exclusiva de los ambientes digitales?, ¿previo al posicionamiento de lo digital no existían prácticas como la copia?, copiar textos de enciclopedias, libros, ensayos sin prestar atención o reflexión sobre este fenómeno ¿no era algo muy extendido en las prácticas escolares previas?

Promover esta reflexión con los docentes y con los estudiantes sobre las maneras en que nos relacionamos actualmente con la informacón y algunas operaciones que se posicionan, como la copia, debería tener un abordaje profundo; no se trata de disponer unas prácticas y planteamientos escolares que centren la determinación exclusiva en la prohición de toda copia (acusando que principalmente este es un fenómento que brota y se establece tras lo digital). Si atendemos que la cultura digital supone el favorecimiento de prácticas creativas como el remix donde se asume que lo que vamos creando no es absolutamente nuevo, permitiría emerger un foco para abordar algunas consideraciones de reflexión educativa sobre esta práctica. El remix se lo entiende como un conjunto de remezclas y designa creaciones que combinan contenidos de diferentes lenguajes (sonidos, imágenes, textos) existentes en la web con nuevos contenidos orientados a la participación. El tomar unos contenidos existentes, copiarlos, mezclarlos y distribuirlos por medio de la red se ha convertido en una característica destacada de los tiempos actuales (Hoechsmann, 2019; Sánchez, 2017) y lleva a favorecer la creación de contenidos a partir de lo existente (todo lo que creamos no es absolutamente nuevo).

De esta forma, la cuestión podría ser cómo desarrollar en los estudiantes prácticas de creación fundamentadas o cómo trabajar y pensar el remix como una práctica característica de la cultura digital y de promover otras alternativas. Un abordaje escolar que favorezca una reflexión profunda sobre la copia y la creación llevaría a indagar sobre las principales razones, las prácticas e implicaciones de este fenómeno con los estudiantes de manera que se permita extender la comprensión y a tener en consideración sobre la manera en que la información circula y es abordada y la promoción de prácticas remix que lleven a la creatividad. Es decir, no solo quedar en la exclusividad de la prohibición o la sanción acusadora, se require fomentar un trabajo que permita desarrollar en los estudiantes la creación de remezclas (remix) y reflexionar

sobre ello para generar una mayor comprensión sobre variadas impliaciones que se derivan en un acto creativo, los derechos de autor, citaciones. Un trabajo enfocado al desarrollo de la creatividad y la reflexión extensa sobre este práctica, no implica ello eludir abordajes sobre normatividades. Un ejercicio creativo de nuevos elementos —a partir de algunos contenido preexistentes y combinando otros con la intención de generar un sentido y nuevas estructuras— que permita generar la reflexión sobre el fenómeno de la copia.

Por otro lado, los docentes en sus discursos insisten en mantener un muro que distancie lo que pasa en los entornos digitales —en los que se mueven los estudiantes— y las propuestas que se asumen desde la escuela. Es una distancia que tiende a extenderse entre el uso de las tecnologías dentro y fuera de las escuelas, entre los "mundos vitales" de los adolescentes y el énfasis de los sistemas educativos (Buckingham, 2008, p. 129) que lleva a que las nuevas generaciones lleven a cabo prácticas estrategias de aprendizaje informal que usualmente son delegadas o no tenidas en cuenta desde la escuela.

- En definitiva, los profesores podrían en cada área del currículo configurar espacios para la promoción de la criticidad más que asumirlos como simple herramientas o destacando las capacidades de estos para la creación de contenido.
- Espacios para detenerse a flexionar sobre implicaciones sociales, económicas, políticas de los entornos digitales.
- Ejercicios de detenimiento que permitan acercar a los estudiantes a otros leguajes cuando crean sus producciones; poner en cuestión las pautas extendidas y formatos habituales que son favorecidos por las industrias culturales y los criterios de popularidad.
- Proponer un análisis sobre las prácticas asociadas al "copiar y pegar" en una cultura del remix que se extiende en el entorno mediático.
- Abordar asuntos relaciones sobre la influencia de los medios en cuanto a conformación y circulación de ideología y valores.
- Pensar en otros lenguajes cuando crean sus producciones, poner en cuestión las pautas extendidas, los formatos.

- Abordar sobre lo que supone el posicionamiento de la privacidad en los entornos digitales.
- Vincular en los espacios a las familias, pues se entiende que comparten responsabilidad y son agentes que contribuyen de manera significativa en los procesos educativos de los estudiantes.
- Abordar los elementos vinculados en los procesos que se vienen configurando en el marco de la identidad digital en las plataformas online.
- Tratar con detenimiento los procesos que implican búsqueda de información y establecer criterios de confiabilidad ante la avasallante cantidad de información que nos inunda y destacar aspectos sobre la desinformación, noticias falsas (*fake news*)
- Disponer una amplia reflexión sobre lo que supone los cambios sociotécnicos tras la mediatización de la experiencia.
- Promover una reflexión pedagógica con los docentes sobre el posicionamiento de los medios y las condiciones que emergen respecto a las nuevas formas de conocimiento.
- Procesos de gestión de la información.

5.1.3.3 Análisis de los datos del grupo de discusión de las familias

Fecha: 15 de diciembre de 2017

Hora: 9 am

Lugar: Coordinación académica

Duración: 1 hora y 15 minutos

Participantes: Junta de padres de familia de la ENS (9 integrantes)

Tabla 67. Participantes familias

Participantes familia		
FAM01	FAM04	FAM07
FAM2	FAM05	FAM08
FAM03	FAM06	FAM09

El objetivo principal de la realización de los grupos de discusión con las familias de los estudiantes de la ENS era elaborar una comprensión de los elementos y características principales que se surten en el acercamiento mediático de los estudiantes en los espacios familiares, priorizando asuntos que den pie para el planteamiento de una propuesta de educación mediática. Igualmente interesa conocer las percepciones que tienen las familias sobre la extensión del fenómeno de lo mediático.

Lenguajes

Las expresiones que destacan desde los hogares acerca de las rutas que van trazando los estudiantes en las pantallas son asociadas, de manera general, a prácticas vinculadas al entretenimiento. Los recorridos que realizan los estudiantes en estos entornos, desde la óptica de los hogares, favorecen una exploración que atiende a sus gustos e intereses. Estos recorridos generalmente son asumidos con poca orientación desde el hogar. Perciben, desde los hogares, que pocas veces estos intereses están correspondidos con asuntos que se relacionen con procesos de "investigación", se quedan limitados en el uso de las redes sociales en prácticas concretas como "subir fotos, vídeos". Este es un lenguaje que se privilegia en las prácticas de los estudiantes en sus recorridos digitales. De manera destacada acuerdan que el ambiente en el que conviven los estudiantes está saturado por prácticas asociadas con la creación, circulación y detenimiento frente al lenguaje audiovisual, destacando como caso especial la abundante producción de fotografías que realizan de sus actividades diarias y terminan alimentando el flujo de las redes sociales. Las imágenes tienen una centralidad en sus intercambios con lo digital y se circunscribe en el marco de lo que Jiménez (2019) llama la experiencia del mundo convertida en imagen. Por lo mismo, un enfoque que podría asumir desde la educación mediática es una reflexión crítica y profunda acerca de la imagen (como lenguaje y como producto cultural) que conduzca a interrogarla y a asumir posibilidades desde la distancia y desde otras perspectivas (Jiménez, 2019, p. 9).

> "ellos prácticamente el uso de esas páginas lo hacen por explorar, muchos por la exploración se meten a páginas no permitidas y de pronto eso lo hace a nivel general y llegan acá y se propagan dicen mira ve yo me metí a esto y en estas páginas hay esto y tú te puede meter por aquí te puedes meter por acá y encuentras esto" (FAM04).

> "Pues yo pienso que los estudiantes en muy pocas ocasiones lo utilizan para la investigación, pero mire la mayoría de los estudiantes que hacen redes sociales que hacen puro Face y WhatsApp. subiendo fotos, vídeos y chismoseando porque es así, esta es la realidad, hay una contaminación increíble del celular yo me he dado cuenta en los estudiantes es puro Face, en mis sobrinos *Face*" (FAM03).

> "Uno ve en las fotos que suben cuantas posees que hay de una forma de otra, levantándose, comiendo bueno, miren desafortunadamente hay una contaminación increíble y esa no la podemos manejar todavía porque la evitación del celular viene desde la casa" (FAM08).

Tecnología

A través de las interacciones verbales las familias reconocen la llegada de los dispositivos al hogar, destacando el celular y los computadores de mesa. La conectividad a Internet esta sucediendo esencialmente a través del celular. Estos procesos de conectividad en la mayoría de los hogares se han venido consolidando a partir de la disminución de los costos de suscripción, especialmente ocasionados por subsidios que otorga el Gobierno y las políticas de extensión del uso del Internet en los hogares (plan Vive digital). De igual manera, el dinero del gasto familiar destinado a la compra de dispositivos ha crecido significativamente, evidencia de ello el departamento de estadística DANE de Colombia destaca que en el año 2018, el 90,7% del total nacional de hogares poseía televisor convencional a color, el 95,2% de los hogares al menos una persona poseía teléfono celular y el 64,6% de las personas de 5 y más años de edad utilizó Internet (DANE, 2019). Incluso, la entidad de estadística del país ya incorpora, en la última actualización de la encuesta a hogares para el 2019, a las plataformas como *Netflix, Amazon Prime* o *HBO* como indicador de la economía. Estos datos se corresponden a lo que se evidencia en las encuestas donde el 92% de los estudiantes manifiestan que en sus hogares poseen este dispositivo. Así, de manera determinante se puede asegurar que el celular constituye principal medio a través del cual los adolescentes acceden a los entornos mediáticos.

> "Los muchachos, pienso, que hacen más caso en este momento de los celulares, aunque haya computadores en las casas" (FAM01).

> "Ellos por estar pendiente en el celular no ponen atención a sus profes" (FAM02).

Las edades de contacto con los medios cada vez son más reducidas, el primer entorno donde se sucede esta interacción es en la familia. Así, los hogares constituyen la primera puerta de entrada y de consolidación de prácticas asociadas a los medios. Consideran que los chicos desarrollan un conjunto de habilidades para el manejo de los medios digitales a partir de estas primeras disposiciones que se generan al interior de los hogares, destacan fundante el rol de las familias en el acercamiento a los medios y reconocen que sucede desde edades tempranas.

> "Dentro del uso de medios electrónicos, dentro de mi hogar se pueden distinguir como los domésticos, los que más son utilizados como el televisor hace poco lo cambiamos porque ya han salido con nueva tecnología que ya es como que se conectan con Internet para visualizar es un poco más grande, dentro de ese cambio pues en ese caso mi hijo que va a segundo de primaria ya lo aprendió a manejar, entonces él ya busca alguna información o muñequitos" (FAM02).

> "Yo creo que para nadie es desconocido un celular y dentro de un celular los muchachos ya tienen una infinita gama de herramientas desde los más chiquitos hasta los más grandes" (FAM03).

El celular se convierte en los entornos familiares en el medio de mayor uso, es el dispositivo que, dada la variedad de sus posibilidades (aplicaciones, cámara, acceso a redes) y portabilidad, goza de preferencia y centralidad en estos escenarios. Usualmente su uso está destinado para obtener fotografías, grabaciones, llamadas y para mantener conectividad a Internet. Consideran que sus hijos y su grupo de pares vienen desarrollando una serie de habilidades para hacer frente a lo mediático como resultado de las interacciones cotidianas, un uso funcional.

En las familias se estructuran determinadas formas de apropiación de los dispositivos mediáticos, cada una de ellas ancladas desde sentidos otorgados, valores y creencias que van siendo incorporadas a partir de sus experiencias de vida o como resultados de la interacción social. De este modo, algunos anclan sus posiciones respecto a los medios como "malas porque ellos no aprenden", "ellos no saben nada", "los celulares son malos", otorgando una carga de afectación negativa en los procesos involucrados en el aprendizaje; y, por otra parte, también se posicionan voces que llevan a asumir los medios como una "parte indispensable", "no tener acceso a la tecnología

(…) iríamos en retroceso", "para acceder a información", "saber de nuestros hijos" adjudicando unos usos provechosos y resaltando sus variadas utilidades y reiterando su uso como una exigencia de los tiempos actuales. Entre estas dos bandas tienden a tomar forma los discursos y posiciones que sobresalen respecto de los medios en las familias a partir de sus experiencias y universos de sentidos. Son asumidos como dispositivos que son al mismo tiempo medicina y veneno: contribuyen al mejoramiento de procesos en la vida cotidiana y también despliegan protocolos nocivos para el posicionamiento de un pensamiento no "soberano", actúan como *pharmakon*: "es un poder curativo, en la medida o exceso en que es un poder destructivo" (Stiegler, 2015, p.30). Es decir, el discurso tiende a reconocer que, por una parte, facilitan asuntos que contribuyen al mejoramiento de la vida o del aprendizaje y, a la vez, también pueden ser veneno cuando debilitan la capacidad de pensamiento y de la toma de decisiones en la vida. Por lo mismo, es necesario no limitar la reflexión sobre la tecnología en miradas reduccionista que benefician al optimismo o quedar en posturas negativas acríticas.

> "Para mi, conforme las tecnologías de hoy en día que son modernas, son malas para los estudiantes porque ellos no aprenden en el pensamiento como los de antes" (FAM04).
>
> "A mí me parece que el acceso al celular en un colegio debe ser por una parte indispensable como un medio de comunicación porque a nuestros hijos les puede pasar algo, se pueden enfermar o algo delicado y me parece muy importante el acceso a la comunicación otra también a investigación porque estamos en ese auge de la tecnología" (FAM02).
>
> "Si estamos en pleno siglo XXI y de pronto no tener el acceso a la tecnología que nos está rondando ahora pues nosotros iríamos en un retroceso (…) a los muchachos hay que limitarlos y eso es lo que nos falta a nosotros dentro de las instituciones que bueno que seria que portáramos el cuaderno si mira que a los muchachos uno les hace una pregunta entran a Internet y ellos de acá ya le dicen, profe es que es tal cosa, y eso es de inmediato, pero entonces, pienso yo, que desde acá teniendo un buen servidor se puede limitar y solamente dejarlas a cosas donde se pueden entrar" (FAM05).
>
> "Para mí, por lo menos pues yo no soy muy estudiada, pero para mí conforme los celulares son malos, una, porque hoy en día toda la tecnología como, dice usted, si eso es bueno, no vamos a decir que no; pero hoy en día los estudiantes no saben nada sobre el por qué de los procesos, porque para contestar es el celular, entonces, qué tienen en la cabeza, con decirles

> que los estudiantes hoy en día desde primaria no se saben ni las tablas, ellos para cualesquier cosa tienen que estar el celular sacando" (FAM06).

En los entornos familiares los procesos de apropiación de los medios digitales llevan a generar nuevas constituciones en las relaciones intergeneracionales respecto al saber-poder, pues hay una delegación de cierto grado de poder a los hijos a partir de sus habilidades y conocimientos tecnológicos (Winocur y Sánchez, 2016, p. 87). El hijo o hija se sitúa como poseedor de un conocimiento en el manejo instrumental de los medios frente a los padres y madres que en ocasiones sienten que no alcanzan a desplegar estas habilidades, unas habilidades que logran por el uso cotidiano principalmente. Sin embargo, las familias tratan de no delegar totalmente el manejo de estos espacios, incorporan ciertos preceptos. La mediación parental sobre los usos de las tecnologías en los hogares es fundamental en el momento de promover actitudes que lleven a la reflexión sobre el entorno digital (Livingstone y Keely, 2018), pues lo usual en estos entornos es que los menores vienen interactuando generalmente por experimentación propia, por ensayo y error, o bajo la compañía de sus pares o de las discursos o tendencias posicionadas. Por lo mismo, la influencia de la familia es vital en posibilitar en los jóvenes una relación crítica y creativa con los medios; sin embargo, es poco probable este desarrollo cuando la familia percibe a los medios asociadas a que "son malas para los estudiantes" y se inscriben en un terreno que poco facilita la apertura a la discusión de lo medios sobre otros referentes.

En general, las posiciones que toman fuerza desde las familias están encauzadas hacia otorgar a los medios cierto patrones de riesgo tras su uso, como también algunas voces las llevan a asumir como algo característico del entorno actual capaces de facilitar o mediar para la realización de asuntos importantes de la vida diaria. Es interesante apuntar sobre la manera en que en los espacios familiares se empieza a constituir representaciones, justificaciones y abordajes frente a la extensión de estos medios, aparecen cambios culturales en los procesos de socialización inicial de sus hijos. En este sentido, resulta valioso plantear como una línea futura de investigación sobre los valores y sentidos que se otorgan a las tecnologías desde los entornos de los hogares, desde las historias biográficas de cada generación y profundizar sobre los discursos (riesgo-beneficio) que emergen.

Procesos de interacción

Empieza el grupo familiar a establecer nuevas rutinas y procesos tendientes al acercamiento de los hijos al universo digital, los medios se posicionan en los espacios del hogar y vienen convocando —y forzando muchas veces— la aparición de reglas y disposiciones al interior de los hogares específicas para abordar lo mediático. En los hogares se extienden rutinas variadas que llevan a determinar y encauzar determinados imaginarios sobre estos entornos que empiezan a instalarse como orientación en la crianza de sus hijos.

> "Pero no sé le da el acceso directo a la niña que tiene ocho años se la acompaña para ver videos, pero igual todo va con un direccionamiento de nosotros los padres de familia (…) Entonces de ese punto de vista ya le hemos inculcado a mi niña que ella tendrá acceso a un celular, pero cuando entre la universidad porque se supone que ella va lejos y uno necesita comunicarse, pero estando dentro del hogar pienso que no" (FAM07).

En los entornos familiares, lejos de ser una hoja en blanco, se procesan y filtran las novedades tecnológicas a partir de sus universos simbólicos de pertenencia y experiencia (Winocur y Sánchez, 2016, p. 26), cada familia desde sus universos de sentidos estructuran y condensan unas prácticas particulares por las cuales tramitan las relaciones iniciales de sus hijos con los medios. En este sentido, la familia desempeña un rol fundamental en la manera en que los estudiantes empiezan a vincular imaginarios, sentidos y universos simbólicos sobre lo mediático, una construcción que se inaugura desde un contacto temprano con los lenguajes de la vida mediatizada (desde que nacen escuchan sonidos, imágenes, códigos digitales). El acercamiento de los medios y sus códigos a los niños esta acompañada por las familias; luego, se sucede un debilitamiento de esta alineación y surgen otros escenarios (grupo de pares, exploración). Con claridad lo expresa Ramírez-cabanzo (2018, p.107): si bien los niños acceden a las tecnologías por los ambientes familiares, son ellos mismos quienes luego avanzan a través de sus interacciones y aprendizajes autodidactas.

Como reconocimiento del manejo extendido y apropiación por parte de los estudiantes de mayor edad, las familias hacen un llamado a la escuela a dirigir procesos de formación referidos al entorno mediático, empezando desde niveles iniciales. Las familias son conscientes que desde tempranas edades los niños mantienen contacto con

este entorno. Perciben menos necesaria la formación en los de mayor edad porque se asume que desde la interacción constante con los medios van adquiriendo una determinada formación que los habilita para su manejo.

> "Los grandes ya, porque tienen un poco más de bases ya sea por fuera por nosotros o por los amigos ellos conocen más, pero los pequeños no, en esa medida a mí si me parece importante para los pequeñitos, así lo diría los de preescolar" (FAM01).

Reconocen, en general, las familias que la atención de sus hijos en el entorno mediático esta centrada en procesos que no implican "investigar" y detenimientos relacionados con tareas académicas. Asocian que la interacción mediática de sus hijos deviene a partir de sus intereses, de sus propias "exploraciones" que en ocasiones los puede llevar a entornos "no permitidos". La familia ve en el ecosistema mediático un fuerte elemento determinador de construcción de sentidos de los niños y adolescentes. Es usual que las familias perciban confusión sobre los ambientes digitales y los posibles peligros que habiten en ellos, se sienten confusos sobre la acción que debieran tomar y no sienten mucha claridad sobre las recomendaciones para sus hijos (Livingstone et al., 2018, p. 36)

> "Yo pienso que los estudiantes en muy pocas ocasiones lo utilizan para la investigación, pero mire la mayoría de los estudiantes que hacen redes sociales que hacen puro Face y WhatsApp. subiendo fotos, chismoseando" (FAM08).

> "Por la exploración se meten a páginas no permitidas y de pronto eso lo hace a nivel general y llegan acá y se propagan dicen mira ve yo me metí a esto y en estas páginas hay esto y tú te puede meter por aquí te puedes meter por acá y encuentras esto" (FAM09).

En el discurso desde los hogares destaca las voces que llevan a posicionar las prácticas de los estudiantes en lo entornos mediático como alejadas de procesos que impliquen lo académico, y sugieren que los estados atencionales priorizados por sus hijos e hijas se encauzan a las redes sociales. Por otra parte, las familias asocian las opciones que se desprenden de lo digital como una manera de acceder a posibilidades que probablemente no se ofrecen desde otros espacios, reconocen y destacan principalmente el acceso a una ingente cantidad de información y a la disponibilidad de recursos para mejorar la experiencia educativa.

> “Recuerde que uno a veces la información no nos llega últimamente ni por periódico, la radio no cumple su acción comunitaria, entonces, dice uno bueno hay opciones para los muchachos de becas, de irse a otro lado intercambios, hay para las instituciones opciones de recursos, pero no los sabemos hasta que entramos en esas “cajas maravillosas” (FAM08).

En general, las consideraciones de las familias se mueven principalmente entre dos ejes: los riesgos y beneficios de la interacción en los espacios digitales. Desde una orilla lo común es una mirada escéptica respecto a los procesos asociados que se desprenden de lo digital y que, mencionan, pueden llevar a alterar profundamente de manera negativa algunos procesos o habilidades en los estudiantes relacionados con el aprendizaje y la construcción de conocimiento. Por otra parte, emergen voces que asocian beneficios variados sobre lo mediático, generalmente vinculados a los recursos con los que se puede disponer (acceso y cantidad de información) para orientar procesos de aprendizaje. Entre estas dos orillas se circunscriben las voces que participan en el grupo de discusión. Concluyen que el entorno familiar constituye el primer marco de referencia a partir del cual se empieza a estructurar maneras determinadas para acercar a los chicos a los medios y, por tanto, perciben la necesidad de tener este control partiendo desde el ejemplo. Es un asunto que se ha tomado los espacios de conversación familiar y pasa actualmente a generar tensiones constantes en los hogares. Constituye actualmente lo mediático un espacio que las familias perciben como un enorme campo de tensión y de reflexión enfocado a generar algunas disposiciones para hacerle frente.

> “No sé ustedes desde que hay acceso del celular cinco años para acá el rendimiento académico y del ICFES del valle de Sibundoy se fue para abajo, ahoritica nos está ganando el medio y el bajo putumayo. Señor, todo es por Internet, todo es pegar y copiar, se ha perdido el pensamiento crítico, para mi debería volver otra vez el libro y el cuaderno físico porque yo he notado que ese si otra vez le devuelve la agilidad mental a uno. Hemos perdido la agilidad matemática mental entonces miren para mí la tecnología es un retroceso desde mi punto de vista” (FAM07).

> “Pero entonces por más la tecnología es importante en pleno siglo XXI tenemos que saber de cómo se maneja un equipo electrónico o que hay en este momento o sea tienes sus beneficios, pero también sus cosas malas, la mala utilización de estas” (FAM02).

> “Nosotros tenemos que saber darles un buen uso. Lo malo es que nosotros como papás no sepamos controlar” (FAM05).

Procesos de producción y difusión

Las prácticas familiares están siendo permeadas y trastocadas por la presencia constante de los medios. Generalmente los padres, de acuerdo con sus recursos cognitivos y prácticas culturales, atribuyen determinadas posibilidades y también riesgos a la presencia de los dispositivos digitales en la vida de sus hijos/as. En sus discursos resaltan como elemento común la necesidad de posibilitar reflexiones que favorezcan vertebrar prácticas que sobrepasen el entretenimiento en los estudiantes. En este sentido, reconocen que como padres y madres en muchas ocasiones no cuentan con los recursos o maneras para provocar una reflexión profunda y están de acuerdo en tejer puntos de encuentro con la escuela para colaborar colectivamente en estos asuntos.

En este sentido, visualizan el espacio escolar como un tiempo privilegiado para el acercamiento a entornos que implican otras formas de acercamiento, como un entorno donde sus hijos pueden alcanzar interacciones que sobrepasen lo asociado al entretenimiento, o “para que hagan un uso para cosas importantes”. La escuela se posiciona en el discurso de los padres como una institución que acerca a otras posibilidades frente a lo mediático en los estudiantes, las familias recurren a esta institución para que permitan las otras miradas y muchas veces esta delegación obedece a que ellos sienten que no disponen de un entendimiento y manejo adecuado de las herramientas mediáticas.

> “Animarlos a crear página web, encaminarlos con elementos de cultura nuestra. Para que hagan un uso para cosas importantes” (FAM04).

> El involucramiento de la ENS en estos ambientes requiere de algunas condiciones particulares, una de estas pasa por las capacidades y formación de los docentes. Alrededor de esto sugieren la ruta de invitar a especialistas en estos asuntos a la escuela.

> “Acudir a personas especialistas en conocimientos de tecnología, hay profesores que con esfuerzo apenas manejan el computador” (FAM02).

Asocian los padres y madres que sus hijos/as en la cotidianidad crean y comparten abundantes contenidos, principalmente fotografías, memes, audios, vídeos que tienen

como finalidad su incorporación en las redes sociales, escasamente acompañan u orientan los padres estos procesos creativos, pues manifiestan sentir no estar suficientemente preparados en el manejo de estas herramientas como también perciben que sus hijos/as pueden lograr este conocimiento a través del uso cotidiano. Sin embargo, en algunas familias mantienen una postura que lleva a prohibir la interacción de sus hijos en estos entornos.

Perciben, en general, que sus hijos/as disponen de unas habilidades básicas como fruto de su interacción habitual en estos ecosistemas que los habilita para el manejo y producción de contenidos asociados principalmente a lo audiovisual, contenido enfocado en esencia engrosar las plataformas de las redes sociales. En los discursos de los padres no se evidencia un acercamiento que impulse reflexiones específicas sobre procedimientos destinados a la producción de algún tipo de contenido mediático. A este respecto, se puede entender que es débil el acompañamiento u orientación de las familias y de la escuela en los procesos de creación de contenidos mediáticos de los estudiantes, la creación esta determinada y motivada por su propia relación cotidiana con el medio y por sus pares principalmente.

Ideología y valores

En este ecosistema mediático con el que diariamente se convive, hay una preocupación compartida por la influencia de la publicidad en los niños, son percibidos como uno de los grupos con mayor vulnerabilidad. Advierten los padres que desde edades tempranas los niños ya están inmersos en un ecosistema mediático del cual es difícil escabullirse. Al respecto, apunta Buckingham (2008, p. 105) que hoy la infancia se encuentra atravesada y definida por los medios modernos (la televisión, el video, los videojuegos, Internet, los teléfonos celulares y la música popular), esto evidencia que el contacto con los entornos mediáticos empieza a ser parte de los procesos que caracterizan a la infancia, y resulta difícil atar una reflexión sobre esta etapa de la vida sin el involucramiento de los medios. Nos constituimos en sujetos “tatuados por los medios” (Bacher, 2009) que llevan a disponer nuevas prácticas desde edades tempranas, por ejemplo, la manipulación de celulares, dando origen a generaciones de “pulgarcitas” (Serres, 2016). Estos dispositivos digitales se articulan en las vivencias y en los hábitos primeros de la infancia: se van incorporando palabras, prácticas, saberes en relación con

las tecnologías que van creando vínculos con la cultura digital a partir de la apropiación de estos códigos (Ramírez-cabanzo, 2018, p. 107). Y es el entorno familiar un espacio significativo que permite acercar y construir universos de sentidos en el relacionamiento de los niños y niñas en estos ambientes y por ello es necesario desarrollar y sostener propuestas parentales para minimizar el riesgo y promover prácticas que faciliten el aprendizaje y maximice las oportunidades digitales (Livingstone y Blum-Ross, 2019, p.72).

> "Tienen parte engañosa y los chiquitines son muy vulnerables y toca trabajar sobre eso" (FAM02).

Las familias se perciben vulnerables frente determinados eventos que implican procesos de gestión de información, especialmente sienten que no poseen las competencias adecuadas para hacer frente a la extensión, a la rapidez en la circulación y la cantidad de información falsa o sesgada. Perciben que es común en sus experiencias habituales compartir algún tipo de información que no atiende a criterios de veracidad, ya es tarde cuando se dan cuenta de ello. Hay una percepción de vulnerabilidad frente a estas situaciones.

> "Vea, y no solo los niños, también los adultos, a mí me pasó. La semana pasada pasaron una información de que los que necesiten una silla de ruedas y yo mandé ese contacto a todo el mundo y ¿que pasó?, después de la Secretaría de salud me mandaron un mensaje diciendo que esa noticia era falsa, precisamente los teléfonos que ellos daban que eran de unos secuestradores, yo quede mejor dicho impresionada, entonces no sólo para los niños, uno también se deja engañar fácilmente, peor estos chiquitos que apenas están comenzando quedan demasiado vulnerables" (FAM03).

> "Allí mire que todos hemos caído, todos absolutamente todos, y hay veces que las hacen tan reales que usted de pronto se apersona de eso y dice, hay pero mira que esto sucedió o miren que es que esto está muy bueno, y hay a veces que llegan y lo hacen caer tan fácil a uno" (FAM06).

Existe un sentimiento compartido en las familias de los estudiantes sobre el desplazamiento de procesos de apropiación cultural de los jóvenes originado a partir de los entornos digitales. Comentan que la disposición de medios da un impulso a nuevas formas de vivir esta etapa de vida, "nuevos peinados, formas de vestir, habla, canciones,

bailes". Ponen de manifiesto un reconocimiento que ubica al medio en límites que sobrepasan lo instrumental y lo acercan a un fuerte mediador cultural.

> "Sobre todo los adolescentes están pendientes los cambios de las modas del peinado, de la forma de vestir, de la forma en que habla, de las canciones, los bailes toda la música lo que está de moda y empiezan hacer lo mismo y con eso aprenden demasiado por eso este celular es muy bueno como para aprender cosas que lo instruyan y muy malo edificando para la maldad" (FAM03).

En Sibundoy se han presentado algunos eventos que relacionan el uso de los medios y la afectación de la convivencia y salud mental de los adolescentes (tabla güija). En los hogares se asocia la irrupción de estos eventos a raíz del uso del celular. Sienten que a partir de la exploración continua que siguen sus hijos, pueden en algunas ocasiones, llevarlos a contenidos difundidos por la industria cultural y generar una identificación y apropiación de estos contenidos culturales (música, videos, imágenes) que llevan a originar nuevos repertorios de prácticas. Este consumo de contenidos, consideramos, implica para los jóvenes una satisfacción de deseos y necesidades que tiende a producir identificaciones en ellos. Los jóvenes expresan a través de cómo se visten, de la música que oyen y nosotros no entendemos ese idioma, apunta Barbero (Huergo y Morawicki, 2016, p. 204). En sintonía con lo anterior, una propuesta formativa de educación mediática crítica debería permitir la reflexión alrededor de los consumos culturales de los jóvenes que suceden principalmente en estos entornos a través de diálogos amplios y problematizarlo de manera que permitan profundizar y matizar diversas cuestiones de lo que supone este relacionamiento; no centrar el discurso en la condena o en desestimar estos contenidos, más bien abrirlos al debate e indagar sobre los códigos que lo componen, lo que acompaña a "*esa música alocada*" y atendiendo a los significados otorgados por los estudiantes. No se trata exclusivamente de aparatos tecnológicos más bien de nuevas formas de ser y estar en el mundo.

> "Mire que la cuestión de que se pueden copiar y hacer muchas cosas con las redes sociales voy al punto de que ellos ahorita por ejemplo no hace mucho salió lo del tema de La ballena azul donde ellos se entran en esos juegos y en los cuales muchos de los muchachos murieron y hay otros que están en eso y empiezan a copiar todo, por ejemplo ahorita ya dejaron lo dela tabla güija que empezó con el celular y ¿qué paso en los colegios?, aquí por ejemplo en el alto Putumayo empezaron por eso y son bien vulnerables, mire que se

> dejan convencer tan fácil de eso y ellos como están en esa época de exploración ellos todo lo quieren hacer y lo quieren imitar; ¿por qué ha cambiado la música acá entre nosotros?, pero ellos ya esa música que nosotros decimos "esa música alocada", pero para ellos tiene un significado" (FAM05).

Estética

Las familias de los estudiantes identifican que la incorporación habitual de los estudiantes en los escenarios mediáticos de alguna manera coloca sobre la mesa nuevas sensibilidades, nuevas formas y estéticas frente a las que ellos se sienten desubicados. En ocasiones pasan a percibir estas otras estéticas como "música alocada" que pertenecen a nuevos tiempos, resaltando los nuevos valores y reconociendo la significatividad mantiene para los estudiantes, y, en muchos otros casos, pasan a considerar como un fenómeno que responde a sus exploraciones. En este sentido, asumen que los estudiantes son "bien vulnerables, se dejan convencer tan fácil", advierten en las redes un grado de afectación.

Aspectos didácticos

Las opciones como la de impedir el uso —en tiempo escolar— o limitar el acceso a determinadas ventanas de la web desde la institución, son consideradas por los padres y madres como una manera válida y apoyada para hacer frente a lo mediático. Generalmente la acusación que destacan lleva a señalar que estos dispositivos "distraen" la atención y genera que la mirada escasamente sea dirigida al pizarrón (otra pantalla) o al profesor; consideran que los chicos en cuerpos están presentes mientras sus mentes o ideas permanecen en sintonía con las pantallas. Expresan su preocupación frente a esta nueva economía de la atención que toma fuerza a través de los dispositivos digitales: el posicionamiento de una atención flotante, dispersa y colonizada principalmente por las pantallas y que lleva a que los estudiantes se fijen ocasionalmente en los requerimientos y despliegues que se proponen desde las aulas. Por lo mismo, las salidas que perciben en el momento se relacionan con prohibir los medios o al menos limitarles algunas posibilidades específicamente relacionadas con ciertos entornos web.

> "Yo pienso desde mi punto de vista que hasta el grado once no debería permitir el uso del celular en la institución, porque para mí es un distractor muy grande y la tecnología lo vuelve a uno muy egoísta" (FAM07).

> “Yo toco el punto y yo digo ante tanta tecnología que hay porque no que sea limitada o sea limitarle tantas cosas porque se puede, a los muchachos hay que limitarlos y eso es lo que nos falta a nosotros dentro de las instituciones, que bueno que seria” (FAM05).

> “Ellos por estar pendiente en el celular no ponen atención a sus profes o a veces por estar en quien les está mandando que el no sé qué, entonces mientras la profe está hablando y después la profe pregunta no saben ni siquiera donde están, entonces para mi es tan importante, este es también un distractor” (FAM02).

> “Para mí, depende del padre de familia, el padre de familia es el que da la autorización y compra. Yo he visto estudiantes de aquí también, los nuestros que utilizan celulares de alta gama, de verdad yo he visto de grado diez, lo he visto que utilizan celulares de seiscientos mil y setecientos mil pesos” (FAM07).

Se mantiene fuerte la idea que asocia a los medios con la disminución o poco favorecimiento para el desarrollo de procesos humanos relacionados con operaciones mentales de orden superior, como la atención, el razonamiento. Y se posiciona una añoranza hacia las modalidades y configuraciones de los procesos de enseñanza escolares de tiempo atrás. Se percibe un desplazamiento y debilitamiento en torno a operaciones centrales implicadas en el aprendizaje.

> “Porque miren ahorita lo que dice el señor, todo es por Internet, todo es pegar y copiar, se ha perdido el pensamiento crítico, para mi debería volver otra vez el libro y el cuaderno físico porque yo he notado que ese si otra vez le devuelve la agilidad mental a uno. Recuerde lo que pasó cuando se metió la calculadora, en los colegios se perdieron las tablas de multiplicar, hemos perdido la agilidad matemática mental, entonces miren para mí, la tecnología es un retroceso desde ese punto de vista” (FAM07).

> “Hoy en día los estudiantes no saben nada, porque para contestar es el celular, entonces ¿qué tienen en la cabeza?, con decirles que los estudiantes hoy en día desde primaria no se saben ni las tablas, ellos para cualquiera cosa tienen que estar sacando el celular” (FAM02).

Adicional a esta perspectiva, también las voces desde lo hogares tienden a reconocer y promover beneficios que se surten de la llegada de estos medios, asociado a las posibilidades de mantener una comunicación, de acceso a información de interés y como una manera de mantenerse actualizado. En particular, atendiendo a un tema de

discusión muy sentido en la actualidad, frente al uso de los celulares en la escuela destacan que:

> "A mí me parece que el acceso al celular en un colegio debe ser por una parte indispensable como un medio de comunicación porque a nuestros hijos les puede pasar algo, se pueden enfermar o algo delicado y me parece muy importante el acceso a la comunicación. Así como es buena la tecnología que al instante tenemos lo que queremos. Eso es lo que se ha perdido en el estudiante el interés por aprender buscando porque ahora en Internet aparece todo y todos los trabajos y ya ¿Qué le tocaba a uno cuando era estudiante antes?, pero a mí me parece eso muy bueno porque despierta uno el interés en estudiar en investigar, pero entonces por más la tecnología es importante en pleno siglo XXI tenemos que saber de cómo se maneja un equipo electrónico o que hay en este momento, o sea tienes sus beneficios, pero también sus cosas malas, la mala utilización de estas" (FAM02).

El llamado de las familias se relaciona con la promoción de procesos formativos (desde los hogares y la escuela) que favorezcan la estructuración de hábitos que lleven a involucrar recorridos tendientes a sacar un provecho tanto académico como social de los medios. Es fuerte la atención que suscita en los participantes la atribución a un posible desplazamiento o disminución de ciertas operaciones mentales tras el posicionamiento de los medios en la cotidianidad de sus hijos. Perciben un descentramiento en los procesos cognitivos como producto del favorecimiento del uso de dispositivos para el desarrollo de los procesos académicos. De alguna manera estos planteamientos guardan relación con uno de los postulados centrales de McLuhan respecto a las nuevas configuraciones que se dan tras la aparición de medios en el entorno, específicamente cuando refería que "hacemos nuestras herramientas, pero luego éstas nos hacen a nosotros" (Molina, 2019). Sugiere esta idea que los medios modelan gran parte de nuestra forma de pensar y de percibir. En este mismo sentido, se pude proponer que no es igual una generación que creció con la televisión que una generación que creció con la radio u otra formada a partir del libro. Una generación que se desarrolla con *Wikipedia, Google y Facebook* no piensa ni percibe igual que las generaciones que la anteceden (Scolari, 2017, p. 24) . Lo mediático moldea en parte nuestras formas de percibir el entorno.

Gran parte de la discusión posicionada desde los padres, madres y abuelas y abuelos de los estudiantes se instalan en las transformaciones y alteraciones que se están generando a partir del arribo de los medios. Desde sus experiencias biográficas disponen una serie de sentidos, significados y prácticas que las tramitan para disponer y estructurar su rol como los primeros orientadores de sus hijos. Apuntan con mayor detalle lo referido a los procesos cognitivos. Ante estas menciones e interpretaciones que se constituyen desde los entornos familiares, la educación mediática podría emerger como un espacio para promover el debate desde una perspectiva que favorece un enfoque comprensivo con la intención de favorecer el desarrollo de un entendimiento crítico de este entorno. Por ejemplo, ante esta discusión podría la escuela reflexionar y alrededor de algunas preguntas: ¿nos estamos convirtiendo en un reflejo de las tecnologías? o como lo escribió Kittler (como se citó en Jeffries 2018) "después de todo, ¿somos nosotros los que nos adaptamos a la máquina"?, ¿la máquina no se adapta a nosotros?, ¿nos engañamos al considerarnos dueños del dominio tecnológico?, ¿los medios determinan nuestra situación? ¿las máquinas construyen otras posibilidades de percepción y el sentido de lo real en nosotros?, ¿cuáles son las percepciones que se extienden desde los medios que dominan el ecosistema actual?, ¿los medios se constituyen como extensiones o nos superan? Y examinar los cambios históricos asociados tras la aparición de los medios, todo ello en un intento de presentar una aproximación expandida y abrir las perspectivas sobre el modo en que los medios trastocan elementos centrales de nuestras vidas.

5.1.3.3.1 Conclusiones derivadas del grupo de discusión de las familias para el diseño de un programa de alfabetización mediática para el bachillerato de la ENS.

En los discursos de los padres, madres y abuelas de los estudiantes se evidencia un acuerdo sobre la llegada de los medios en las prácticas cotidianas y una penetración destacada del Internet en los espacios del hogar[75]. Reconocen las familias que desde edades tempranas se mantiene un contacto con estos entornos principalmente a través

[75] Parte de la masificación del Internet está relacionado con algunas políticas del Gobierno, como el Plan Vive Digital Colombia, donde se "buscó promover el acceso, uso y apropiación masivos de las TIC, a través de políticas y programas para el logro de niveles progresivos y sostenibles de desarrollo en Colombia", como también el proyecto Hogares Digitales que "es una iniciativa del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, liderada por el programa social Compartel que promueve la masificación de Accesos de Internet de Banda Ancha en hogares de estratos 1 y 2". Otro factor que explica este evento se relaciona con la extensión de la banda de Internet ofrecida a través de los dispositivos móviles.

del celular. Las asociaciones que comúnmente en los hogares toman fuerza llevan a cuestionar las prácticas de los adolescentes con el uso de los medios. Generalmente ubican el discurso entre dos bandas, por un lado, en el terreno de afectaciones de tipo negativas y, por otro lado, reconocen variadas oportunidades que favorecen estos medios. Se puede decir que son asumidos como dispositivos que son al mismo tiempo medicina y veneno (Stiegler, 2015, p.30). Así, los medios se posicionan en los discursos de los padres como "distractores" que ocupan la mayor parte del tiempo de los chicos; como causantes de la "pérdida de agilidad mental", consideran que han desplazado ciertas operaciones que asocian a los tiempos del papel y el lápiz; y perciben al nuevo entorno como uno de los posibles causantes de la baja en las notas de los exámenes nacionales y como desatador de "nuevas formas de vestir, de hablar" o de acercarse a "músicas alocadas". Igualmente, encuentran en ellas un despliegue de oportunidades para el acceso a ingente información, como "cajas maravillosas", como entornos que dan la posibilidad de establecer una comunicación con personas sin importar las distancias, como también resaltan las ventajas frente a procesos creativos (aplicaciones).

En muchas ocasiones sienten que no disponen de unos recursos suficientes para posicionar unas prácticas enriquecidas en sus hijos respecto a estos relacionamientos y son conscientes que la escuela podría garantizar algún tipo de formación que permita adquirir este tipo de competencias:

> "Si se debe hacer un acompañamiento primero a los padres. a los padres nos serviría mucho a los que sabemos y a los que no sabemos muchísimo porque desde ahí nosotros instruimos a nuestros hijos y uno diría bueno ahora si yo te puedo así no sea explicarle el manejo pero si explicarle por decir lo bueno y lo malo que puedan tener las redes sociales, paginas como toda esas cosas" (FAM07).

Plantear un acercamiento sobre las características de los entornos mediáticos desde las voces de las familias exige una aproximación que permita elaborar comprensiones socioculturales al respecto, pues éstas resultan vitales para conocer de qué manera los medios son imaginados e incorporados en espacios particulares marcados por diferencias sociales, económicas, políticas. En este sentido, y entendiendo que desde el espacio social del hogar se desprenden las primeras referencias sobre las que los estudiantes construyen algunos marcos orientativos en sus procesos de apropiación de los medios (Velázquez Cervantes, 2018; Rosalia Winocur y Sánchez, 2016) y que los

vínculos con la cultura digital empiezan a fundarse desde las primeras vivencias de los niños (Ramírez-cabanzo, 2018), se requiere una perspectiva amplia a este respecto: cada familia elabora, entiende y negocia este acercamiento desde sus recorridos biográficos, intereses, aspectos culturales y socioeconómicos. En este caso, en el grupo de discusión las posturas indican una fuerte tensión que se desprenden de la presencia de los medios que los motivan a asumir puntos orientativos para tramitar y concebir los primeros contactos de sus hijos con este entorno.

Las principales posturas que emergen desde los hogares ubican a los entornos mediáticos como elementos que están, por una parte, actuando en el deterioro de algunas capacidades y prácticas humanas y, adicional, señalan sus notables posibilidades y beneficios. Consideramos que es necesario no limitar la reflexión sobre la tecnología en miradas reduccionista que benefician ciegamente un optimismo o negativas acríticas, promocionamos como fundamental motivar y ahondar la reflexión sobre estas cuestiones en el marco de un proceso de educación mediática. Ello permite generar un diálogo problematizador que tiende a expandir la vista y la lectura de este entorno.

Otro aspecto que resaltan con fuerza desde los hogares de los estudiantes trata sobre la añoranza de prácticas comunes de vinculación con el saber de tiempos pasados. Perciben que la llegada de estos medios y su uso constante en los estudiantes viene disipando ciertas habilidades a la vez que emergen otras que son rápidamente cuestionadas. Es claro que, con la llegada de los medios, principalmente el celular, a la mayoría de los espacios de los estudiantes ha generado cambios profundos que son ampliamente sentidos, especialmente en la escuela y al interior de los hogares.

Una de las maneras que las familias experimentan profundamente la alteración de las prácticas y sentidos de los estudiantes está relacionada con la posibilidad que tienen los medios de negociar y traspasar en la construcción de sentidos y comportamientos en sus hijos (el celular como instrumento por donde se impulsan situaciones como de "*La ballena azul* o *tabla güija*"). Sienten que a partir de la exploración continua van apropiando de contenidos y sentidos que se sostienen por la industria cultural que llevan a originar nuevos repertorios de prácticas. Así, una propuesta formativa de educación mediática crítica podría dar prioridad a la reflexión alrededor de los consumos culturales

de los jóvenes que suceden principalmente por los entornos mediáticos, no quedando en la limitación del discurso de la condena o en desestimar estos contenidos, se trataría más bien de un abordaje que permita incluir la significatividad que tienen para los jóvenes estos contenidos y, a la vez, promover cuestionamientos y el acercamiento a otros escenarios.

Esta tensión que experimentan las familias puede ser asociada en cierta medida a la constante interacción que mantienen sus hijo/as con los medios: ellos van adquiriendo una determinada formación que los habilita para su manejo y, las familias van otorgando cierta autonomía sobre este aspecto desde edades tempranas en parte porque perciben que no disponen de las competencias necesarias para un acompañamiento y orientación. Por otra parte, sienten a la escuela como un entorno que debería estructurar recorridos de aprendizajes que favorezcan la promoción de prácticas que superen las que enmarcan en "solo para diversión". El espacio escolar en este sentido puede ser referido como aquel que fomenta lo "difícil pero importante" (Van Dijck, 2016), que es un tipo de juicio que los sitios de medios sociales tienden a no promover. Se entiende en este trabajo que las habilidades técnicas que los estudiantes desarrollan tras su uso cotidiano no garantizan una comprensión crítica de las principales características de este entorno, por lo mismo, se considera que es necesario proponer espacios de reflexión que tomen como punto de referencia las propias prácticas de los estudiantes y adecuar recorridos pedagógicos que vayan más allá de la enseñanza del uso. Para convertirse en usuarios críticos de los medios se requiere un entendimiento profundo de este entorno que abarque aspectos de sociales, políticos, económicos y culturales (Buckingham, 2019, p. 110).

Al mismo tiempo, sienten que como familia aterrizan en sus manos una compleja responsabilidad que exige e implica, primero, una formación sobre la manera de hacer frente a estos entornos, afirman que los sobrepasa. Los padres sienten unas profundas alteraciones en sus competencias, roles y autoridad, dependiendo de recursos culturales y socioeconómicos. Entienden que no es exclusividad de la escuela, a pesar de esto, llaman a la escuela a hilar rutas en esta dirección, enfocando sobre todo en otras formas de uso de estos medios e impulsando situaciones didácticas mediatizadas. Lo recomendable, en este caso, conlleva el relacionamiento de esfuerzos para abordar este fenómeno: de un lado la escuela se podría posicionar como un espacio privilegiado para

tramitar estas preocupaciones y abordar rutas formativas y, adicional, la mediación parental podría desempeñar un rol tendiente a optimizar las oportunidades y minimizar los riesgos que supone estos entornos (Livingstone y Blum-Ross, 2019).

Asumen que no es una tarea sencilla, reconocen que no tienen las disposiciones y formación necesaria para gestionar parte de este entorno con sus hijos, sienten que también son fácilmente vulnerables a ciertas situaciones, como el de las noticias falsas que se extienden en la red. Perciben que con la llegada de las redes sociales y a pesar de que estas pertenecen a una realidad virtual, empiezan a promover eventos sobre muchas de las situaciones de la vida análoga (específicamente en lo relacionado con lo corporal). Consideran que estas mediaciones en muchas ocasiones no solo pueden ser entendidas como una extensión, sino como determinante de sensibilidades y formas particulares de influir en la constitución de imaginarios y sentidos en las personas.

Una madre de familia comentaba: “hoy en día los estudiantes no saben nada, porque para contestar es el celular, entonces ¿qué tienen en la cabeza?, con decirles que los estudiantes hoy en día desde primaria no se saben ni las tablas, ellos para cualquiera cosa tienen que estar sacando el celular” y otro padre de familia apunta que “recuerde lo que pasó cuando se metió la calculadora, ya en los colegios se perdieron las tablas de multiplicar, hemos perdido la agilidad matemática mental, entonces miren para mí, la tecnología es un retroceso desde ese punto de vista”.

Hay una añoranza por tiempos pasados y un temor ante el actual, tanto que lleva a plantear el retorno de ciertas operaciones que se mantienen relegadas en la actualidad. Existe un cúmulo significativo de ideas sobre las que la escuela puede convocar a las familias para reflexionar sobre los medios. Las familias estructuran sus consideraciones desde sus recorridos biográficos y desde un desplazamiento de sus experiencias con el saber que involucraban otra serie de operaciones que sienten que están desplazadas a partir de lo digital.

Una de las prácticas que se advierte en este sentido es el “pegar y copiar” que es empleado de manera común en los trabajos escolares. Asegura un padre de familia: “porque miren ahorita lo que dice el señor, todo es por Internet todo es pegar y copiar se ha perdido el pensamiento crítico”. Otra práctica que es puesta en observación en la discusión de los padres refiere sobre la manera en que empieza a posicionarse una

atención dispersa, flotante y atrapada por las pantallas que empieza a complicar el relacionamiento con los requerimientos y despliegues que se proponen desde las aulas.

Son mínimas las prácticas fundadas en las familias donde se afronten situaciones específicas relacionadas con los mecanismos creación y comunicación de contenidos (audiovisual, texto, y multimedia). Es a través de las frecuentes intercambios y experiencias con lo digital que sus hijos suelen erigir dominios y habilidades que los acredita para hacer frente a estos entornos, principalmente cuando son adolescentes. Finalmente, hay que destacar que las imágenes y contenidos audiovisuales pasan a constituirse en el lenguaje por el cual los estudiantes se relacionan principalmente con los entornos mediáticos, bien sea deteniendo el pulgar frente a memes, fotografías o vídeos o posteando contenido audiovisual. Ante este exceso y saturación de imágenes en el que vivimos se hace necesario un detenimiento para la reflexión pausada que lleve a tramitar esta experiencia y procure la construcción de nuevos sentidos sobre lo que vemos. Entre las posibilidades que supone la imagen en un marco de educación mediática supone: reflexionar sobre su contexto, historicidad, los significados actuales, su consistencia, en la forma en que vienen transformando nuestra experiencia y percepción del mundo, las imágenes que tienen fuerza y las imágenes opacas, la *selfie*.

Con el propósito de ir perfilando algunas cuestiones para enfocar el programa de educación mediática, teniendo como referencia las voces de las familias de la ENS, a continuación se señalan los principales asuntos para tener en consideración:

- Abrir el discurso de las “cajas maravillosas” y posicionarlo en varias perspectivas.
- Reflexionar sobre las alteraciones vinculadas con los procesos del saber que han venido tomando fuerza a partir del posicionamiento de los entornos digitales.
- Abordar sobre la complejidad que se acompañan la expansión de los contenidos falsos, sesgados y manipulados y proponer elementos para una aproximación.
- Abordar con los padres sobre el conocimiento de los beneficios del uso de Internet, recursos educativos y posibles roles parentales de enriquecimiento de la experiencia mediatizada de los hijos.

- Fomentar un diálogo reflexivo alrededor de los valores y prácticas de posibles actuaciones frente a posibles situaciones percibidas como problemáticas y construir alternativas de abordaje.
- Reflexión sobre las alteraciones que vienen emergiendo en los procesos atencionales, de una atención profunda (como la captura prolongada de la atención que implica leer una novela) a una atención fragmentaria que propone los medios digitales.
- Plantear espacios de pensamiento y abordaje de lo que supone un ambiente extendido de desinformación.
- Procesos de reflexión sobre usos de datos personales de los medios.
- Discutir alrededor de la manera en que los contenidos mediáticos tramitan determinadas ideología y valores y fomentar una actitud crítica frente a este ecosistema.
- Favorecer los usos críticos creativos de los medios.
- Indagar, comprender y construir entendimientos alrededor de la manera en que los jóvenes otorgan significatividad a estos entornos, una manera de extender el discernimiento sobre la complejidad de estas relaciones (prácticas y sentidos de los jóvenes sobre la participación de las redes sociales). Promover un entendimiento de las prácticas digitales juveniles.
- Extender el debate sobre la manera en que los medios se posicionan en la cotidianidad: ¿Somos nosotros los que nos adaptamos a la máquina?, ¿la máquina no se adapta a nosotros?, ¿nos engañamos al considerarnos dueños del dominio tecnológico?, ¿los medios determinan nuestra situación?, ¿las máquinas construyen otras posibilidades de percepción y el sentido de lo real en nosotros?, ¿cuáles son las percepciones que se extienden desde los medios que dominan el ecosistema actual?, ¿los medios se constituyen como extensiones o nos superan?
- Autorregulación mediática, dieta mediática.
- Abordar en una perspectiva amplia los procesos que se enlazan alrededor de la práctica de copiar y pegar (remix, hibridaciones, derechos de autor, creatividad).
- Conviene en tiempos actuales poner atención en la manera en que la infancia empieza a vincularse con el entorno de los medios (*datificación*, privacidad) y su peso en el establecimiento la construcción de sus identidades.

- Procesos de búsqueda de información.
- Planteamientos o un abordaje que fomente la desnaturalización de la pantalla
- Identidad digital.
- La imagen como lenguaje.
- Análisis y estudio de situaciones concretas de contenidos mediáticos posicionados en el entorno juvenil (*La ballena azul, La tabla güija*, otros).

5.1.4 Análisis global de los datos de la fase de exploración

En este sección se procede a plantear un análisis concluyente y sintético de la serie de objetivos específicos planteados en esta investigación teniendo en consideración los resultados alcanzados esta primera fase del estudio IBD. Se presentan a continuación transversalmente como preguntas y luego se genera un planteamiento a manera de respuesta con los hallazgos alcanzados.

5.1.4.1 ¿Qué nivel de competencias mediáticas tienen los estudiantes de la ENS antes de aplicar el programa de AMC?

Los resultados del cuestionario Alfamed de competencias mediáticas indican que la mayoría de los estudiantes (54.6 %) de bachillerato de la ENS alcanzan un nivel medio en estas competencias, es decir, no alcanzan a demostrar un desenvolvimiento crítico y creativo frente a los entornos mediáticos. En el nivel avanzado apenas se ubica un grupo recudido de estudiantes(1.9%). Esta evidencia indica que a pesar de que los estudiantes mantengan una relación notable con los entornos mediáticos (principalmente facilitado por la irrupción de los celulares) no alcanzan a desarrollar unas competencias elevadas que les permita aprovechar el conjunto de estas posibilidades como mantener una actitud crítica (el 35.20% de ellos indican que emplean entre 1 y 2 horas diaras destinadas a distintas actividad en Internet). En otras palabras, garantizar acceso per se no conlleva a alcanzar niveles elevados en las competencias mediáticas, se requiere esfuerzos formativos en este sentido, y la escuela puede poscionarse, atendiendo a esta situación, como un lugar para poner en reflexión los asuntos mediáticos.

5.1.4.2 ¿Qué tipo de uso de los medios digitales hacen los estudiantes de la ENS? (y ¿cómo puede estar relacionado con su nivel de competencias mediáticas?)

Indican los datos un posicionamiento del ámbito de lo mediático en esta zona geográfica fundada principalmente por los dispositivos celulares, el tipo de uso se caracteriza por centrarse en actividades relacionadas con la comunicación, entretenimiento y, en un tercer lugar, los procesos relacionados con búsqueda de información .

El acceso y la frecuencia en el uso de los medios digitales por parte de los estudiantes se presenta principalmente por exploración propia (“curiosidad”) y por acompañamiento de pares; la escuela escasamente determinar un papel significativo en estos procesos. Atendiendo a esta características, los docentes y familias perciben que los estudiantes mantienen unas elevadas competencias en estos ámbitos. Se demuestra, en sintonía con otros estudios (Alonso-Ferreiro y Gewerc, 2018; Valdivia, 2018) que el solo uso persistente de los dispositivos digitales no asegura en las personas alcanzar elevados niveles de alfabetización mediática (Buckingham, 2019). A pesar que los estudiantes logran incorporar abundantes habilidades y competencias para el uso (como se demuestra en el proyecto Transmedia Literacy), los componentes de criticidad requieren de un trabajo específico, al igual que alcanzar una comprensión general y profunda de estos entornos. La escuela, entonces, podría instalarse como un espacio de lo “díficil pero importante” (Van Dijck, 2016) que acerca perspectivas y reflexiones alternas de las que usualmente favorecen los algoritmos.

5.1.4.3. ¿Qué necesidades de formación en AMC presentan los estudiantes de la ENS antes de aplicar el programa?

Destacan una variedad de aspectos que requieren ser abordados desde los entornos escolares para alcanzar los niveles medios de alfabetización mediática. Dado que esta alfabetización supone diversos aspectos de lo mediático (dado el posicionamiento constante de nuevos fenómenos), el trabajo escolar que demanda debe ser extenso y sostenido como lo recomiendan los organismos internacionales como la UNESCO (2011).

En concreto, atendiendo a las resultados del cuestionario se puede señalar que el trabajo pedagógico debe situarse en cada una de las dimensiones, pero asignando una

mayor dedicación a las dimensiones correspondiente a los Procesos de Interacción, Lenguajes, Tecnología y Producción y Difusión. Adicionalmente, en consideración a lo reportado en los grupos de discusión, existe una latente una preocupación en lo relacionado con los procesos de búsqueda de información, lo relacionado con este fenómeno (desinformación, jerarquización de contenido, operación de algoritmos) se convierte en un requerimiento de primer nivel en la alfabetización mediática.

5.1.4.4 ¿Cómo utiliza el profesorado de la ENS los medios digitales? (¿y si ese uso puede estar relacionado con la AMC de los estudiantes?)

Atendiendo los resutados de los cuestionarios se puede evidenciar son escasos los procesos pedagógicos que acuden a recursos mediáticos, por ejemplo, indican los estudiantes que vienen incorporando aprendizajes respecto al uso del ordenador de manera individual (49.70%), mientras que el peso que tiene la institución educativa en este proceso apenas alcanza un 16.90%; en el mismo sentido reconocen que sus aprendizajes relacionados con Internet se da mayoritariamente de manera individual (65%) y la escuela alcanza apenas un 8.70% de reconocimiento. En el caso del celular, los estudiantes reconocer que la ENS no tiene un peso en la lideranza de procesos formativos alrededor de este medio (0%).

Lo anterior indica que la escuela viene dejando al margen el tratamiento de asuntos vinculadas al universo mediático de los estudiantes, la escuela no tiene un peso significativo sobre la manera en que los estudiantes ingresan y se sostienen en estos espacios. Sin embargo, cuando se propone algún tipo de trabajo, acudiendo a los medios digitales, se tiende a favorecer operaciones relacionadas principalmente con procesos de búsqueda de información (trabajo pedagógico que viene quedando reducido a la consulta en Internet y luego consignar en el cuaderno de clases la consulta solicitada); no se alcanza a garantizar un trabajo pedagógico rico y crítico que llegue a reflexionar ampliamente sobre la manera en que trabajan estos motores de búsqueda, sobre lo que puede indicar que estos entornos determinan de cierta manera los resultados, sobre la manera en que conceden cierto privilegio y restan importancia a otros enlaces, sobre la diversidad de fuentes y su valoración.

Los grupos de discusión con los estudiantes indican que los procesos educativos favorecen un enfoque de alfabetización mediática instrumental, la cual tiende a quedar

reducida a la enseñanza de determinados de programas ofimáticos. No obstante, como se indica en el análisis documental, existe un avance en los documentos de política educativa (estándares de lenguaje y orientaciones en tecnología guía 30) donde se incorpora un conjunto de referencias respecto a las dimensiones de la alfabetización mediática, es decir, convida a la comunidad educativa (profesores) a gestionar trabajo pedagógico desde algunos de los componentes de lo mediático.

Igualmente, en la ENS quedan pendientes abordar con los estudiantes procesos tendientes a la creación y difusión de contenidos mediáticos, este es un componente esencial de la alfabetización mediática. A pesar de que no se garanticen unos medios mínimos para su producción mediática se deben fortalecer dichos procesos.

5.2 Fase de diseño: propuesta formativa en Alfabetización Mediática Crítica (AMC)

En este apartado se presenta de manera detallada los componentes que hacen parte del programa de Alfabetización Mediática Crítica (AMC) enfocado a los estudiantes de bachillerato de la ENS. Este programa formativo se forja a partir de los principales referentes que emergieron de la etapa anterior, implicando a los integrantes del centro educativo (profesores, familias, estudiantes) a través de encuestas, grupos de discusión y un análisis documental. La decisión de acudir a esta amplitud de estrategias está fundamentada en generar una comprensión amplia y rica del fenómeno mediático en el contexto de la ENS y los estudiantes de bachillerato.

El programa formativo está compuesto por un conjunto de sesiones de trabajo que responden a las principales demandas identificadas en la fase anterior, cada una de ellas se organiza a partir de una serie de elementos que dan claridad a un planteamiento de tipo pedagógico (competencias, contenidos, desarrollo, duración, recursos). En cada una de las dimensiones de las propuestas de trabajo se relaciona de manera considerable planteamientos de tipo teórico. El programa formativo emerge de las principales conclusiones señaladas en la fase uno y se construye con el acompañamiento de una experta en el campo de la investigación mediática.

5.2.1 Preámbulo a la propuesta

Son varias las cuestiones referidas al planteamiento del programa que coinciden en los grupos de discusión, entre ellas destacamos: la necesidad que la escuela tramite asuntos relacionados con el entorno mediático; entender los medios no sólo como la disponibilidad de un instrumento o herramienta, sino como un entorno complejo que pone en cuestión y tensiona muchas de las prácticas culturales, académicas e identitarias; la presunción que los adolescentes están desarrollando las habilidades necesarias para hacer frente a los entornos mediáticos a través de su uso cotidiano; la fuerte presencia del lenguaje de las imágenes en los intercambios con estas plataformas; la incertidumbre originada a partir de la cantidad apabullante de información y datos que se disponen y nos bombardean diariamente (desinformación), entre otros.

Igualmente, es importante, como preámbulo a la formulación de la propuesta, resaltar algunas conclusiones elaboradas a partir de la primera fase que sirven de apoyo a este planteamiento: la presencia notable del celular en la cotidianidad de los estudiantes en este territorio (tal vez ha llegado a instalarse con mayor rapidez que muchas de las políticas o planes de apoyo estatal, espacio con condiciones precaria notables, población víctima de la violencia, condiciones socioeconómicas desfavorables) viene descentrando y tensionando prácticas en variados ámbitos, en específico, desde los hogares emergen sentidos y significados para abordar estos entornos mediáticos de maneras particulares: los padres, madres y abuelas experimentan tensiones que en algunos casos los lleva a sentir una añoranza por sus prácticas y modos de vida que se caracterizaron por la carencia de estos dispositivos y, por otro lado, empiezan a negociar nuevos sentidos y actualizar un discurso que lleva a reconocer la potencia de estos medios en la vida de los estudiantes, teniendo en consideración las interacciones diarias de sus hijos con las pantallas. No obstante, es sustancial en las familias un acercamiento desde la sospecha, llegando en algunos casos a atribuir a esta presencia notable de dispositivos mediáticos como una de las causas centrales del desplazamiento y del debilitamiento de ciertas destrezas de tipo cognitivo que ellos consideran notables en épocas de ausencia de estos dispositivos mediáticos.

Asimismo, desde el lado familiar destacan el fuerte nivel de significación que muchos de los chicos otorgan a estos espacios y llevan a considerar que representan

puntos de referencia para la construcción de sus universos de sentidos. Por otra parte, estamos testimoniando que los fuertes muros de la escuela están siendo atravesado por señales inalámbricas de manera rotunda. La información luce como disponible (antiguo eje central de la labor escolar) y da una sensación al educador de descentramiento, de estar frente a "nuevas generaciones" que, a pesar del esfuerzo de los maestros por proponer algunas prácticas apoyadas con estos recursos, sienten que "nos ha quedado grande" tramitar el arribo de esta nueva sensibilidad.

En este preámbulo al planteamiento de la propuesta, se asume (como se ha venido insistiendo) que la sola interacción diaria y constante con los entornos mediáticos no es sinónimo de una comprensión que implique miradas alternas y reflexiones profundas sobre las características de su funcionamiento y el desarrollo de posiciones críticas sobre las derivas de éstas en la vida diaria. Quedó en evidencia, a través de los discursos de los participantes, que la preeminencia de sus prácticas están asociadas a los criterios de popularidad, beneficiadas desde lo mediático y se mantienen de manera opaca gracias a su configuración (algoritmos): los estudiantes siguen repitiendo los patrones estéticos que se privilegia desde estos entornos, priorizan los primeros resultados en una búsqueda automatizada y atendiendo mayoritariamente a los flujos de contenidos filtrados por las grandes plataformas (terminan viendo la misma información, los mismos videos). Bajo este marco, se entiende que la sola disponibilidad y uso no es garantía para la criticidad; el valor de la escuela frente a estos entornos debería ser el de promover espacios que permitan acercar a otros tipos de miradas, de reflexiones, de lecturas, de perspectivas sobre el entorno mediático, o como los expresa claramente Van Dijck (2016) la escuela como un espacio para "lo difícil pero importante".

De manera que el enfoque de educación mediática que asume esta propuesta no se centra en el discurso de la enseñanza de unas habilidades instrumentales para insertarse adecuadamente a este entorno, ni de condenar a los medios; lleva a reconocer en ellos el despliegue de otras lógicas y posibilidades que requieren un tratamiento complejo, es decir, alcanzar un alfabetización mediática involucra una postura crítica que lleva a la persona a reconocer y proponer otros usos, otras miradas, las intencionalidades comerciales, los cambios sociales que provoca, en general, es capaz de ampliar a otras perspectivas el debate mediático en la cual incluyan lo económico, político, cultural y social, en definitiva, de problematizar. Igualmente, bajo esta óptica la escuela se asume

como un ambiente que debe contribuir en el enriquecimiento de las miradas de los estudiantes, de abrir a otras consideraciones que usualmente no se encuentran en la cotidianidad, de provocar el acercamiento hacia posturas críticas, sin caer en solucionismos tecnológico (Morozov, 2015) o estimular discursos apocalíticos. En palabras de Paulo Freire (1993), ni endemoniar ni endiosar la tecnología. En últimas, se apuesta por un ejercicio que beneficie la reflexión y el debate, al conocimiento de modelos de funcionamiento y sus procesos de generación de rentabilidad.

Bajo este marco, es necesario reconocer que variadas propuestas vienen emergiendo en cuanto a un acercamiento al estudio y la reflexión sobre lo mediático. En este sentido, algunas de ellas llevan a referir la alfabetización mediática como " the use of texts, tools and technologies; the skills of critical thinking and analysis; the practice of message composition and creativity; the ability to engage in reflection and ethical thinking; as well as active participation through teamwork and collaboration" (Hobbs, 2010, p. 18) es decir, lo central queda otorgado en los procesos de acceso, análisis, creación y reflexión. En igual sentido, la National Association for Media Literacy Education asume el concepto como "the ability to access, analyze, evaluate, create, and act using all forms of communication is interdisciplinary by nature"(NAMLE, 2019), en este caso, el interés se enfoca en los procesos de análisis y creación de contenido mediático; por lo mismo, es usual que los programas que promocionan la formación en alfabetización mediática lleven a priorizar el desarrollo de habilidades necesarias para analizar la veracidad de los mensajes de los medios, como se puede notar lleva a centrar sus esfuerzos en el procesamiento del mensaje (Pinkleton y Austin, 2019, p. 770). Una profundización de este enfoque está llevando a que la "Media literacy became a functional tool that would both help to keep children 'safe' and promote access to technology, especially among marginalized groups"(Wallis y Buckingham, 2019, p. 200), como sucede en Inglaterra, es decir, como una forma de evitar ciertos riesgos que puedan presentarse en estos entornos y también como una vía para promover el acceso a la tecnología.

En el caso de la formulación de nuestra propuesta se entiende la educación mediática no tanto desde la promoción de algunas habilidades funcionales para un buen desempeño con el uso de los medios, ni lleva a concentrar esfuerzos para habilitar a los estudiantes en el desciframiento de los códigos implícitos en los contenidos mediáticos

o únicamente en poner un acento fuerte en la promoción la creatividad y creación. La intención principal se decanta por promover un acercamiento crítico en profundidad sobre este entorno. La propuesta que se construye para abordar lo mediático, entonces, guarda relación con una visión de promover una discusión, reflexión y comprensión ampia y crítica de los medios, no solo reducida a un asunto de conocer cómo usar un dispositivo particular para crear o acceder a un mensaje mediático, se decanta hacia la promoción de un entendimiento crítico que incluya los social, político, económico y cultural de estos entornos (Buckingham, 2019, p. 110). Sin embargo, se reconoce que la educación mediática también vincula lo que los investigadores de los nuevos alfabetismos mediáticos han denominado como una serie "competencias del prosumidor", que agrupan un conjunto de habilidades necesarias para producir/crear contenido mediático, desde la capacidad para montar una cuenta de comunicación online a usar software para generar contenido digital y programar (Scolari, 2018, p. 16). En consecuencia, se asume que parte de los tiempos destinados en la formación de alfabetización mediática estarán vinculados a procesos de creación, una creación consciente que tiene como punto de referencia un conocimiento general sobre el funcionamiento de este entorno.

En tal sentido, la propuesta en general mantiene una relación cercana con lo que propone Sadin (2017) de favorecer el desarrollo un diálogo problematizador que contribuya al posicionamento consciente respecto de la verdad impuesta por los sistemas que operan de manera opaca en los entornos mediáticos. Desde un énfasis educomunicativo se insiste en cuestionar lo que se considera evidente y naturalizado para llegar a problematizar a través del diálogo. Ya Freire refería la necesidad de promover un análisis para todas las tecnologías a ser incorporadas donde se aborde lo político, ideológico, comprender su razón de ser, contextualizar, develar intereses implícitos, beneficios y limitaciones de su uso y las implicaciones en la vida de los usuarios activos. Recuerda que, ante estos entornos, es necesaria una posición "crítica, indagadora, curiosa, vigilantes de cara a las tecnologías" (Paulo Freire, 1993). En este marco, la intención principal en estos espacios es promover una comprensión crítica de los entornos mediáticos.

Ahora bien, asumir un proceso formativo que tramita como nucleares asuntos educomunicativos comporta asumir unas prácticas pedagógicas que superan cierto

legado tradicional de la escuela (transmisivo, vertical, central y unidirecional) e inscribirse en procesos que lleven una educación comunicativa, horizontal, multidireccional, descentralizada e intractiva (Covacho, 2017) . En estos procesos formativos lo diálogico se instala como un aspecto nuclear, al respecto Freire (1984, p. 61) mencionaba que “el diálogo y la problematización no adormecen a nadie. Concientizan”, esto es, asumido desde un compromiso en la posibilidad de transformar. Un proceso como una experiencia dialógica con una perspeciva crítica que permita reconocer el nuevo medio social y sus prácticas y los modos en que los sujetos se apropian de él. Se trata de abordar y proponer a través de un diálogo educativo asuntos sobre la complejidad de lo mediático. “En la dialogicidad, en la problematización, educador-educando y educando-educador desarrollan conjuntamente una postura crítica” (Freire, 1984, p. 62), es decir, asumir lo educomunicativo no solo restringido en el acceso y el dominio técnico para su uso, sino reflexiones a partir de las prácticas de apropiación digital que se extienden en los adolescentes. En tal sentido, la propuesta otorga un alta valoración a los procesos dialógicos, que permita abordar y conducir reflexiones desde las voces de las experiencias de lo estudiantes, con la intención de superar la noción bancaria de educación (que los alumnos nada saben y que los profesores transmiten el conocimiento). En definitiva, la propuesta se compromete con el fortalecimiento de una educación mediática que se sustenta a partir de un diálogo problematizador que considera las experiencias cotidianas, acerca a una lectura crítica de este entorno y contribuye a la formación de audiencias más conscientes de los procesos mediáticos.

En tal sentido, Freire asume la problematización como una estrategia para promover cuestionamientos a lo que se considera evidente y permanece naturalizado (Rodríguez Arocho, 2019). Resultado del proceso de problematización emergen la concienciación que lleva a tomar posiciones y la posibilidad de actuar frente a estas. Por ejemplo, a partir de experiencias concretas de recepción de los estudiantes se puede asumir el entorno como algo para ser pensado, reflexionado y desnaturalizado, un caso concreto que podemos referir a modo de ilustración: el posicionamiento de las *fake news* o desinformación que se extiende en lo mediátio, visto desde esta perspectiva, implica llevar a la reflexión —no solo como un hecho aislado—, sino en el marco de un fenómeno más extenso lleva a reconocer determinados intereses que abarcan lo

económico, político, social. Se trata de posibilitar un diálogo problematizador y sugerir varias preguntas desde el contexto de los estudiantes. Al respecto Freire menciona que "são assuntos que precisam emergir na realidade escolar a partir das experiências concretas de recepção de professores e alunos, e não de situações idealizadas de manuais" (Fonseca, 2018). Asumir la propuesta de educación mediática desde una perpectiva educomunicativa lleva a promover situaciones donde estudiante y docente analizan críticamente este entorno, a promover una discusión de las condiciones de la sociedades del momento actual, indagar, evaluar, entender y apreciar lo relacionado con la cultura mediática, como ciudadanos activos y que contribuyen al debate. En definitiva se asume que la crítica y el diálogo son alimentos imprescindibles para la emergencia de una conciencia crítica. Ya se ha demostrado que acudir al método dialógico crítico contribuye en la formación de competencias mediáticas en estudiantes adolescentes (Bermejo-Berros, 2021).

La propuesta suma esfuerzos hacia la construcción de un pensamiento crítico sobre el funcionamiento del entorno de la "caja negra" de lo mediático (Pasquale, 2016) y aboga por su desnaturalización. Algunas cuestiones que pueden señalar la ruta en este empeño pueden incluir indagaciones que llevan a preguntarnos si estos entornos nos hace más o menos autónomos o quién gana y quién pierde en estos nuevos contextos (Cobo, 2019, p. 18) o sobre las jerarquías de presentación de resultados en las búsquedas automatizadas (Van Dijck, 2016), o sobre los cambios en los valores públicos que se promueven a partir de una sociedad-plataforma dominada por unas pocas corporaciones (Van Dijck et al., 2018), o sobre las nuevas estructuras sobre las que se edifica los regímenes de verdad desde los territorios mediáticos (Bunz, 2017), o los posibles sesgos discriminatorios que se mueven en los engranajes de los algoritmos (Noble, 2018), o reflexiones sobre lo que implica que estemos inundados de imágenes (Fontcuberta, 2016), o alrededor de lo que implica la alteración de los espacios de nuestra intimidad (Sibilia, 2008). Son variados los asuntos —por no decir todas aspectos de nuestra vida— que vienen a tomar alguna distinta manera de desarrollarse bajo lo mediático; sin embargo, las referidas anteriormente nos interesa reflexionar (se relacionan con los principales puntos para abordar que emergieron en la fase uno) y promover su incorporación en los escenarios escolares desde una perspectiva de alfabetización mediática crítica.

Si bien, en este etapa de la IBD se propone una actuación concreta referida a posibilitar la promoción desde los espacios escolares de una educación mediática crítica, esta se articula como parte de una fase posterior que lleva a señalar posibles diseños para la construcción de un currículo que aborde desde cada uno de los espacios académicos la promoción este enfoque. Desde cada uno de los espacios los docentes podrían proponer asuntos desde una perspectiva crítica, más que asimirlos como simples intrumentos o herramientas para crear o enviar contenidos (Buckingham, 2019, p. 109).

Por otra parte, es importante apuntar que cuando usamos el término "medio" en esta propuesta lo hacemos para referirnos igualmente a los llamados "medios de comunicación", medios digitales y las tecnologías de la información y la comunicación (Mateus et al., 2019). Al inclinarnos vez más a la utilización de la palabra medios en lugar de tecnologías, supone un reconocimiento más allá del instrumentalismo y la presencia naturalizada de los medios, al respecto apunta Buckingham (2016) que:

> Prefiero usar la palabra medios en lugar de tecnologías; creemos que cuando hablamos de tecnología implica que la veamos como herramientas o instrumentos neutrales y creo que, si lo vemos de esa manera, en realidad muchas de las preguntas críticas que tenemos que hacer sobre los medios o tecnología tienden a evitarse. Llamarlos medios implica reconocer que estos son formas de representación, también son productos comerciales, que tienen una industria detrás y se dirigen a diferentes públicos. Estas preguntas surgen cuando pensamos en los medios en un contexto de educación digital.

En este sentido, se considera que esta elección implica la posibilidad de extender sobre este territorio asuntos que sobrepasan lo instrumental y lo ubican en una amplia perspectiva. Finalmente, se atiende a lo recomendado por Wolcott et al. (2019, p. 313) referente a los procesos de investigación basados en el diseño y la creación del modelo prototipo, en este caso el programa formativo, sobre la importancia de acudir a juicios valorativos y aportes que puedan surgir de un ejercicio que convoque a expertos en la materia. En tal sentido, el programa de AMC estuvo perfilado en cada una de las dimensiones con el apoyo de la experta en medios Inés Dussel. Se puede anotar en este mismo sentido, que se solicitó una valoración global a dos expertos en alfabetización mediática sobre el conjunto de las dimensiones y consideraciones expuestas en esta propuesta. Se recurrió a dos investigadores destacados a nivel mundial en la materia. En el primer caso, David Buckinhgam, recalcó que en la propuesta formativa se debe tener

en consideración las prácticas de los estudiantes al momento de proponer la discusión sobre lo mediático, es decir, centrar las reflexiones desde las experiencias de los estudiantes y luego avanzar hacia procesos que permitan el desarrollo de las dimensiones centrales de la educación mediática:

> One suggestion I would make is that you start with a case that many students will probably think is quite distant from their own everyday experience. Of course, the case (Cambridge Analytica) is interesting, not only for its political significance, but also for what it tells us about how social media operate much more generally every day. But I'm wondering if it might not be better to start with an activity that is closer to the students' experience, as well as something that involves them in a more 'fun' activity – and actually the last activity (about images) could do this quite well. I think it's good to start with students' experience, and then try to 'make it strange', by questioning some of the commonsense, everyday things we are all doing, before moving on to things that will be less familiar for them.

Por su parte, Renee Hobbs (2020) considera que los componentes del diseño elaborados alcanzan a incorporar y desarrollar de manera contundente los postulados esenciales de la alfabetización mediática y que tiene en consideración las condiciones actuales referentes al entorno mediático. En concreto apunta sobre el diseño de este programa: "This curriculum looks terrific! It is quite clear that you have a very well-developed appreciation for media literacy in the context of the current political and technological environment".

En este diseño asume como punto de partida promover una reflexión crítica de las prácticas mediáticas de los estudiantes y localizarlas desde una amplio panorama en el cual se inscriben, es decir, relacionar estos fenómenos en el marco de los procesos de mediatización que actualmente se desenvuelven en la sociedad. Los procesos formativos en el campo de la educación mediática requieren acercar una visión amplia y profunda de este complejo relacional.

5.2.2 Sobre lo que se entiende por taller

Cuando se concibe al taller como un espacio adecuado para el encuentro de los estudiantes con los asuntos propios de la educación mediática, al mismo tiempo, se

piensa al término desde dos perspectivas, en el caso de la primera, se atiende a la concepción etimológica del término atelier, osea al "lugar en que se trabaja principalmente con las manos" y, en segundo lugar, en relación a la posibilidad que ofrece para combinar conceptos teóricos y prácticos. Como lo señala Maya (2016) el taller significa actuar, hacer, esto es, llevar a cabo una actividad centrada en los participantes; de lo contrario, perdería su esencia y se asemejaría más a una clase, demostración o conferencia, donde el nivel de participación es mínimo y, en ocasiones, nulo. En este sentido, la cuestión que prima en dicho espacio es el hacer reflexionado. Por lo tanto, la dinámica de los talleres, en gran medida, se enfoca en superar la relación teoría-práctica, ya que al fomentar la interacción entre el conocimiento y la acción, se aproxima a los estudiantes al campo de una acción fundamentada.

Desde una visión epistemológica, el taller educativo se plantea en contraposición a las formas o maneras tradicionales que se estructuran usualmente algunos espacios educativos. Al respecto, Bravo (2017, p. 4) destaca cuatro procesos centrales: 1) realiza una integración teórico-práctica en el proceso de aprendizaje; 2) posibilita que el ser humano viva el aprendizaje como un ser total y no solamente estimulando lo cognitivo (además de conocimientos, aporta experiencias de vida que exigen un vínculo entre lo intelectual, lo emocional y lo activo); 3) promueve una inteligencia y creatividad colectiva; y 4) el conocimiento adquirido en el taller está determinado por un proceso de acción-reflexión-acción. Como se pude notar, la centralidad una propuesta bajo este tipo de configuración privilegia un hacer de los participantes a partir de la reflexión crítica, en el caso de este estudio, sobre las características y elementos sobre el entorno mediático.

Por consiguiente, tomando como referencia lo anterior señalado, se pretende desarrollar espacios con los estudiantes que sean integradores, complejos y flexibles, donde se encuentran y enlazan la teoría y la práctica. De manera concreta, se espera propiciar diálogos, debates y comentarios sobre la realidad mediática y reflexionar sobre lo que esto implica desde la complejidad que permite la educomunicación. Entonces, la práctica se inscribe en propiciar procesos creativos en los estudiantes que favorezcan otras miradas, otras pobilidades, que permitan a los estudiantes instalarse en este territorio desde una lectura comprensiva y crítica.

5.2.3 Situaciones ambientales

La escuela como institución de acogida y espacio que permite "suspender" un tanto al estudiante de sus órdenes diarios (casa, calle, mercado) articula la emergencia de particulares ambientes enfocados al desarrollo de procesos de aprendizaje. En muchas ocasiones los estudiantes se vinculan de manera comprometida en estos procesos y en otras ocasiones la escuela no logra condensar este proceso. Por lo mismo, a pesar de que se reconozca que disponer recursos mediáticos en el trabajo escolar pueda aumentar los niveles de participación y motivación, ello no lleva a garantizar un involucramiento perse de los estudiantes. Llegar a entornos con prácticas que pasen por interacciones significativas implica un proceso que comporta variados elementos que van desde los sociales hasta personales. Hay ciertos factores emocionales que favorecen los espacios de aprendizaje: el involucramiento y emocionalidad del docente, la acogida, el compromiso, la gestión de problemas, el acercamiento a realidad de los estudiantes. Sin embargo, partir del reconocimiento de que determinados ambientes emocionales favorecen procesos de aprendizaje y plantear desde el inicio de un proyecto esfuerzos para lograr este ambiente, no garantiza que durante este proceso no se desplieguen situaciones que podrían poner en tensión o conducir a otros debates. Proponer estos espacios de educación mediática desde la valoración de una dialogicidad crítica se relaciona con señalar de manera flexible unos puntos de encuentro para abrir los debates. Previo a la realización de los talleres se reconoce que se pueden presentar situaciones particulares y propios de los ambientes escolarizados que podrían generar bifurcaciones en lo planteado y estructurado con antelación, por lo tanto, lo señalado en el documento puede ser tomado como una guía de orientación abierta a posibles sentidos, lecturas y comprensiones que puedan realizar los participantes y que conduzcan a reflexiones que no fueron previstas desde el inicio. A pesar de esto, el documento ha sido concebido atendiendo a las especificaciones y particularidades del contexto de los estudiantes de la ENS.

Sobre este asunto particular apunta la investigadora Valdivia (2010) que, tras el desarrollo de una serie de talleres con estudiantes y pese a tener una estructura previa clara sobre su dinámica, hay situaciones emergen en la cotidianidad que alteran totalmente las planeaciones iniciales, en concreto, señala que en estos talleres (como parte de una tesis doctoral) se sucedieron algunas situaciones de constante agresividad

entre los estudiantes y eventos que llevaron a poner la atención en asuntos distantes de las intenciones iniciales: “Kari fue protagonista de varios episodios de conflicto con Soli, dado que ambas tenían un carácter fuerte y reaccionaban de manera agresiva”. En el camino la investigadora menciona que fue necesario llevar a los grupos a ciertas situaciones de mediación “permanente y focalizada de algún facilitador; ya sea para mediar en la resolución de conflictos interpersonales, para motivar individuamente o para guiar el trabajo y la consecución de sus proyectos y creaciones” (p. 138). A menudo este tipo de tensiones de convivencia afectan el desarrollo de los espacios pedagógicos y de lo planeaciones. Sin embargo, se parte en este trabajo que los talleres no son algo dado y su estructura se desarrollará de la manera exacta en la que esta dispuesta, anticipamos que se puedan presentar asuntos que pueden requerir otros tipos de tratamiento que en el camino serán pensados y reflexionados.

En este mismo sentido y reconociendo que gran parte de las actividades que se proponen involucran el trabajo colaborativo, se comprende que esta forma de trabajo presenta un desafío complejo, pues a menudo la escuela privilegia los retos individuales. Por otra parte, la disposición de la materialidad marca un sentido vertebral en algunos encuentros con los participantes, por lo mismo, su garantía de funcionamiento en el momento preciso de inicio y desarrollo de los encuentros es una prioridad para el investigador: prever los equipos necesarios, los espacios y demás elementos para las actividades. Los talleres se plantean para consolidar trabajos de manera grupal que implican interacción, intercambio de opiniones, consensos, disensos, acercamiento y acuerdos.

La planeación de las fechas de realización del taller fue consensuada con los directivo y profesores de la ENS, reconociendo que tiene una programación anual previa y que hay muchos eventos que se presentan sobre el momento (jornadas, paros, ausencias, eventos) que pueden llevar a ocasionar determinados cambios sobre el cronograma de los talleres.

5.2.4 Integración curricular frente a talleres

El desarrollo de una comprensión compleja, profunda y crítica de los entornos mediático no es algo natural, ni automático, ni tampoco es resultado de su uso cotidiano o un conocimiento que se adquiere con poco esfuerzo; por el contrario, exige una

problematización y una suspensión que favorezca la reflexión. Es necesario, como lo denomina Zafra (2017, p. 87), una reflexión pausada ante la saturación y el exceso que se promueve desde los entornos digitales que lleve a punzar[76] a los participantes (Barthes, 1990). Este acercamiento requiere de espacios específicos para su gestión. Algunas posturas afirman que es suficiente con ofrecer cursos o seminarios alternos a los espacios formales escolares, mientras que otras indican que lo esperado es la integración de las dimensiones de la educación mediática en el grueso del el currículo —como un asunto transversal—. Recientemente, esta última se ha posicionado como la tendencia de mayor auge.

En este sentido, diversos organismos e instituciones internacionales, como la UNESCO o la Comisión Europea, se esfuerzan en promover acciones para ofrecer un apoyo decidido al desarrollo de la educación mediática en los escenarios formales e informales. Hay varios avances en este campo y algunas regiones como Australia y Canadá han llegado a integrar la educación mediática dentro del currículo escolar, tanto de manera transversal como algunas asignaturas específicas. En Estados Unidos y Reino Unido también la educación mediática se ha incluido en la formación inicial como la asignatura “estudios mediáticos” (García Ruiz et al., 2014, p. 16).

En Asia, la alfabetización mediática se vuelve cada vez más importante y gana su reconocimiento en el currículo (Cheung y Xu, 2016). Mientras en Canadá la alfabetización mediática ahora es parte del plan de estudios oficial de cada provincia y territorio, se desarrolla de manera transversal en los cursos y materias. Francia cuenta con el centro para la educación en medios y de la información, mientras que España no cuenta con un centro propio para la alfabetización mediática y tampoco dispone de un documento de marco institucional de competencias mediáticas explícitas y mantiene abierto el debate sobre si la alfabetización mediática debería ser transversal al currículo o como una asignatura específica (Oliva y Farrero, 2018, p. 363).

En general, en Europa hay un sentida preocupación sobre los desempeños del entorno mediático en la ciudadanía y empieza a crear y fortalecer estrategias para

[76] Se hace referencia a lo que punza en términos de Barthes como aquello que es capaz de movilizarnos con intensidad, aquello que “sale de la escena” y nos interpela y nos causa pensamiento. Que nos exige una mirada reflexiva y atenta.

promover la alfabetización mediática entre sus habitantes. Por ejemplo, a través de la Semana de alfabetización mediática que tiene por objetivo concienciar sobre la importancia de esta alfabetización en todos los estados miembros y también busca promover iniciativas y proyectos relacionados con este campo.

Hasta el momento, en Colombia la transición ha sido limitada; aún queda un largo trecho para poner de relieve a la educación mediática en la escuela. El acercamiento a los medios queda reducido, generalmente, a un tratamiento instrumental. Sin embargo, existen algunos rasgos que pueden tomarse en cuenta: parte de los indicadores de la competencia mediática han sido incluidos con especial énfasis en los estándares básicos del Lenguaje y, posteriormente, en lo que el Ministerio de Educación denominó para el 2008 “Orientaciones generales para la educación en tecnología” (Pérez-Rodríguez y Sandoval, 2013). Es decir, se trabajan temas vinculados a la educación mediática desde espacios escolares en materia de lenguaje y tecnología; sin embargo, como indicaron los estudiantes en el estudio la primera fase de este estudio y en el análisis documental de la primera fase, gran parte del contenido desplegado se queda en aspectos instrumentales. Este evento es algo que se viene presentando de manera extendida en algunas regiones al momento de posibilitar espacios relacionados con educación mediática, por ejemplo, menciona de Fontcuberta (2009) que en la escolaridad chilena existe un predominio del uso de los medios para la enseñanza hacia una finalidad didáctica. Más que un plan para el aprendizaje “con” y “sobre” los medios predomina una visión “a través” de los medios, constata que la presencia de los medios es más que nada un recurso metodológico para profundizar en otros contenidos.

A pesar de que se expresa con regularidad su necesidad y urgencia la implementación de programas educativos de alfabetización mediática coherentes y rigurosos es un propósito que no se ha cumplido en la mayoría de los países. Establecer una base firme para el estudio de los medios en el currículo escolar obligatorio ha sido una larga lucha, la cual se ha conseguido con éxito en pocos lugares. Por esta razón, el último informe de la Unión Europea (UE) sugiere implementar una alfabetización mediática de manera masiva en los currículos escolares, así como en los planes de formación docente. La considera una competencia clave para la vida (European Comission, 2018, p. 27).

La apuesta nuestra es que la alfabetización mediática crítica haga parte del currículo escolar, reconocemos que las sesiones propuestas en parte tienen una limitación frente a este propósito; sin embargo, este esfuerzo permite avanzar en la comprensión de esta realidad y develar elementos que permitan juntar esfuerzos para el propósito principal. Esta fase constituye un primer acercamiento para la promoción de este enfoque en los espacios escolares y como orientadora para la siguiente fase de esta IBD: el diseño de un currículo enfocado a la alfabetización mediática.

Por otra parte, consideramos que es través del estudio de casos donde se pueden contextualizar y profundizar amplios asuntos de lo mediático, de manera que, en este proceso se espera privilegiar abordajes que lleven a postular un caso (bien sea cercano, o que ha generado debate) para ponerlo sobre la mesa y trabajarlo con los estudiantes. La educación en medios no consiste en leer y escribir de forma aislada, necesitamos entender el contexto en el que ocurren. Ver cómo se relaciona el texto con otros textos, y cómo se producen, circulan y utilizan distintas audiencias, por lo mismo, en la propuesta de manera notable se articulan variadas preguntas que invitan a los alumnos a cuestionar, a investigar y a proponer alternativas de relacionamiento con estos entornos. El planteamiento de los talleres tiene se apoya en el dialógo problematizador a partir de los asuntos o temas que en el momento se han posicionado en el debate actual, por ejemplo, para el abordaje del ambiente de desinformación se aborda a partir del estudio del caso de Cambridge Analytica, para el estudio de las imágenes se abordan a partir del estudio de las que han causado algún tipo de tensión en el espectador, para los proceso de búsqueda de información se enfoca al estudio de unos casos concretos de desinformación. Se trata de generar el diálogo reflexivo a partir de situaciones que tienen afectaciones profundas en el entorno y que tienen implicaciones en el entorno próximo de los estudiantes.

5.2.5 Componentes específicos del programa

Se describen a continuación las secuencias concretas de cada uno de los asuntos que se tramitarán en estos espacios formativos:

5.2.5.1 Análisis de caso: Cambrige Analytica

Figura 101. Claves para entender el escándalo de Facebook



Fuente: Tomada de Acevedo (2018)

Objetivos

- Evaluar uso cotidiano de las redes sociales
- Identificar el rol de los datos en el funcionamiento de las redes sociales (Facebook)
- Construir colectivamente rutas alternativas para el manejo de datos privados en las redes sociales.

Contenidos

- Uso extendido de las redes sociales (prácticas comunes de los chicos)
- Análisis caso “Cambridge Analytica”

Competencias

- Reconoce la dinámica de funcionamiento de la red social en cuanto al uso de los datos.
- Evalúa críticamente los mecanismos que emplea la red social para generar valor monetario.

Duración

- Este taller está planteado para durar 90 minutos

Materiales y recursos

- Video beam, computadores portátiles, acceso a Internet, fotografías, cartelera, marcadores.

Actividades

- Las redes sociales en mi entorno
- Análisis de caso
- Implicaciones

Las redes sociales en mi entorno

Las redes sociales se han extendido en el entorno con un discurso que resalta lo "intuitivo" y como algo natural que conforma los tiempos modernos, han dado poco respiro para pensar en asuntos que sobrepasen y abarquen otras dimensiones. El discurso de este entorno generalmente llama a su uso como una manera de abarcar un espacio válido para la expresión humana, como un espacio de retomar y fortalecer amistades, como un entorno para expresar nuestras ideas y como un espacio virtual de intercambio de temas que suceden en la vida personal a diario. Hasta hace poco los cuestionamientos a este entorno escaseaban, eran más las voces que llamaban a la celebración y las múltiples posibilidades de estas plataformas.

Reconociendo esto, en un primer momento se propone un espacio –que los docentes en las entrevistas llaman "detenimiento" como una forma o momento de "suspensión" – para problematizar y superar una visión acrítica sobre lo que se extiende en estas plataformas, una convocatoria para el encuentro con diversas perspectivas de lo mediático. Tomando como referencia los resultados de las encuestas y de los grupos de discusión, donde concluyen la mayoría de los chicos que sus interacciones son diarias con las redes sociales y que esta práctica ha ganado tiempo en sus cotidianidades, se propone en este espacio motivar en los estudiantes a interrogar, problematizar y reflexionar sobre este fenómeno, sus usos, dificultades, recorridos. Tal información puede analizarse usando algunas preguntas básicas (cuándo, dónde, quién, qué) sobre sus interacciones en las redes sociales. De esta manera, se puede convocar al espacio cuestiones que resultan de la cotidianidad de sus prácticas en estos entornos y luego abrirlas al debate.

Por otra parte, y aprovechando que la red social se encuentra en un torbellino de acusaciones en el momento en que se perfilan estos encuentros, se promueve con los estudiantes enunciar las acusaciones a las redes sociales (promueven pornografía,

pedofilia, quiebres de la salud mental: narcisismo, baja autoestima, sexualización, adicción, suicidios, entre otros). Este acercamiento pretende ir construyendo lecturas que dan cuenta de situaciones variadas que surgen y se mantienen tras los usos de las redes sociales.

Al respecto, apunta Buckingham (2018b) que los estudiantes pueden examinar de manera útil estos debates al reunir ejemplos de argumentos positivos y negativos y aplicar algunas cuestiones críticas, indagando: ¿quién hace estas afirmaciones y qué autoridad o experiencia tienen?, ¿qué están usando?, ¿cuál es la evidencia que ellos están usando, cómo es relevante?, ¿qué tipos de lenguaje usan para atraer la atención sobre sus afirmaciones?, ¿qué afirmaciones hacen sobre los medios mismos y sobre tipos particulares de usuarios? A partir de estos acercamientos se espera obtener un visión general para tener como punto de fuga para el diálogo problematizador.

Análisis de caso

Después del reconocimiento del conjunto de algunas prácticas comunes en la red social se propone continuar la reflexión perfilando sobre asuntos relativos a los mecanismos de su funcionamiento, especial énfasis en las maneras en que se rentabilizan. Así, la discusión que se propone intenta identificar los estrategias y maneras enmascaradas por las cuales estas corporaciones usan nuestros datos para sus propios fines. Y cómo, bajo un discurso de libertad ganada con los medios, hay una serie de elementos escondidos que se desprenden de este discurso: “este aparente florecimiento de la creatividad popular también está mejorando el potencial de vigilancia, invasión de la privacidad y control por parte de las agencias comerciales” (Buckingham, 2018d). El debate propuesto entonces tiene que ver con la manera en que las redes sociales generan sus ganancias monetarias –y también sociales, culturales – mediante determinados procedimientos que pasan desapercibidos la mayoría de las veces. El detenimiento y la reflexión que se propone implica las formas en que los datos que generamos diariamente han pasado a ser fuente de ganancia para la red social y cómo mediante algoritmos dirigen campañas publicitarias y electorales de manera personalizada.

Y un ejemplo claro y muy extendido en este momento es el del caso de Cambridge Analytica. Esta situación puso en evidencia formas de infiltración y usos no autorizados

de datos personales. A partir de una investigación periodística de *The Guardian* y *The New York Times* se revela que datos personales de más de 50 millones de estadounidenses (también europeos en el caso del Brexit) habían sido obtenidos irregularmente de Facebook y utilizados indebidamente para fines electorales. Esta información obtenida se utilizó para perfilar votantes y dirigirles propaganda política personalizada y noticias falsas. Estos hechos, de acuerdo a analistas, influyeron en las elecciones estadounidenses y también en otros procesos electorales como el referéndum del Brexit.

El acercamiento al estudio de este caso permite develar los mecanismos bajo los cuales vienen operando muchas veces las redes sociales, sobre la rentabilidad de nuestros datos, y la manera en que va estructurando comportamientos a partir de información que vamos dejando tras nuestros recorridos en el mundo digital.

Para este ejercicio los estudiantes se organizan en varios grupos y se luego realizan conjuntamente una las siguientes lectura a partir de la siguientes referencias:

1. https://www.elpais.com.uy/vida-actual/claves-entender-escandalo-politico-facebook-cambridge-analytica.html
2. https://www.infobae.com/america/tecno/2018/03/20/7-datos-para-entender-el-escandalo-de-facebook-y-cambridge-analytica/
3. https://www.nytimes.com/es/2018/05/09/facebook-academicos-cambridge-analytica/
4. https://www.youtube.com/watch?v=7831NGClsrM
5. https://tec.mx/es/noticias/guadalajara/politica/cambridge-analytica-opinion-experta
6. https://elpais.com/internacional/2018/03/26/actualidad/1522058765_703094.html

Con un conocimiento sobre este evento se puede finalmente abrir un debate que abarca varios elementos: ¿es privada la información que almacenamos en nuestras redes sociales?, ¿qué hacen estas plataformas con nuestros datos?, ¿qué implicaciones puede generar un acceso sin restriccción a todo estos datos?, ¿qué pueden o hacen estas plataformas con los datos?, ¿cómo generan ganancias las redes sociales?, ¿ son capaces las redes sociales de ejercer determinadas influencias en los usuarios?, ¿qué características presentan la información que presentan?, ¿qué tipo de contenido usualmente ofrecen este tipo de plataformas?, ¿es posible pensar en otro tipo de redes sociales?, ¿cuáles deberían ser las características de una red social?

Implicaciones

El tratamiento de este asunto como un estudio de caso exige una reflexión profunda y desprende múltiples implicaciones, abarca desde situaciones cercanas (datos personales expuestos en las redes sociales) hasta temas que se relacionan con el entorno político de un país (elecciones presidenciales, Brexit, el caso del plebiscito para el proceso de paz), pasando por temas como el de la vigilancia, seguridad y privacidad.

El asunto del uso de nuestros datos para favorecer determinadas elecciones no es tan lejano como muchas veces se piensa. Aquí podemos, ya para ir finalizando el taller, reflexionar alrededor de la consulta realizada en el país referida al proceso de Paz. En una entrevista el gerente de la campaña del No, Juan Carlos Vélez en El Colombiano (2016) señala algunas maneras en las que se emplearon las redes sociales para difundir determinadas situaciones que no correspondían necesariamente con puntos acordados en el proceso de paz. Muchas de estas mentiras se hicieron virales en las redes. Dice Vélez que descubrieron el poder viral de las redes sociales “para enviar mensajes centrados en la indignación para que la gente saliera a votar verraca”.

De acuerdo con Rincón (2016) esta consulta entre los colombianos puso de relieve que las plataformas sociales al final de cuentas no son neutrales y dependen del uso que les dé cada usuario y “se transformaron en un inmenso estadio de fútbol, con fanáticos que no están dispuestos siquiera a reconocer a los que no estén al lado, en sus gradas”. En este sentido, se propone una lectura colectiva sobre la situación presentadas en las redes y tienen implicaciones en el debate político. Se tratará en especial el proceso de consulta de la paz y las maneras que se difundieron determinados mensajes por las redes sociales.

http://www.elcolombiano.com/colombia/acuerdos-de-gobierno-y-farc/entrevista-a-juan-carlos-velez-sobre-la-estrategia-de-la-campana-del-no-en-el-plebiscito-CE5116400

Parte del detenimiento y acento de la reflexión en estos casos apuntan a reconocer la manera en que se viene posicionando el entramado mediático en procesos centrales de la sociedad, en esta caso, lo relativo a procesos democráticos y máxime en un asunto tan sensible como un proceso de Paz.

Así, la reflexión convocada permite abordar la manera en que lo mediático, siguiendo determinados intereses, tiende a afectar cada vez más nuestras vidas, desde

procesos de elecciones hasta constituirse en un referente para tramitar y encauzar lo relativo a cuestiones de la política, economía y elecciones cotidianes nuestras. Se puede acercar la reflexión sobre asuntos diarios que compartimos y seguimos a través de la red. Consolidar un proceso reflexivo a partir de las experiencias de los estudiantes respecto a estos entornos se consolida como un proceso que contribuye a la formación de un usuario crítico y cuidadoso de las redes sociales (Buckingham, 2019, p. 101). Algunas de las preguntas adicionales que pueden favorecer el mantenimiento de esta reflexión tienen : ¿De qué manera las redes sociales puden llegar a afectar los valores democráticos?, ¿los usuarios de estas redes somo altamente vulnerables?, ¿cuáles deberían ser algunos posibles mecanismos para hacer frente a estos fenómenos?, ¿ a quiénes interesa mantener determinados discursos en estas plataformas?

Se podría animar el debate a partir de un conjunto de preguntas orientadoras desde cada una de las dimensiones de la competencia mediática: lenguaje (¿cuáles son las principales características en cuanto a su códigos de representación que mantenían estos contenidos?, ¿cómo los mensajes están creados?), procesos de interacción (¿por qué este tipo de contenido se expande de manera exponencial entre los usuarios de estas plataformas?, ¿a qué tipo de audiencia se dirigian estos contenidos?), ideología y valores (cuáles serían los intereses o ideologías que se posicionan en este tipo de contenidos?), producción (¿cuáles son las características de contenidos mediáticos creados a partir de intereses económicos?), estética (¿cuáles son las principales características de presentación que se destacan en este tipo de contenidos).

Actividad a desarrollar (creación)

A partir de los temas y cuestiones abordadas en esta sesión formativa, los estudiantes construyen un material (texto o audiovisual) para representar maneras en que las redes sociales afectan a cuestiones de la vida personal o política. Pueden presentar opciones para hacer frente a estas situaciones, puede remitir a manejos de datos privados, sobre lo que publican habitualmente, maneras de guiar decisiones, publicidad, entre otros. El contenido puede estar vinculado a que los estudiantes construyan una posición frente a este entorno enfatizando en maneras en que los ciudadanos puedan mantener espacios de mayor autonomía y un uso provechoso de estos desarrollos. Se promueve la

circulación de los textos elaborados por un medio digital, la intención es construir colectivamente conocimientos y aportar diferentes perspectivas sobre el asunto.

5.2.5.2 Lenguajes mediáticos. Transiciones y alteraciones hasta la cultura visual

Figura 102. Enseñando sobre las redes sociales: lenguaje mediático



Fuente: Documentos de Buckingham (2018b)

Objetivos

- Analizar y valorar los mensajes desde la perspectivas del significado y sentido de las estructuras narrativas y las convenciones de género y formatos (Ferrés y Piscitelli, 2012).
- Fomentar una actitud crítica frente al lenguajes de los medios
- Generar contenido mediático que atiende a unos códigos mínimos de calidad según las intenciones del autor.

Contenidos

- Aproximación a los distintos formatos, tipos, modelos, géneros sobre este lenguaje visual.
- Del libro de papel a lo digital
- Creación mediática

Competencias

- Reconoce los distintos lenguajes que se despliegan en las producciones mediáticas.
- Relaciona las distintas formas de representar usadas por la humanidad a través de la historia.
- Es capaz de concebir un producto mediático de acuerdo con unas intencionalidades predeterminadas ajustándose a un lenguaje adecuado para este fin.

Duración

- Este taller está planteado para durar 90 minutos

Materiales y recursos

- Video beam, computadores portátiles, acceso a Internet, fotografías, cartelera, marcadores.

Actividades

- Lenguaje mediático
- Del paso de la escritura en papel al universo de lo digital
- Espacio de creación

Lenguajes mediáticos

Los distintos contenidos mediáticos se configuran a partir de unos códigos y configuraciones particulares, se puede establecer que emergen tras procesos creativos que se enmarcan en especificidades y responden a un conjunto de intenciones. Así pues, estos códigos influyen, transforman o deforman lo que se quiere transmitir (el modo de postular nuestra interpretación de un contenido mediático depende de nuestra lectura de sus códigos), por tanto, como se formuló en los apartados iniciales de este documento, desde la educación mediática hay una eleveda preocupación por atender procesos formativos orientados en ofrecer herramientas a los ciudadanos para que puedan identificar estas convenciones.

En este sentido, se entiende que los medios no ofrecen una "ventana transparente del mundo", más bien constituyen una mediación de esta. El conjunto de las disposiciones mediáticas no presentan la realidad, la re-presentan. Por tanto, las representaciones de los medios inevitablemente nos invitan a ver el mundo de maneras particulares y obviando otras.

Sobre este respecto, un fenómeno que comúnmente se ha venido mencionando en las investigaciones en este campo y enfocado al ámbito de los adolescentes, concluyen que los contenidos que vienen elaborando (creaciones audiovisuales particularmente, memes, videos) se conciben y encuadran atendiendo principalmente aquellos rasgos de la industria cultural que se destacacan o son tendencias, es decir, tienden a seguir reglas

y convenciones establecidas desde el propio entorno mediático (Buckingham, 2015, p. 2). En este sentido, Valdivia (2010, p. 23) señala que los medios, en especial los de mayor consumo, operan configurando patrones estandarizados de contenidos, estéticas y aspiraciones a través de de programas de televisión, de la industria de la telenovela latinoamericana y las propuestas cinematográficas de *Hollywood*, de la industria musical y de los videojuego; expresa esta investigadora que es común que adolescentes reproduzcan en sus creaciones los códigos y las estéticas de los contenidos mediáticos que ampliamente circulan en el entorno mediático y se llegan a posicionar como tendencias, es decir, privilegiados por una configuración algorítmica.

Es así que, el lenguaje de las creaciones mediáticas que se expande de manera común entre los que navegan en las redes sociales viene privilegiando la estandarización de determinados estereotipos visuales, y esto alimenta el posicionamiento de un régimen visual particular. Lo relativo a la imagen en estos entornos se posiciona de manera notable y determina intensamente nuestra forma de sentir y de estar en el mundo (Jiménez, 2019, p. 11). Este reconocimiento da pie para postular algunos esfuerzos que podrían surgir desde la escuela, en el sentido que podría abrir espacios para acercar a los estudiantes a otras perspectivas, distantes de aquellas que tienden a homogeneizar. De manera concreta, la escuela podría vincular en su repertorio otras maneras o formas que permitan la emergencia de relaciones distintas de acercamiento a lo mediático, algo distinto a lo que usualmente los estudiantes encuentran en sus intercambios con pares y familiares. El esfuerzo de esta institución, entonces, debería apuntar a convocar un análisis y recorridos que favorezca una aproximación alterna, con mayor profundidad y juicio crítico. En este mismo sentido, apunta Inés Dussel, la escuela podría

> enseñar otras formas para expresarse visualmente, enriquecer es repertorio visual. Trabajar con fotógrafos distintos, diferentes películas, que la única toma no es la televisiva clásica, trabajar con artistas que han buscado otras formas de reproducción, trabajar lo técnico. No reproduciendo lo que ya existe, sino permitiendo algún nivel de distancia crítica, y ahí hay mucho para hacer (Ministerio de telecomunicaciones e Internet de Argentina (2017).

Es necesaria promover una distancia ante la imagen, basados en el reconocimiento que estos nuevos lenguajes no son naturales y su aprendizaje está erigiéndose a partir de contextos particulares, en este caso, en el uso y apropiación que tienden a favorecer una

homogeneización de los procesos creativos. Por lo mismo, en un contexto donde la imagen y la fotografía poseen un lugar privilegiado en la cultura constituye una necesidad de época enseñar a leer imágenes, como lo retomaba Pedro Meyer: “hoy todos somos fotógrafos, pero con una cultura visual escasa” (Villarreal, 2014).

Atentos a estos propósitos, se solicita a los estudiantes seleccionar algún tipo de contenido mediático que haya sido publicado o indicar uno que cumple sus criterios para ser agregados a este entorno (puede ser una imagen, un audiovisual, un póster, un meme o una selfie). Se pueden seleccionar tweets o publicaciones de sus redes sociales o colecciones de imágenes de Instagram. La intención es que sea cercana y que resulte atrayente en el marco de sus preferencias y tenga una alta probabilidad de ser compartido a través de los entorno mediáticos.

A partir de estos contenidos mediáticos se abre un espacio de diálogo con los estudiantes que posibilite debatir sobre los motivos principales de sus elecciones, acerca de los sentidos y razones por las cuales estos materiales tienen popularidad en la red o las características que comparten. En este punto el docente va acercando algunas consideraciones que llevan a promover otras perspectivas a la reflexión, en este caso, sobre lo que representan los contenidos, a indagar sobre los autores de la creación, sobre cómo utilizan las personas el lenguaje para captar la atención, sobre las intencionalidades, si es una constante el uso de elementos artísticos o no, sobre la manera en que están combinados los códigos para expresar un mensaje, entre otros. Se intenta construir desde los intereses de los estudiantes un razonamiento que de cuenta y aproxime los contenidos de este entorno como elementos que disponen de un lenguaje y que éstos se estructuran a partir de unas formas particulares de significar, que tienen unas convenciones, que tienen una manera de ser escritos, por tanto, expresan o están comunicando específicamente algo a través de cada uno de los elementos constitutivos.

Se trata de poner en discusión los distintos lenguajes y técnicas audiovisuales y la manera en que se construyen para transmitir determinados valores y significados. La intención es abordar los códigos en el lenguaje de las creaciones digitales seleccionadas y sus funciones a la hora de crear una escena significativa. En este ejercicio, se resalta que los lenguajes de los medios no son formas transparentes de mostrar o documentar el mundo, por el contrario, la consrucción de significado es un proceso social, que implica

relaciones de poder (Buckingham, 2018b), es decir, no son formas transparentes de presentar el mundo, lo re- presentan.

Del paso de la escritura en papel al universo de lo digital

En la actualidad la mayoría de los medios usan una combinación de diferentes tipos de lenguajes. Nos movemos en imágenes fijas, en movimiento, música y sonidos. Estas formas se combinan y andamos sobre ellas. Previo a este entorno, la hegemonía sobre la representación la ostentaban otros mecanismos (desde los jeroglíficos, pictogramas, ideogramas hasta llegar a la consolidación de una cultura de la letra impresa). A partir del reinado del texto impreso se empieza a extender las ideas del mundo moderno y precisamente emerge la institución escolar orbitanto alrededor de lo escritura y lectura. Las principales prácticas escolares se configuraban hasta hace poco principalemente alrededor de texto escrito, como se apuntó en la primer capítulo, con los desarrollos tecnológicos relativos a la visualidad (lámparas mágica y luego el cine) empieza tímidamente un proceso de vinculación asociada a sus posibilidades pedagógicas y con algunos desarrollos recientes (computador, proyectores, pizarrones digitales) la escuela empieza a ceder en la prelación por el texto escrito y consiente otros lenguajes o formas de representación, como la imagen, lo audiovisual y otras formas de comunicación con sus propios códigos.

El conjunto de estas formas de representación conlleva maneras y lógicas propias de construir y entender el mundo. Estos lenguajes generalmente son escasamente entendidos en su profundidad. Al ciudadano actual se le exige mayor profundidad en el análisis puesto que hoy con las condiciones de lo mediático es casi todo lo que se trastorna: lo social, lo político, lo cultural Barbero (2017a). En este caso, el lenguaje audiovisual se constituye en un nuevo lenguaje para la educación tanto que se llega a considerar que la alfabetzación audiovisual no constituye solo un complemento, es la alfabetización del siglo XXI (Pérez Tornero et al.2015, p. 6). Así que una reflexión sobre los códigos de los contenidos mediático lleva a cambiar no solo el modo de ver y analizar el mundo, sino de estudiarlo, de transmitir y aprender sobre él y de las interacciones con la realidad que se surten.

Por lo tanto, poner en reflexión lo mediático no supone solo una cuestión de acercamiento de aspectos relativos al manejo técnico, sino que abarcan otras

dimensiones. Según Barbero (2017b) estos medios están reconfigurando lo íntimo, lo privado, dimensiones de lo colectivo, lo subjetivo, pues las formas de representación en cada época conllevan también transformaciones profundas en la estructura de la realidad social. Escribía, en igual sentido Gallo (2014), que la llegada de la cámara fotográfica al México posrevolucionario implicó una percepción radicalmente distinta de la realidad misma: no sólo se veía el mundo de modo distinto cuando se observaba a través del lente de una cámara, sino que existen imágenes y sonidos que simplemente no pueden ser percibidos sin la mediación de estos aparatos (p. 30). Igualmente, Benjamín (2012) había mencionado que la cámara hacia visible aspectos de la realidad que eran imperceptibles al ojo (zoom, cámara lenta) y develaba "el inconsciente óptico", con sus innumerables secretos.

Estas nuevas formas de narrativa que se deslizan en y con lo mediático permean la realidad de los jóvenes y traspasan con fuerza los muros de la escuela, cerrar las puertas o construir muros más robustos no ayudaría en mucho en aislar esta realidad; el sendero que puede erigir pasa por provocar una reflexión y recorridos alternos a los habituales que invita el encuentro con lo mediático, postura que se asume desde esta investigación.

Se propone en esta parte del taller un acercamiento reflexivo sobre estos asuntos, los vinculados a los cambios que vienen emergiendo a partir del paso de formas de representación que se relacionan directamente con el papel y las nuevas formas asociadas a lo mediático, los cambios en la escritura desde la imprenta hasta el uso de formas icónicas en los mensajes de textos de las redes sociales. Se propone un recorrido histórico –no desde una historia lineal y consecutiva con una explicación causa efecto, sino que se pretende incluir asuntos que vinculadas a las alternancias de la humanidad a partir de la llegada de estos medios–. En este planteamiento de la historia de estos lenguajes se trata especialmente la manera en cómo cambia el conocimiento cuando se archiva en uno u otro formato, discutiendo qué se transformó de las viejas bibliotecas de papeles a las nuevas formas virtuales (Dussel, 2010), como también las implicaciones de la aparición de nuevos formas de representación en la escritura. Se espera consolidar un diálogo problematizador que permita a los estudiantes el acercamiento a una perspectiva histórica de los códigos para comunicar que van variando con el paso de los tiempos, que sufren mutaciones y que todo ello hace parte del ser humano y su deseo de transmitir, de elaborar significado.

Este recorrido propuesto abarca desde un diálogo y análisis de las sensibilidades que aparecieron tras la vista de las primeras imágenes fijas y en movimientos, llega hasta las maneras actuales de creación audiovisual y fotográfica y los significados otorgados en la actualidad, en sintonía con la lectura que propone Fontcuberta (2016) de los cambios en la concepción de la imagen generados a través de las distintas épocas históricas. Se trata de problematizar la imagen como una construcción histórica que configura maneras concretas de habitar el mundo y su aparición suscita sensibilidades y desplazamientos sobre maneras de habitar y experimentar el mundo.

Espacio de creación

Reconociendo que estos talleres escolares son pensados para acercar a los estudiantes a otras maneras de habitar el mundo digital, en este caso, se trata de acercar hacia otras formas de producir material mediático, un tanto distante de la que comúnmente circula. La intención es que favorezca una proximidad con maneras alternas de creación que permiten estos medios. Se trata de ampliar las posibilidades expresivas y entenderlos como un lenguaje, y que los alumnos comprendan que hay unas técnicas, unos códigos que son propios de este entorno.

El esfuerzo apunta a mostrar distintos formatos, tipos, modelos, géneros, sobre este medio y su lenguaje en particular. Acercar a los estudiantes a las maneras en que funcionan determinados códigos de lo audiovisual y fotográfico. Es momento de que la escuela permita reflexionar sobre la imagen, más cuando la presencia de esta en el entorno de los estudiantes es algo constante –como quedó en evidencia en los resultados de los datos de la primera fase –. Esta presencia de la imagen en la cotidianidad lleva a postular la necesidad de una formación básica sobre sus estructuras y claves.

En este espacio se presentarán a los estudiantes diversos soportes para la generación de contenido audiovisual y se animará a la creación tomando como referencia aspectos que no necesariamente se vinculan a lo popular extendido. Se convoca a este espacio el análisis y reflexión sobre los valores asociados que se desprenden de las imágenes de artistas como Sebastián Salgado, Jesús Abad Colorado, Tina Modotti, quienes han logrado consolidar creaciones atendiendo a una estética personal, una expresión particular de entender el arte. Se convida a la reflexión (a partir de estos contenidos)

sobre las diversas sensibilidades que despiertan analizando las diversos características desde las cuales se conciben (significados de color, ángulos, mensajes).

5.2.5.3 Noticias falsas y desinformación

Figura 103. Ejemplo de fake news



Fuente: Elaborada por Nuñez (2018)

Objetivos

- Promover el análisis sobre la circulación de la información.
- Propiciar una reflexión sobre las maneras en que la información actualmente se expande.
- Construir con los estudiantes unos criterios mínimos que permitan identificar y evaluar información.

Contenidos

- Información y sociedad.
- Medios de comunicación e intereses. Entorno mediático actual
- Criterios para valorar una información.

Competencias

- Identifica características del entorno mediático.
- Evalúa y reflexiona sobre las características de la información en el entorno actual.
- Propone unos criterios básicos a tener en consideración frente al acercamiento a la información que circula en el entorno mediático.

Duración

- Este taller está planeado para durar 90 minutos

Materiales y recursos

- Video beam, computadores portátiles, acceso a Internet, fotografías, cartelera, marcadores.

Actividades

- Indagando nuestra relación con la información mediática
- Sobre el entorno mediático. La circulación de la información
- Identificando una noticia falsa

Indagando nuestra relación con la información mediática

Como ejercicio de entrada en este espacio se realizan una serie de cuestionamientos con los estudiantes para realizar una visión general sobre lo que ellos asocian al concepto de noticias falsas extendidas: ¿cuáles son las principales ideas que tienen de lo que es una *fake news* o noticia falsa?, ¿han escuchado el término anteriormente?, ¿cuáles creen que pueden ser las ideas destacadas que las personas tienen de este término?, ¿qué implica para el entorno una *fake news*? A partir de esta aproximación se espera generar una visión introductoria sobre las ideas que asocian los estudiantes y permiten perfilar algunas claridades para el desarrollo posterior del taller, a continuación se presenta algunas generalidades sobre el concepto y se tejen algunas relaciones que se posicionan tras este fenómeno, el abordaje propuesto no se plantea como algo aislado.

Sobre el entorno mediático. La circulación de la información

Se parte del reconocimiento que los diferentes medios construyen versiones de la realidad, la re-presentan, por tanto, no elaboran una copia exacta de la misma; esta pasa por un terreno que tiene que ver con intencionalidades políticas, económicas e ideológicas. A pesar de que se habla de cierto debilitamiento del poder de los medios de información tradicionales (como el periódico, la radio), en estos momentos se mantiene con potencia otras formas de interacción vinculadas a las pantallas, tanto que se puede asegurar que constituye el periodo histórico en el cual el hombre tiene el mayor acceso a la información en la historia de la humanidad. La evolución de los mecanismos de comunicar emergen de las posibilidades humanas, para acercar una vista general sobre esta cuestión se acude al mito de la caverna de Platón con la intención de generar un debate sobre la manera en que vamos construyendo y apropiando el conocimiento.

Esta interacción que se presenta contribuye a moldear la imagen de la realidad que construyen las personas, y ésta a la vez podría ser decisiva para el desempeño personal y colectivo, en lo público y privado. La manera en que las personas se informan llevan a crear opiniones, llevan a tomar posiciones y acciones en la vida cotidiana. Parte de este hecho lleva a plantear la necesidad de espacios de reflexión críticos que permitan analizar la manera en que la información se construye, sus recorridos e interacciones y los valores e intereses que están asociados al entorno.

Es apropiado que se comprenda que detrás de los noticieros hay un conjunto de acciones dentro de los medios de comunicación que definen los contenidos que se emiten a los ciudadanos (Zeballos, 2018, p. 155). En este sentido, es importante reconocer en el panorama algunas cuestiones que tienen que ver con los intereses económicos, la manera en que operan las dueños de los medios, sus mecanismos de monetización y manera en que el ecosistema mediático se viene adaptando frente a la economia de los datos.

También debemos abordar aspectos sobre temas como la producción (la economía de las noticias falsas) y la audiencia (preguntas sobre creencias y credibilidad), considerar las relaciones entre cada una de estas: cómo funciona las plataformas económicamente, cómo las personas interactúan en ellas y cómo es su funcionamiento (Buckingham, 2017a). Estas cuestiones contribuyen en la formación de una ciudadanía que comprende el funcionamiento de los entornos digitales y a la vez le acerca a herramientas para hacer un uso crítico de la información.

Se reconoce que las noticias falsas son inventadas y deliberadamente destinadas a inducir un error o engañar. Es importante distinguirlo de parodias satíricas. De acuerdo con Buckingham (2017) las noticias falsas generalmente tienen una dimensión política: se pretende como una forma de desinformación o propaganda diseñada para ejercer influencia en el terreno político. También tienen motivaciones económicas. Las noticias falsas funcionan como “clickbait” que generan ingresos y venta de datos. Por los mismo, se debe entender en relación con una economía y política más amplia que el espacio del Internet.

Otro de los puntos que distinguen el entorno mediático actual se relaciona con las formas de poner a circular un texto en la comunidad y las maneras de acercamiento que

se generan. Lo que antes era un privilegio de los periodistas (la posibilidad de dirigirse a un público disperso) ahora puede hacerlo cualquiera, gracias a las nuevas posibilidades de publicación que se tiene al alcance. Una de las repercusiones que se han potenciado llevan a que "algo puede ser oído y visto potencialmente por todos, sin que eso signifique, en absoluto, que se lo produce para que sea relevante para todos" (Bunz, 2017, p. 87), es decir, estamos inundados de contenidos de todo tipo, que resbalan desde discursos de odios hasta los últimos avances en física cuántica. En este entorno la información masiva de opiniones y de información aparentemente ya no esta dominada por múltiples empresas de medios (cada vez hay más concentración de medios), quienes sacaban a luz textos que seguían determinados filtros de tipo periodísticos. Ahora con la facilidad de publicar y que cualquier persona pueda hacerlo, también supone que mucha de esta circulación no se conciba bajo unos criterios mínimos que caracterizan la validez, como también que mucha de estas opiniones individuales sea publicada, pero se pierdan sin ser leídas entre la vastedad de otras opiniones.

Esta situación exige de alguna manera de las personas unas operaciones mínimas para hacer frente a la extensión de información. Lo que antes hacían los periodistas, sintetizar las diferentes perspectivas en un evento de manera concluyente y tramitar un conjunto de recursos para hacer frente a la información falsa, es algo que ahora deben hacer los propios usuarios diariamente. Los medios digitales obligan más bien a su público a activar el entendimiento propio, a averiguar por su propia cuenta qué es verdadero sobre la base de lo que se enuncia y a justificar después esa apreciación frente a otros (Bunz, 2017, p. 115)

Estos temas se pondrán en discusión y reflexión a modo de entrada en esta sesión: lo que supone la abundancia de información en el entorno, las maneras de informarse en las épocas anteriores, los intereses de los medios, la llegada de las noticias e información falsas, ejemplos e implicaciones en la vida personal y social.

Identificando una noticia falsa

La educación mediática no puede ser entendida y desarrollada con un enfoque proteccionista o una especie de profiláctico, pues subestima los problemas de la complejidad que relaciona esta educación. De acuerdo con Buckingham (2017) la violencia en la sociedad no es causada por los medios y no se reduce diciendo a los

niños que las películas enseñan lecciones equivocadas o suprimiéndoles los medios. Este asunto requiere de mayor textura en su acercamiento y en formulación de salidas. La postura que se construye en estas líneas entiende que este fenómeno abarca tendencias mucho más amplias que tocan el mundo de la política y los medios, el enfoque no puede detenerse en asuntos operativos o de evitación, pasan por una reflexión profunda que tienda a atar variados elementos.

Juzgar la verdad y la falsedad depende en cierta medida de un conocer previo. Es particularmente difícil en un contexto en el que la mayoría de los estudiantes están poco interesados en asuntos políticos o sociales y son menos conocedores en cierta profundidad de estos temas, movilizar y elaborar explicaciones robustas que den cuenta de una realidad sociohistórica. Inclusive muchas personas pueden estar inclinadas a continuar creyendo en determinadas publicaciones –a pesar de que se haya demostrado su falsedad– por razones bastantes complejas y no podemos evitar que lo crean simplemente alentándolos a que verifiquen los hechos o a pensar racionalmente sobre los problemas (Buckingham, 2017a). Es un asunto que muchas veces sobrepasa lo racional para sostenerse en lo emotivo. Sin embargo, se aboga desde esta perspectiva en promover espacios que favorezca el desarrollo en los estudiantes de un "escepticismo saludable" frente a los contenidos mediáticos.

Incluso si esta habilidad crítica se cultiva, ¿cuántas personas estan dispuestas a evaluar de manera rutinaria la confiabilidad de las fuentes en línea o verificar la información, especialmente en una época en la que nos estamos acostumbrando al acceso instantáneo de la información?, comenta Buckingham (2017) que rara vez se hace esto, y duda que pueda persuadir a un estudiante promedio de 16 años para que lo haga. Sin desconocer esta particularidad, se considera necesario acercar a los estudiantes a unos criterios mínimos que favorezcan o permitan al estudiante enriquecer sus criterios para valorar el contenido que se mueve a través de estas plataformas.

En este punto del taller se propone ejercicios que implican procesos de discernimiento o de identificación de un conjunto de información con la finalidad de construir colectivamente algunos criterios para tener presente en estas situaciones y, por otra parte, permitir visualizar algunos elementos que lleven a identificar la veracidad y falsedad en un contenido mediático. Esta operación no se agota en una cuestión que se

reduce a una lista de procedimientos a seguir, sino más bien como un ejercicio que debe estar en la cotidianidad de la vida. Quizá ha sido a través de la duda y la búsqueda de otras respuestas, las operaciones que han favorecido las grandes transformaciones de la humanidad.

Las preguntas que tramitan este diálogo reflexivo con los estudiantes abarca algunos de los siguiente aspectos: ¿por qué las personas parecen creer en las falsas noticias en primer lugar?, ¿cuáles son los motivos por que es importante que la población o ciudadanía deba estar bien informada?, ¿cuál es la importancia de analizar desde cierta distancia y con algunos elementos mínimos la información que circula en el entorno digital?, ¿cuáles criterios deberían ser tenidos en cuenta para identificar y valorar información?, ¿a quién favorece la existencia de las noticias falsas?, ¿a qué acuden las noticias falsas, sus propósitos?, ¿qué pasaría en una sociedad donde la información presentada en su totalidad es falsa, manipulada?, ¿a qué organismos o espacios acudir para evaluar una información?, ¿qué criterios deben tenerse en consideración frente a la información disponible en el entorno digital?

Seguido, se distribuyen entre los estudiantes una serie de enlaces de artículos en la web que incluyen tanto noticias con criterios de veracidad comprobados, como artículos que se construyen a partir de información falsa. Luego, se le pide a los estudiantes identificar a que grupo pertenecen cada una de estas (este primer acercamiento se espera tener una aproximación sobre las maneras que emplean los estudiantes para identificar noticias y tener una perspectiva desde sus criterios sobre el asunto). De igual manera se seleccionan de algunos episodios relacionados con Trump donde denuncia a las noticias que no le gustan como *fake news*, y se propone en debate las cuestiones que pueden originar estas situaciones ¿Qué consecuencias tiene ese descrédito total a los periódicos y periodistas?, ¿de qué entornos seguir noticias?

Parte de este ejercicio se relaciona con poner en evidencia a los estudiantes que la manera en que construimos criterios de verdad también guarda relación con la fantasías, la emoción y el deseo, como con el cálculo racional. Todos estamos inclinados a creer lo que queremos creer (Buckingham, 2017). Sin embargo, se puede construir un acuerdo mínimo que permita acercarnos a una lectura con distanciamiento y apoyo de un lente de duda o un escepticismo saludable. Las voces de los chicos en este espacio se animan

a expresar y reconocer las implicaciones en la vida diaria sobre información falsa. El diálogo en este espacio pasa por privilegiar la reflexión sobre maneras de distinguir las categorías de las noticias falsas, las motivaciones posibles de estas, incluye además pensar sobre la manera en que los estudiantes se informan, (¿se informan sólo de las redes sociales, leen periódicos?, ¿qué categorías de noticias les interesa?)

Se reconoce que el tema en cuestión no se resuelve o no vincula solo a espacios de educación mediática, parece que el entorno que se exiende en la actualidad (y en el futuro próximo) profundizará este tipo de situaciones. Sin embargo, la escuela puede convertirse en un entorno que facilite este tipo de operaciones que posiblemente en el ambiente extraescolar no se garantizan.

De acuerdo con Morozov (2017) las noticias falsas existen porque son rentables y se encaja y alimenta perfectamente en el modelo de sistema de circulación de información-ganancia que actualmente tenemos. Por lo mismo, esta fenómeno tiene aristas en terrenos amplios. Si queremos desafiar las noticias falsas, tenemos que desafiar el enorme poder de la publicidad digital y las empresas globales que prosperan en ella. Y a pesar de que es un tema que se ha puesto en una agenda común, las propuestas[77] que vienen surgiendo no pasan la vista hacia estos terrenos. Apunta este mismo autor que el problema es de origen económico principalmente. El problema no se debe a la creación de noticias falsas, sino la velocidad y facilidad de su esparcimiento, y existe principalmente porque el capitalismo digital de hoy hace que sea extremadamente rentable producir y circular narrativas falsas pero que valgan (economía del click). Al respecto propone Morozov (2017) que la solución pasa por hacer que la publicidad en línea, y su unidad destructiva de hacer clic y compartir, sea menos central en la forma en que vivimos, trabajamos y nos comunicamos.

Desarrollar criterios sobre tratamiento de la información digital

La intención es cerrar el espacio con la construcción en conjunto de criterios que permitan o faciliten la evaluación de la información, a manera de tener en cuenta para construir puntos

[77] De ahí el reciente exceso de soluciones equivocadas: prohibir los memes de Internet (propuesto en el congreso de los Diputados el 03 de noviembre de 2016 por el partido antes gobernante de España); establecer comisiones de expertos para que se pronuncie sobre la veracidad de las noticias (una solución flotada por el jefe antimonopolio de Italia); establecer centros de defensa contra noticias falsas mientras se multan a usuarios como *Twitter y Facebook* por difundirlos (un enfoque sugerido por las autoridades alemanas) (Morozov, 2017)

de referencia que sostengan elementos de veracidad. En este sentido, los estudiantes reciben un compendio de artículos. Todos ellos son noticias falsas y su objetivo es descubrir las motivaciones detrás de cada artículo (los artículos elegidos tienen motivaciones relacionadas con el poder, la política, la economía, la sátira y el bullying/venganza). Después de ello, indagarán sobre la facilidad actual para crear noticias falsas en una web y los diferentes mecanismos que usualmente se usan para su difusión (por ejemplo en http://www.cnoticias.net). Luego, deberán justificar que el artículo es falso y escribir una especie de "manifiesto" explicando cómo la gente puede detectar que la noticia era falsa. Se espera aportar algunos elementos que contribuyan a que los estudiantes identificar y denuncien una noticia falsa. La intención es promover el desarrollo en los estudiantes de niveles saludables de escepticismo (Hodgin y Kahne, 2018).

5.2.5.4 ¿Alguien sabe qué es una imagen?

Figura 104. "Self, self, self: representing the self in the age of social media"



Fuente: Buckingham (2016).

Objetivos

- Reflexionar sobre la visualidad que se construye en el entorno mediático
- Propiciar un debate sobre los modos de producción y circulación de imágenes
- Proponer otros vínculos alternativos con la imagen

Contenidos

- La presencia y peso de la imagen en nuestras vidas
- La imagen y una historia breve
- Por qué gustan las imágenes y cuáles son en las que me detengo
- Creando imágenes

Competencias

- Evalúa y reflexiona sobre las características del entorno mediático y las imágenes
- Discute sobre el régimen extendido de la visualidad en el medio
- Propone imágenes a partir de códigos visuales alternativos

Duración

- Este taller está planteado para durar 90 minutos

Materiales y recursos

- *Video beam,* computadores portátiles, acceso a Internet, fotografías, cartelera, marcadores, celulares de los alumnos.

Actividades

- Visionado de imágenes que circulan cotidianamente
- La atracción por determinados tipos de imágenes
- Recuento histórico breve sobre este lenguaje y sus significados
- Creación de imágenes

Visionando de imágenes

En "Educar la mirada" Dussel y Gutierrez (2006) apuntan que la imagen hoy es uno de los modos de representación más extendidos. Argumentan que lo visual sobresale sobre otros registros y estimula tanto como satura nuestra capacidad de conocer y conmovernos ante otras experiencias humanas. Recuerda que estamos insertos en un entorno con un dominio marcado por la imagen quedando reducidos los espacios donde esta forma de representar no tenga despliegue. En la escuela la encontramos en los textos escolares, en las proyecciones de apoyo que emplean los profesores y, como se manifiesta en las conclusiones de los grupos de discusión, no dejan de circular sobre todo en las interacciones cotidianas que mantienen los estudiantes a través de sus celulares, se reconoce que la imagen es el lenguaje que se destaca en la cultura contemporánea.

Para este primer ejercicio de acercamiento a la cultura visual (se solicita previamente a los estudiantes asistir a la ENS con sus celulares) que realicen la elección de tres imágenes significativas para ellos (o bien una que los represente, la imagen más bella para ellos, una imagen que les cause disgusto, un estereotipo, una imagen rara o

extraña), si son obtenidas de las redes sociales, mejor. A continuación, se proyectan algunas de ellas y se dialoga sobre su producción, su atractivos o razones por las que gustan, sus intenciones o lo que esperan al compartirlas en Internet, sobre la cantidad de imágenes que suben a menudo, sobre cómo han sido los vínculos con la imágenes (por ejemplo, la edad en la que empiezan a compartir imágenes), por qué rutas las hacen circular y que imágenes persiguen, las que causan detenimiento, admiración. El interés es problematizar acerca sobre la memoria visual que estamos construyendo en nuestro paso por el territorio mediático y sobre qué tipo de valores se expresan mediante las imágenes que comparten en las plataformas que tienen. Se trata de lograr motivar la reflexión y debate y poner en cuestión la manera en que estos entornos vienen privilegiando un tipo de imagen y, por lo tanto, posicionando una mirada particular . Así, con la intención de alcanzar una aproximación sobre lo que los estudiantes vienen asumiendo sobre este fenómeno se indaga seguidamente sobre lo que ellos consideran que es una imagen, sobre el uso cotidiano y las características que lo acompañan, sobre sus experiencias de relacionamiento y valoraciones que asocian.

La intención es incentivar una reflexión en los chicos y chicas sobre este entorno donde tengan en cuenta principalmente su experiencia cotidiana como usuarios de contenidos mediáticos. Esta aproximación a manera de introducción en esta sesión implica favorecer un detenimiento y reflexión frente a este impulso, casi que compulsivo, que muchas veces acompaña la vida de las personas: el compartir imágenes. Y en la escuela no es común una deliberación sobre este fenómeno.

¿Qué ven en esta imagen?

Previamente se seleccionan (6) imágenes que guardan relación o representan claramente discriminación (de género, raza, económica), otra de publicidad (por ejemplo, de mujer que ofrece producto), otra de escena de violencia en Colombia, otra que implique estereotipos sobre el Putumayo, otra imagen que retrate el dolor y la injusticia.

A continuación, el trabajo que se propone intenta no quedar sólo en una extensa “crítica ideológica” que sigue a las típicas preguntas de quién produjo esta imagen y para qué. En este caso se propende por una reflexión e indagación sobre la especificidad de este lenguaje, en su historia y sociología de esta técnica y como actividad, “en la construcción de estereotipos visuales, en las emociones que se activan con la imagen, en

los saberes y lenguajes que se convocan en el acto de ver" (Dussel, 2006, p. 288). La intención es trabajar sobre los estereotipos que comúnmente circulan en el entorno, sobre las elecciones intencionadas del fotógrafo (lo que deja de mostrar), sobre la manera en que se representa a la mujer, sobre los valores que se resaltan en la imagen, sobre los signos que se ven en la imagen, lo que nos producen estas imágenes y sobre los cambios que se vienen generando en la forma de representar. Un acto reflexivo a partir de estas creaciones podría llevar a poner en discusión sobre la manera en que desde los medios se viene construyendo y priorizando una posibilidad de cuerpo construido socialmente desde lo visual, la manera en que la publicidad construye y viene determinando ciertos estándares de lo femenino, la estética y tiene relación con discutir sobre lo que se deja de mostrar o los contenidos que pueden quedar al margen, sin verse ni abrirse a las miradas. Lo que se incluye o excluye, lo que se selecciona y cómo variados elementos de la realidad son presentados.

Este espacio intenta aproximarse hacia una pedagogía de la mirada que convoque a una relación distinta con la imagen, una relación no debilitada con la imagen, sino una relación política y ética más plena (Dussel y Gutierrez, 2006, p. 12), para ello se sugiere en esta propuesta indagar en las imágenes sobre su especificidad como lenguaje e insertarlas en diálogo con otras imágenes logradas, con otros relatos, discursos e interpretaciones de la realidad de la que da cuenta.

En concreto, lo planteado tiene relación con lo que plantea insistentemente Fontcuberta (2016) de la necesidad de promover una ecología de la imagen ante un exceso que nos inunda y la falta de tiempo para detener la vista. La propuesta invita a reciclar aquellas imágenes que puedan servirnos para abrir la reflexión y el análisis. La apuesta en común implica pensar alrededor de estas imágenes seleccionadas; muchas veces por falta de distancia ante la imagen, no somos capaces de alcanzar la reflexión y en la posibilidad de un detenimiento frente al bombardeo imágenes en la vida cotidiana. En definitiva, la apuesta aquí planteada convoca a la distancia y a la toma de perspectiva frente a la imagen de manera que se propicie la abstracción, el pensamiento y la reflexión pausada. Un trabajo pedagógico que lleva a la problematización de la imagen y lo que supone la vinculación con este lenguaje.

Taller de creación de imágenes

Asumimos que este espacio no puede quedar reducido a procesos de enseñar a leer y reflexionar sobre determinadas imágenes; se insiste en que es necesario acercar a los chicos a otras imágenes con mayor profundidad, aquellas que comúnmente no circulan como también abordar aspectos creativos que permitan proponer otras formas de hacer imágenes. En este sentido, se concibe este espacio del taller como una manera de acercar en la creación de imágenes tanto como un lenguaje con unas características específicas como la existencia de una variedad de posibilidades expresivas que no se reducen a las habituales formas que se encuentran cotidanamente en los entornos de las redes sociales.

El énfasis es en mostrar otro tipo de imágenes posibles y aproximar sobre los distintos formatos, tipos, modelos, géneros, sobre este lenguaje, resaltando en especial los alternativos, los poco convencionales, los que comúnmente dejan de considerarse y su circulación es escasa en el entorno mediático. Se insiste en este espacio con la intención de proponer otros modos de trabajo con las imágenes, descubriendo y mostrando su lenguaje y su especificidad y cruzándolas con otros modos de representar. Para enriquecer este escenario se invita a un profesional de la fotografía que permita a los estudiantes comprender algunos códigos de este lenguaje, formatos, géneros, maneras de proponer otras miradas y creaciones.

Imágenes en relación

Se selecciona previamente una serie de imágenes poderosas, de impacto o traumáticas (de guerra, infancia, resiliencia, brutalidad) y ellos seleccionan una de estas. Luego cada estudiante selecciona una de ellas, y reflexionan colectivamente sobre el motivo de la elección y las sensaciones que moviliza. Luego, se unifican todas las imágenes seleccionadas por los estudiantes y se anima a narrar lo que todas estas imágenes nos dicen como discurso visual.

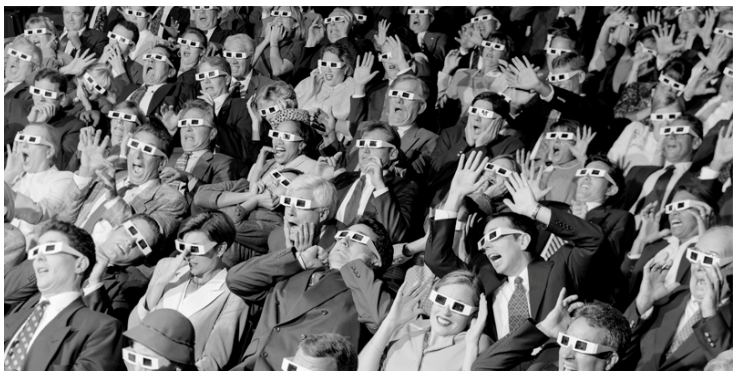
Como actividad para desarrollar se propone la escritura de un ensayo breve sobre lo que representan las imágenes en el mundo contemporáneo y maneras de pensarlas desde otras perspectivas. Cada estudiante selecciona una imagen y profundiza sobre lo que representa: la historia, los personajes, el contexto, las intencionalidades. Es una manera de disponer de un espacio para el detenimiento y aprender a ver que ahí hay un rostro, que tiene algo que ver conmigo, que no es uno más, que no es una seria anónima que hay algo de un semejante.

Apunta Dussel (2006, p. 290) que Sontag insiste en trabajar en tres niveles: el del conocimiento (entender por qué sucedió lo que sucedió, ponerle nombre, identificar responsabilidades), el de la emoción (poder sentirnos conmovidos por la imagen, sentir que hay un plano humano que universaliza ese dolor y lo hace también propio, aunque sea de otro y nunca lleguemos del todo a saber qué siente el otro), y el de la acción (la posibilidad de hacer algo para repararlo). La intención es promover ante la imagen (en este caso imágenes que denotan violencia) sentidos para volver a conmovernos, y a reflexionar y actuar sobre esa base.

Se persigue con este ejercicio reconocer y promover un espectador activo: que observa, selecciona, compara e interpreta, y compone, así, su propio entendimiento. Sobre esta situación apunta Rancière (2010) que la cuestión no es saber si hay que mostrar o no los horrores sufridos por las víctimas de tal o cual violencia. Reside en cambio en la construcción de la víctima como elemento de una cierta distribución de lo visible. Una imagen jamás va sola. Todas pertenecen a un dispositivo de visibilidad que regula el estatuto de los cuerpos representados y el tipo de atención que merecen (p. 99). Es a partir de la actuación del espectador y la manera en que establece nuevas relaciones entre las palabras y las formas visibles, la palabra y la escritura, el aquí y el allá, un entonces y un ahora, que se puede constituir nuevos frente para abordar el régimen de la visibilidad. Es un ejercicio que tiene que ver con la construcción de un espectador que "observa, selecciona, compara, interpreta" (p. 19). Es quien decide qué hacer con lo que tiene adelante y de qué forma eso se relaciona con su vida.

5.2.5.5 Audiencia / procesos de interacción

Figura 105. Things You Need To Do To Understand Your Audience



Fuente: Tomado de **http://www.heysippy.com/insights/5-things-you-need-to-do-to-understand-your-audience-better/**

Objetivos

- Reflexionar sobre qué necesidades y deseos satisfacen en lo sensorial, en lo emotivo, en lo cognitivo, en lo estético, en lo cultural, etc., los contenidos mediáticos
- Analizar algunos conceptos básicos sobre el concepto de audiencia, sobre los estudios de audiencia, su utilidad y sus limites.
- Desarrollar criterios que permitan una actuación activa frente a pantallas

Contenidos

- La presencia de los contenidos mediáticos en el entorno actual
- La formación en el régimen de la visualidad
- Ciudadanos, audiencias, acercamiento a los medios
- Criterios frente a lo mediático

Competencias

- Reconoce parte del funcionamiento de lo mediático y demuestra inquietudes frente a este entorno.
- Comprende y es capaz de hacer una lectura crítica del entorno mediático y la interactividad de las personas como una manera desarrollo individual y colectivo.
- Propone criterios que permitan una actuación activa frente a pantallas, entendidas como oportunidad para construir una ciudadanía más plena, un desarrollo integral, para transformarse y para transformar el entorno.

Duración

- Este taller está planteado para durar 90 minutos

Materiales y recursos

- Video beam, computadores portátiles, acceso a Internet, fotografías, cartelera, marcadores.

Actividades

- Contenidos mediáticos y sensibilidades
- Medios y audiencia
- Oportunidades para la construcción de ciudadanía

Contenido mediático y sensibilidades

El conjunto de los contenidos mediáticos son creados para el consumo de las audiencias, estos productos son construidas a partir de unos intereses, algunos están centrados en persuadir hacia la compra de un determinado producto, otros pueden ser políticos (influencia sobre determinado partido político o candidato), económicos, sociales o culturales. Este fue un hecho reconocido desde los enfoques tempranos de la educación mediática y a la vez llevó a determinar uno de los primeros caminos de su estudio y tratamiento: la prevención ante el contenido mediático y el distanciamiento frente al medio como manera de evitar su manipulación.

Actualmente se superan varios postulados desde esta aproximación —como la teoría de la aguja hipodérmica y la aproximación determinista de la escuela de Frankfurt del medio como alienante y manipulador— llegando al reconocimiento de que los ciudadanos mantienen un rol activo frente al entorno mediático, que negocia y otorga significados desde sus experiencias. En la actualidad se habla de prosumidores (término que debe ponerse un tanto en cuestionamiento, pues detrás de este se sostienen otras lógicas)[78] y de creadores con profusas posibilidades de participación en el mundo digital. En este mismo sentido, una línea de comprensión fuerte que mantiene vigencia en la educación mediática es el enfoque sociocultural de acercamiento a los medios, donde se entiende que esta aproximación e interacción con los medios moviliza sentidos, subjetividades e identidades que tiene que ver con las historias personales y

[78] El prosumidor digital no se configura como un individuo empoderado, sino alienado e integrado mediante la conversión de labores pagadas en el marco de trabajo no remunerado. Los principales monopolios digitales mantienen control sobre la provisión de la mayoría de los servicios y por lo cual son capaces de determinar "una invisible fuerza coercitiva sobre los usuarios, que se resisten a abandonar tales plataformas a fin de mantener sus relaciones sociales y no verse abocados a un evidente empobrecimiento en términos comunicativos y sociales" (Aparici y García-Marín, 2018, 73). El contenido creado por los prosumidores viene a reforzar mensajes de los grandes actores de los entornos digitales, evidenciando un escaso nivel de empoderamiento y capacidad crítica.

que indaga acerca de la manera en que el entorno mediático produce sentidos en las vidas de las personas. Este enfoque tienen como punto central lo que Barbero (2003) denonima de “los medios a las mediaciones”.

El enfoque predominante actual sobre la educación mediática está centrado en el análisis crítico y en la creación responsable de interacciones con estos lenguajes para contribuir a una sociedad más justa (Winocur, 2013, p. 71). Lo que implica conocimiento de los valores personales y sociales y de las responsabilidades derivadas del uso ético de la información, así como la participación en el diálogo cultural y la preservación de la autonomía en un contexto donde son difícilmente detectables amenazas a dicha autonomía. Las competencias adquiridas a través de la alfabetización mediática puede dotar a los ciudadanos de destrezas de pensamiento crítico que les permita exigir servicios de alta calidad a los medios y otros proveedores de información (UNESCO, 2011, p. 12). De manera que se evidencia un avance que tiende a favorecer lo crítico-reflexivo frente a una valoración exclusivamente instrumentalistas de lo referido a lo mediático.

En las plataformas digitales y las redes sociales, los usuarios constantemente crean y reproducen contenido y perfiles que contienen datos personales, relaciones sociales, pensamientos, interacciones y comunidades. En este panorama, viene quedando demostrado que como usuarios no sólo producimos contenidos, sino también un conjunto de datos que son vendidos a las empresas de publicidad que son capaces de presentar anuncios personalizados en función de los intereses de las personas. Los usuarios son, por tanto, consumidores-productivos, esto es, que producen bienes y beneficios que son explotados de forma intensiva por el capital (Fuchs, 2015, p. 108). Esta situación reclama un espacio en el tratamiento de la educación mediática.

De alguna manera, esta carencia de control sobre determinados procesos en este entorno realza la necesidad por parte de la audiencia de contar con criterios objetivos y críticos sobre los contenidos a los que accede y los intereses que la acompañan. Las operaciones que pueden hacer frente a estas situaciones y que la educación mediática podría proponer, apuntan a sumar esfuerzos hacia prácticas que permitan el empoderamiento, la participación, la interactividad, la colaboración que favorezcan la reflexión y problematización sobre las dinámicas de este entorno. Esto incluye adentrar

en indagaciones que permitan reconocer las características principales que se despliegan en lo mediático.

Siguiendo esta ruta, se entiende que una de las maneras de alcanzar niveles de comprensión mínima sobre este entorno pasa por focalizar los esfuerzos hacia la construcción de situaciones formativas que promuevan un análisis crítico de los medios y no centrar demasiados recursos y tiempos sobre aspectos de la producción (Buckingham, 2019a; de Fontcuberta, 2009). Es decir, focalizar la reflexión sobre el funcionamiento (histórico, social, económico, político) del entorno medial como una manera de promover una ciudadanía crítica y responsable con sus interacciones; no se trata de asumir los medios en la exclusividad de herramientas que posibilitan la construcción de contenidos. Hay una necesidad de abrir el discurso alrededor las diversas implicaciones que provoca en la sociedad. Bajo esta perspectiva se propone en este primer momento del taller sobre audiencia y procesos de interacción analizar críticamente los valores emocionales, los contextos de recepción y entender los hábitos de consumo mediático que se destacan en la vida de los estudiantes. Se trata de analizar conjuntamente los productos mediáticos con los que habitualmente ellos interaccionan y desde ahí explorar qué movilizan en las audiencias. Así, algunas preguntas orientadoras en un primer momento podrían ser:

¿Qué programas o productos mediáticos sigues habitualmente?, ¿qué emociones genera esta visualización?, ¿cuáles son las características de los contenidos que la audiencia sigue mayoritariamente?, ¿representan o crean sus gustos?, ¿por qué gustan unos contenidos?, ¿por qué tienen éxito?, ¿qué necesidades satisfacen?, ¿cuáles son las características de mi dieta mediática? Visto así, se espera generar un acercamiento a algunas de las características de sus dietas mediáticas y provocar una la reflexión a partir de los usos de los medios que hacen los estudiantes.

Aprovechando que los estudiantes en su mayoría disponen de redes sociales, se podría proponer un análisis particular sobre la conformación de los grupos en los cuales son miembros, y luego contrastarlo con uno que sea muy diferente. Debería ser posible organizar una selección diversa de dichos grupos, incluidos aquellos basados en preferencias de estilo de vida, política, identidades sociales o religiosas, comunidades de seguidores, grupos de apoyo de salud, etc. El análisis podría centrarse en cómo se

organizan esos grupos y cómo funcionan. Por ejemplo, ¿cómo se invita, anima y modera la participación?, ¿qué tipo de personas parecen ser las más activas?, ¿hay líderes y cómo se convierten en líderes?, ¿cómo se manejan los intrusos o los infractores?, ¿cómo se crea la comunidad a sí misma como comunidad y cómo trata de interactuar con personas que no son miembros o personas externas? (Buckingham, 2018c). Esta indagación intenta construir un entendimiento acerca de la manera en que las audiencias empiezan a constituirse a partir de criterios definidos y particulares y sobre las características que comportan como grupo sus discusiones.

Podrían considerar qué tipo de información política (ampliamente definida) ellos mismos reciben a través de las redes sociales: ¿en qué medida se limitan a su propia "cámara de eco" o "burbuja de filtro", y qué tan lejos pueden aprender acerca de puntos de vista contrarios? (Buckingham, 2018c). La intención de suscitar estas reflexiones en los estudiantes se inscribe en un intento de abonar en la construcción de una audiencia que re-elabora y negocia los significados que vienen de los medios. Y parte de este desarrollo se logra indagando y siendo conscientes del peso de las emociones transmitidas por los medios en la percepción, la opinión y la toma de decisiones de las audiencias.

El objetivo aquí no es prescribir un tipo particular de uso "saludable" de las redes sociales, sino alcanzar a pensar reflexivamente sobre las distintas aristas que se posicionan en este fenómeno y acercar al estudiante un panorama amplio de ello. Un detenimiento para revisar la manera en que vienen los entornos mediáticos posicionando las audienciasy la manera en que se puede perfilar la adecuación de una audiencia crítica. Se trata de problematizar la manera en que nos constituimos como audiencias y la manera en que estos entornos determinan su funcionamiento a partir de establecer una relación con los ciudadanos.

Medios y audiencia

Reflexionar sobre los medios y las audencias significa mirar cómo las audiencias son dirigidas y medidas y cómo los medios circulan y se distribuyen, las maneras en que los productores de medios hacen a sus audiencias y cómo busca involucrarlos; y las diferentes formas en que los individuos y los grupos sociales usan, interpelan y responden a los medios (Buckingham, 2018c). Lograr un entendimiento sobre estos

asuntos contribuye en la formación de un usuario que se aproxima de manera crítica a este entorno y puede desarrollar herramientas que invitan a posicionarse como una audiencia que puede criticar, subvertir y resistir a los productos mediáticos. No se trata de evitar o alejar a los estudiantes del entorno mediático, sino de acercarlos a unas herramientas, habilidades que permita una interacción constructiva.

Otro de los puntos para provocar el diálogo problematizador de estos entornos tiene que ver con indagar sobre las formas o maneras en que las plataformas que estamos utilizando son en gran parte propiedad de empresas globales y formadas por poderosas corporaciones, que usan nuestros datos para sus propios fines. Este aparente florecimiento de la creatividad popular también está potenciando el potencial de vigilancia, invasión de la privacidad y control por parte de agencias comerciales y gubernamentales (Buckingham, 2018c).

Transformar o al menos restarle un tanto este poder a las corporaciones es un asunto ligado a entornos que se relaccionan con la toma de decisiones de nivel gubernamental. Avanzar en este camino empieza a ser posible en la medida en que la ciudadanía supere una postura acrítica y logre problematizar estos entornos y sumar esfuerzos para movilizar exigencias de cambio. Conservando este propósito, en este espacio del taller se propone a los estudiantes evaluar críticamente afirmaciones populares sobre el uso de los medios. La intención es convocar la reflexión con los estudiantes alrededor de diferentes usos que como ciudadanía hacen de los medios, llegando a poner en debate consideraciones sobre la importancia de las audiencias, elaborar una comprensión sobre los diferentes grupos de audiencia y sus usos y preferencias, como también de poner en discusión formas alternativas de guiar las interacciones, de reconocer que los medios se orientan con intencionalidades pero el poder en últimas lo podría retener la ciudadanía en la medida en que se construye como grupo que es capaz de desplegar operaciones complejas y de profundidad cuando se acerca a los medios. Es decir, cuando se es consciente de los diferente mecanismos por los que operan los medios en el entorno y los cambios sociotécnicos que provoca.

Otras preguntas que alientan este espacio animan una reflexión que cuestiona e interroga el entorno mediático, no sólo como una manera de juzgar sino también

conserva el ánimo de plantear otras posibilidades o como ciudadanos y audiencias, ¿qué podemos exigir de los contenidos mediáticos?

Estos asuntos de detenimiento reflexivo intentan aportar en la construcción de un sujeto que selecciona lo que ve y además cuestiona. Se trata de cultivar la capacidad de reflexionar críticamente sobre la programación de los medios, contribuyendo con la idea de formar audiencias más inteligentes, activas y críticas (Cabero, 2016, p. 59) y sobreponer esa visión que ha elaborado la programación comercial que asume la audiencia como "poca inteligente, manipulable fácilmente y sobre todo susceptible de ser empujada a consumir y comprar tanto los productos que la pantalla le muestra atractivos, como las ideas políticas divulgadas" (Orozco, 2016, p. 185).

Finalmente, se cierra este espacio del taller invitando a los estudiantes a evaluar sus acercamientos a los contenidos mediáticos, su dieta mediática, en especial el contenido de los melodramas.

Oportunidades para la construcción de ciudadanía

En este espacio del taller se convoca a los estudiantes a la creación y formulación de sugerencias sobre formas o mecanismos que como audiencia permitan una interacción crítica con los medios, en el sentido de construir unas audiencias activas en su relación con los medios.

La actividad propuesta parte de un análisis o estudio sobre los diferentes tipos de actividad que las personas hacen con los medios en Colombia, para ello se tomará como referente el estudio sobre el consumo digital en el país elaborado por el Ministerio de Tecnologías Información y la comunicación (Dirección de Gobierno en Línea, 2015). En este queda claro la llegada del Internet a la mayoría del territorio nacional y el uso extendido de las redes sociales.

Los estudiantes deben realizar un escrito donde reflexionen sobre este consumo digital del país y lo que viene consolidando, los hábitos, accesibilidad, las audiencias y sus preferencias; como indagar sobre posibilidades que permitan construir unas audiencias empoderadas, críticas y productoras pensantes y analíticas en sus múltiples intercambios comunicativos.

5.2.5.6 Análisis de estéticas dentro de un mismo género. La selfie

Figura 106. *Selfie* colectivo de Hillary Clinton



Fuente: Buckingham (2016).

Objetivos

- Reconocer los valores, categorías estéticas en una producción mediática (las *selfies*)
- Evaluar y relacionar las producciones mediáticas con otras formas de manifestación artística
- Proponer productos mediáticos a partir de valores de creatividad, originalidad y sensibilidad.

Contenidos

- Aproximación a la imagen y valoración estética
- Posibilidades estéticas en la fotografía
- Creación de contenido (autorretrato) a partir de valores de creatividad, originalidad y sensibilidad.

Competencias

- Reconoce los valores estéticos comunes que se presentan en las imágenes que circulan en la red.
- Comprende y relaciona que la producción de imágenes que circulan en la red comparte unos valores artísticos dentro de esta industria.
- Propone imágenes a partir de criterios alternativos, creativos y sensibles.

Duración

- Este taller está planteado para durar 90 minutos

Materiales y

- Video beam, computadores portátiles, acceso a Internet, fotografías, cartelera, marcadores.

Actividades

- Imágenes de la red y sus valores estéticos
- valores estéticos en la imagen
- creación de imágenes a partir de criterios alternativos, creativos y sensibles.

Imágenes de la red y sus valores estéticos

La extensión del régimen de la visualidad se ha consolidado entre las prácticas que mayor atención generan en los estudiantes. En las conclusiones derivadas de los grupos de discusión se reconoce que gran parte del tiempo dedicado a la interacción mediática está relacionado con procesos signados por esta forma de representar, bien sea compartiendo o visualizando imágenes, todo ello en el marco de un ambiente envolvente de imágenes que cada vez tiene mayor peso en la sociedad actual. Ello supone una legitimación para que sea abordada en los contextos de la escuela, pues generalmente se extiende bajo una mirada acrítica y no problematizadora. Y uno de estos formas de visualidad particular lo constituyen las *selfies*,"los *selfies* son tan populares entre los jóvenes que se han convertido en un género en sí mismos, con sus propias convenciones y clichés visuales", señala Marwick (2015). Lo que nos ocupa en este sentido tiene que ver con los códigos estéticos que devienen tras esta forma de representación y desvelar –a través de la reflexión– la manera en que se está construyendo una forma concreta y común de privilegiar ciertos matices estéticos que son promovidos desde el uso cotidiano de los medios, dejando espacios reducidos para el detenimiento sobre estas cuestiones.

Dentro de este marco se asume que la *selfie* ya está en la escuela y que alberga posibilidades de usos productivos en los entorno educativos, se trata de aprovechar esta práctica de los estudiantes para educar la mirada que lleve a problematizarla, a desmontarla y posibilitar otras perspectivas, por ejemplo, la escuela (como institución mediadora y promotora de otras formas de lectura de la realidad) podría garantizar un detenimiento a través de ejercicios que generen una mirada que lleve a pensar, evocar y

convocar otras. Y lograr asociar que estas imágenes están ligadas a una serie de saberes producto de un tiempo y un espacio común, que crean imaginarios, mundos (García Mendoza, 2018). En este sentido las *selfies* pueden entenderse como un género que circula en los medios, con su propio lenguaje, reglas y convenciones. De manera concreta, proponer un análisis inicial podría llevar indagar sobre la elección de los ángulos de la cámara, iluminación, gestos y poses y cómo refleja suposiciones acerca de la forma en que son construidas (Buckingham, 2019, p. 98).

Siguiendo este propósito, en esta primera sesión del taller, se solicita a los estudiantes seleccionar representaciones de *selfies* con las que sientan determinada empatía o aquellas que en su momento o en la actualidad han logrado la atención de gran cantidad de personas de la red (la idea es que las seleccionadas mantengan cercanía con los estudiantes, encuentre identificación y elementos para el debate) y se propone algunas consideraciones de partida para abrir el debate: ¿qué es una *selfie*?, ¿cuáles son las principales características de una *selfie*?, ¿qué se quiere representar a través de esta creación?

Algunas de las preguntas adiciones que entran a limentar y profundizar a este punto de partida de la reflexión en este caso podrían ser: ¿Qué aspectos del yo se elige representar?, ¿qué gestos o posturas y expresiones faciales se adoptan y qué ropa se usa?, ¿cuáles son las ocasiones en que las *selfies* son apropiadas o inapropiadas?, ¿qué tipo de respuesta están invitando?, ¿cómo repondemos a las *selfies* de otras personas?, ¿se puede pensar en formas de autopromoción y autovigilancia?, ¿cuáles son los criterios que posiblemente se siguen cuando se realiza una s*elfie*?, ¿qué propósitos tienen?, ¿dónde decidimos tomar la *selfie*?, ¿cómo?, ¿por qué medios se pone a circular una selfie?, ¿qué tipo de valores se priorizan en las *selfies*?, ¿qué emociones se reconocen en las s*elfies*?, ¿qué gestos o emociones no se hacen presentes en las *selfies*?

Estas cuestiones son movilizadas a partir de entender a las *selfies* como un fenómeno social, político, ideológico y de medios mucho más que una imagen representativa o entenderla sólo como una herramienta de comunicación –más rápida, más inmediata– (Cruz y Thornham, 2015). Se la entiende como un fenómeno sociotécnico, no elevando la imagen misma sobre la práctica, aunque en este caso se privilegia el acercamiento a lo estético de este género, se reconoce que a la *selfie* la

acompañan variados elementos desde su aparición y extensión en la actualidad. Por lo mismo, se trata de poner en evidencia asuntos que implican la manera en que la estructura y políticas de la mayoría de las plataformas promueven cierto tipo de representación que a la vez orientan y son asumidas como punto de referencia para las demás creaciones.

Intentar comprender este entorno atrapa cuestiones que pasan por la combinación de elementos visuales, materiales y la manera en cómo éstas crean nuevas formas de vigilancia que llevan a remoldear lo que es la privacidad, lo público, la intimidad y genera nuevas formas de poder más suaves y efectivas. Más importante que entender la semiótica de lo visual es comprender cómo lo visual se está convirtiendo en un elemento esencial de un "algoritmo semiótico" más amplio. Estas prácticas perpetuan relaciones de poder (Cruz y Thornham, 2015). Lo cierto es que este espacio intenta, como se ha venido insistendo, en convidar a los estudiantes a un diálogo crítico y problematizador –necesarios más que nunca– que permitan en algún grado comprender la complejidad de cómo operan lo mediático.

Debatir sobre la representación y la manera en que el conjunto de estos contenidos tienden en los adolescentes a seguir algunos de los estándares de las celebridades (Cruz y Thornham, 2015) y cómo muchas veces conservan valores culturas asociados a ideas normativas de género (los cuerpos de los hombres se representan como fuertes, dominantes, musculos; mientras el cuerpo femenino como atractivo estetizado, delicado, partes íntimas con velos-ocultas) sirven para aproximar la reflexión sobre las maneras en que se van construyendo discursos sobre el cuerpo y su significado en un entorno social. Es punzar sobre lo que supone una forma específica de imagen, lo que se desvela tras su cotidiana circulación y los valores que alimenta.

Valores estéticos en la imagen (*selfie*).

A partir de un primer acercamiento posibilitado por las preguntas generadas anteriormente, se prioriza en este momento del taller un acercamiento teórico. Visto desde esta perspectiva, se asume que el fenómeno extendido de la *selfie* es una práctica común entre los usuarios de Internet. Para el diccionario Oxford fue la palabra del año en el 2013, de acuerdo al diccionario inglés, una *"selfie"* es "una fotografía que uno toma de sí mismo, normalmente con un *"smartphone"* o "*webcam"*, y que se cuelga en

una web de medios de comunicación social". Menciona J. Fontcuberta (2016, p. 87) que en un plano epistemológico la *selfie* conlleva un cambio sustancial "ya que trastoca el manido noema de la fotografía: "esto ha sido", por un "yo-estaba allí", es decir, hay un desplazamiento de la certificación de un hecho, hacia una centralidad en nuestra condición de testigos.

La llegada de esta forma de representación obedece a unas características técnicas y sociales que sin duda han afectado muchas de las maneras en que nos acercamos y construimos el mundo y especialmente toma mayor fuerza en los entornos juveniles por cuanto es el perioro de la vida que comporta gran parte de los procesos relacionado con la construcción de la identidad (Morduchowicz, 2012, p. 12). En cada texto, imagen, *selfie*, video que subimos a la red social o un blog articulan maneras en que vamos planteando, entendiendo y construyendo significados y sentidos de vida.

La cercanía a las plataformas sociales es una situación extendida. Ahora bien, la aproximación que están teniendo los estudiantes con los medios en la mayoría de veces se limita a operaciones que se suceden desde lo cotidianidad o son propuestas por el medio o se despliegan como algo "por defecto" de su propio uso. Y desde la escuela y otros ambientes son pocos los espacios que facilitan la reflexión alrededor de cuestiones que favorezcan otros acercamientos, otros vínculos desde ejercicios de lecturas críticas; se privilegian las formas de acercamiento que resulta de los criterios de la popularidad o las formas habituales de su uso.

El escenario planteado, entonces, sugiere que el acercamiento a la reflexión sobre la *selfi*e y algunas de sus valores estéticos pasa por reconocer a esta forma de representación como un fenómeno con unas características propias que emerge y se posiciona en unas condiciones particulares y marca una distancia de lo que se viene entendiendo por fotografía y emergen otras prácticas cotidianas asociados a ello.

> Mientras la fotografía del evento social se trata de una fotografía del recuerdo, la selfie es instantánea, es sincrónica, es la fotografía del ahora. Y allí radica su potencia comunicacional, su valor estético y su apuesta política. La fotografía del evento social se construye desde el pasado, para el presente en tanto pasado. La selfie se construye desde el presente para el presente en tanto presente. La fotografía social retrata una situación, un evento que le precede y es necesario recordar. Por su parte, la selfie crea el

> evento. Comer en McDonald's, encontrarse con alguien por la calle, saludar a un famoso son situaciones cotidianas que la selfie construye como eventos (Murolo, 2015, p. 6. 96)

Así, acercar la reflexión de la s*elfie* y los valores estéticos implica necesariamente elaborar una comprensión general de este fenómeno, como se describía en el ejercicio anterior, no se trata aquí solo de indagar sobre lo que trata de representar la imagen y sus innovaciones artísticas, se trata de hilar variados puntos que al menos permitan una comprensión más elaborada sobre el tema. Sin embargo, este espacio presta mayor detenimiento a su comprensión como forma cultural, como una nueva forma cultural de representación social de sí, como una tendencia habitual de presentar una versión idealizada de su "yo", se entiende a la *selfie* dentro de una práctica amplia de performatividad de la identidad.

De esta manera, al proponer un avance que toma como punto de apoyo la comprensión de la *selfie* como una una neva forma cultural de presentación social se puede elaborar puentes para llegar al campo de lo estético. Ambos terrenos están unidos. La estética de la *selfie* se asienta en una belleza objetivada propia de los rostros y las sonrisas que en redes sociales virtuales son insumos necesarios. En la *selfie* no controlamos otras dimensiones, como si somos buenos, verdaderos o inteligentes, pero proponemos en las estéticas una imagen del nuestra que arroja pistas para leernos (Murolo, 2015, p. 698). Por lo tanto, estas creaciones son elaboradas para que los otros nos vean, en una especie de control sobre lo que los demás ven de nosotros y sobre la imagen mental que se produce en los otros sobre nosotros, siguiendo estereotipos de la belleza deseable por la sociedad en que se vive. Este fenómeno, posibilitado a partir de los medios y que tiene implicaciones en la vida cultural, alimenta un sentimiento de preocupación por la propia imagen, tanto que lleva a muchas personas a realizar determinadas acomodaciones corporales, sienten que deben mantenerse apegados a ciertos dominios sobre lo que se considera como belleza[79].

[79] Se empieza a identificar un fenómeno que indica que hay cierta influencia de la "selfie" en el aumento de la demanda de cirugías estéticas, argumenta el presidente de la ASAPS (organización que reúne a los cirujanos norteamericanos) que "todos vemos como los pacientes comentan en consulta que no se ven favorecidos en las fotos que de ellos se publican en Facebook o Instagram". Estas preocupaciones estéticas no se centran en el envejecimiento, sino en armonizar proporciones o resultar más atractivos y sexys (Cierva, 2018). Esta academia americana cirugia plástica y reconstrución facial menciona que el 42% de las cirujanos reportaron que los

Teniendo presente lo anterior expuesto, se plantea para un primer momento de esta sesión visualizar y reflexionar sobre selfies de famosos del mundo del espectáculo, del deporte, la política y la religión. Entre las seleccionadas y se encuentran selfies del Papa Francisco, Kim Kardashian, Barack Obama, J. Bieber; todas estas personalidades superan el millón de seguidores.

Las preguntan que alimentan la discusión y refexión son las siguientes:

- ¿Qué parte del cuerpo fotografían?
- ¿Qué motivaciones podrían subyacer tras la *selfie*? (buscar fama, comunicación de vida material, anhelo de afirmación, promover identidades)
- ¿Se diferencian las *selfies* de las mujeres y los hombres?, ¿cuáles son las diferencias? (relaciones de poder de género)
- ¿Cuál es la manera en que son compartidas o puestas a circular las s*elfies*? (lo que esto implica)
- ¿Se puede pensar en un formato estandarizado de las se*lfies* que es promovido desde las plataformas sociales?, ¿hay otras posibilidades?
- ¿Cuánto de esta relación personal con la propia imagen le pertenece al sujeto cultural y cuánto al que se encuentra atravesado por la cultura?
- ¿Qué comunica?
- ¿Qué idea de belleza y otros aspectos estéticos sugieren?

Seguidamente, y tomando como referencia un conjunto de criterios se convida a los estudiantes a realizar un proceso de análisis y reflexiones a partir de un conjunto particular de imágenes seleccionadas para este propósito. Los estudiantes deben clasificar y analizar las *selfies* de celebridades bajos unas categorías específicas (ver anexo 5).

La intención con estos criterios es invitar a los estudiantes a debatir sobre las *selfies* presentadas y que logran elaborar una evaluación de acuerdo a estas categorías expuestas. Una reflexión sobre la hipersexualización: ¿Es bueno?, ¿es malo? O en todo

pacientes que buscan procedimientos cosméticos para mejorar *los selfies* y las imágenes en plataformas de redes sociales (Ward et al., 2018).

caso, siguiendo a Rancière (2010) , ¿qué condiciones y discursos genera sobre el erotismo y la sexualidad?

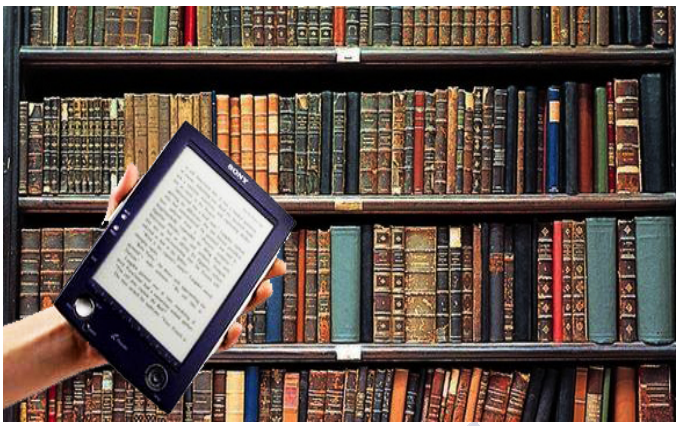
Estas preguntas orientadoras pueden erigirse como un proceso de reflexión que apunta a considerar que, a pesar de que los textos digitales compartidos en las redes sociales generalmente son considerados como comunicación personal o de creación propia, lo cierto es que como creadores de *selfies* tendemos a reproducir características de un discurso comercial y global. Las formas típicas de las fotografías en Instagram parecen ser similares a las representaciones visuales de anuncios e imágenes populares. Estas creaciones mediáticas aparecen estilizados, genéricas y predecibles (Veum y Undrum, 2018). Esto lleva a que los géneros, los formatos y las tecnologías de los medios están cada vez mas globalizados y homogeneizados ante lo cual la escuela podría proponer espacios para proponer una distancia y asumir otras posibilidades. No se trata, como se ha insistido, de habilitar a los estudiantes para que sean capaces de lograr un manejo óptimo de las herramientas para la creación, sino que además puedan problematizar y profundizar en el entendimiento asociados a estos entornos.

Creación de contenido (imágenes o *selfies* o autorretrato) a partir de valores de creatividad, originalidad y sensibilidad.

Teniendo como referencia lo tratado anteriormente, y resaltando que el conjunto de esta refexión no tiene que ver necesariamente con una condena o promoción de distanciamiento frente a la creación de contenidos mediáticos, sino como una manera de aproximar otras discursos, de problematizar y de profundizar la reflexión sobre lo que este entorno supone para nuestras vidas. De allí pues que, en este último espacio de taller, se invita a los estudiantes a la creación de una o varias *selfies*, bajo los criterios que los lleven a explorar otras formas, otras posibilidades como una manera de invitar a transgredir las convenciones y los modelos de imágenes hegemónicas que nos rodea. Creando imágenes y rompiendo las reglas de varias maneras y explorando las consecuencias puede contribuir en la formación de un ciudadano creativo y propositivo.

5.2.5.7 Procesos de búsqueda de información

Figura 107. ¿Internet o libros?



Fuente: Tomado de http://servidor-opsu.tach.ula.ve/alum/pd_10/biblionet/prefe.html

Objetivos

- Analizar los procesos de búsqueda de información en entornos mediáticos (manera en que algoritmos orientan las búsquedas, intereses y rentabilidad de estos procesos).
- Evaluar las fuentes que brinda los buscadores durante proceso de rastreo de información
- Proponer estrategias para valorar la veracidad y fiabilidad de la información que se recupera tras una búsqueda.

Contenidos

- Procesos de búsqueda habituales entre los estudiantes
- Intereses, algoritmos y funcionamiento de los procesos de búsqueda de información.
- Propuestas para recorrer en el entorno informacional

Competencias

- Es consciente de que los procesos de búsqueda atienden a un conjunto de criterios
- Entiende que habitan intereses y ciertas operaciones en el entorno informacional que llevan a condicionar parte de los procesos de búsqueda de información
- Propone formas de recorrer este entorno que permitan acercar a unos mínimos criterios de veracidad en la información.

Duración

- Este taller está planteado para durar 90 minutos

Materiales y recursos

- Video beam, computadores portátiles, acceso a Internet, fotografías, cartelera, marcadores.

Actividades

- Entorno mediático y procesos de búsqueda de información
- Intereses, algoritmos y otras operaciones que suceden tras proceso de búsqueda de información
- Proponer maneras y recorridos que permitan llegar a criterios de veracidad tras procesos de búsqueda de información.

Entorno mediático y procesos de búsqueda de información

En el proceso de acceso y acercamiento a la información y generación de conocimientos, los entornos mediáticos desempeñan un papel fundamental; éstos se instauran en referentes básicos en el ámbito educativo a la hora de elaborar una determinada conceptualización del mundo (de Fontcuberta, 2003). Se menciona inclusive que el conocer, bajo estas condiciones, depende en gran parte de la manera en que orientamos nuestros procesos búsqueda y gestión de la información. A pesar de que los centros educativos viene tomando conciencia sobre la importancia de generar espacios formativos que aborde estos asunto, en la actualidad (como lo demuestran investigaciones recientes) la escuela viene reduciendo algunas de sus prácticas a procesos que se imitan a encontrar información, tanto así que el grueso de lo que supone un proceso de investigación a nivel escolar viende quedando concentrada y reducido a procesos de búsqueda de información (Dussel y Reyes, 2018, p. 166), es decir, se estrecha y reduce una práctica de robusta dimensiones (un proceso de investigación) a un procedimiento o actividad que lleva al estudiante a la búsqueda de información. Situación que también se confirma en este estudio.

Sobre este asunto apunta Morduchowicz (2018)[80] que las investigaciones en todo el mundo ponen en evidencia que la gran mayoría de los estudiantes de secundaria cuando buscan información en Internet utilizan solo el primer enlace que encuentran. No buscan un segundo o tercer sitio web que les permita comparar contenidos o puntos de vista (p. 21). Evento intensificado en un entorno donde las noticias falsas llegan veinte veces más rápido que las verdaderas (Vosoughi et al., 2018), donde buscar información constituye una de las actividades principales en los estudiantes en estos entornos y que a pesar de estar inmersos en un torbellino rebosado de información, ello no necesariamente nos hace más críticos ni favorece un enriquecimiento de la comprensión de la realidad (Cobo, 2019, p. 27).

Las prácticas de acercamiento a la información en la actualidad no se conciben en los estudiantes sin la intermediación o uso de los dispositivos mediático. En las entrevistas con los estudiantes es clara la mención que sus procesos de búsqueda de información se sucede tras la intermediación de un buscador común, *Google*. Dan muchas veces por sentado que lo que éste presenta como información a manera de enlaces destacados en la parte superior de la pantalla, se constituye en válida y por tanto pasan a ser referentes para la construcción de conocimiento. Este tipo de operaciones se ha instalado como una práctica común de acercamiento a la información por parte de los estudiantes (cabe preguntarse si también en la mayoría de la población pasa algo similar o cambia).

Por otra parte, en los espacios escolares son limitadas las reflexionas críticas que aborden la manera en que se constituyen y operan estas plataformas, sobre lo valores que se construyen tras las búsquedas y sobre las actuales formas de construcción de verdad que se imponen tras estos entornos (Dussel y Reyes, 2018). A través de ejercicios que lleven a evaluar o comparar con otras páginas web y a la vez preguntar por qué *Google* lo incluye en los primeros lugares (una manera de demostrar la no

[80] Esta investigadora narra una experiencia que le sucedió a la reportera Carolle Cadwalldr sobre un pequeño experimento que realizó: había escrito en el buscador "¿Sucedió el Hol…?", y Google completó automáticamente con la frase "¿Sucedió el Holocausto?". El buscador la remitió rápidamente a una lista de páginas online. El primer link que apareció fue el sitio web de "Stormfront", un movimiento neonazi integrado por "blancos nacionalistas", como sus integrantes se definen, y que mostraba el artículo "Las 10 razones por las que el Holocausto nunca sucedió" (Morduchowicz, 2018, p. 19) . Es decir, desde ciertas configuraciones del entorno digital se privilegia determinadas maneras de entender un fenómeno, en este caso ¿qué verdad está construyendo un adolescente si queda su lectura en el primer enlace?

neutralidad, resultado de la popularidad o operaciones publicitarias) se puede promover, como puntos de partida, ejercicios de pensamiento convocados desde otras perspectivas, que suponga algo más que la promoción de unas habilidades que lleven al estudiante a encontrar una página web con la información requerida (como se viene realizando en la ENS). A este respecto, reclama Cobo (2019) la necesidad de una educación que permita a las personas un acercamiento y extender la mirada sobre en qué medida nuestras decisiones están más o menos influidas por un conjunto de algoritmos que acoplan la "realidad" a unos intereses particulares (p.34), por lo mismo, cobra mayor significancia fomentar desde la escuela asuntos que lleven a favorecer en los estudiantes la capacidad de discriminar, contrastar, ponderar y contextualizar la información.

En esta sesión se invita a participar a los estudiantes a partir de reflexiones sobre lo que en su cotidianidad representa la búsqueda de información en entornos mediáticos, parte de este debate puede abrirse a partir de indagar por: ¿Qué buscador se utiliza para recuperar información?, ¿cómo realizo la búsqueda?, ¿cuántas y cuáles fuentes leo luego de una búsqueda?, ¿en qué me baso para confiar o no en la información que encuentro en Internet?, ¿qué hago con la información que encuentro en Internet?, ¿cómo saben elegir la página para el tema que les interesa?, ¿cómo se buscaba anteriormente la información?, ¿qué supone acceder a la información?, ¿qué sucede ante presencia de información que es falsa?, ¿cómo funcionan las redes sociales como nuevas fuentes de información?, ¿cuál es el riesgo de basarse en una sola página web así contenga el contenido que ellos están buscando?

Intereses, algoritmos y otras operaciones que suceden tras proceso de búsqueda de información.

La cantidad de información a la que se puede tener acceso por los dispositivos mediáticos es inmensa, se habla de la infoxicación informacional como una marca de época. Sin embargo, el acercamiento del ciudadano a esta información pasa por una serie de filtros que muchas veces es direccionado por algunos intereses particulares, desde comerciales hasta políticos.

Ante un escenario abarrotado de datos, textos, videos e imágenes que nos superan en cantidad (cada minuto se realizan 3,7 millones de búsquedas en Google), ocasiona en primer lugar una imposibilidad de acercamiento mínimo a estos textos y, por otra parte,

hace provoca que se requiera de ciertas habilidades para encontrar determinada información. Como consecuencia, desde los sistemas técnicos ante esta vastedad de información ha puesto en marcha algunas operaciones que rastrean bajo determinados criterios y presentan en las partes superiores de la pantalla algún tipo de texto como respuesta a las peticiones que presentan los usuarios en una búsqueda, dejando en posiciones lejanas otro tipo de contenido, ¿cuáles son los criterios que siguen para elaborar esta discriminación?

Así, el conjunto de las búsquedas y, en consecuencia, construcción de criterios y conocimientos, están siendo guiados por un conjunto de arreglos técnicos determinados o algoritmos que se ejecuta tras un proceso de búsqueda y se instalan como determinadores primarios sobre la manera en que vamos construyendo nuestro entendimiento del mundo. Los algoritmos[81] empiezan a dominar criterios que anteriormente las personas dirigían, empiezan a administrar con gran margen de dominio los contactos, la agenda, las tareas, los gustos, la programación, rutas a seguir, preferencias musicales, orientar agendas personales. Por ello, se hace necesario indagar sobre lo que supone estos procesos de búsqueda automatizadas, en este sentido argumenta Bunz (2017) que

> Cuando un ingresa un concepto en la máscara de búsqueda, ese concepto es enviado de inmediato a los computadores de *Google*, que han indexado la WWW. Si uno busca algo en *Google*, los algoritmos no hacen la búsqueda en la red, sino es sus propios servidores. Para que los algoritmos se orienten en las cantidades inimaginables de información que está depositada allí, los millones de páginas de Internet copiadas y remitidas son archivadas sinópticamente en un índice, con un análisis y una evaluación más detallados de determinados fragmentos de las páginas: la dirección, los títulos, la frecuencia de determinados conceptos en el cuerpo del texto, los epígrafes de las imágenes, los enlaces a la página, así como otras subpáginas de la dirección. Se incluyen todas las informaciones que pueden ofrecer una orientación de contenidos a los algoritmos, para poder calcular qué pagina es realmente relevante para quien hace la consulta y debería ser proporcionada como resultado. Y como los humanos por nuestra parte, somos bastante previsibles y a menudo buscamos las mismas cosas que los

[81] Los algoritmos se entienden como una lista finita de instrucciones definidas para calcular una función, una directiva paso a paso que permite un procesamiento o razonamiento automático que ordena a la máquina producir cierto output a partir de determinado input (Van Dijck, 2016, p. 35).

> demás, estos resultados no se vuelven a buscar todas las veces, sino que los resultados de la mayoría de las consultas prácticamente ya están listos para ser enviados. Google en cierto modo ya encontró lo que nosotros buscamos antes de que hayamos hecho la consulta (p. 63).

Generalmente estos mecanismos de funcionamiento pasan como opacos y se naturalizan en nuestra vida dada su uso cotidiano y es amplio el conjunto de usuarios que lo asumen como neutros. Al acercarnos su funcionamiento, específicamente en lo relacionado con los procesos de búsqueda de información, podemos dar cuenta que los algoritmos operacionalizan una mirada parcial y sesgada de la realidad (usualmente con un interés comercial, ideológico o político) (Cobo, 2019, p. 112). Como parte del acercamiento desde una alfabetización mediática crítica es necesario poner en discusión estos asuntos con los estudiantes dado su uso cotidiano y que sus procesos de construcción de sentidos esta fuertemente determinado por estos entornos. En las condiciones actuales los procesos orientados desde la escuela, principalmente los referidos a los procesos de búsqueda de información en Internet, poco abordan el conjunto de cuestiones referidas a la manera en que se organizan, lo que supone esta categorización del conocimiento y sobre el poder que los algoritmos tiene para definir el orden y lo que se ve (Dussel y Reyes, 2018, p. 173). No es suficiente identificar que una información es confiable cuando se cita la fuente de la que se toma o evaluar una sitio web por criterios estéticos; es necesario la reflexión profunda y amplia que permita relacionar la manera en que emerge una disoposición sobre una forma en concreta de producción de verdad.

Entender de qué manera en concreto los algoritmos reorganizan el conocimiento se constituye en una cuestión clave en el entorno educativo. Y en concreto en la escuela relacionándola como un escenario que se tiene entre sus pilares fundamentales procesos ligados a la construcción del saber. Bajo este maro, parte del ejercicio que se propone en este espacio convoca a los estudiantes a visualizar una porción de este panorama, no como una manera o invitación a abandonar estos terrenos; se trata de aportar elementos que lleven a problematizar estos entorno de forma que favorezca la formación de personas críticas que a la hora de abordar estos escenarios lo hacen teniendo como referencia varios matices de lo que todo ello supone, en una perspectiva, como señala Buckingham (2019, p. 57) desde un “escepticismo saludable”.

La propuesta pasa, entonces, por acercar a los estudiantes a este tipo de cuestiones: el funcionamiento técnico, los resultados y su presentación selectiva, los criterios con los que operan. De manera concreta, el ejercicio propuesto a continuación comporta inicialmente una búsqueda de información en Internet en una plataforma sobre un tema particular, (todos los grupos constituidos deben consultar sobre el mismo tema solo que siguiendo algunas consignas específicas) y luego se reflexiona colectivamente alrededor de las variaciones o conclusiones que se puedan elaborar a partir de estos procesos. Cada grupo sigue las siguientes consignas que tienen que ver con cómo realizarán la búsqueda (Rodríguez, Fernández, y Correa, 2018, p. 190):

- Consigna A: solo se puede navegar dentro de la primera fuente que aparezca al realizar la búsqueda en *Google*.
- Consigna B: solo se puede navegar en dos de las primeras fuentes que aparezca al realizar la búsqueda
- Consigna C: no se puede ir a ninguna de las primeras tres fuentes que aparezcan.

Terminado el proceso de búsqueda los estudiantes elaboran un texto corto en el que citen o tomen partes de la información encontrada en Internet. Luego, todos los subgrupos que han tenido las mismas consignas (A, B, C) se reúnen y comparan sus textos. Las preguntas que orientan este espacio abordan sobre las características de la información: ¿generaron textos similares?, ¿utilizaron las mismas fuentes?, ¿dentro de cada fuente, eligieron la misma información?, ¿navegaron siguiendo hipervínculos dentro del mismo sitio?, ¿toda la información es fiable?, ¿se presentó información relacionada con publicidad?, ¿por qué motivos creen que los resultados de las búsquedas son distintos?, ¿cómo reorganizar las palabras para realizar búsquedas en Internet?, ¿sólo es posible acceder a información a través de buscadores populares?

Seguido a esto, se reúnen todos los estudiantes y se discute grupalmente sobre las implicaciones de todo este proceso y las maneras que se puede avanzar en la verificación de la información, sobre lo que comporta que la configuración de estos entornos posibilita ciertos textos sobre otros otorgando un nivel de atención privilegiada. Otra cuestión que se abordará y hará parte del debate y que da cuenta de estos procesos, es la manera en que estas plataformas obtienen las ganancias, una

especie de economía de la atención: cuanto más detenimiento en una ventana pasa un usuario, más recursos supone para esta compañía.

> La medición de atención ha sido automatizada en el modelo de negocios de costo-por-click que introdujera AdWords. Google redefinió este modelo luego, cuando incorporó la posibilidad de medir el desempeño de un click: cuanto más éxito tenga un anuncio particular a la hora de vincularse con determinada palabra clave, más prominencia se le dará en posteriores apariciones en la página de resultados de búsqueda (Rodríguez, Fernández, y Correa, 2018, p. 129).

Se puede aproximar a entender que las grandes plataformas de la web (Facebook, *Google, Amazon y Twitter*) poseen algoritmos que determinan cada vez más qué nos gusta, qué queremos, qué sabemos, qué encontramos y estas cuestiones pasan a estructurar cuestiones que implican la manera en que nos construimos como ciudadanos.

Proponer maneras y recorridos que permitan llegar a criterios de veracidad tras procesos de búsqueda de información.

Los estudiantes elaboran un esquema en el que consignan una serie de procedimientos deseables en el marco de procesos de búsquedas, organización, evaluación y recuperación de la información. Igualmente, acercar algunos elementos relativos a gestión de información. Los principales puntos que elaboran se emplean para generar un esquema general sobre lo que se espere de un ciudadano frente a su relacionamiento con la información en ambientes mediáticos.

5.2.5.8 Producción audiovisual 1

Objetivos

- Acercar a los estudiantes al conocimiento básico de los procesos que suponen una creación audiovisual.
- Familiarizar a los participantes con el uso de las cámaras y los equipos propios de un rodaje audiovisual.

Contenidos

- Sobre el proceso producción audiovisual.
- Elementos técnicos y requerimientos básicos para la creación audiovisual.
- Creación de un documento audiovisual.

Competencias

- Reconoce los elementos básicos para tener en cuenta en una producción audiovisual.
- Usa adecuadamente herramientas de producción audiovisual
- Es capaz de crear y modificar una producción audiovisual

Duración

- Este taller está planteado para desarrollarse en tres momentos, cado uno pensado a sesionar durante 90 minutos

Materiales y recursos

- Video beam, computadores portátiles, acceso a Internet, fotografías, cartelera, marcadores, videocámaras.

Actividades

- Procesos de creación en el entorno mediático

Sobre creación audiovisual y escuela

En los espacios de formación habituales en la ENS no se da tratamiento a asuntos que impliquen la creación audiovisual, menos a la promoción de un acercamiento crítico frente a los medios, constancia de esta situación son las voces de los estudiantes, educadores y familias que participaron en los grupos de discusión. En ocasiones los docentes dejan como tarea escolar la producción de algún recurso mediático (generalmente una grabación de video y audio), sin antes acercar al estudiante a las características de estos lenguajes. Las apropiaciones que los estudiantes van incorporando alrededor de lo audiovisual, son resultado del acercamiento que tienen desde la cotidianidad; lo que en parte explica que muchas de las producciones mediáticas que crean siguen patrones similares a los que se proponen en la red, se privilegian unas determinadas tomas, no se presta atención a elementos estéticos, son encuadres que se rigen por el estándar que proponen los medios y es mínimo el abordaje que se facilita desde los espacios de la escuela en lo relacionado con los aspectos técnicos que supone la elaboración de un contenido mediático de condiciones mínimas de calidad. Lo que se viene encontrando en los estudios sobre creaciones mediáticas dan cuenta de que éstas aparecen estilizadas, genéricas y predecibles (Veum y Undrum, 2018), este fenómeno fue rastreado igualmente por la investigación de Valdivia Barrios (2010), quien apunta que gran parte de las fotos creadas por un grupo de adolescentes

siguen poses del auto retrato, siguen la estética del fotoblog, con ángulos en picado y la mirada de semi perfil (lo que ya se conoce como foto pokemona) (p. 138). Las contenidos que usualmente crean los estudiantes y alimentan los entornos digitales tienden a reproducir los criterios estéticos y de valores de aquellos contenidos que se posicionan como destacados y con amplia gama de seguidores en el entorno mediático, este evento ocasiona una homogeneización de los géneros, los formatos, las estéticas y los valores de creación.

Antes este panorama, la escuela podría proponer espacios para tomar una distancia y asumir otras posibilidades de creación, con otros valores, abiertos a otros sentidos, que lleve a reflexionar por las historias ausentes de la programación, a explorar y transgredir estilos, formatos, estéticas y representaciones. Ante una saturación visual nos vemos obligados a reflexionar sobre las imágenes que faltan (Fontcuberta, 2016, p. 26). Es decir, una alfabetización mediática crítica en lo relacionado específicamente con los procesos creativos emerge aquí como una manera de ir más allá del desarrollo de la habilidad para el manejo adecuado de los dispositivos para la creación audiovisual en este caso y, comporta además, proponer a los estudiantes indagaciones diversas y profundas por las características e implicaciones que se desprenden de las narrativas audiovisuales.

Atendiendo este propósito, esta sesión está diseñada para vincular a los estudiantes en procesos creativos siguiendo la idea de posicionar a la escuela como un escenario que permita enriquecer en lenguajes y perspectivas a los estudiantes y de favorecer el desarrollo de otras operaciones que en lo cotidiano muchas veces escasean. Guarda cercanía con asumir a la escuela como espacio que privilegia en sus despliegues una mirada crítica frente a encuentros que muchas veces quedan en un “me gusta” y poco favorece el juicio racional.

Estar mediado en una configuración en la que escasea este juicio crítico racional hace cada vez más necesario promover situaciones que impliquen desde la escuela propuestas que fusionen lo “difícil pero importante”, que no es un tipo de juicio que los sitios de medios sociales promuevan (Van Dijck, 2016, p. 67). Por ello, se propone vincular a los estudiantes en un proceso de creación audiovisual no solo desde lo que supone el manejo de los equipos, también siguiendo una perspectiva que problematiza

cuestiones que se desprenden como la estética, las formas de representación populares, la historicidad de este lenguaje y las características principales asociadas a las posibilidades de expresión.

Es necesario señalar que el esfuerzo que congrega la educación mediática no sólo centra su accionar en el análisis de las producciones mediáticas y las complejidades que se desprenden de este ejercicio (como se propone en las sesiones anteriores), este campo de estudio también implica garantizar espacios que permitan a los estudiantes expresar su creatividad con el uso de los lenguajes mediáticos. Se entiende que la creación implica la capacidad de los estudiantes de proponer y comunciar sus propios mensajes –no centrando todo el proceso en el desarrollo de habilidades técnicas, ni con una idea banal de creatividad–. Al propiciar una formación en algunas habilidades creativas se espera que los jóvenes aprovechen el potencial que estos medios pueden garantizar para favorecer sus posicionamientos.

En este sentido, sugiere Buckingham (2015) que los procesos de producción constituye un elemento imprescindible de la educación mediática, pues la consolidación de un proceso de aprendizaje efectivo requiere de una relación dinámica entre creatividad y crítica, entre teoría y práctica (p. 87). En particular, en esta propuesta no se trata exclusivamente de consolidar el desarrollo de habilidades técnicas relacionadas con la creatividad, consideramos que estas competencias de producción tienen que ir de la mano de las competencias de análisis crítico. Es fundamental que los alumnos sean capaces de evaluar y hablar críticamente de sus propios productos y de sus procesos de creación (Scolari, 2018, p. 21), pues asumimos que el conglomerado de personas que asiduamente mantienen una relación con lo mediático no son necesariamente los que más alfabetizados en su consumo. Alcanzar unas competencias mediáticas elevadas requiere un proceso sistemático de estudio y es precisamente fundamental las propuestas en este sentido desde las instituciones educativas (Buckingham, 2018, p. 7).

Visto lo anterior, se plantean dos consideraciones vertebrales en este ejercicio: acercar a los estudiantes a las cuestiones que implican concebir un producto mediático (en este caso audiovisual sobre técnicas, manejo de cámara, ángulos, sonidos, entre otros) y, por otra parte, la garantía de un espacio para la creación de contenido mediático que tenga en consideración referentes locales como una manera de enriquecer

el conocimiento y reflexión de esta región. A continuación se señalan los siguientes aspectos correspondientes a los procesos de creación audiovisual que se seguirán atendiendo a estos propósitos:

- Proceso de producción audiovisual.
- Planos y tipos de plano, ángulo de cámara, montaje y las unidades narrativas básicas del guion: la escena y la secuencia.
- Elaboración de guion literario y *stoyboards* (guiones gráficos).
- Uso de las cámaras, los micrófonos y los equipos propios de un rodaje audiovisual.

La orientación de esta sesión estará a cargo de profesional en audiovisual con experiencia en trabajo con adolescentes (ver anexos 7 el currículum).

5.2.5.9 Producción audiovisual 2

Objetivos

- Proponer un guion con los elementos necesarios para la realización de un audiovisual.
- Realizar la grabación del guion planteado.

Contenidos

- Creación del guion colectivamente.

Competencias

- Propone elementos y configuran un guion audiovisual con los elementos técnicos necesarios para la creación de un contenido desde temas locales.
- Reconoce la potencialidad del recurso audiovisual como favorecedor de la reflexión y reconocimiento del entorno.

Duración

- Este taller está planteado para durar 90 minutos

Materiales y recursos

- *Video beam,* computadores portátiles, acceso a Internet, fotografías, cartelera, marcadores, programas de edición, videocámaras.

Actividades

- Lo enunciado
- Con un ojo en la cámara y con el otro en el guion, filmar la totalidad de las escenas.
- Rodar hasta que los actores, las situaciones y los diálogos configuren escenas acabadas.

Lo enunciado

El planteamiento de este ejercicio toma como referencia el *Proyecto Leer y Escribir con Medios LEM* Guaviare[82] que le apostó a involucrar los medios de comunicación en las aulas, no sólo como dispositivos que permitiera la producción de contenidos, sino como plataforma de escritura y lectura. Parte del propósito de este proyecto implicó la construcción de textos con lenguajes mediáticos teniendo como horizonte aportar al reconocimiento de los imaginarios regionales y la elaboración de un pensamiento local capaz de enfrentar la invasión de las industrias culturales (Goyes, 2017, p. 36), se tomaron algunas narrativas y dispósitivos de pensamiento globales, pero con relatos y temáticas locales.

Estos ejercicios están atados a la idea de acercar a los estudiantes a un uso de los medios con un sentido de apropiación que permita expresar su creatividad, superando la concepción de meras herramientas o instumentos. El ejercicio planteado impulsa un uso de los medios hacia la exploración creativa de experiencias significativas que parten del reconocimiento y puesta atención en las memorias y entendimientos próximos al territorio, que muchas veces la escuela no teje lazos para un tratamiento desde las aulas[83].

Asociados a estas ideas se busca concebir creaciones que den cuenta de las memorias, la identidad, la historia e interculturalidad del territorio del Putumayo, en

---

82 El Guaviare y el Putumayo comparten algunos rasgos comunes: interculturalidad, tratamiento mediático estereotipado, afectaciones por el conflicto armado, desigualdades sociales. Guaviare es un territorio separado de Bogotá, por la cordillera Oriental y el páramo de Sumapaz, el más grande del mundo y el lugar más estratégico de la historia de Colombia; el Putumayo se ubica en la parte sur del país, es parte de el piedemonte andino amazónico. No se crea que por esta situación geográfica los guaviarenses y putumayenses vivan distantes de los medios de comunicación y de las TIC; al contrario, niños y jóvenes mantienen contacto permanente con estos dispositivos (como quedo claro en los grupos focales y en las encuestas).

83 En el proyecto LEM Guaviare se apunta que existe en el territorio una potente oralidad, imaginación y memoria popular que es desaprovechada por el espacio escolar. “En las instituciones educativas hay un frágil reconocimiento de la tradición oral de la región, multilingüe e indudablemente una de las más ricas del país y quizá una de las más nutridas del mundo; parece que ni en los PEI ni en las áreas curriculares ni en los programas de los docentes, no las políticas públicas departamentales la reconocen en su dimensión mítica, folclórica, lingüista, antropológica e histórica (Goyes, 2017, p. 40). http://lemguaviare.com/

este caso por situaciones de logística, recursos y tiempos se limitan a la región del Alto Putumayo. En este orden, los ejercicios propuestos enfocados a la creación mediática podrían abarcar: entrevista a personas con conocimientos de historia del pueblo (parteras, docentes pensionados, escritores, creadores, abuelos sabedores, taitas, lidereses), a la memoria histórica (sobre un hecho en particular), o sobre la indagación que lleven a productos mediáticos que permitan un acercamiento a lo poco narrado en este lenguaje. Se trata de intentar pasar de una mediación instrumental a procesos de acciones comunicativas; no es suficiente con estudiar la producción y recepción de los medios, es necesario asumir la creación de textos tradicionales, multimediales y transmediales, capaces de reconocer los contextos de situación de los sujetos de carne y hueso (Goyes, 2017, p. 66).

En esta búsqueda de formar sujetos como constructores de relatos mediante el uso de dispositivos audiovisuales (celular, camara, tablet) se propone a los estudiantes indagar sobre un tema en concreto para la creación de un relato audiovisual que implique una investigación y favorezca un ejercicio de memoria. Se reconoce la aparición de una economía de tiempo a raíz de aparición de los medios que lleva trastocar lo que se entiende por pasado y actual.

> El pasado deja de ser entonces parte de la memoria y se convierte en ingrediente puramente estilístico: el del pastiche, que es la operación estética mediante la cual se pueden mezclar los hechos, las sensibilidades y estilos de cualquier época, sin la menor articulación con los contextos y movimientos de fondo de cada época. Y un pasado así no puede iluminar el presente, ni relativizarlo, ya que no nos permite tomar distancia de la inmediatez que estamos viviendo, y lo único a que puede contribuir es a hundirnos en un presente sin fondo, sin piso y sin horizonte (Barbero, 2016, p. 18).

Ante este debilitamiento del pasado y de la conciencia histórica, como de la aparición de nuevos territorios[84]–extendidos y no sólo físicos–, exige plantearnos variadas trazos para abordar este paisaje. Y de acuerdo con Barbero, muchos de los ejercicios que proponen los medios en Colombia no profundizan o no tratan con matices coloridas el

[84] Se asume el territorio como el lugar que introduce ruido en las redes, distorsiones en el discurso de lo global, a través de las cuales emerge la palabra de otros, de muchos otros. Estamos ante una vuelta de tuerca: el uso de las redes digitales para sostener y edificar grupos que, virtuales en su nacimiento, terminan en el territorio, pasando de la conexión al encuentro, y del encuentro a la acción (Barbero, 2016) .

territorio del país, quedan en el evento superficial. Las creaciones que se proponen del entorno mediático pudiera contribuir a extender y en aumentar nuestra comprensión de la diversidad de lo que supone el país, "hay mucha gente valiosa en este país que merecería que su nombre apareciera en los medios. No solo en la televisión, buena parte de la prensa de hoy debería estar hecha con relatos de vida" (Barbero, 2017a).

Esta sesión apunta a visibilizar matices desde la localidad persiguiendo promover la escucha, la reflexión y la vista a lo próximo, no tanto como una manera de aislamiento cultural, tiene que ver con el reconocimiento de lo cercano. Seleccionado el tema a desarrollar, los estudiantes centran su atención en la construcción de la estructura narrativa del documental o corto. El moderador explica los tres actos básicos que componen una narración: planteamiento, nudo y desenlace, y el clímax narrativo. Se sigue esta delimiatación básica que servirá para elaborar el borrador del guión del documental o corto y el storyboard.

Una vez determinado el tema de manera colectiva, se distribuye responsabilidades que implique la investigación sobre la temática a mediatizar (se trata de buscar, seleccionar, contrastar, analizar la información necesaria para desarrollar el trabajo de equipo), asignando roles para distribuir el trabajo.

Con un ojo en la cámara y con el otro en el guion. Filmar la totalidad de las escenas.

Bajo la orientación de profesional en cine los estudiantes llevan a cabo la grabación de los contenidos audiovisual de acuerdo a lo planteado en sus acuerdos grupales. Este espacio supone ir aprendiendo en la medida en que van construyendo el audiovisual, así los estudiantes van acercando al conocimiento del lenguajes y las técnicas audiovisuales.

5.2.5.10 Producción audiovisual 3

Objetivos

- Crear y modificar una producción audiovisual.
- Familiarizar a los participantes con los procesos de edición audiovisual.
- Editar producción de acuerdo con especificidades básicas de esta operación.

Contenidos

- Procesos de edición audiovisual.

Competencias

- Reconoce los elementos básicos para una edición audiovisual.
- Construye un producto audiovisual con una calidad aceptable.

Duración

- Este taller está planteado para desarrollarse en tres momentos, cado uno pensado a sesionar durante 90 minutos.

Materiales y recursos

- Video beam, computadores portátiles, acceso a Internet, videocámaras, software especializado en edición audiovisual.

Actividades

- Procesos de creación en el entorno mediático.

5.2.10 Procesos de edición audiovisual

En este espacio de trabajo escolar se trata de acercar a los estudiantes a un conjunto básico de operaciones relacionadas con la edición o el montaje del audiovisual. Se trata de revisar el material y encontrar las lagunas en la filmación o posibles saltos que puedan presentarse en el desarrollo de la historia. Igualmente, se espera que colectivamente costruir un documento audiovisual con unos criterios mínimos de calidad y ello comporta adecuar los componentes del sonido, unir la historia o eliminar partes que definitivamente no contribuyen a potenciar el audiovisual. Todo el conjunto de estos procesos estarán acompañado por una distinguida profesional en cine.

Un contacto con estos procesos permiten a los estudiantes como creadores tener una aproximación sobre el conujunto de algunas de las caracerísticas básica del lenguaje audiovisual, sus códigos de significación y la manera de disponer todo el material de tal manera que lleve a favorecer lo que se pretende comunicar. En el proceso de edición los estudiantes tendran contacto directo con el material audiovisual elaborado y se

acercarán a los programas de uso común en este tipo de actividades, de tal manera que podrán experimentar e ir ganando ventajas en la edición de contenidos y dar cuenta que estas creaciones están basadas en un lenguaje que tiene sus propias convenciones y normas determinadas. Sin embargo, como una invitación a subvertir determinadas convenciones se menciona que estas normas no son de camisa de fuerza, muchos creadores o cineastas tienden a edificar sus propios universos desde sus perspectivas y asumen la creación de sus propias convenciones y universos. Es una manera de provocar asumir la posibilidad de proponer creaciones desde otras perspectivas de las usualmente privilegiadas desde el régimen visual.

A través del proceso de montaje los estudiantes tienen la oportunidad de recurrir a diversos elementos que hacen parte del universo audiovisual y contribuyen a potenciar y presentar la historia como un universo total. Es el espacio para tejer delicadamente las secuencias filmadas y generar un hilo conductor que atiende a las intencionalidades de los creadores. Los estudiantes con el apoyo de la profesional de cine

5.2.5.11 Espacio de indagación a partir de una pieza audiovisual

Objetivos

- Analizar los escenarios de un posible futuro mediado por un desarrollo exponencial de las tecnologías a través de un capítulo de *Black Mirror* de *Netflix*
- Debatir con los estudiantes sobre las afectaciones en la vida humana que suponen los cambios tecnológicos.

Contenidos

- Visionado de capítulo de serie de *Black Mirror*
- Reflexión sobre las principales tensiones que se generan a partir del contenido y trama propuesta

Competencias

- Reconoce las implicaciones de fondo que se despliegan a partir del avance de la tecnología

Materiales y recursos

- Video beam, portátil, película, sonido

Indagaciones sobre lo humano y lo mediático

Esta serie se selecciona a partir de encontrar en su desarrollo elementos diversos y complejos sobre la vida humana y los cambios tecnológicos que suponen a modo futurista disruptivo. No queda solo en la proclamación del avance tecnológico, invita a una mirada de un mundo distópico en el que el desarrollo de la tecnología llega hasta niveles de concebir otra humanidad a partir de la inteligencia artificial. Esta serie se ha consolidado como un referente sobre los cambios que suscita la tecnología en la vida de las personas y da cuenta de un panorama posible para los próximos años. Al respecto comenta Scolari (2018) que la serie de Charlie Brooker es quizá la mejor reflexión narrativa disponible en la cultura contemporánea sobre algunos de los análisis de McLuchan, por lo que se ha vuelto referencia para abordar la reflexión solciológica-filosófica sobre asuntos que emergen con fuerza a partir de la irrupción de las tecnologías. En este mismo sentido, apunta Grijalva-Verdugo (2019, p. 11), que esta serie permite acercar visiones y generar pensamiento alrededor de la relación del ser humano y los medios y su análisis, por tanto, su discusión en los espacios escolares se ha convertido en una manera de problematizar y promover las competencias mediáticas en los estudiantes, e inclusive ha servido de apoyo como elemento central para la configuración de un método didáctico que sirve a los profesores para impulsar una actitud crítica y reflexiva en los alumnos (Martínez, 2018, p. 37). El conjunto de la serie como sostenimiento de una estrategia didáctica.

Igualmente, dentro de este marco, y como se reflejó en las conlusiones de los grupos de discusión, se entiende que estos contenidos son materiales culturales que son apropiados desde la cotianidad de los estudiantes. Atendiendo a estas consideraciones, se dispone este espacio para abrir un diálogo problematizador a partir del primer episodio de la segunda temporada de la serie Black Mirror en la que se aborda asuntos vinculados al desarrollo tecnológico de la robótica, el potencial de los datos que se almacenan de las redes sociales y la negociación de sentimientos como la pérdida de un ser querido en un ambiente de abundante desarrollo tecnológico. Pone en consideración, si en un ambiente mediático que posee amplio conjunto de información sobre cada uno

de nosotros se pueda dar origen a un proyecto, a modo de clon robótico, que conduzca a suplantar a una persona.

El conjunto de esta propuesta reivindica la idea de incluir la narrativa audiovisual en el territorio escolar sin reducirlo a imperativos propios de otras lógicas u otros registros (Serra, 2012, p 233) y destaca la importancia de promover una reflexión desde las especificidades de este saber (cine) y la necesidad de trazar un camino para su tratamiento en la escuela. Así, se parte del reconocimiento de este tipo de registro como un entorno con su particular potencia y sentidos –tratados en los talleres previos de lenguaje y creación– y la necesidad de abordar los elementos y provocaciones que son promovidas tras su encuentro. Se intenta la promoción de otras lógicas que permitan abrir recorridos y puentes para abordar el cine en el ámbito educativo, como una posibilidad de recreación desde sus propia características, pues el mundo creado por el el lenguaje audiovisual sólo se puede decir con sus recursos y no de otra manera.

Por ello, indagar sobre lo que supone la representación a través sus recursos –es un dispositivo sensible particular– y su tratamiento, nos lleva a detenernos en un primer momentos sobre cuestiones para debatir con los estudiantes: ¿es posible desarrollar la misma historia empleando otras formas de representación como la escritura, una imagen, pintura? Y si es asi, ¿qué cambios suponen o limitaciones se pueden encontrar en este intento?, o ¿Contar esta historia de manera virtusosa es posible a través de otros lenguajes o se logra desde la exclusividad de los recursos de los códigos audiovisuales? En este punto se hace necesario rescatar una cita que da cuenta de la particularidad de este lenguaje: “es muy posible que lo importante, en una película, sea justamente lo que no se puede traducir en palabras y, por lo tanto, lo que no se puede formular en términos de ideas” (Larrosa, 2006, p. 113).

Igualmente, se hace necesario indagar sobre lo que ocurre tras los modos de percepción que se desprenden tras el audiovisual ¿qué sentimientos genera la visualización de la película?, ¿perciben en lo cotidiano los cambios tecnológicos?, ¿ qué temores, esperanzas, sueños, ilusiones, cambios en la vida suscita?, ¿cuál es el futuro que visualizan?, ¿genera ansiedades y representaciones sobre la vida y tecnología?, ¿resulta fascinante, prometedor, miedos?, ¿qué momentos adquieren significación y surgen como inquietudes?, ¿es posible plantear otra salidas al asunto planteado en el

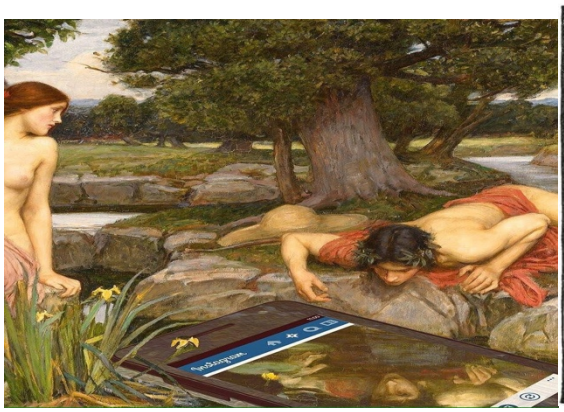
filme?, ¿qué recursos técnicos se emplean profusamente en el filme?, ¿qué popiedades narrativos resaltan en el filme?, ¿qué tanto nos conocen las redes sociales a partir de toda la información que constantemente agregamos?, ¿podría, en un contexto de tecnología avanzada, concebirse un robot con altas características humanas?, ¿qué alteraría?, ¿qué puede Internet construir con los datos que damos?, ¿qué estamos representando o construyendo de nosotros mismos en los espacios digitales?

A partir de estos acercamientos se propone una contextualización de este contenido y se concibe la narrativa audiovisual como algo más que un simple recurso didáctico. En este sentido, esta experiencia contribuye a abrir las puertas escolares al audiovisual de modo que permite un acercamiento a otras lógicas, voces e imágenes extrañas, extranjeras y que suspendan sus certezas por un momento y generen otra cosa de ella. Es una convocatoria a la alteridad. Y en este caso en especial, donde se manifiesta con potencia profundas transformaciones de la vida humana a partir de los cambios que se derivan de la presencia abrumadora de las tecnologías en la vida humana, como lo expresan Martínez y Barraycoa (2017, p. 19) esta serie logra alarmarnos porque son más cotidianas, cercanas y susceptibles de convertirse en ciertas, pues las historias se desarrollan en base a efectos de algunos dispositivos que ya conocen las personas por experiencia propia o que están ad-portas de disponerse en el mercado.

Este acercamiento guarda relación con la idea de proponer operaciones que inciten al observador a traspasar la postura de tranquilidad ante la pantalla, de arrancar al espectador de la actitud pasiva y transformarlos en participantes activos de un mundo común (Rancière, 2010, p.12).

5.2.5.12 Identidad digital

Figura 108. Sobre la identidad digital



Fuente:https://co.pinterest.com/pin/712132378366984454/



Fuente:https://boingboing.net/2018/08/23/weaponized-whuffie-3.html

Objetivos

- Evaluar los elementos que suponen una identidad digital
- Identificar acciones que orientan hacia la construcción de una identidad digital crítica.

Contenidos

- Identidad digital y entorno mediático
- Visibilidad, reputación y privacidad

Competencias

- Reconoce elementos que llevan a construir una identidad digital
- Valora e incorpora una visión crítica en sus prácticas en el entorno digital.

Materiales y recursos

- Video beam, portátil, película, sonido

Identidad digital y entorno mediático

La interacción con dispositivos mediáticos en los adolescentes de la ENS es una cuestión difícil de ocultar, de acuerdo a los grupos de discusión, estos medios

constituyen con potencia un referente y logran atrapar fuertemente la atención. Sus rutinas cotidianas están atravesadas principalmente por el uso de dispositivos móviles, estos medios se han integrado de forma profunda y transversal en la cotidianidad y ello conduce al posicionamiento de unas prácticas concretas de relacionamiento, pues esta redes están propuestas a partir de determinadas configuraciones que llevan a privilegiar ciertas rutinas sobre otras, ciertas procedimientos, por ejemplo, desde su configuración inicial hay una fuerte promoción que lleva a condicionar nuestro ingreso a estas plataformas: si queremos tener acceso debemos depositar unos primeros datos y luego de ser catalogados como usuarios (nos disponen y animan a que sigamos alimentando los perfiles con nueva información, fotos, escritos, vídeos, enlaces, entre otros)

Su configuración determina que como usuarios cada vez suministremos más datos y vamos construyendo nuestras huellas digitales a cambio de servicios digitales que se promocionan bajo una pseudogratuidad (Cobo, 2019, p. 45), bajo este discurso promocionado constantemente estamos abasteciendo la red con información a partir del uso cotidiano, y en especial los jóvenes, como manifestaban los docentes, pocas veces se detienen a reflexionar o a poner la vista sobre el contenido que ponen a circular y las posibles asociaciones que se generan a partir de la exposición de nuestros asuntos cotidianos en las redes, llevando incluso a que mucho de lo que se consideraba privado hasta hace poco, hoy goza de visibilidad extendida en estas plataformas, como lo llamo Sibilia (2008): el paso de la intimidad a la extimidad, a la exhibición voluntaria de la propia vida principalmente a través de las redes sociales (Grieco, 2017).

Así, en la medida en que como usuarios de estas plataformas vamos aportando nuestros datos también vamos perfilando una identidad alterna (virtual, digital, tecnológica) que empieza a tener patrones y rasgos particulares en este entorno. Las voces de los estudiantes en los grupos de discusión confirman que la mayoría tienen una cuenta en las redes sociales, son pocas las limitaciones (por no decir que nulas) a la hora de abrir un rincón virtual a nombre propio en la red y desarrollar una vida online. De acuerdo a una investigación doctoral en la que se indagó a cuarenta destacados pensadores del campo de la educomunicación sobre las necesidades esenciales en el ámbito educativo y comunicativo, se postuló que la identidad digital hace parte de una de las habilidades básicas e indispensables para el desarrollo de la competencia

mediática en el entorno actual (Covacho, 2017, p. 238). La gestión de la identidad digital se convierte en una competencia imprescindible para la ciudadanía digital.

En este sentido, la identidad digital que va posicionandose en estos entornos emerge con fuerza toda vez que continuamente la vamos construyendo a partir de nuestros recorridos e intercambios cotidianos animada y respaldada por una sociedad cada vez más mediatizada. Dentro de este marco, es válido totalmente promover la reflexión que lleve a problematizar alrededor de lo que vamos depositando diariamente en estos entornos. De manera que, a prtir de estas prácticas cotidianas, vamos moldeando o adecuando una identidad digital y cada vez obtiene un peso significativo sobre repercusiones en la vida análoga. Al respecto, podríamos abrir este sesión formativa a partir de preguntarnos ¿Quiénes somos en Internet?, dado que toda actividad que realizamos en la red son huellas que vamos cediendo que llevan a conformar los rasgos y particularidades de lo que supone luego en su conjunto nuestra identidad digital.

Al respecto Castañeda y Camacho, (2012) afirma que la identidad digital de una persona es proyectada por lo que hace en la red: qué dice, cómo lo dice, el lenguaje que emplea, sus temas de interés y todas lo que vamos configurando cada vez que hacemos clic en estos entornos, y que reforzamos cuando damos nuestro voto positivo o negativo a una cosa u otra,“es el reflejo de nuestra imagen en el espejo de la Red” (p. 356). Es decir, a partir de estas acciones cotidianas que implican el clickear va dando forma a una identidad digital, de la cual muchas veces no somos conscientes de la manera en que es construida esta identidad de nosotros mismos en los espacios digitales. Y toma mayor fuerza en un ambiente donde se anima constantemente a la participación y pasa a ser entendida a prácticas que llevan a subir fotos, textos, comentarios en blogs, redes sociales. Estos rastros van alimentando lo que pasa a conformar la identidad digital. Una de las formas como los adolescentes construyen su identidad en la web es por lo que dicen y cómo lo dicen (usan un lenguaje particular, recortan las palabras, utilizan signos y otros) y como lo hacen (subir selfies, fotos, videos, postean, chatean y otros). En suma, la web se convierte para ellos en un escenario permanente de proyección de su identidad digital (Paitán y Yoan, 2016, p. 34).

Y, precisamente, uno de los entornos que mayor implicación viene tomando fuerza en este fenómeno son las redes sociales, estas se han instalado como un terreneno en el cual el sujeto de la comunicación se cuenta generalmente a sí mismo, tiene amigos, seguidores y cuenta la cotidianidad de su vida para ellos y la imagen pasa a ocupar un lugar central (Murolo, 2015). El habitar este territorio permea los sentidos, la identidad de los adolescentes. Por tanto, se hace necesario analizar la manera en que se vinculan con los medios, las prácticas que desarrollan experiencias e identidades en los estudiantes.

Dentro de este marco Koskimaa (2018, p. 39) apunta que en muchas ocasiones los adolescentes normalmente tienden a construir y gestionar, con mucho cuidado, su identidad digital (si el adolescente siente que se esta desviando de la normativa social de su entorno, entonces el papel de las redes sociales crece en importancia); sin embargo, no todas las ocasiones relacionadas con aceptar determinados grupos o subir ciertas imágenes personales de sí mismo o dejar datos personales en ciertas web son producto de una elaboración consciente o parten previamente de una reflexión profunda. Al contrario, en la mayoría de ocasiones, se erigen a partir de criterios de estandarización. En una investigación realizada por Paitán y Yoan, (2016, p. 4) encontraron que, tras observaciones realizadas sobre el comportamiento de los adolescentes en su interacción en Facebook, la mayoría de ellos construyen su identidad digital de manera inconsciente motivada por obtener mayor popularidad y visibilidad en la red, de tal modo que exponen su vida íntima y reputación sin considerar la influencia de estos comportamientos en su desarrollo personal y profesional y laboral. En este orden de consideraciones, se establece que por las características del ecosistema mediático en el que habitan los estudiantes se hace indispensable garantizar acciones que idaguen, reflexionen, problematicen y permitan desarrollar criterios para una gestión crítica de la identidad digital. De esta manera se estará contribuyendo en la construcción de seres autónomos y críticos frente al entorno mediático.

Valora e incorpora en sus prácticas en el entorno digital que llevan a desarrollar la autonomia y la crítica.

Partiendo de la consideración que la identidad digital se relaciona con aquello que visibilizamos, compartimos, en general, todo los rastros que vamos dejando de nuestro

paso por el entorno mediático, se trata en este primer espacio de reflexionar sobre lo que supone todos estos procesos y algunas implicaciones derivadas de ello. Se hace especial atención aquí a lo que Mayer-Schonbegrer (2009) refiere como el paso de una sociedad que "olvidaba" (cuando nuestra vida se sostenía en prácticas con soportes de papel y archivos físicos) a una sociedad que, por defecto y gracias a los avances tecnológicos "recuerda para siempre". Es decir, una primera introducción problematizadora a apartir de las variaciones de las formas de archivar y evocar.

Relacionado con lo anteriormente expuesto y reconociendo que el contacto con el entorno mediático es una constante en la vida de los estudiantes principalmente por el celular, se los invita a poner en reflexión sobre lo que comporta la ingente cantidad de datos e información que se dispone en Internet nosotros y lo que se estructura a partir de un primer ejercicio sencillo de buscar nuestros nombres en *Google* y en las principales redes sociales. Este primer acercamiento se erige como una manera de introducir el concepto de dentidad digital.

El siguiente ejercicio pasa por explorar sobre un determinado perfil a partir de las fotos y publicaciones compartidas, y realizar una aproximación sobre los rasgos generales que se puedan elaborar a partir de este conjunto de datos. Al respecto Suárez (2012) señala que los usuarios de Facebook establecen su identidad creando un perfil en el que intentan arrojar toda una cuota de importancia, y lo toman como el lugar para retratarse a sí mismos y crear una impresión de quiénes son ante los otros (p. 120), es decir, este medio es usado por los adolescentes como una pista que les permite despegar parte de sus representaciones y sentidos. El espacio virtual empieza a constituirse en un legitimador de la construcción de la identidad y hace posible su retroalimentación –en la medida en que dejamos huellas de nuestra identidad en Facebook, pero Facebook construye el modelo de identidad socialmente aceptada en los tiempos que corren–. Estos espacios le apuestan a la configuración de una identidad universal y global que va siendo homogeneizada y que converge en las aplicaciones 2.0 (Sued, 2010, p. 64). En esto contribuye la expansión constante de las herramientas disponibles on-line y que son utilizadas para exponer públicamente la intimidad. Así es como se ha desencadenado un verdadero festival de "vidas privadas", que se ofrece ante los ojos del mundo entero. Las confesiones diarias están ahí, en palabras e imágenes, a disposición de quien quiera husmear; basta apenas con hacer clic (Sibilia, 2008, p. 32). Ser visto se ha constiuido

como una forma de “existir”.Y los adolescentes a menudo no se deteienen a la reflexión sobre lo que supone poner a disposición ciertos datos a la web, esto jutifica méritos para proponer esfuerzos que permitan a los estudiantes reflexionar sobre los perfiles y las referencias de sí mismos que construyen en el entorno digital.

El tercer apartado para promover la reflexión sobre un hecho que se presento en el mundial de Rusia 2018 (junio). A través de las redes sociales se difundió de manera exponencial, en este se puede ver un grupo de hinchas que celebran el hecho de haber ingresado licor en el estadio (situación prohibida). Este hecho provoca que la persona sea despedida de su trabajo (influencia de situación presentada a través de las pantallas en la vida análoga).

1. Entrevista implicados
   https://www.youtube.com/watch?v=UhHEbsx8pkc

2. Situación
   https://www.youtube.com/watch?v=d5E8WKi1FXY

A partir de los textos planteados puede abrirse una discusión sobre el “derecho al olvido” en a web y las implicaciones que suponen disponer de información nuestra sin un límite de tiempo y el peso que cobran cada vez más en nuestra vida análoga. Surgen varias preguntas en esta dirección que merecen ser puestas sobre la mesa para su debate:

- ¿Qué pasa con nuestros perfiles o datos cuando morimos?
- Qué datos personales se encuentran con facilidad en la red
- ¿Qué debería ser olvidado en Internet?
- ¿Los archivos, fotos, videos que se suben a la red pueden afectar nuestra identidad?
- ¿Qué identidad estamos dando a conocer en la red?, ¿qué relato de sí mismos estamos formando en la red?
- ¿Es posible borrar los rastros dejados en la red? ¿es posible borrar imágenes de las cuales ahora no deseamos que circulen?
- ¿Qué implica robar una identificación digital de una persona
- ¿Cómo se forman una reputación en el entorno digital?
- ¿Recuerdan la primera imagen que subieron a las plataformas de Internet?, ¿a qué edad fue?, ¿qué cuenta esa imagen?

- ¿En que medida creen que una imagen puede acabar con la reputación/imagen de una persona?
- ¿Es Internet es un lugar para confesarnos (contar, presentarnos)?
- ¿Es posible que nos hagamos ideas equivocadas de las personas o lugares por lo que presenta una imagen en la red?
- ¿Cuánto crees que dura la información en Internet?

Este es un espacio que invita a la provocación y el discusión sobre los temas señalados e intenta acercar una visión con mayores matices que puedan servir de referentes para la vida de los estudiantes.

5.3 Fase de evaluación y reflexión sobre el diseño del programa de alfabetización mediática crítica(AMC)

Esta fase de la IBD comprende básicamente dos procesos centrales, por una parte, conlleva la **evaluación** del diseño construido para abordar la educación mediática en la ENS, es decir, trata sobre los principales resultados derivados tras la realización de la propuesta de educación mediática, sobre los posibles cambios, avances, retos, debilidades. Y, por otra parte, incluye un proceso **reflexivo**, en este caso implica un ejercicio de pensamiento a partir de acudir a algunos elementos teóricos de este campo y ponerlos en relación con algunos de las ideas teóricas afloran de estos ciclos de desarrollo de la propuesta. Lo recomendado en esta fase es generar una reflexión a partir de los elementos teóricos, los resultados empíricos y las reflexiones del investigador (McKenney y Reeves, 2019, p. 86).

Aquí el término evaluación es usado en un amplio sentido para referirse a cualquier tipo de recolección de datos que permita generar ideas claras de la manera en que la intervención ha sido diseñada y, por su parte, la reflexión esta orientada a generar consideraciones en retrospectiva sobre los hallazgos de las actividades evaluativas (McKenney y Reeves, 2019, p. 161). Los resultados de los hallazgos empíricos como la reflexión crítica son usados para aceptar, refinar o refutar los principios, diseños o propuestas que están descritos en el programa de AMC.

La evaluación y la reflexión, en el marco de este estudio, se apoyaron en la recogida de datos sistemáticos a partir de un conjunto de instrumentos específicos

diseñados con la finalidad de obtener variados datos que permitieran elaborar una comprensión lo más detallada y profunda sobre el diseño del programa y su aplicación. La combinación de diferentes técnicas de recolección responde claramente a un interés del estudio de disponer de mayores detalles de lo que sucedió tras la aplicación del programa formativo, más allá de obtener un conocimiento declarativo de los estudiantes. En tal sentido, se recurrió al uso de notas en un diario de campo, a la aplicación del cuestionario de la Red Alfamed en varios momentos (*pretest- postest*), a entrevistas semiestructuradas a los estudiantes que participaron en la propuesta formativa y a los docentes, y, finalmente a un análisis de artefactos, en este caso, las creaciones las creaciones mediáticas realizadas por el alumnado durante este proceso formativo.

Se presenta a continuación, en un primer momento, el análisis de las notas del diario de campo, las entrevistas semiestructuradas de los docentes y estudiantes, el análisis de los cuestionarios aplicados luego del desarrollo de la propuesta de educación mediática y el análisis de las creaciones mediáticas de los estudiantes. Y, finalmente se completa el análisis a partir de un abordaje transversal del conjunto de los datos de tal manera que nos permita reflexionar fecundamente sobre el proceso y avanzar en la comprensión teórica sobre este fenómeno.

5.3.1 Análisis del diario de campo

Esta investigación acudió al diario de campo principalmente como con la finalidad de generar una comprensión sobre el ambiente en el que se desarrollan las sesiones del programa formativo de alfabetización mediática con los estudiantes. En este sentido, el diario de campo permitió observar y analizar críticamente la manera y los sentidos de las acciones, las dificultades y limitaciones del investigador frente a su desarrollo y los avances que se fueron alcanzando durante el proceso. De manera conjunta, entonces, se puede decir que esta recurso permitió desplegar en conjunto las descripciones de algunos fenómenos asociados a los talleres de AMC, construir algunas explicaciones derivadas de su implementación y un conjunto de reflexiones sobre algunos elementos destacados.

La elaboración del diario de campo resultó compatible con los objetivos de la investigación: permitió generar una mayor riqueza en la comprensión del fenómeno de

estudio y profundizó en la lectura sobre las interacciones de los estudiantes al momento de desarrollar actividades relacionadas con el programa de AMC. Constituyen criterios para determinar la manera en que se desarrollan los diseños planteados y, por otra parte, contribuye a establecer criterios válidos para la realizar una valoración general de este proceso.

En el caso de los estudios fundamentados en IBD la evaluación se refiere a cualquier tipo de recolección de datos que permite generar ideas claras sobre la manera en que la intervención fue diseñada y la reflexión, por otra parte, se asocia como una manera de promover un acercamiento a las consideraciones en retrospectiva sobre los hallazgos de las actividades evaluativas (McKenney y Reeves, 2019, p. 161). Así, el esfuerzo principal con ambos procesos (resultados de los hallazgos empíricos como la reflexión crítica) están encauzados hacia la aceptación, el refinamiento o para refutar los principios del diseño o las propuestas que están descritos en el programa de AMC. Este análisis se estructura como una propuesta a tener en consideración para el desarrollo de la siguiente fase, es decir, alimenta y ofrece puntos de referencia para su rediseño y elaborar las conclusiones sobre la intervención desarrollada. A continuación, se presente algunas ideas y proposiciones centrales del diseño y la manera en que a través del desarrollo de la propuesta resultaron validadas, refinada o descartadas para la próxima fase a partir de las notas del diario de campo.

Las instituciones educativas están inmersas en unas condiciones sociales que determinan y afectan profundamente la manera en que tienden a organizarse, esto supone el posicionamiento de unos tiempos y dinámicas escolares que tensionan o desplazan consideraciones variadas o planteamientos que se tengan previstos para desarrollar. Las planeaciones o estructuras, a pesar de que cuenten con un cronograma específico, están sujetas a alteraciones y modificaciones que pueden terminar por afectar significativamente los diseños dispuestos. En el diseño de nuestra propuesta se tenían previstos unos regulaciones y consideraciones muy claras sobre este respecto, pero a la llegada en la ENS, a pesar de haber previamente acordado un cronograma de trabajo con los docentes, se tuvo que replantear. Las dinámicas asociadas a los contextos sociales brotan y se posicionan de manera imprevista y terminan por alterar el conjunto de las planeaciones, en el caso escolar, son múltiples los fenómenos que pueden aflorar. La experiencia escolar supone diversas temporalidades marcadas por la rupturas del

quehacer diario (Rockwell, 2018), las prácticas escolares no se suceden siguiendo la exclusividad de las normativas institucionales, día a día emergen problemas y demandas en el trabajo escolar. Bajo este presupuesto, se asume que el diseño, en el componente específico de los tiempos, sufrió una alteración profunda debido a las jornadas de las protestas estudiantiles (como se manifiesta en las notas de los diarios de campo).

> "Las instituciones educativas están inmersas en tiempos y espacios sociales que permean sus dinámicas y determinan en gran parte sus maneras de constituirse como entorno educativo. Los tiempos escolares tienen sus propias dinámicas, a pesar de tener una planeación previa ello no es garantía que todo se surtirá de acuerdo con lo señalado, son múltiples las tensiones y puntos de afectación que emergen y alteran de manera notable estas planeaciones. En este caso, el incumplimiento de un derecho de los estudiantes se constituye en un reclamo necesario y justo que lleva al cese de las actividades escolares. Asistimos a la ENS con un cronograma de trabajo concebido previamente, pero este debe ser restructurado teniendo en consideración las dinámicas de las situaciones señaladas. Los tiempos escolares no escapan de dinámicas exteriores" (Reflexión en diario de campo. Tiempos escolares. 03 de septiembre de 2018).

Inicialmente en esta IBD, el diseño del programa formativo para abordar la educación mediática se concretó bajo la intencionalidad de estructurar y consolidar un currículo transversal de estas competencias en una fase posterior. Sin embargo, finalmente nos decantamos, atendiendo a las consideraciones de la revisión teórica y que los docentes perciben que no alcanzan unos niveles mínimos en esta competencia, por diseñar un programa formativo específico enfocado a un grupo de estudiantes del nivel de bachillerato. La intención, como se ha mencionado anteriormente, es atisbar o develar algunos elementos que puedan constituirse como orientadores para la vinculación de la educación mediática a la ENS. En tal sentido, **la propuesta desarrollada puede ser entendida como un primer acercamiento desde la ENS a la educación mediática desde una perspectiva crítica.**

> "Recomiendan (los docentes) que de cara a un proceso que implique el desarrollo de una alfabetización mediática se debe tener en consideración la formación de los docentes.
>
> En esta primera fase del estudio se acordó realizar un trabajo desde el aula con algunas sesiones de educación mediática con los estudiantes y luego evaluar los resultados y con estos en referencia proponer las siguientes consideraciones para avanzar en este proceso,

> este esfuerzo se enmarca en una ruta compleja orientada a vincular este enfoque en la ENS. Se acordó colectivamente que las sesiones de los talleres se realizarán durante los espacios académicos y los docentes acompañarán a los estudiantes en el desarrollo de las actividades propuestas" (Reflexión en diario de campo. Valoración de docentes. 04 de septiembre de 2018.).

Uno de los factores que resultaron fundamentales en el diseño de esta propuesta formativa es el nivel de relacionamiento que se mantuvo con los directivos docentes de la ENS, sugiere este reconocimiento que **el sostenimiento de este tipo de programas en una institución educativa implica un respaldo oportuno de las directivas de una institución**. Ante las modificaciones que fueron presentándose a través del desarrollo del programa, específicamente en lo relacionado con la garantía de unos espacios y tiempos, las respuestas en todo momento de la dirección permitieron el sostenimiento y desarrollo de los talleres formativos propuestos. Alcanzar el desarrollo de programas formativos en educación mediática no solo depende de las buenas intenciones y del compromiso de pocos docentes, además de ello es imprescindible el apoyo y respaldo del grupo directivo de los centros educativos.

Los docentes reconocen algunas carencias sobre estos asuntos que dificultan la estructuración de reflexiones y propuestas con los estudiantes alrededor de las implicaciones de lo mediático en diversos aspectos. En este sentido, recomiendan que de cara a un proceso que implique el desarrollo de una educación mediática sostenida en un ámbito escolar, se debe tener en consideración procesos formativos que vinculen a los docentes. Es decir, en un diseño destinado a la promoción y consolidación de la educación mediática en la escuela se debe dar una prioridad al involucramiento de la totalidad de los docentes. Sigue siendo fundamental la promoción de procesos de formación mediática a los docentes que sobrepasan las consideraciones de tipo instrumental o que asumen a los medios en la exclusividad de recursos para potenciar procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, se puede sostener que en todo diseño de este tipo de procesos se debe implicar la formación de los docentes como lo ha venido postulando la UNESCO a través del currículo de alfabetización mediática.

> "apuntan que las derivas provocadas en el entorno digital suponen un reto al docente y a la escuela en general, reto que implica niveles de formación en estos aspectos y compromiso por reflexionar y poner en discusión la cultura digital, sin embargo, reconocen que muchos

> docentes no tejen relaciones con este entorno, se mantienen distanciados. “Los docentes debemos enseñar a inclinar a los estudiantes a seleccionar información, muchos profes no nos acercamos al entorno que supone manejo de tecnología” y “las redes sociales pueden hacer daño, muchos estudiantes creen que la información es real, y a veces crean problemas de autoestima”. Los espacios institucionales de formación docente, cuando los hay, se focalizan en aspectos instrumentales” (Reflexión en diario de campo.Valoración de docentes. 04 de septiembre de 2018.).

Al garantizar una vinculación del grupo de docentes se genera un proceso de retroalimentación y de apoyo para la consolidación de la propuesta. Por ejemplo, en este caso, los docentes de la ENS que acompañaron el planteamiento y el desarrollo de la propuesta formativa aportaban diversos elementos que ayudaron a fortalecer el desarrollo de la propuesta y validaron como pertinente las reflexiones propuestas en el esfuerzo inicial de acercar la educación mediática en la ENS. **Los docentes igualmente reconocen que la disposición metodológica de los talleres permite no quedar solo en un ejercicio reflexivo, sino que se avanza en aspectos que los lleva a la formulación o creación de contenidos.**

Plantear un diseño donde los cuestionamientos y las reflexiones con la cultura mediática son centrales, supuso la vinculación de variados asuntos de referencia de los estudiantes. Como se anotó previamente, **el conjunto de los abordajes responde a las características del contexto de los adolescentes (sus experiencias cotidianas con lo mediático) y ello acarreó la generación de dinámicos debates con los estudiantes**. En el caso de este programa formativo significó un enriquecimiento y la suma de perspectivas y nuevas aristas sobre lo mediático, no quedando sólo reducido a un asunto de formación en habilidades de tipo instrumental. En este diseño resultó decisivo la propuesta pedagógica que centraba su desarrollo en la pregunta en cuanto contribuyó a fundar una aproximación rica y variada sobre estos ambientes. Preguntas que alcanzaron a vincular asuntos de otras esferas y a la vez relacionarlos con las actividades cotidianas de los estudiantes (verdad, olvido, intimidad, aprender, cambios en el lenguaje, engaño), llegando a posicionarse como puntos de fugas para erigir una reflexión amplia sobre lo mediático. De esta manera, se puede inferir que un proceso tendiente a la reflexión crítica sobre lo mediático se ve fortalecido tras el posicionamiento de una práctica

pedagógica que surge y orbita alrededor de un conjunto de cuestionamientos sobre estos entornos.

> "Expandir la discusión sobre fenómenos asociados a las distintas prácticas mediáticas de los estudiantes (principalmente las redes sociales y búsqueda de información) contribuyó a reconocer posibles lazos vinculantes con otros fenómenos por ejemplo la exposición de distintos datos privados, fotos, lo que supone el olvido, las alteraciones en las formas de interactuar, entre otras. A pesar de que la reflexión generada en estos espacios formativos se caracterizó por la diversidad de ideas sobre estos planteamientos, se considera que son asuntos que a pesar de que están en el centro de las prácticas mediáticas de los estudiantes, requiere de un abordaje pedagógico de mayor alcance" (Reflexión en diario de campo el 30 de octubre de 2018. Identidad digital).

Orientar los procesos pedagógicos alrededor de un conjunto de preguntas sobre lo mediático **permitió abarcar una amplia variedad de intereses y prácticas de los estudiantes**. Este diseño facilitó consolidar una reflexión que enhebra variadas aristas sobre lo que supone lo mediático y la vida humana –constituye un factor indispensable para la promoción de la comprensión del funcionamiento de estos entornos, su desnaturalización– y permitió aflorar el diálogo reflexivo con los estudiantes. Las prácticas mediáticas de los adolescentes se constituyeron en los puntos de partida y en el proceso formativo se tramitaban consideraciones desde las dimensiones de la educación mediática.

> "El constante relacionamiento que se mantiene en la actualidad con las pantallas lleva a consolidar una relación naturalizada, de contemplación en muchos casos, con los contenidos mediáticos. El reconocimiento de ello nos convoca a los espacios de formación en educación mediática a fundamentar esfuerzos que tiendan a desnaturalizar este tipo de relación y contenidos. Y esto se relaciona con nuestro interés de continuar generando en la formación de una audiencia que se aproxima de manera crítica a este entorno y puede desarrollar herramientas que invitan a posicionarse con la posibilidad de subvertir, resistir y cuestionar los productos mediáticos. De manera que se trata de promover operaciones que lleven a la audiencia a hacer evidente aquello que no es evidente por sí misma y esta posibilidad puede ser desarrollada a través de las preguntas que lleven a desnaturalizar lo que se muestra en la pantalla. Este proceso implica, desde nuestra experiencia, primero la pregunta y luego generar la crítica en alguna producción desplegado en una pantalla.

> Primero el análisis para ser luego alcanzar algunos niveles de criticidad" (Reflexión en diario de campo. Audiencia y procesos de interacción. 30 de octubre de 2018).

Estas preguntas erigidas a partir de situaciones concretas o casos que resultan potenciales para abrir las reflexiones de situaciones o eventos que alcanzan a desplazar o afectar profundamente sobre la realidad social (por ejemplo, el caso de Cambridge Analytica o el peso de las redes sociales en los procesos democráticos), basados en esta experiencia, **se reporta que contribuyen a facilitar la reflexión y a vincular variados elementos correspondientes con la alfabetización mediática en los estudiantes. Ellos pueden tener acceso en algún momento de sus interacciones sobre este tipo de información; pero pocas veces se privilegia un detenimiento para abordarlas desde ángulos críticos y atadas a un marco que extiende otros conceptos relacionados.** Así, este diseño lleva a considerar a la escuela como uno de los espacios que debería disponerse para facilitar este tipo de operaciones. En concreto, atendiendo a la experiencia previa fundamentada en un diseño que focaliza parte de sus reflexiones sobre situaciones específicas y de implicaciones profundas en la vida humana, se puede determinar que este enfoque permite alcanzar una mayor profundidad en los abordajes con los estudiantes. En definitiva, se debe procurar diseños que lleven a posicionar una perspectiva que asume a la escuela como un espacio de suspensión (Simons y Masschelein, 2014) y como un lugar para lo "difícil pero importante" (Van Dijck, 2016) apoyada sobre la indagación matizada de eventos contextuales.

Los estudiantes han experimentado en algún momento sobre algún tipo de deriva relacionado con lo mediático, bien sea compartiendo una información sesgada o a partir de dar por verdad algún tipo de información (encontrada o compartida) en estos entornos. De manera que pensar un diseño de abordaje de educación mediática implica nutrirse a partir de este tipo de eventos concretos y abrir la reflexión hacia otras perspectivas, de matizarlas.

> "El ecosistema actual bien favorece la disponibilidad de una variada e ingente posibilidad de acceso a información, pero a la vez provoca unas tensiones por cuanto gran parte de esta circulación no se corresponde con algunos criterios de veracidad. Y ello provoca que nuestra época actual convivamos con preguntas sobre lo que resulta verdadero. Así, una formación en este sentido es una exigencia sensible para el ejercicio de una ciudadanía, y no se trata solo de evaluar la apariencia de las páginas web o de la manera en que esta

> escrito el contenido, comporta además de ello, que las personas dispongan de un marco general de comprensión sobre el contenido, esto es, exige al lector una aproximación amplia —en otras fuentes, recursos, temas paralelos— para elaborar una idea sobre el tema. Una sola lectura puede quedar en la limitación y el favorecimiento de la desinformación" (Reflexión en diario de campo. Análisis de casos. 12 de septiembre de 2018).

"¿Y entonces cómo sabemos que algo es verdad?" Es una cuestión que se presenta con insistencia y genera intranquilidad cuando es pensada de una manera detallada con los jóvenes. La abundancia genera un riesgo alto de que incurramos en contenidos que, manteniendo una apariencia confiable como la manera en que esta escrita y las argumentaciones que presenta, puedan apelar a la falsedad manteniendo unos criterios que reducen toda aspiración de verdad.

A partir del trabajo propuesto en el primer taller, los estudiantes alcanzan a identificar y a formular algunas ideas centrales sobre la manera en que los ambientes mediáticos se vienen posicionando en nuestras interacciones cotidianas, principalmente sus reflexiones se orientan a las redes sociales (*Facebook*). Se propone un acercamiento alrededor de su funcionamiento económico, datos, implicaciones. Sin embargo, dada la misma complejidad y dinámica que resultan estos entornos, queda pendiente abordar otros elementos relacionados con lo que supone una interacción con estas plataformas y sus funcionamientos, **se requiere mayor espacio para su abordaje**. Igualmente, dada la misma dinámica de estos entornos y novedosas posibilidades que van resultando a cada tanto, lleva a determinar que un diseño de una propuesta formativa en educación mediática crítica debe permanecer en constante interacción de las situaciones de estos entornos de manera que puede ser tramitada en estos espacios formativos.

Los talleres formativos en general no alcanzaron a superar la hora y media resultando un tiempo muy limitado para el desarrollo de los planteamientos previstos desarrollar. **Un diseño futuro, enfocado en educación mediática supone un mayor tiempo de dedicación y la estructuración en el proyecto educativo de la institución. No como un evento aislado.** A este respecto, los estudiantes sugieren que desde el entorno escolar es necesario asumir un abordaje constante, semanal, de procesos que impliquen una reflexión sobre estos fenómenos. En suma, un proceso que tenga la

intención de favorecer el pensamiento crítico sobre mediático exige un mantenimiento en el tiempo y unas disposiciones en el marco institucional.

> "En un espacio como este por la limitación del tiempo y la necesidad de convertirlo en algo que atraviesa nuestra vida diaria, se hace necesario que ello se abarque con mayor rutina, constancia y desde las perspectivas de cada uno de los espacios escolares, es decir, no solo en lo asuntos aquí discutidos con los estudiantes (procesos de paz, economía, desempleo) generan resultados que son disimiles y que llevan a poner en ventaja algunos discursos sobre otros. Para el desarrollo de una actitud crítica y un escepticismo saludable respecto a este entorno se requiere una amplia aproximación desde los espacios escolares, en este caso, podría resultar de mayor significancia configurar que el tratamiento de estas operaciones se realice de manera cotidiana de la totalidad de los espacios académicos, sería lo recomendado en un proceso formativo; pero atendiendo que los docentes perciben una debilidad formativa para abordar estas cuestiones con los estudiantes, se puede proponer un diseño que lleve a emerger y posicionar espacios específicos, alternos a las asignaturas escolares, para el desarrollo de la alfabetización mediática y que sea orientada por una persona con unas competencias avanzadas sobre este campo" (Reflexión en diario de campo. Procesos de búsqueda de información. 20 de septiembre de 2018).

Un diseño de programa de alfabetización mediática que pretenda ser desarrollado en los espacios escolares **implica reconocer las características particulares de los estudiantes, el relacionamiento y consideraciones que surgen asociadas a estos entornos**. Igualmente, se debe lograr una sostenida articulación entre los docentes como una condición indispensable para su promoción y sostenimiento.

Pensar en un próximo ciclo o diseño para el desarrollo de competencias mediáticas exige tener en consideración como punto inicial las principales consideraciones sobre situaciones significativas que los estudiantes posicionan en su relación con estos entornos. Es decir**, construir un programa formativo en esta materia requiere una atención especial aquellas situaciones cotidianas que emergen en la vinculación de los estudiantes con estos ambientes y luego posicionarlas para el cuestionamiento, debate y reflexión**. En otras palabras, un diseño de un programa de educación mediática enfocado en la formación de una audiencia crítica debe sumar esfuerzos para hacer evidente aquello que no es evidente por sí mismo y este evento se puede alcanzar a través de una serie de preguntas que lleven a disminuir el relacionamiento natural con

las pantallas (Orozco Gómez, 2019). Y una de las rutas que logran mayor claridad en este propósito, de acuerdo con la experiencia desarrollada en esta investigación, implica primero abordar de manera amplia la manera en que las personas se relacionan con estos entornos (llegar a generar un extenso conocimiento sobre ello) y seguidamente proponer y generar una perspectiva crítica sobre alguna de estas aristas abordadas previamente. Es decir, primero el análisis para luego alcanzar algunos niveles de criticidad. Resulta poco provechoso primero incentivar una crítica sin primero conocer algunas cuestiones en profundidad sobre lo que comporta la mediatización de la sociedad.

> "El constante relacionamiento que se mantiene en la actualidad con las pantallas lleva a consolidar una relación naturalizada, de contemplación en muchos casos, con los contenidos mediáticos. El reconocimiento de ello nos convoca a los espacios de formación en educación mediática a fundamentar esfuerzos que tiendan a desnaturalizar este tipo de relación y contenidos. Y esto se relaciona con nuestro interés de continuar generando en la formación de una audiencia que se aproxima de manera crítica a este entorno y puede desarrollar herramientas que invitan a posicionarse con la posibilidad de subvertir, resistir y cuestionar los productos mediáticos. Así, se trata de promover operaciones que lleven a la audiencia a hacer evidente aquello que no es evidente por sí misma y esta posibilidad puede ser desarrollada a través de las preguntas que lleven a desnaturalizar lo que se muestra en la pantalla. Este proceso implica, desde nuestra experiencia, primero la pregunta y luego generar la crítica en alguna producción desplegado en una pantalla. Primero el análisis para ser luego alcanzar algunos niveles de criticidad.
>
> Si bien se logró acercar sobre unos temas básicos sobre lo que supone la audiencia en este entorno todavía queda abundan temas sobre los que la escuela puede reflexionar en el horizonte de la formación de una ciudadanía crítica y creativa. Se debe fortalecer el foco sobre la relación con los contenidos que están tejiendo los estudiantes y la centralidad en los valores asociados con los que están interactuando. Y profundizar igualmente sobre la manera en que lo mediático puede contribuir en la formación sociedades plurales, dialogantes y reconocedoras de sus memorias y la complejidad a ella asociada" (Reflexión en diario de campo. Procesos de búsqueda de información. 20 de septiembre de 2018).

Las redes sociales se vienen constituyendo en los espacios privilegiados por donde las estudiantes adolescentes obtienen información de situaciones particulares o acceden a constituir ideas sobre sus intereses. **Un diseño de educación mediática exige, casi que, de manera imperativa, proponer un análisis crítico sobre estas plataformas y**

las derivas que tienen en la vida de los estudiantes. Según el informe sobre Noticias Digitales en 2020 de la Universidad de Oxford para un conjunto de países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile y México) indican que casi nueve de diez usuarios se informan online y de ellos siete lo hacen a través de las redes sociales (la televisión pierde importancia) principalmente por Facebook y WhatsApp (Boczkowski y Mitchelstein, 2020). Otro de los principios de diseño que emerge, atendiendo a este estudio, lleva a postular que los procesos ligados al relacionamiento con la información se instauran como centrales e imprescindibles en todo proceso formativo en educación mediática.

Un análisis sobre el ambiente habitado por la desinformación y el habilitar algunos mecanismos en los estudiantes para hacerle frente demandan mucho más que un espacio como el planteado en la propuesta. Este tipo de abordajes exigen por lo menos un planteamiento y esfuerzo sostenido y un desarrollo constante, es decir, requiere configurar unos espacios específicos y que sean de manera constante para abordar la relación de los ambientes mediáticos con los estudiantes.

Si bien, en el caso de esta experiencia planteada el diseño focalizó mucha de la atención en las formas de la presentación de varios contenidos falsos en similares formatos a los periódicos, es necesario ampliar y profundizar sobre lo relacionado con este fenómeno. **Se posiciona en la actualidad como uno de los que mayor preocupación causan en los estudiantes "¿Y entonces cómo sabemos que algo es verdad?"** Es una cuestión que se presenta con insistencia y genera intranquilidad cuando es pensada de una manera detallada colectivamente con los jóvenes. La abundancia genera un riesgo alto de incurrir en contenidos que, manteniendo una apariencia confiable como el estilo en que esta escrita y las argumentaciones que presenta, puedan apelar a la falsedad manteniendo unos criterios que reducen toda aspiración de verdad. A pesar de que el programa formativo demuestra un avance en la reflexión sobre variados asuntos derivados de los procesos de búsqueda de información en entornos mediáticos (cada vez resulta común asociar la palabra *Google* con un ejercicio de búsqueda de información online), se requiere extender la mirada sobre la complejidad de los procesos que sustentan y se derivan de estos ambientes (el funcionamiento de las búsquedas automatizadas, discutir sobre los conceptos de

credibilidad y su evaluación, los intereses financieros y sobre la manera en que se posicionan la relación con el conocimiento).

> "A partir de la realización de este ejercicio, como docente investigador, llevo a considerar que un proceso de construcción de conocimiento es un ejercicio que rebasa lo asociado a una búsqueda de información en las condiciones actuales, si bien es determinante el acceso a la información, dada la vastedad de pantallas que se generan sobre un tema de interés, requiere en todo caso más que nunca que un mayor esfuerzo de comprensión y de profundidad. No se trata solo de determinar que un enlace se distingue por mantener información veraz, sino que además comporta una comprensión general lo más posible del tema. Por ejemplo, si atendemos a una búsqueda sobre el proceso de Paz en el país, bien podemos dar con una información que mantiene actualizada y que sigue la rigurosidad del asunto, pero dada la complejidad del tema es imprescindible generar un entendimiento profundo que vincule mayores lecturas y perspectivas del tema. Se requiere en este sentido contribuir en el desarrollo de cierta profundidad sobre los temas, variedad de interpretaciones. Esto indica que nuestra propuesta de reflexión sobre los procesos de búsqueda automatizada constituye apenas un esfuerzo en los procesos de construcción de conocimiento" (Reflexión en diario de campo. Procesos de búsqueda de información. 20 de septiembre de 2018).

Resultó significativo en este diseño enlazar y ampliar variados matices vinculadas tras el posicionamiento de lo mediático en los ambientes cotidianos (perspectiva histórica, económicas, filosóficas) y con ellos generar procesos de diálogo y reflexión. Por ejemplo, las diversas alteraciones que se han posicionado en las formas de escritura, de búsqueda de información, de circulación de saber, los cambios en la cultura visual, el posicionamiento de la intimidad tras estos entornos, las alteraciones sociales tras la llegada del celular se erigieron como puntos de desenlace para la problematización y generación de pensamiento. **Los estudiantes alcanzaron a expresar a lo largo de cada una de estas sesiones diversos planteamientos y consideraciones e igualmente la posibilidad de una lectura desde estos enfoques permitió enriquecer en los estudiantes la mirada sobre estos fenómenos**. En concreto, es significativo y enriquecedor la articulación, ampliación y el tejer relaciones con variadas perspectivas de lo que viene posicionándose tras lo mediático.

> "A pesar de permitir este espacio de reflexión a los estudiantes ellos tienen unas prácticas arraigadas y alimentadas desde la cotidianidad y las siguen reforzando constantemente, en

este caso la manera en que los lleva a privilegiar los primeros resultados de las búsquedas o dar por cierto los enlaces donde se encuentra toda la información que solicita el profesor como una tarea, lo que convoca que sea una constante desde la escuela la búsqueda del desarrollo de operaciones que provoquen la problematización del entorno y la posibilidad de estructurar otras operaciones que se distancian un tanto de las anteriores descritas. Se requiere un mayor trabajo y constancia para el abordaje crítico de este tipo de cuestiones con los estudiantes, un posible diseño determinado por las condiciones particulares de cada una de las asignaturas académicas y la orientación sobre las cuestiones que se acompañan en un proceso de búsqueda de información.

La presencia cotidiana de los medios promueve un tipo de relación naturalizada con ellos, una sensibilidad específica que se desprende con pocos detenimientos sobre su naturaleza y sus ramificaciones. Aproximar un abordaje de los medios desde una perspectiva histórica es uno de los principales valores de esta perspectiva. Los estudiantes alcanzan a ubicar que viene de un proceso que tiene relación con la necesidad humana de significar y crear vínculos con otras personas. La reflexión sobre el proceso de aparición y la centralidad que el libro asume en un momento determinado lleva a tejer algún tipo de relación con los procesos que actualmente se surten, este acercamiento permitió religar algunas variadas ideas en los estudiantes, los cambios de la escritura, la manera de circulación de la información, el dominio de la información, los procesos asociados a la creación de contenidos.

Abrir el discurso sobre los procesos que comportan una búsqueda automatizada de información llevó a conceder interés sobre la manera en que se articulan los resultados y la posibilidad de constituir, como lectores, nuestras ideas a partir del contenido privilegiado y, por otra parte, a partir del ejercicio práctico se puso en evidencia parte del trabajo de los algoritmos. Dada la complejidad que supone la reflexión sobre estos aspectos se reconoce la limitación del espacio formativo desarrollado. Sin embargo, constituye una aproximación valiosa como un ejercicio introductorio a estas cuestiones y como una manera de constituirse en un punto base para el planteamiento de futuros desarrollos" (Reflexión en diario de campo. Procesos de búsqueda de información. 20 de septiembre de 2018).

Buscar información en los entornos mediáticos constituye una actividad privilegiada de los estudiantes, este proceso generalmente está determinado por una serie de operaciones que dejan al margen variadas estructuras que pasan a determinar significativamente la manera en que se acercan a la información que

finalmente se presenta en las búsquedas automatizadas. Así, un esfuerzo formativo orientado a movilizar un acercamiento crítico y profundo sobre estos procesos supone un trabajo constante y articulado con variadas instancias de la ENS. Bien puede entenderse el esfuerzo aquí planteado como una primera aproximación para fortalecer futuros diseños de este tipo de programas. Uno de los retos de los programas formativos en alfabetización mediática precisamente se relaciona con vincular aspectos relacionados con la manera en que las estructuras algorítmicas actúan en los procesos de búsqueda automatizadas y la manera en que se disponen determinados intereses. Es preciso continuar focalizando un trabajo que pedagógico que contribuya a incrementar la consciencia en los estudiantes sobre las estructuras subyacentes en estos procesos que resultan opacos.

Atendiendo que los docentes perciben una debilidad formativa para abordar estas cuestiones con los estudiantes en sus espacios académicos, **cualquier propuesta de diseño en el futuro debería implicar el posicionamiento de espacios específicos, es decir, alternos a las asignaturas escolares, para el desarrollo de la alfabetización mediática** y que sea orientada por una persona con unas competencias avanzadas sobre este campo, como viene siendo desarrollado en Inglaterra a través de “Media Studies” o como el caso de la experiencia de Australia y “Media Arts”. Igualmente, un esfuerzo centrado en la consolidación de la educación mediática en un centro educativo entraña el involucramiento de procesos formativos de los docentes.

Para una próxima fase se debe dar continuación en la formulación de un diseño que favorezca la expansión de cuestiones sobre las alteraciones que vienen ocurriendo en la cultura visual tras el posicionamiento de lo mediático. **Seguir profundizando alrededor de las posibilidades de la imagen como una manera de reflexionar sobre las alteraciones sentidas en la cultura actual donde la visualidad se erige como un fenómeno potente**. El planteamiento de una educación mediática en las condiciones actuales demanda un diseño que considere la manera en que la cultura visual nos interpela y nos posiciona. En este sentido, atendiendo a la experiencia antes descrita, se puede notificar como acertado un diseño de alfabetización mediática que tiende a la formación de personas que interpelan la imagen, que la ponen en relación e indagan sobre la memoria que ha quedado inscrita o despojada de lo que representa. En

definitiva, es fundamental bajo este enfoque continuar promoviendo diseños que tiendan a pensar alrededor de la visualidad.

> "El dominio de la imagen en los entornos de los estudiantes es central y está asociado su expansión tras la incorporación de cámaras potentes en los celulares. Un trabajo que se proponga la reflexión sobre varias aristas de este fenómeno requiere de espacios suficientes y de una lectura que acceda a las voces del conjunto de la comunidad educativa. Bien puede ser desde el espacio académico de artes donde se pueda profundizar sobre los cambios asociados a las formas de representar y en el espacio de filosofía sobre las alteraciones asociadas en los sujetos tras el posicionamiento de ciertos valores desprendidos de lo digital. Es un asunto que demanda una lectura global para tener una aproximación con mayores detalles de las alteraciones y las tensiones que representan en nuestra época.
>
> Es poco frecuente las preguntas o reflexiones sobre las *selfies* que sobrepasen elementos de tipo estético que se hacen los estudiantes, no hay una profundidad sobre ello, y su constancia en las creaciones de este tipo de representaciones motiva a un trabajo de mayor detalle desde la escuela, no en la exclusividad de este espacio. Un trabajo conjunto con los docentes previamente se debe realizar. Hay enormes posibilidades pedagógicas para un abordaje que refiera a la *selfie,* en este ejercicio constatamos la limitación del trabajo y que las intenciones iniciales no fueron alcanzadas.
>
> "Las condiciones técnicas y la extensión de las redes sociales promueven en los estudiantes unas posibilidades particulares sobre nuevas maneras de presentarse, expresarse y manifestar emocionalidad a través de lo audiovisual. En este entorno emergen con fuerza la visualidad y la selfie. Considerando que las imágenes van acompañadas de una serie de saberes que responden a un tiempo a unos imaginarios que permea en las maneras en que las personas estructuran procesos ligados con la identidad, especialmente en los niños y adolescentes convoca, con mayor atención a promoción de un trabajo pedagógico sobre este tipo de creación. Las imágenes van acompañadas de una serie de saberes que responden a un tiempo, a unos imaginarios y a unas formas específicas culturales. Así, a partir de lo desarrollado en el espacio anterior de trabajo con los estudiantes, se puede plantear un diseño que tienda a favorecer el trabajo pedagógico sobre las emociones que transportan estas creaciones, sobre los imaginarios, las historias que no circulan, lo valores que se priorizan en estos retratos. Sumar posibilidades alrededor de construir nuevos sentidos de lo que vemos, cuestionar y pensar la imagen, su desarrollo a través del tiempo. Un ejercicio necesario y determinante que se puede posicionar desde la escuela como un

esfuerzo ante la estandarización" (Reflexión en diario de campo. Sobre *Las selfies*. 17 de octubre de 2018.).

Igualmente, si bien este proceso de investigación estuvo en su esencia orientado a la vinculación de la educación mediática en la ENS –constituyendo uno de los primeros esfuerzos en este sentido– **se logra condensar un amplio conjunto de datos y desarrollo teóricos que constituyen un punto esencial para las próximas incursiones en este propósito.** No obstante, Dezuanni (2015) a través de sus trabajos viene formulando una perspectiva que lleva a considerar la alfabetización mediática como prácticas socio-materiales y un conjunto de conocimientos que emergen de un campo más diverso que los conceptos sistematizados como alfabetización mediática. En este sentido, en un proceso formativo en este campo implica una negociación de los conceptos claves dado que en el aula estos conceptos no se pueden abordar de una manera estandarizada. Por ello, este investigador sugiere que los enfoques académicos establecidos para el análisis de medios deben reconocerse como un solo componente dentro de una red relacional en un espacio formativo de alfabetización mediática, es decir, a pesar de acudir a los centros educativos con acompañados con un equipamiento teórico estandarizado (sobre educación mediática en este caso) no es posible garantizar que, luego de los procesos de enseñanza, éstos se incorporen en el conjunto de los estudiantes; el estudiantado elabora, reflexiona, contextualiza de acuerdo a una serie de factores que sobrepasan lo formal. Por ejemplo, en este caso, como investigador (a pesar de tener estructurado algunas ideas centrales sobre el proceso de creación audiovisual estas cambiaron en un proceso de reflexión con los estudiantes) variados procesos surtieron transformado de la planeación inicial.

"De manera que disponer de un momento para reflexionar sobre los procesos creativos y a la vez posicionarse como creadores de contenido en este lenguaje implicó tener un acercamiento de mayor detalle sobre la amplitud de esfuerzo y recursos que exigen este tipo de avatares. Las primeras ideas que tienen para el desarrollo de sus contenidos mediáticos están pensadas desde referencias de sus preferencias con este entorno, plantean desarrollar contenidos que atiendan a características de la acción, terror, fútbol y vida familiar.

Como investigador había determinado el desarrollo de un ejercicio creativo que atendiera lo más próximo a preceptos de tipo documental donde se resaltara algunas

> consideraciones locales, mientras ahora los estudiantes traen sus propias consideraciones y se genera un cambio sobre la estructura del diseño de la propuesta inicial. Sin embargo, estamos convencidos, a raíz de esta experiencia, que los procesos formativos de educación mediática, especialmente con los adolescentes, deben estar enfocados en unos primeros momentos al análisis de los contenidos que ellos constantemente tienen contacto y mantienen preferencia, no se puede alcanzar un desarrollo de un estudiante crítico sin este análisis previo. Por lo mismo, en este caso, se trata entonces de favorecer los planteamientos de las ideas y principales recursos que los chicos piensan para su proceso de creación audiovisual y al mismo tiempo ir negociando o acercando otras posibilidades desde la experiencia de la profesional en cine. El desarrollo de una criticidad implica un análisis previo sobre lo mediático.
>
> Las ideas de los guiones permiten aterrizar las variadas ideas que surgieron al inicio del trabajo grupales, permite detallar y focalizar los recursos y esfuerzos que implican la creación de un contenido. No se trata de favorecer un proceso creativo que lleve a aproximar en el manejo de algunos recursos técnicos a los estudiantes; propendemos a que ellos primero tengan una claridad básica sobre lo que esperan realizar con el mayor detalle posibles (ángulos, sonidos, diálogos, locaciones) y luego establecer vínculos con los aparatos técnicos audiovisuales y su conocimiento en la práctica sobre sus usos". (Reflexión en diario de campo, elaboración Guiones, 04 de noviembre de 2018).

Los asuntos planteados y abordados en la propuesta formativa en su mayoría mantienen un amplio interés para los estudiantes fundamentalmente porque estos mencionan entornos que son próximos desde su experiencia cotidiana. Si bien estos talleres formativos disponían con una estructura claramente definida, planteada, en algunas ocasiones por interés de los estudiantes, se tramitan asuntos no previstos. Un diseño supone un grado de tolerancia a variaciones y más en una propuesta formativa que emerge desde y para tramitar reflexiva y críticamente el abanico de prácticas mediáticas de los adolescentes.

El diseño en el que se sustenta la propuesta de educación mediática lleva a generar un entramado de relacionamiento y propende por la expansión sobre diversas aristas el fenómeno de lo mediático no se queda en un abordaje instrumental. Por ello, asuntos como el olvido, el otorgamiento constante de datos a través del uso de las plataformas digitales, las alteraciones en los procesos democráticos se fundamentaron como puntos desencadenantes para abrir la discusión y la reflexión.

De acuerdo con la experiencia señalada en esta investigación, se puede afirmar que este tipo de enfoque contribuye a ampliar y profundizar sobre la manera en que los medios vienen afectando nuestras vidas y favorece la desnaturalización de estos fenómenos. Es necesario posicionar un espacio que garantice mayor profundidad y sostenida reflexión alrededor de estos asuntos. Un diseño de programa formativo secundado bajo la educación mediática debe procurar ampliar y expandir la perspectiva sobre la relación nuestra con las tecnologías de la información y de la comunicación.

En un diseño de programas formativos de educación mediática es necesario y crucial espacios que lleven a garantizar a los participantes procesos de creación de contenidos. Igualmente, teniendo como fundamento la experiencia desarrollada en esta investigación, una perspectiva de formación en este enfoque demanda, además de posibilitar espacios de reflexión y de promoción de perspectivas críticas, garantizar estrategias que permitan la generación de contenido mediático fundados en procesos reflexivo. No obstante, reconocemos que la educación mediática no debe restringirse solo a promocionar los procesos creativos (Buckingham, 2019a). Es decir, en un diseño enfocado a una formación en alfabetización mediática crítica es decisivo procesos que vinculen tanto el análisis como la creación. Y en este esfuerzo, resulta fundamental acercar a los profesionales en este lenguaje (cine) que permite acercar consideraciones sobre la profundidad de este lenguaje y que permita acercar otros tipos de contenidos que han marcado el desarrollo del cine (sobre la manera en que las diferentes configuraciones del cine tienen un peso significativo en la estructura de la creación y la manera en que se constituye determinadas formas de asumir la visualidad a través de su evolución histórica).

> “Esta experiencia supuso un detenimiento para la reflexión sobre aspectos que se desprenden y son centrales en un ambiente saturado por las imágenes. Los estudiantes insisten en la fuerte presencia de este tipo de contenido en la centralidad de su relacionamiento con lo mediático y la forma en que muchas veces empiezan a ser determinantes en la manera en que van consolidando ideas sobre particulares asunto. Así, ante una presencia insistente de este tipo de contenido —ampliado tras la disponibilidad de dispositivos móviles— es necesario la reflexión y generación de preguntas que permitan posicionar una mirada crítica.

Los estudiantes tienen ciertas nociones sobre las características que se desprenden de las imágenes, sin embargo, es escaso su reflexión como una categoría con mayor complejidad. La disposición limitada de tiempo no favorece un abordaje de mayor implicación, una deliberación sobre lo que supone en nuestras vidas debe ser un ejercicio constante. Incluso se debe favorecer un tratamiento desde cada uno de los espacios escolares, pues es abundante el texto escolar que suele acompañarse de imágenes y generalmente no se tiene en consideración.

Los estudiantes tienen contacto a partir de sus usos cotidianos y la imagen otorga y construye referentes sobre los cuales ellos negocian su construcción de identidad. En este caso específico se mantuvo la intención de indagar y desvelar, en un primer momento, elementos e imaginarios que se presentan usualmente en las imágenes de las publicidades —como elaboraciones que hacen parte central de sus dietas mediáticas— de esta manera los chicos logran identificar en la mayoría de los casos los principales sesgos, valores y estereotipos con los que estas son construidas; sin embargo, también queda en evidencia que sirven en muchos casos para retroalimentar o para justificar algunas posiciones que tienen, caso concreto, muchos valores asociados a lo masculino es tomado como un asunto ventajoso o como algo normal en el ambiente actual. El peso de las imágenes como referente para construcción de valoraciones en los estudiantes es fuerte. Por lo mismo, un trabajo que implique un detenimiento y reflexión problematizadora de ellas debe ser un asunto constante y un esfuerzo determinante en la configuración formativa de la ENS. Si bien este ejercicio puede plantearse como un modo introductorio, la reflexión sobre los vínculos con la visualidad requiere un empeño de esfuerzo significativo.

En el espacio final se propone a los estudiantes un acercamiento desde otra perspectiva al momento de elaborar imágenes, la intención inicial era poder que ellos construyeran desde una distancia de los valores de las industrias culturales, no fue posible por la limitación del tiempo y las ajustes en los espacios escolares. Este taller lleva a repensar la posibilidad de expandir la propuesta a mayores espacios académicos de la escuela.

Soy consciente de que las pretensiones iniciales mantienen una abundante serie de actividades, pero una vez en el desarrollo con los estudiantes se propiciaron otros senderos, principalmente a partir de los intercambios verbales que emergieron en ese momento" (Reflexión en diario de campo el 18 de octubre de 2018. Sobre la imagen).

Como expresaban los participantes, la reflexión sobre la imagen es limitada, generalmente se consagran en la creación para alimentar sus espacios digitales. **En este**

sentido, una educación mediática no debería sólo centrar sus esfuerzos en la exclusividad de una habilitación de habilidades para la creación sino también y, principalmente, para la reflexión sobre lo que supone esta práctica y los valores asociados que se posicionan en la época actual tras la saturación de imágenes en la que estamos inmersos. Y ello no es suficiente con un ejercicio, debería constituir una práctica sostenida en la escuela.

Un diseño de formación en educación mediática supone (desde la experiencia aquí reportada, específicamente en lo relacionado con los procesos creativos) atender y otorgar como punto significativo las consideraciones o referentes iniciales que tienen los estudiantes de manera latente, de esta manera se genera un mayor compromiso y se pasa a enriquecer y otorgar mayores perspectivas a estas propuestas. **Si el ejercicio creativo es orientado desde los márgenes del investigador o de los docentes, se tiende a reducir los planteamientos y posibilidades para los estudiantes** (en el caso de esta experiencia, a pesar de que en la propuesta se tenía previsto un tipo de contenido específico para las creaciones mediática, los estudiantes manifestaron unas primeras ideas para el desarrollo de sus contenidos mediáticos desde sus preferencias con este entorno y llevaron a plantear el desarrollo de contenidos que atiendan a características de formatos de la acción, terror, biografía). Se valida de esta manera un diseño que favorezca en los procesos creativos los planteamientos de las ideas y recursos que los chicos piensan para sus procesos de creación audiovisual y a medida que se avanza en este proceso, se van vinculando o aproximando otras posibilidades desde la colaboración de trabajo con los docentes y de la experiencia de los profesionales invitados en el desarrollo de las propuestas. Mantenemos la percepción que el desarrollo de una criticidad implica un análisis previo sobre lo mediático. Si bien, partimos de asumir la escuela como un entorno social que acerca y promueve otro tipo de creaciones respecto a las que comúnmente se promueven desde los entornos mediáticos, ello no se alcanza con un trabajo pedagógico esporádico. Implica un proceso, es decir, no se trata de un solo momento en el cual sentados en la crítica conduzcamos a los estudiantes a otras perspectivas, estas deben emerger como algo procesual y una elección consciente.

Un diseño intencionado en la formación de estudiantes sobre los principales roles implicados en un proceso básico de creación de contenido audiovisual resulta de mayor significancia **cuando estos se consolidan a partir de procesos de aprendizaje basado**

en la experimentación de unos roles específicos alrededor de lo que supone esta creación. Bajo este diseño, los estudiantes pasan a asumir unas responsabilidades específicas en esta empresa y además desarrollan unas habilidades a través de la participación. Cada uno de los participantes quedó ceñido a un marco de responsabilidades durante el proceso creativo (camarógrafo, sonidista, director). La evidencia que sugiere esta experiencia da cuenta que los estudiantes desde cada uno de estos roles asumieron una responsabilidad y tenían una claridad mayor sobre su desempeño en el logro de la meta en común. De manera que un diseño específico relacionado con la creación de contenidos audiovisuales implica la participación de los estudiantes en dicho proceso creativo, una asignación de roles claros sobre algunas responsabilidades supone una mayor apropiación sobre este tipo de procesos.

> "Asignar previamente unos roles imprescindibles para el desarrollo una producción audiovisual (camarógrafo, sonidista, director, editor, director de arte) a cada uno de los estudiantes facilitó el desarrollo de la propuesta creativa. Los estudiantes desde cada uno de estos roles asumieron una responsabilidad y tenían una claridad mayor sobre su desempeño. Bien puede una formación en educación mediática focalizar un abordaje sobre estos roles desde un escenario teórico, sin embargo, consideramos que resulta de mayor significancia un aprendizaje basado a partir de la experiencia directa, es decir, el posicionamiento de cierto rol facilita en los estudiantes una mayor comprensión sobre la complejidad de un proceso creativo. Un posible diseño de procesos creativos de educación mediática resulta enriquecido cuando los estudiantes asumen papeles protagónicos en estos procesos" (Reflexión en diario de campo el 27 de noviembre de 2018. Producción audiovisual).

En un diseño formativo se debe garantizar un espacio de tiempo reconocido dentro de los procesos formativos desde la ENS. Al quedar como una propuesta un tanto al margen de las actividades de la ENS queda delegada de algunas condiciones como, por ejemplo, tiempos, recursos y seguimiento.

Un proceso creativo, en el marco de una formación en alfabetización mediática, fundamentado principalmente en las intenciones y los propósitos de los estudiantes logra alcanzar un mayor despliegue en una etapa inicial, es decir, al emerger desde las intencionalidades y deseos de lo estudiantes se genera una participación conjunta. Sin embargo, como se ha venido insistiendo, en este proceso **no se trata de promover la**

exclusividad de criterios creativos que son populares o extendidos en el entorno mediático; se trata de superarlo y disponer de otros. De manera que, reconociendo que los estudiantes tienen unas ideas previas sobre la creación de este tipo de contenido (como se reportó en esta experiencia y en las notas de campo), el rol fundamental del docente u orientador de estos espacios supone, entonces, acercar y vincular otro tipo de valoraciones referente a lo mediático a medida que se van consolidando la propuesta formativa en el tiempo. El programa formativo puede ser asumido como un primer ejercicio creativo y puede ser empleado para impulsar reflexiones sobre otras posibilidades, temáticas, los valores que tienden a repetir en el contenido, los ángulos, los diálogos, entre otros. Asumimos que un diseño en este sentido no puede partir de limitar o de ceñirse a una estructura consolidada sin que atienda los intereses de los estudiantes. En conclusión, entendemos que se llega a la consolidación de nuevos referentes a través de un proceso reflexivo; no es un estado al que se aterriza sin previas formaciones o análisis, en otras palabras, para que una persona alcance a implicar, en sus creaciones mediáticas, otra serie de valores de los usuales extendidos en este entorno, se requiere de tiempo, de partir de sus intereses, de sumar un conocimiento de otros discursos, de reflexión y análisis.

> “Cada uno de los grupos definió las escenas de las historias audiovisuales, sin embargo el apoyo de la profesional en cine resulto esencial no tanto para limitar o presentar nuevas propuestas; sino como un acompañante que va orientando y alimentando algunas de las ideas de los estudiantes, es decir, las características sobre algunas determinaciones del contenido quedaban principalmente en los planteamientos de los estudiantes, ideas que resultaban enriquecidas desde las voces de la persona que acompañaba. En este caso, se entiende que un proceso creativo sobre lo mediático debe tener como puntos de referencias centrales las intenciones y propósitos de los estudiantes a las que pueden ser negociadas o matizadas con nuevos acercamientos y posibilidades desde otros referentes, es decir, un proceso creativo no direccionado desde las intenciones de las personas orientadoras o de las personas que tienen mayor experiencia en el tema. Los estudiantes tienen unas ideas previas sobre la creación de este tipo de contenido y que pasan a posicionar en la creación, un rol fundamental del docente entonces es acercar otras posibilidades.
>
> Dos estudiantes destacaban en el manejo operativo de los dispositivos digitales semi profesionales con los que se desarrolló esta experiencia, uno de ellos manifiesta que mantiene esta competencia a partir de algunos avances que ha logrado como parte de la

> elaboración frecuente de videos musicales para la plataforma de *YouTube*. Menciona en este caso, que estas habilidades vienen de su experimentación a partir de seguir otros videos de artistas de su interés y sigue algunos cánones que ellos alcanzan a plantear en sus contenidos. El otro caso es de una estudiante que mantiene un interés por lo audiovisual y manifiesta que ante un contenido audiovisual trata de analizar un poco sobre la manera en que fue realizado y en especial sobre efectos y trucos empleados. Generalmente durante las sesiones de trabajo los estudiantes tratan de imitar algunas ideas que tienen como referencia de contenido cinematográfico, de imitar ángulos, lenguajes, sonidos o escenas. Lo importante que resulta en un proceso de educación mediática proponer diseños que favorezcan aproximar otras posibilidades creativos sobre este lenguaje partiendo primero de entender que lo audiovisual se enmarca en un lenguaje con algunas convenciones claras" (Reflexión en diario de campo. Producción audiovisual. 27 de noviembre de 2018.).

Uno de los elementos sentidos que se destacan en este proceso formativo fue la articulación del trabajo colectivo en el proyecto de creación audiovisual. **A través de esta configuración los estudiantes se vinculan alrededor de un objetivo compartido, colaboran, examinan diferentes perspectivas, negocian, entienden y se acercan a otros puntos de vista, en general, genera un ambiente de trabajo participativo** en el que se consolida un contenido que atiende a un esfuerzo compartido (Papavlasopoulou et al., 2019). Reportamos, entonces, como otro principio de diseño en los procesos de educación mediática la importancia de garantizar espacios de trabajo colaborativo. Esta configuración facilita la discusión y la negociación de posturas.

Finalmente, reportar que este tipo de diseño, enfocado a la formación en educación mediática crítica en ambientes escolares basados en espacios específicos de trabajo planteados como talleres, constituye un esfuerzo central para determinar y orientar las próximas intervenciones en el marco de este enfoque. Una posibilidad clara, que emerge a partir de esta experiencia, lleva a postular que para alcanzar un sostenimiento en el tiempo debe garantizarse su incorporación en el marco del proyecto escolar bien sea como un asunto transversal o como una asignatura alterna que aborda este conjunto de reflexiones. En este caso, debido a la manifestación de los docentes de algunas carencias formativas en estas competencias, se recomienda para la siguiente fase, además de la formulación de un plan formativo específico para los docentes, la consolidación de un espacio específico alterno a las asignaturas académicas destinado a abordar estos asuntos. De manera que este ejercicio investigativo se puede asumir como

un primer nivel en un camino que tiene como punto a futuro la incorporación y la consolidación de la alfabetización mediática como un asunto transversal en la ENS.

5.3.2 Análisis de las entrevistas semiestructuradas (alumnado).

Se presenta a continuación una valoración realizada por el alumnado participante en el programa formativo que pretende contribuir al logro de uno de los objetivos específicos de este estudio: realizar una evaluación del programa educativo. En este propósito se acuden a una serie de narrativas posicionadas en los estudiantes al finalizar el conjunto de las acciones formativas establecidas. Los cuestionamientos se centraron en determinar los avances, los retos y las posibilidades que tiene este programa, así como algunas indicaciones generales sobre los aprendizajes y reflexiones particulares que se desprenden de todo este proceso.

En un primer aspecto se puede destacar que de manera compartida los estudiantes que participaron en este proceso destacan como centrales algunas cuestiones que toman fuerza a partir de los talleres. Entre algunas de las evidencias orales que se desprenden del conjunto de las entrevistas semiestructuradas con los participantes, podemos destacar sobre este respecto:

> "Hemos aprendido sobre búsqueda de información y la importancia de ver varias páginas" (Est1.AprendizajeTalleres. Información).
>
> "Sobre la demasiada cantidad de fotografías que subimos y aprendimos sobre que todas las imágenes tienen un significado para quien las ve" (Est3. Aprendizaje Talleres. Imágenes).
>
> "También sobre la importancia de pensar sobre las cosas que vamos subiendo a las redes sociales, en tener un poco de cuidado" (Est6. Aprendizaje Talleres. Redes S).
>
> "Y sobre cómo las redes sociales pueden llevar a presentar ciertas cosas como verdaderas y se pasan los mensajes. Toca tener cuidado, investigar bien antes de compartir" (Est4. Aprendizaje Talleres. Redes S).
>
> "Sobre el mundo de las imágenes en especial de lo que trata sobre las *selfies"* (Est9. Aprendizaje Talleres. Imágenes).
>
> "Sobre películas de emociones, sobre búsqueda de informaciones, buscar más opiniones" (Est5. Aprendizaje Talleres. Imágenes).
>
> "Sobre no creer toda la información, no todas las fuentes son confiables y a tener cuidado con las fotos que subimos" (Est6.AprendizajeTalleres. Información).
>
> "Sobre el uso de la importancia de los datos personales" (Est2. Aprendizaje Talleres. Redes S).

> “No sabía sobre la manera en que cambia las imágenes y que las primeras películas se miraban como en una caja” (Est7. Aprendizaje Talleres. Imágenes).
>
> “Los aportes que me dejo el proyecto fue aprender a manejar cámaras, a editar. Y a conocer sobre los componentes que se necesitan para crear un contenido audiovisual, y que se requiere de mucho trabajo y tiempo” (Est9. Aprendizaje Talleres. Producción Audiovisual).
>
> “Me enseñaron a dirigir algo, a tener más ideas, a descubrir más cosas. También los talleres me llevaron a pensar sobre las redes sociales y sobre la manera en que mucha de la información no es verdadera” (Est5. Aprendizaje Talleres. Redes S).
>
> “En el uso de las imágenes y que tenemos que reflexionar sobre las fotos, no subir mucha información sobre nosotros o subir algún tipo de contenido que mantenga estereotipos” (Est4. Aprendizaje Talleres. Imágenes).
>
> “También aprendí que como las tecnologías y las redes sociales son buenas también tiene sus riesgos” (Est6. Aprendizaje Talleres. Redes S).
>
> “Se aprenden cosas nuevas, se da una mirada a otras cosas” (Est8. Aprendizaje Talleres. Reflexión).
>
> “Es indispensable estos talleres, porque nos dimos cuenta cuando hicimos los cortometrajes que podemos crear algo con buena calidad. Me gusto mucho porque trabajamos en grupo y compartimos” (Est6. Aprendizaje Talleres. Producción Audiovisual).
>
> “Los contenidos de los talleres me llevaron a reflexionar de otras cosas y cosas que uno nunca reflexiona” (Est4. Aprendizaje Talleres. Reflexiones).
>
> “Yo no sabía sobre todo lo de las fotos y los planos” (Est7. Aprendizaje Talleres. Producción Audiovisual).
>
> “O de las noticias falsas también podemos reflexionar y no creer mucho de la información que esta Internet” (Est4.AprendizajeTalleres. Información).
>
> “O sobre las nuevas maneras que se pueden hacer videos que parecen reales y verdaderos y cada día nos toca estar pendiente y reflexionar porque nos pueden engañar fácilmente” (Est1.AprendizajeTalleres. Información).
>
> “Sobre la historia de la fotografía” (Est5. Aprendizaje Talleres. Imágenes).
>
> “O que antes de crear y grabar debemos escribir un guion, tener claridad sobre la idea. La variedad de planos que se tienen para grabar un contenido es extensa. Ahora tenemos más información sobre la manera de todos esto y resulto muy interesante lo de enfocar y aprendimos mucho en el proceso de edición” (Est3. Aprendizaje Talleres. Producción Audiovisual).
>
> “Me abrió más los ojos sobre el tipo de información de Internet y sobre la cantidad de fotografías que hay en Internet” (Est2. Aprendizaje Talleres. Imágenes).

Se pueden identificar diversos señalamientos que reconocen distintos asuntos que se desarrollaron en los espacios escolares: en muchos casos los estudiantes identifican

que muchas de las cuestiones abordadas no disponían de un acercamiento y, por otra parte, señalan que el proceso de reflexión facilitó estimular una mirada particular que enriquece la comprensión sobre algunos procesos vinculados a lo mediático. La experiencia en particular de creación de contenido audiovisual es valorada significativamente por los estudiantes, les permitió conocer las diversas las implicaciones que comporta un proyecto creativo. En las voces de los estudiantes se destacan señalamientos sobre los asuntos desplegados en los espacios formativos como los aprendizajes logrados y las reflexiones posicionadas. Teniendo en consideración que el enfoque de educación mediática que sustenta este diseño se extiende sobre variadas perspectivas sobre lo que supone este entorno y centra sus procesos a partir de la reflexión y la creación, se puede comprender que la amplitud de algunas cuestiones que se desarrollaron y que son referenciadas como significativas por los estudiantes al finalizar este proceso. Por consiguiente, consideramos que un diseño de un programa educación mediática requiere de un abordaje amplio y profundo sobre variadas aristas de lo que supone este fenómeno, es decir, evitar propuestas que lleven a reducirlo solo a los procesos creativos o centrados en la crítica mediática. Se trata, como lo señala Buckingham (2019a), de que los estudiantes alcancen a posicionar una mirada extensa y profunda sobre la manera que viene operando el sistema mediático (en un sistema de capitalismo digital).

Las referencias sugeridas por los estudiantes, en cuanto al relacionamiento que pueden establecer con los entornos mediáticos, generalmente ponen acento en “no creer en toda la información”, “de pensar las cosas”, “a tener cuidado con las fotos que subimos”, “me llevaron a reflexionar sobre otras cosas que uno nunca reflexiona”, “son buenas y tienen sus riesgos”; son indicios que demuestran un posicionamiento de algunas consideraciones que permiten desnaturalizar y generar cuestionamientos sobre lo mediático. Sin embargo, atendiendo a la centralidad de este enfoque y la variedad de cuestiones que pueden desarrollarse, estos talleres formativos pueden entenderse como una primera fase para el posicionamiento de la alfabetización mediática en la ENS y se demuestra que su despliegue en la escuela es un requerimiento reclamado en tiempos actuales. En consecuencia, se espera que tras este conjunto de reflexiones contribuya en la formación de un ciudadano que se acerca a estos entornos con un conjunto de

criterios y mantiene un determinado nivel de lectura con distanciamiento, apoyado con un lente de duda y un tipo de "escepticismo saludable" (Buckingham, 2019, p. 57).

Teniendo presente que se abordaron variados puntos relacionados en el diseño de AMC, en los discursos de los estudiantes se alcanzan a plantear posiciones variadas:

¿Qué significa que las grandes coporaciones acceden a nuestros datos?

> "Ellos están informándose de lo que nosotros somos y con la información pueden conocernos mucho" (Est2. Aprendizaje Talleres. Redes S).
>
> "Lo que queda en estas plataformas es difícil de eliminar. Esta serie de contenidos quedan en la web y pueden acudir a todo este tipo de información. Uno puede preguntarse sobre el olvido en las redes sociales y sobre la privacidad" (Est6. Aprendizaje Talleres. Reflexiones).
>
> "A pesar de que las redes nos sirvan para muchas cosas también puede llevarnos a perder mucha privacidad y nosotros poniendo a cada rato nuestros datos estamos alimentando el negocio de ellos" (Est2. Aprendizaje Talleres. Reflexiones).
>
> "Son muchas las cosas que se pueden pensar para averiguar sobre las redes no son solo páginas para subir nuestras fotos o encontrar amigos" (Est1. Aprendizaje Talleres. Redes S"
>
> "Por eso, incluso estas redes sociales ahora están llegando a influir en las elecciones y mucha gente obtiene información perfilada y del gusto que la lleva a pensar sobre que personas votar" (Est5. Aprendizaje Talleres. Redes S).
>
> "Es que estas plataformas pueden reconstruir un perfil de las personas a partir de los datos que damos a las redes" (Est8. Aprendizaje Talleres. Redes S).

Expandir y tejer un relacionamiento con variados matices sobre las implicaciones de los entornos mediáticos constituye uno de los diseños que se consolidan en un enfoque de educación mediática, es necesario abrir el panorama y extender a diversos campos. En este diseño en particular abre dimensiones de lo mediático, no restringiendola a su condición instrumental, no obstante, al ser un fenómeno de múltiples aristas queda imposible desarrollarlas en un programa formativo de poco tiempo. Por ello, las principales dimensiones sobre las que se fundamentó el debate se articularon desde las experiencias de los estudiante (identificadas a partir de los diarios de campo y entrevistas). En definitiva, indica este planteamiento que, un ejercicio de formación en educación mediática, debe partir de abordar de manera conjunta las dimensiones destacadas que supone este fenómeno.

Otro de los asuntos esenciales que se han posicionado en los enfoques actuales de educación mediática son los esfuerzos destinados a la formación y reflexión sobre la abundancia de información disponible en los entornos mediáticos. Es una preocupación latente en el conjunto de los participantes y expresan una vulnerabilidad frente a ello, sienten que dificilmente sus padres y maestros tienen esta competencia (por tanto la dificultad para promover una formación). La manera en que vienen tramitando este asunto esta acaeciendo principalmente a través de sus relacionamiento cotidiano con las plataformas y de la experiencia o apoyo que puedan ofrecer sus pares. Las operaciones que la escuela viene privilegiando escasamente abordan amplias dimensiones de este fenómeno, generalmente, como se indicaba en los grupos de discusión, se reducen a aspectos de confrontación de fuentes y de discriminar los valores estéticos de una entorno web. Bajo estas particularidades, se pueden detectar algunas expresiones que tienden a seguir insistiendo en los estudiantes respecto al manejo de la búsqueda de información:

> "Cuando uno comparte puede poner a circular una información viral que pueden resultar falsas" (Est63. Aprendizaje Talleres. Información:).
>
> "Tener cuidado de los anuncios que pueden ser falsos o datos personales" (Est5.AprendizajeTalleres. Información).
>
> "Tener en cuenta los tiempos que uno puede pasar en estos espacios y se separa de la realidad e ignora a las personas que están cercanas" (Est2. Aprendizaje Talleres. Reflexiones).
>
> "La abundancia de las noticias falsas y están generando conflictos, el llamado es a buscar mayor información sobre lo que se trata" (Est1.Aprendizaje Talleres. Información).
>
> "Lo delicado que puede resultar compartir informaciones que se comparten" (Est4.Aprendizaje Talleres. Información).
>
> "Consultar varias y no compartir rápidamente sin una revisión clara sobre la página" (Est2.Aprendizaje Talleres. Información).
>
> "Hay muchas posibilidades de inventar noticias falsas, las pueden hacer y en realidad es mentira estamos rodeados de estos ambientes, inclusive en Wikipedia" (Est5.Aprendizaje Talleres. Información).

Como se puede notar, exise una preocupación entre los estudiantes reativa todo lo que supone este conjunto de procesos y, pensando en un proceso formativo, demanda un riguroso tratamiento como también una actulización constante de la mirada sobre el fenómeno. Respecto a otro de los esfuerzos centrales propuestos en el diseño del

programa de AMC, los estudiantes refieren algunas tensiones y el posicionamiento de algunas perspectivas que afloraron a partir de este diseño y que contribuyen a una mayor movilización sobre sus comprensiones de los entornos mediáticos.

> "Sobre pensar en las imágenes que compartimos, el ejemplo que muestra que no alcanzamos a ver todas las imágenes que se comparten, muchas fotos se realizan sin una vinculación fuerte, como vacías muchas veces de sentido, es como una contaminación de imágenes y por eso debemos ser conscientes de las imágenes que creamos y procurar crear y subir imágenes que tengan algún sentido" (Est3. Aprendizaje Talleres. Imágenes).
>
> "O pensar con cuidado en la realización de las imágenes porque muchas veces se realizan en lugares que deberían ser como de respeto" (Est1. Aprendizaje Talleres. Imágenes).
>
> "Existen muchas imágenes que muchas veces discriminan a las mujeres, escogen como modelos, y solo si es flaquita y bonita; pero poco son diferentes, o con poca ropa. Es la imagen frente a los productos" (Est4. Aprendizaje Talleres. Imágenes).
>
> "Nos lleva a pensar sobre la manera en que creamos y subimos fotos, y es interesante la propuesta que lleva a crear una cámara que restringe el tomar ciertas fotografías cuando ya hay bastantes y toca buscar otros ángulos" (Est2. Aprendizaje Talleres. Imágenes).
>
> "Buscar otra manera de tomar fotos, no repitiendo modelos de lo que siempre muestran" (Est6. Aprendizaje Talleres. Reflexiones).
>
> "También que muchas veces no es necesario subir tantas fotos en nuestras redes sociales" (Est5. Aprendizaje Talleres. Imágenes).
>
> "Y también que las selfies llegan a mostrar siempre a la persona ya no el paisaje, y aparecen muy felices" (Est3. Aprendizaje Talleres. Imágenes).
>
> "Muchas de las selfies aparecen las personas con pocas ropas o en los baños, mostrando el dinero, lo que tienen, básicamente para que los demás se entren lo que están haciendo" (Est6. Aprendizaje Talleres. Imágenes).
>
> "Y es mucho también lo que se puede generar a partir de una fotografía, se pueden hacer muchas preguntas y facilita conocer sobre la historia" (Est6. Aprendizaje Talleres. Imágenes).

Otro de los rasgos que se ubican como centrales al momento de plantear un diseño un programa formativo con objetivos similares o relacionados, y que responde a las condiciones y prácticas actuales de los adolescentes, lleva a centrar esfuerzos en garantizar la promoción de una reflexión sobre la manera en que nos relacionamos con la cutura visual. No partiendo de un modelo que lleve a disponer y recomendar valoraciones en determinadas casillas, sino desde un análisis de los ambientes cotidianos bajo las que se consolidan este relacionamiento con la imagen de los

adolescentes. Y a la vez implica un diseño que favorezca el abrir el debate al relacionamiento de temas en cuanto a la visualidad.

Igualmente, examinando sobre los asuntos centrales que consideran de todo este proceso, algunas de las voces de los estudiantes exponen temas sobre el funcionamiento de las plataformas y otros relacionamientos:

> "La manera en que aparece la información viene siendo diferentes para cada persona, y muchas veces los algoritmos empiezan a predecir lo que queremos saber" (Est7.Aprendizaje Talleres. Información).
>
> "O aparecen unos resultados específicos, como si supieran lo que buscamos" (Est3.Aprendizaje Talleres. Información).
>
> "Y aparece los contenidos que uno siempre ve y las recomendaciones" (Est5.Aprendizaje Talleres. Redes S).
>
> "El contenido aparece de acuerdo con la manera en que organiza Google y el dinero se genera por esas posiciones" (Est2. Aprendizaje Talleres. Reflexiones).

Las consideraciones generadas por los estudiantes vinculados con el ejercicio de creación mediática llevan a postular una valoración positiva en la aproximación a estos procesos:

> "Nos dimos cuenta de que la creación de audiovisuales requiere tiempo, actores, saber de enfoques" (Est8. Aprendizaje Talleres. Producción Audiovisual).
>
> "Me gusto mucho porque me permitió aprender sobre los planos y ponerlo en práctica" (Est5. Aprendizaje Talleres. Producción Audiovisual).
>
> "Igualmente nos dimos cuenta que es necesario tener una idea sobre lo que uno quiere contar y realizar el guion para tener clara cuando se realiza" (Est2. Aprendizaje Talleres. Producción Audiovisual).
>
> "Nos permitió conocer que para crear esto se necesitan que participen varias personas como director, camarógrafos, sonidista, actores" (Est3. Aprendizaje Talleres. Producción Audiovisual).
>
> "Y tener locaciones" (Est2. Aprendizaje Talleres. Producción Audiovisual).
>
> "Y claridad sobre el tipo de contenido que se quiere realizar" (Est6. Aprendizaje Talleres. Producción Audiovisual).
>
> "El trabajo en equipo y la convivencia con las personas que participan en el proyecto" (Est2. Aprendizaje Talleres. Producción Audiovisual).
>
> "Un buen uso de los equipos, con cuidado" (Est6. Aprendizaje Talleres. Producción Audiovisual).
>
> "La forma en que se ponen la cámara para los planos" (Est7. Aprendizaje Talleres. Producción Audiovisual).

> "La manera de organizar el guion, entre todos se debe colaborar para contar la historia" (Est4. Aprendizaje Talleres. Producción Audiovisual).
>
> "Uno ya empieza a ver las películas de otra manera, viendo de qué manera han grabado y se han elaborado y piensa en los efectos y planos" (Est5. Aprendizaje Talleres. Producción Audiovisual).
>
> "A mí me ayudó mucho, porque cuando yo hago mis audiovisuales todo es improvisado, cómo salga. Y ahora con esos planos puedo hacer mejores vídeos. Lo de la edición lo puedo seguir haciendo y aprendiendo" (Est4. Aprendizaje Talleres. Producción Audiovisual).

Las valoraciones generadas por los participantes en esta experiencia llevan a determinar como acertado y significativo la experiencia generada a partir de la creación audiovisual. Las referencias asociadas tras este proceso dan cuenta del desarrollo en los estudiantes de una claridad sobre los procesos creativos mediáticos en este lenguaje, destacan el trabajo sobre los planos, el guion, el manejo de cámaras y la edición. Considerando que estos procesos requieren del manejo y disposición de unos elementos es indispensable continuar con la promoción de estos espacios formativos en la ENS.

En sus discursos resaltan algunas valoraciones positivas sobre los espacios formativos en eduación mediática y reconocen que contribuyeron en su formación:

> "Me gustaría participar en estos talleres para el otro año, con más tiempo y con muchos equipos" (Est2. Aprendizaje Talleres. Recomendaciones).
>
> "Que se hagan más frecuentes" (Est5. Aprendizaje Talleres. Recomendaciones).
>
> "Y que incluyan a más estudiantes" (Est1. Aprendizaje Talleres. Recomendaciones).
>
> "Con más apoyo de todos los profesores" (Est3. Aprendizaje Talleres. Recomendaciones).
>
> "También con los niños, ellos están apenas entrando en estos asuntos de las redes sociales y todo esto" (Est4. Aprendizaje Talleres. Recomendaciones).
>
> "Es importante que sigan estas iniciativas porque ahora todos estamos en las redes y en Internet y necesitamos aprender sobre ello" (Est5. Aprendizaje Talleres. Recomendaciones).
>
> "Me gustaron los talleres porque nos permitió tener una visión general, con muchas cosas sobre los medios y con las preguntas" (Est3. Aprendizaje Talleres. Recomendaciones).
>
> "Confirmamos que es vital que sigan este tipo de actividades en las ENS, que aprendiéramos a realizar muchas otras cosas, como cortometrajes más largos y que dieran a todos los estudiantes este tipo de talleres" (Est4. Aprendizaje Talleres. Recomendaciones).
>
> "Me pareció todo muy interesante porque eran temas con los que nos vamos relacionando en el día, el trabajo con las redes y las fotos" (Est6. Aprendizaje Talleres. Reflexiones).

> "Y seguir trabajando sobre la manera de identificar falsa información" (Est1. Aprendizaje Talleres. Recomendaciones).
>
> "Recomendaciones: Este tipo de proyectos deberían continuar en el colegio" (Est6. Aprendizaje Talleres. Recomendaciones).

Variadas voces de los participantes en el programa AMC reconocen la potencia y pertinencia de una formación donde se aborden variados elementos de la complejidad de la cultura mediática. Destacan la necesidad de posicionar estos espacios formativos como cofiguraciones centrales en el centro educativo e igualmente que abarque la totalidad de los estudiantes. En este sentido, se reconoce que el diseño de la propuesta queda, en esta fase por lo menos, muy limitada en tanto no logra extender un programa formativo a la totalidad de los estudiantes; sin embargo, atendiendo al modelo de la IBD se planteará un próximo diseño siguiendo (este propósito que será desarrollado luego de retornar al centro educativo).

En general, los estudiantes valoran positivamente los asuntos desplegados en el programa formativo AMC, mantienen un elevado interés y debate sobre las consideraciones planteadas, asuntos con los que reconocen se relacionan en la cotidianidad (imágenes, redes sociales, búsqueda de información, creación mediática) y, por lo tanto, tienen algunas referencias elaboradas a partir de este relacionamiento. Sin embargo, como se ha mencionado previamente, acentúan que estos espacios formativos permiten enlazar variados asuntos que favorecen una profunda comprensión sobre lo mediático. Reflexionar sobre asuntos que son cercanos a los estudiantes, pero posicionando otras referencias, acercando variadas lecturas (historia, filosofía, económicas) permite ampliar la mirada sobre estos aspectos. Es un reconocimiento que un diseño concebido para generar una formación sobre los entornos mediáticos digitales en la actualidad demanda acudir a variadas referencias para expandir la reflexión, no solo quedar en el marco de lo instrumental.

El diseño del programa de AMC permitió aproximar variadas perspectivas sobre lo mediático y favoreció un detenimiento sostenido para la reflexión. Este tipo de diseño otorga una elevada significatividad a los procesos de indagación sobre lo cercano o las experiencias cotidianas de las personas. En este caso, los estudiantes aproximaron algunos referentes y luego se convocó una lectura reflexiva y crítica sobre ello. El diseño se sostuvo con algunas dificultades sobre todo correspondientes a la garantía de

tiempo, recursos y espacios adecuados. En general, los estudiantes reconocen que los temas y su abordaje se encuadran como facilitadores de procesos de aprendizajes y denotan que, al ser temas con los que tienen una vinculación diaria, constituyen un amplio interés.

Esta valoración positiva podría ser un marcador para justificar la potencia del diseño de la propuesta educativa, somos conscientes de que no se puede generalizar, sin embargo, puede resultar como un referente para procesos encaminados en estos propósitos. Teniendo presente que es latente la generación de diseños de programas de alfabetización mediática que sean sistemáticos, comprensivos y sostenidos para los entornos escolares, el diseño de esta propuesta (esta fase) podría constituirse en un punto de apoyo para el planteamiento de nuevas disposiciones formativas a futuro.

5.3.3 Análisis de las entrevistas semiestructuradas (profesorado)

En el caso de los docentes que participaron durante este proceso, desde el planteamiento del diseño hasta la realización de los talleres formativos, mantienen breves discursos en los que se denotan elementos de carácter valorativo sobre todo el proceso. Se presenta a continuación una valoración realizada por el profesorado a través de entrevistas semiestructuradas que pretende contribuir al objetivo específico en este estudio de evaluar el programa formativo para el desarrollo de las competencias mediáticas en la ENS.

Atendiendo a este propósito, en una primera entrada se puede destacar las consideraciones que se plantean respecto al diseño del programa formativo de AMC por parte del profesorado, entre las que se pueden destacar:

> “Me parece un trabajo bien diseñado, estructurado. Los estudiantes estaban muy interesados con las actividades realizadas. Los ejercicios relacionados con lo audiovisual fue un buen trabajo, lograron participar en colectivo, algunos de los estudiantes que a veces poco trabajan, estaban participando activamente. Es una estrategia para seguir implementándola en el aula de clase y que continúe en la mayoría de los grados” (Prof3.Valoración Programa).

> “Resultó motivador la creación de contenidos audiovisuales, el proyecto permitió a los estudiantes conocer a través de la participación directa, al permitir que ellos elaboren las historias” (Prof1.Valoración Programa).

> “Me parece interesante la metodología, era muy participativo, los estudiantes tenían un espacio para reflexionar y contemplar sobre las imágenes, son cosas que a veces en la

> escuela no se realizan. Las actividades basadas en la imagen permitieron generar una profunda reflexión. Los asuntos de la búsqueda de información resultaron adecuados porque nos permite ver la manera en que todos estos procesos empiezan a operar en los trabajos de los estudiantes" (Prof2.Valoración Programa).

> "Nos pareció interesante, porque se notó bastante la participación de los estudiantes en el proyecto. Estaban motivados y comprometidos. Creo que la formación dio resultados, se les asigno algunas responsabilidades y lograron culminar. Descubrí como docente algunas de las actividades de los estudiantes como creadores de este tipo de contenido, y pueden fomentar este tipo de formación" (Prof3.Valoración Programa).

En sus discursos valorativos alcanzan a referir elementos centrales alrededor de los aciertos desprendidos en el diseño del programa de AMC, destacan como esencial la fase asociada a la creación de contenidos audiovisuales —se valora como significativo que fueron los estudiantes quienes asumieron un rol protagónico en cada uno de los ciclos implicados— y asocian un alto interés generado en esta empresa. Atendiendo a este marco, se resalta que un programa formativo de alfabetización mediática debe ligar espacios formativos centrados en el análisis y en la creación, el trabajo en adelante se debe afianzar en estas sendas. De igual manera, las voces de los docentes acentúan sobre el interés que se genera en los estudiantes al proponer este tipo de planteamientos que consiguen enlazar temáticas y contenidos sobre lo mediático y la cultura digital y que son abordados desde la reflexión. Admiten que es poco usual este tipo de procesos en la ENS y, dada la cercanía de estos temas en la vida de los estudiantes, propugnan por consolidar mayores espacios formativos que permitan abordar estos asuntos. En general, en las narraciones de los docentes destacan la potencia, pertinencia y resultados formativos alcanzados en los estudiantes.

De la misma manera, surgen varias perspectivas de cara a un nuevo diseño enfocado a vincular la educación mediática en la ENS luego del desarrollo de esta experiencia:

> "Pienso que la estrategia se puede seguir fortaleciendo para que queda institucionalizada. Sería también que logren abarcar temas que son constantes abordados por los estudiantes, ellos tienen muchas inquietudes y se las puede emplear para trabajarlas. Lo importante también de relacionar este tipo de contenido. Se podría combinar este tipo de actividades para seguir trabajando con los estudiantes, consultas y creaciones audiovisuales" (Prof1. Prospectiva Programa).

> "Muchos de los compañeros docentes no alcanzamos a lograr alto conocimiento sobre lo relacionado con la alfabetización mediática. Faltaría seguir trabajando con los docentes,

> que nos permita involucrarnos en estas reflexiones y permitan luego trabajar con los estudiantes para abordar este tipo de conocimientos. Yo creo que es posible llevarlo a la práctica en el aula con los estudiantes cuando los docentes estemos formados" (Prof3. Prospectiva Programa).
>
> "Creo que es mínimo el bagaje en estos asuntos que poseemos los docentes, a pesar de que la tecnología se extienda en muchas partes, en nuestro medio nos falta todavía mucho por conocer, mucha capacitación. En muchas ocasiones nos vemos superados por los estudiantes porque ellos tienen mas dinámicas en el manejo de los equipos móviles, carecemos los docentes de muchas de estas habilidades. Tenemos que ponernos en esta sintonía. Se requiere que el sistema educativo se fortalezca en estos asuntos" (Prof1. Prospectiva Programa).
>
> "Faltan también en la institución muchas de las herramientas y a veces los docentes nos quedamos conformes con lo que sabemos, no avanzamos de los programas básicos como Word, PowerPoint. Nos falta comprometernos con el manejo de todos estos medios" (Prof2. Prospectiva Programa).
>
> "Debemos seguir promocionando las visiones críticas, muchas veces los estudiantes no miran más allá" (Prof3. Prospectiva Programa).
>
> "Es necesario seguir trabajando en los estudiantes sobre la manera de hacer comparaciones en los contenidos que descargan o acceden en Internet. Ellos muchas veces descargan el primer video y muchas veces son erróneos, son superficiales, y poco ellos hacen la crítica y comparaciones. Seguir trabajando sobre la profundidad de las temáticas" (Prof1. Prospectiva Programa).

Algunos puntos concretos se generan para ser considerados en un próximo diseño del proyecto de AMC: identifican que la complejidad del tema exige que se incorporen otras temáticas y que en lo posible sean aquellas que son percibidas de interés o de preocupación por los estudiantes. Al ser lo mediático un entorno que esta posicionado en las prácticas cotidianas de los estudiantes, los docentes consideran determinante que las instituciones escolares incorporen procesos formativos y, en esta ruta, consideran vital que se asegure inicialmente procesos que impliquen al profesorado (las capacitaciones, como se resaltó en el apartado de la primera fase, se sigue centrando en aspectos instrumentales y como apoyo a los procesos de aprendizaje), perciben que tienen algunas carencias que los lleven a garantizar un proyecto enfocado a la alfabetización mediática. Por otra parte, identifican que para un posicionamiento de este tipo de procesos en la institución se requiere garantizar una dotación de recursos digitales. Los procesos relacionados con el manejo de la información (búsqueda, identificar criterios de verdad, creación) constituye una de las referencias centrales que

consideran se debe dar mayor potencia en este tipo de formación (queda limitada una formación de pocas sesiones en una temática cargada de complejidad).

De manera general, en las narraciones de los docentes que participaron como acompañantes en esta fase de la investigación llevan a plantear una potencia en el diseño del programa y en la pertinencia y necesidad de que en la ENS se sumen esfuerzos para consolidar este tipo de espacios formativos. Señalan una riqueza significativa en este tipo de propuestas. Apuntan, en un sentido marcado, que la consolidación de este tipo de programas se garantiza a partir de un compromiso institucional, es decir, que la preocupación por la formación en alfabetización mediática supere la vinculación aislada de programas y se constituya en una preocupación y política institucional. Este estudio constituye un anclaje en este propósito: queda manifiesto la necesidad sobre la consolidación de la educación mediática y un marco conceptual comprensivo amplio sobre este fenómeno.

5.3.4 Análisis de los artefactos producidos por el alumnado (creaciones audiovisuales)

En este apartado se procede a la realización de un ejercicio valorativo aplicado a cuatro creaciones audiovisuales realizadas por estudiantes durante los procesos de los talleres formativos de AMC. El principal propósito de este ejercicio es dar cuenta de la incorporación de los contenidos que atañen a los elementos reseñados en las sesiones formativas como una manera de determinar la apropiación y el uso del lenguaje audiovisual que han alcanzado los estudiantes, y contribuir así al objetivo específico que comporta evaluar el actual programa educativo con miras a su implementación en el desarrollo de competencias mediáticas en la ENS. Bajo este marco, se resalta que durante las sesiones formativas se abordaron cuestiones referentes a las estructuras narrativas, al lenguaje audiovisual, a la escritura del guion, a las implicaciones de los distintos ángulos, al uso del sonido y al proceso de edición (en el apartado concerniente a las notas del diario de campo se puede tener mayor detalle sobre este proceso. Ver diario notas en Diario de campo en Anexo 5).

En el diseño del programa de AMC se incluyó el desarrollo de talleres de producción audiovisual con la intención de ofrecer nuevos conocimientos desde la participación en las fases que comporta un proceso de creación de contenido

audiovisual. En concreto, se trató lo referente a la concreción de un guion, la filmación y los procesos de edición. El conjunto de estos ciclos permitió a los participantes mantener contacto con la creación, sus códigos y sus lenguajes y, a la vez, experimentar un acercamiento de primer nivel en los procesos de realización audiovisual. El diseño de la propuesta AMC mantiene como eje central, por una parte, la reflexión sobre el entorno mediático y, por otra, una garantía a los participantes de espacios formativos destinados a la creación de contenidos. Consideramos que en todo proceso de alfabetización mediática uno de los núcleos fundamentales implica el mejoramiento de las competencias sobre los códigos audiovisuales, con el fin de desarrollar en los estudiantes la capacidad para crear mensajes audiovisuales que les permitan expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo (Buckingham, 2019a; Ferrés y Piscitelli, 2012). De esta manera, el diseño del programa de AMC focalizado en el desarrollo de la competencia mediática, abarcó tanto los procesos ligados a la comprensión e interpretación de un contenido audiovisual como los procesos relacionados con la producción de este tipo de contenidos.

En consecuencia, y como una manera de generar elementos que permitan valorar los resultados de este proceso, se lleva a cabo un análisis sobre las principales características de estas creaciones digitales indagando particularmente acerca de los siguientes componentes:

- Género
- Tipos de planos
- Estructura narrativa
- Sonidos o bandas sonoras
- Análisis de contenido temático
- Representaciones

Los contenidos, las configuraciones, los tiempos, los espacios y demás características fueron demarcadas en su gran mayoría por los estudiantes y fueron ellos quienes orquestaron el diseño de dichos contenidos fílmicos. En un primer momento del diseño se tenía previsto un trabajo de creación audiovisual concreto, con unos temas acotados desde el interés del investigador principal que estaban anclados en el objetivo de apropiar y reconocer los referentes sobre el trabajo para la elaboración de un

contenido sobre lo local, la investigación de un tema, los sonidos cercanos; sin embargo, en el proceso de negociación con los estudiantes (ver anexo 5 diario de campo); sin embargo, se decidió que fueran ellos quienes determinaran las particularidades de la creación audiovisual. Este cambio generado, como producto del consenso y del disenso, es la demostración de que el desarrollo de un sujeto crítico creativo comporta, primero, la reflexión y, luego, la conciencia crítica; es decir, como menciona Orozco Gómez (2018), se demuestra que alcanzar un ciudadano crítico implica un proceso, no es algo que sucede de la noche a la mañana y se hace necesario procurar unas condiciones y oportunidades de participación y de interacción que promuevan tomas de posición críticas. Y esta es, precisamente, una de las principales críticas que este investigador viene realizando a la manera como se abordan las propuestas de educación mediática que conducen a privilegiar la formación en aspectos críticos y luego se propone el desarrollo de procesos de análisis. Particularmente refería este investigador, en el III Congreso de Competencias Mediáticas realizado en Medellín, que esta formación debería iniciar con procesos centrados en el análisis y posteriormente avanzar hacia el componente de las dimensiones críticas, "primero la pregunta y luego la crítica frente a cualquier producción mediática".

Este proceso estuvo acompañado de una profesional en cine (ver en Anexo 6 el currículo), con el fin de posibilitar el acercamiento a algunas ideas sobre la creación, sin llegar a determinarlas totalmente. En este sentido, siguiendo la intención de promover a la escuela como un entorno que presenta a los estudiantes otros referentes que distan de los entornos de la popularidad extendida en lo mediático, el rol del investigador, de los docentes implicados y del cineasta se centraba en promover la familiarización con algunos elementos clave del lenguaje audiovisual. Bajo esas condiciones se comprende la creación de los siguientes contenidos audiovisuales:

Tabla 68. Listado de creaciones audiovisuales realizadas durante proceso formativo AMC

Grupo	Nombre de la historia	Tiempo
1	"El atraco"	2.07 min
2	"El campamento"	4.42 min
3	"Ronaldinho y su vida"	2.59 min
4	"Amor en libertad"	2.15 min

En el conjunto de estas historias digitales convergen, por una parte, las principales referencias que conectan a los estudiantes con los procesos creativos a partir de aprendizajes informales –se refuerza, en gran medida, lo evidenciado en los grupos de discusión– y, por otra parte, se alcanzan a incorporar algunos elementos que se trasladaron en las sesiones formativas del programa de AMC. Es importante reconocer que los estudiantes han desarrollado (a partir del contacto cotidiano con lo audiovisual) unos significados y habilidades de creación mediática, y que el desafío de la escuela pasa entonces por propiciar espacios pedagógicos en los cuales los adolescentes puedan re-contextualizar estas habilidades, procurando que no estén del todo desconectadas de los significados y valores culturales de los contextos estudiantiles (Winocur et al., 2018, p. 176). Esto no es algo transferible, sino que se trata de algo que se construye a partir de ejercicios y de prácticas de negociación y reflexión, y de un trabajo constante que permita reconocer evoluciones y transformaciones.

5.3.4.1 Grupo no. 1: "El atraco"

El primer grupo de trabajo estuvo conformado por seis estudiantes (dos mujeres y cuatro hombres). La posibilidad de crear una narración audiovisual articulada con algunos de los cánones de la acción marcó el interés común desde el momento de partida de este ejercicio. Cada uno de los participantes tenía previsto seleccionar este género (para la creación audiovisual) por su espectacularidad y porque sienten que tiene una mayor la posibilidad al momento de concebir algunos efectos visuales. En específico, este proyecto aborda uno de los temas que mayor despliegue e interés ha mantenido en la industria cinematográfica: historias de asaltos a establecimientos bancarios (temática que continúa posicionada con fuerza en las nuevas plataformas).

Uno de los chicos creadores de esta historia digital destaca en todo lo relacionado con las habilidades requeridas para el manejo de equipos audiovisuales, gracias a que dichas destrezas han sido ganadas mediante un aprendizaje desde su núcleo familiar: su padre se desempeña como productor local de contenidos mediáticos para una cadena regional. En conjunto, los estudiantes sostienen algunas ideas y consideraciones sobre los géneros audiovisuales (en especial, de ficción) asociadas principalmente (desde su experiencia cotidiana) a la producción de fotografías con los teléfonos móviles (es una de las prácticas mediáticas que mayor atención goza entre los estudiantes). Igualmente,

en las sesiones formativas del programa de AMC se abordaron variadas consideraciones sobre el lenguaje audiovisual (ver Diario de campo). La pretensión inicial del diseño llevaba a los estudiantes a la creación de determinados contenidos (sobre asuntos locales), pero durante el proceso de negociación con los estudiantes se permitió que fuesen ellos quienes, desde sus intereses, plantearan la historia audiovisual; todo ello con el acompañamiento de una profesional en cine quien aportaba ideas desde sus saberes. Se puede mencionar que la creación de estos contenidos surge a partir de una interacción; primero y fundamentalmente, con aquellas referencias básicas que tienen los estudiantes (fruto de los aprendizajes informales) y, segundo, con la incorporación de algunas nociones y planteamientos que se desarrollaron durante las sesiones formativas del programa AMC.

La estructura narrativa de la historia sigue unos patrones básicos de inicio, nudo y desenlace, todos ellos orientados al deseo de atrapar y configurar una escena con una potencia y una contundencia explícita. La historia audiovisual se desarrolla acudiendo al uso de recursos variados, efectos, ángulos y sonidos. Se puede apreciar que en la escena primera acuden a un plano general de entrada que ofrece al espectador claridad sobre las características del lugar donde se va a desarrollar la trama principal (el asalto), aunque no se incluye a los protagonistas. Seguidamente, se elige un plano entero como un recurso que permite apreciar la totalidad de los personajes de la historia. Cuando acuden al uso del plano americano lo hacen para sostener con potencia y tensión una de las escenas principales; en este sentido, se puede decir que siguen algunas de las características propias de este tipo de narración. Asimismo, disponen de planos medios y primeros planos con lo cual permiten que los espectadores aprecien con claridad algunas de las expresiones, los detalles y las emociones de los personajes. En conjunto, esta historia digital mantiene en su estructura un conjunto de planos que le otorgan mayor potencia y sentido a la narración. A través del uso de los planos, se refleja la idea narrada y las situaciones y vivencias nucleares del relato audiovisual; es decir, se acude al uso articulado de un conjunto de recursos del lenguaje audiovisual para lograr un flujo dinámico y comprensible de la historia.

Figura 109. Fotogramas del contenido audiovisual 1



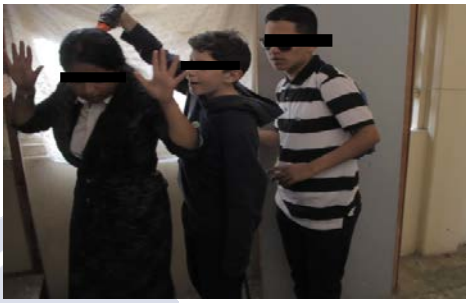
Fotograma de entrada (entidad bancaria).
Plano general. 00.01 min



Fotograma protagonista 1 de el robo.
Plano entero 00.09 min



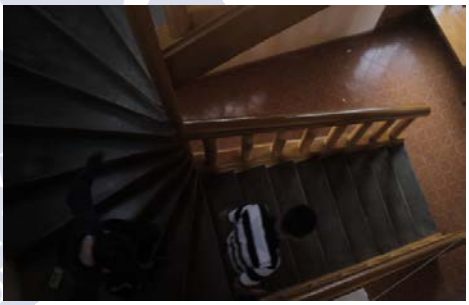
Fotograma protagonista 2 de el robo.
Plano medio. 00.10 min



Fotograma del robo
Plano americano. 00.43 min



Fotograma de huida 1 Plano entero. 01.23 min



Fotograma de huida 2 Plano entero. 01.28 min



Fotograma de huida 3 Plano general. 01.35 min



Fotograma previo cierre Plano general. 01.48 min



Fotograma de cierre 2 Primer plano 01.58

En la secuencia de la estructura narrativa de este contenido audiovisual se evidencia una variedad de posiciones de la cámara y de planos que permiten a la narración digital tener un desarrollo sostenido. Vista como una totalidad, esta historia está pensada y construida manteniendo un armazón relacional, sin interrupciones y con un final abierto, y se construye una secuencia siguiendo reglas del lenguaje audiovisual. No se evidencian errores de "ráccord" (es decir, que siguen una secuencia); el espectador está ante un contenido que mantiene una continuidad y cada plano tiene una relación con el anterior y sirve de apoyo para el siguiente; todo está claramente hilado. Se unen los fragmentos de la historia siguiendo una continuidad espaciotemporal. El reconocimiento de estos detalles de la creación digital se constituye como un soporte, a manera de conclusión, de que los estudiantes alcanzan unas competencias básicas específicas sobre los procesos de producción y, también, que se expresan con mínimas correcciones usando estas tecnologías mediáticas. Es una historia coherente que acude a variados elementos del lenguaje audiovisual en su configuración.

Por otra parte, en el desarrollo de esta ficción audiovisual, los adolescentes logran asociar variados elementos referidos a algunos estereotipos masculinos: son los protagonistas de la trama, se los representa con fuerza mientras las mujeres que aparecen en la escena (secretaria y víctima) se presentan como frágiles y con actitudes pasivas dentro de la historia. Los hombres (asaltadores) son los que maquinan y estructuran el robo y quienes, esencialmente, constituyen el foco principal. El protagonista y ladrón mantiene una estética específica, una cicatriz evidente a un costado de la cara, y el diálogo entre ellos, al inicio cuando planean el robo, se sucede en un ambiente oscuro, apenas se cuela un hilo de luz.

Esta creación combina unos elementos característicos del género de la acción y alcanza a destacar unas marcas discursivas a través del conjunto de las escenas apoyadas con otros elementos; también se destaca por recurrir a unas particulares bandas sonoras con el ánimo de lograr momentos de tensión y suspenso. El final de esta historia es presentado de manera inesperada, puesto que los personajes que efectúan el robo terminan discutiendo por la forma en que se van a repartir las ganancias y porque uno de ellos siente que es injusta; entonces, este último dispara al compañero de la fechoría para quedarse con la totalidad de lo robado. El desenlace se remata con esta frase: "Yo quiero más plata".

Todo el contenido visual que compone la historia digital es original, mientras la música de fondo, que acompaña algunas de las escenas, básicamente es de bandas de

rock inglés, los temas seleccionados son “We will rock you” de la banda Queen y el tema “The Trooper” de Iron Maiden. Este conjunto de piezas musicales se presenta como apoyo para dar un mayor dramatismo la narración. Si atendemos en detalle la manera en que fue desarrollada esta creación audiovisual, podemos poner de relieve que alcanza a entrelazar una intensa referencia, en la manera en que se compone, con algunas de las características destacadas de películas o series populares de acción; es decir, que sigue algunos clichés visuales de películas taquilleras de esta industria, principalmente de *Hollywood*. Atendiendo a que la vida juvenil se desenvuelve en un entorno en el que predominan los lenguajes audiovisuales (generalmente contenido tendencia) se puede inferir, entonces, que los estudiantes movilizan algunas de estas características en sus creaciones. De manera concreta, si se tiene en cuenta que el tema del robo bancario es un factor de éxito en la producción audiovisual a nivel mundial, se comprende la razón por la cual se pueden encontrar varios elementos comunes en el trabajo de este primer grupo (ver Anexo 4).

Figura 110. Fotogramas de película “Batman: el caballero de la noche”



Fotograma. Acto de intimidación con armas



Fotograma. Llenando bolso con fajo de billetes



Fotograma. Escena de huida bajando escaleras



Fotograma. Traición entre protagonistas del robo



Fotograma. Huida en vehículos luego del robo

La estructura que desarrollan en esta narración audiovisual emplea unos lugares comunes en este tipo de temas y de género: un grupo de personas entra armado a un establecimiento bancario, intimida a las personas, llena una maleta con billetes y otros elementos de valor, huye apresuradamente tratando de no ser identificado y se escapa en un vehículo. En el conjunto de imágenes producidas se evidencia una estrecha relación con las composiciones que se disponen en algunas de las películas de acción de mayor audiencia.

La historia que articuló este grupo, y que tiene una duración total de dos minutos y siete segundos, vincula a dos personajes como protagonistas de un asalto a una entidad bancaria (la idea surge como referencia de algunas de las películas que han visto los estudiantes, y con el propósito de imitar parte de estas representaciones. Ver Diario de campo en el anexo 5). Los formatos de las creaciones audiovisuales se aproximan generalmente a contenidos de ficción que siguen en otras plataformas o películas, y apelan a unas reglas dominantes de representación. Durante los diálogos sostenidos para esta creación los estudiantes refieren que “lo hemos visto en otras películas”; es decir, que los principales recursos posicionados para la estructuración de la historia (estructura narrativa y efectos) vienen orientados fundamentalmente por las apropiaciones que ellos han tenido en el entorno mediático. Este es un género asociado a sus principales consumos mediáticos.

Estamos frente a un poder de incidencia de los medios que favorece la homogeneización de contenidos y estilos, adaptando las formas habituales que se conocen sobre este tipo de contenido y a la vez manteniendo unos valores e ideas estereotipadas. En sus creaciones destacan sus visiones sobre el mundo, su experiencia y su conocimiento de estos recursos. El análisis de esta creación demuestra la apropiación de determinadas estéticas y formas de representar (ver) que negocian en sus prácticas cotidianas en estos entornos. Esta resulta ser, entonces, una mirada contextual elaborada. Reconocer esta característica, pone en evidencia que el incremento de las posibilidades de producción ante las cuales muchas veces nos vemos inmersos (principalmente celular) no garantiza avanzar en términos de acercar voces distintas y plurales ni posicionar otros referentes; todavía son las industrias culturales y sus cánones los que siguen altamente focalizando el acercamiento-negociación que realizan los jóvenes con estos entornos. Ante el régimen visual espectacular y sensacionalista,

esta tendencia reclama estímulos de impacto para la captura de la atención y los sujetos adaptan las propuestas según sus repertorios. Es por todo esto que debe insistir en un trabajo sobre las configuraciones de la visualidad instaladas como una manera de aportar recursos para el análisis, el cuestionamiento y así convocar nuevos discursos en las creaciones audiovisuales. Este debería ser uno de los principales énfasis de la educomunicación.

5.3.4.2 El campamento

El grupo responsable de este proyecto estuvo integrado por ocho estudiantes (cinco mujeres y tres hombres). El rol de director lo asumió un estudiante YouTuber, quien orientó la mayoría de las decisiones y demostró compromiso en culminar este proyecto. En el momento de escritura de las ideas centrales para el guion, el grupo expresó unanimidad frente a la decisión de abordar una historia que tuviese elementos de suspenso y de terror. Este es un género muy común y predilecto por los jóvenes en sus consumos audiovisuales. La historia por la que se decidieron, de común acuerdo, trató sobre un grupo de adolescentes que programan una salida al bosque y en algún momento terminan perdidos. Luego, empiezan a buscar algún punto de referencia mientras la oscuridad se extiende en el territorio. En algún momento de la historia encuentran una cabaña, aparentemente abandonada, y deciden pasar la noche con la intención de descansar y protegerse del clima y de posibles peligros en el bosque. Se escuchan unos sonidos extraños que solo son percibidos por el espectador. Mientras buscan leña para prender algo de fuego, uno de ellos, muy cansado, se queda solo y recostado. Enseguida prende su celular para escuchar algo de música. De pronto, le llega una imagen que capta lo que él está haciendo en este preciso momento. Sorprendido, se acerca a la ventana con el ánimo de identificar al autor de la fotografía. No ve a nadie. Al rato llegan sus compañeros riendo y le dicen que fueron ellos para gastarle una broma. Mientras están disponiendo la leña para prender el fuego, aparece otra fotografía en el celular, esta vez salen todos y afuera cae la lluvia. Tanto la foto como la música de fondo se vuelven un poco aterradoras tras un grito de pánico. Al final, queda un misterio por ser resuelto: ¿están solos?, ¿quién o quiénes habitan la cabaña?

El origen de la trama y el desenlace de esta historia están relacionados con la posibilidad de crear un contenido inscrito en el género de suspenso, que representa uno de los favoritos de los integrantes del grupo. El director del proyecto comenta que la idea también se relaciona con un contenido audiovisual que encontró en sus redes sociales y que trata de una historia similar.

Asumiendo el contenido audiovisual como una totalidad se puede evidenciar que los creadores acuden a variados recursos técnicos para dar mayor potencia a la narrativa y así generar una mayor tensión en el espectador (estos recursos son tomados, en su mayoría, de su interacción con contenidos mediáticos). Al inicio de esta historia digital emplean un plano general que permite al espectador tener una idea sobre los lugares donde van a suceder los principales eventos; por ejemplo, una cabaña en un bosque tupido (este recurso aporta una sensación de misterio). Enseguida, aparecen los personajes principales de la historia expresando su cansancio y sensación de extravío (los creadores optan en este caso por un plano entero). A continuación, se acerca al espectador a elementos clave de la historia a través de un primer plano, también se sugieren movimientos y sonidos extraños. En este caso, los planos enteros son usados para evidenciar algunas acciones de los protagonistas y el plano medio para alcanzar algunas expresiones de sentimientos. Es variado el uso de los planos en esta historia, se puede constatar que con el uso dispuesto de este recurso del lenguaje audiovisual los creadores expresan de manera clara unas intenciones narrativas. Esto permite comprobar que los estudiantes han reconocido que cada género cinematográfico tiene sus propios ritmos, un manejo de planos y movimientos de cámara y unos recursos clave para su potenciación. En este caso, en particular, los creadores alcanzaron unos niveles básicos en el uso de estos recursos. En la secuencia de esta historia audiovisual no se evidencian errores marcados de “ráccord”; es decir, la trama se desenvuelve hilando una secuencia lógica, cada plano tiene una relación con el anterior y sirve de apoyo para el siguiente, el clímax de la historia se alcanza antes del final.

Esta creación audiovisual, al estar inscrita por los creadores en el género del suspenso, se sostiene en un uso amplio de recursos: el manejo de la oscuridad y del sonido tiene el propósito de tensionar las emociones del espectador (generar incertidumbre e intriga sobre lo que va a pasar). Aunque, en ocasiones, no existe una sincronía entre la imagen y el sonido.

Figura 111. Fotogramas de contenido audiovisual 2



Fotograma de entrada.
Plano general. 00.10 min



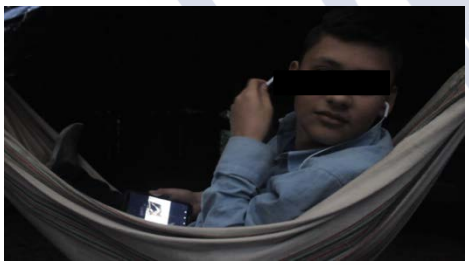
Fotograma personajes encuentran casa abandonada. Plano entero. 00.48 min



Fotograma movimientos extraño de objetos.
Primer plano 01.10 min



Fotograma entran en casa abandonada.
Plano entero 01.25 min



Fotograma personaje recibe una fotografía extraña. Plano medio. 03.05 min



Fotograma de compañeros comentando situación. Plano entero. 04.30 min



Fotograma personajes reciben una foto de momento actual. Plano entero. 04.11 min



Fotograma personajes buscando al autor de la foto. Plano medio. 04.30 min

El conjunto de los elementos que componen el audiovisual (la imagen, el sonido, la edición, los juegos de luz) logra componer un universo al final incierto, de suspenso. En este caso los creadores intentan emplear los sonidos para generar tensión en el espectador, y así propiciar una atmósfera de crispación; también es abundante el uso de la música y sonidos extradiegéticos (esto último solo es percibido por el espectador y se incluye en la edición) como voces de fondo, golpes, viento y chirrido de puertas; e igualmente los creadores utilizan en esta historia sonidos diegéticos que nacen de las escenas (golpes, pasos, viento, río) y que ayudan a la creación del ambiente deseado. El uso de estos recursos sonoros contribuye al incremento de sensaciones de miedo y suspenso.

Resaltando que son variados los elementos que demanda el cine de suspenso y de terror, en esta creación se evidencia el uso de algunos de ellos: la oscuridad (el espectador no tiene un control absoluto sobre lo que ve, no reconoce el peligro que acecha a los personajes), el empleo de sombras, los efectos de sonido con altos volúmenes y los primeros planos. Como lo señala Durán Paredes (2018, p. 27) “las sombras y las penumbras ayudarán a que sin demasiados detalles el espectador entienda, mediante otras herramientas como el sonido y la actuación, lo que está sucediendo”. El manejo de la luminosidad y del sonido resultó algo complejo, si bien el conjunto de esta historia digital alcanza a desarrollar variados recursos del lenguaje audiovisual propios de este género.

A pesar de que los estudiantes manifestaban la necesidad de alcanzar algunas expresiones faciales de temor o incertidumbre, esto no se logró en el producto final. Sostener la expresividad que exige este género demanda de un trabajo profundo en la actuación. Atendiendo a estas consideraciones, se puede sostener que esta creación audiovisual se constituye como una evidencia fundamental sobre las competencias básicas de los procesos de creación que han alcanzado los estudiantes con el programa de AMC y de sus experiencias de aprendizaje informal.

Vale la pena apuntar, por otra parte, que el género de terror es uno de los más abordados en el cine y se ubica como uno de los contenidos de mayor interés por parte de los estudiantes (ver Grupos de discusión). En este sentido, se puede evidenciar que, reconociendo esta característica de la realidad visual que los rodea, en la historia digital

se exponen marcadas evidencias de los estilos y composiciones que son tendencia en la industria del cine actual (lo cual se puede asumir y catalogar como una visualidad hegemónica). Y dicho contenido, también, puede ser entendido como un reflejo de algunas características de sus realidades visuales.

Figura 112. Fotogramas de película "La cabaña del terror"



Fotograma 1. La cabaña del terror (2012)



Fotograma 2. La cabaña del terror (2012)

Atendiendo a esta consideración se anota que la cabaña (como escenario) es un recurso usual empleado en la configuración de contenidos audiovisuales en este tipo de género, ya que es asociado a un espacio lejano, aislado, sin posibilidad de contacto. Dentro de estos lugares, aparentemente abandonados, algo se esconde y acecha con la llegada de la noche y pronto los personajes experimentan una serie de acciones de miedo y padecimiento. En el caso concreto de este proyecto audiovisual, la historia recurre a una de las actividades que mayor atención les genera: el intercambio de fotografías por medio de WhatsApp. Se puede inferir, entonces, que sus realizadores acuden en el proceso de creación a mezclar referencias locales y globales.

5.3.4.3 Ronaldinho y su vida

El grupo responsable de la creación de este contenido audiovisual está conformado por cinco estudiantes (dos mujeres y tres hombres). En la fase de trabajo relacionada con la creación del guion destacó la propuesta de uno de los estudiantes que sugería abordar el trabajo creativo a partir de algunos elementos centrales de la vida de uno de los jugadores de fútbol por el que siente mayor admiración y de quien considera que puede ser enriquecedor conocer esta historia como una manera de identificar una lección de vida. Se señala, especialmente, el momento en que Ronaldinho pierde a su padre y termina en el mundo de las drogas. Luego, en el fútbol, encuentra un espacio que le permite superar parte de estas dificultades y se consolida como uno de los mejores

jugadores de fútbol a nivel mundial, logrando una habilidad virtuosa con el manejo de balón. De las intenciones que se movilizan con el desarrollo de esta historia, además de la admiración por este jugador, se tiene la posibilidad de asumirla como un ejemplo de superación ante las adversidades.

La narración se sostiene a partir de variadas estructuras y saltos temporales. El personaje principal de la historia es representado por un estudiante que, a modo de entrevista, va contando alguno de los detalles de su vida (infancia, dificultades y surgimiento en el fútbol). A medida que el narrador en primera persona cuenta un evento se suceden a continuación unas secuencias de contenido audiovisual que ilustran los eventos referidos. Todo se narra desde un presente evocando los eventos pasados. En la estructura final de este proyecto, los estudiantes insertaron algunos fragmentos de videos de YouTube en los que aparece Ronaldinho en varios partidos de fútbol.

Esta creación audiovisual se estructura a partir de algunos relatos sobre la vida de un destacado jugador de fútbol. Los responsables de este contenido se sirven de variados recursos del lenguaje audiovisual para el proyecto. En los primeros segundos se presenta, en un plano medio, el personaje protagonista de la historia, y se pueden observar con claridad sus expresiones. La historia se ubica en un presente en la vida del personaje y, a medida que son descritos, se van reconstruyendo algunos pasajes de su vida infantil y juvenil; para ello, se emplean algunos saltos temporales. Usan los planos enteros como un recurso para centrar la atención en el sujeto lo que permite una descripción corporal; mientras que los planos generales se usan para visibilizar un predominio del escenario y los movimientos corporales de algunos personajes. La estructura de esta historia se hila a partir de un conjunto de planos y movimientos de la cámara que permite al espectador tener un desarrollo articulado y continuo de la historia. Se puede apreciar que la narración no sigue una secuencia temporal ordenada y lineal; sino que, por el contrario, se insertan algunos saltos temporales respecto a eventos significativos de la vida del personaje (hay saltos de una escena a otra y vueltas atrás en el tiempo para rememorar la vida). Debido a que este es un recurso complejo que requiere el desarrollo de una comprensión sobre la linealidad y el manejo del tiempo en el cine, los estudiantes apenas alcanzan unos niveles de mínima articulación y secuenciación en la historia digital y el espectador apenas vislumbra la historia como una totalidad comprensible pero un tanto limitada; es por todo esto que se considera que queda pendiente el trabajo formativo de este componente del lenguaje audiovisual.

Figura 113. Fotogramas contenido audiovisual 3



Fotograma personaje principal.
Plano medio. 00.05 min



Fotograma infancia del personaje.
Plano medio. 00.39 min



Fotograma personaje mundo de las drogas.
Plano detalle. 01.01 min



Fotograma juventud del personaje.
Plano general. 01.39 min



Fotograma habilidades del personaje.
Plano entero. 02.11 min



Fotograma recortes de otros videos.
02. 16 min



Fotograma recorte de otros videos.
02.29 min

El conjunto de las piezas que conforman este contenido audiovisual es realizado por los estudiantes a excepción de los últimos segundos en los que se incluyen una serie de videos obtenidos del canal de YouTube (como recurso complementario), sin edición y manteniendo la música original de los mismos. Los estudiantes agregan que, sumado a la intención de crear un contenido audiovisual que aborda parte de la vida de un jugador destacado de fútbol, todo esto sirve además para demostrar que, a pesar de las múltiples adversidades, es posible transformar parte de la realidad y de las circunstancias. En el discurso sostenido por el personaje principal, y que fue elaborado por el grupo de estudiantes, se destaca que: "No fue tan fácil alcanzar mis sueños, porque tuve muchos problemas. Se ahogó mi padre cuando yo tenía ocho años" o "(…) a los quince años tuve malas amistades y un mundo de drogas" y "(…) luego tuve muchos éxitos y recibí mi primer balón de oro". Esta selección de testimonios se inscribe en lo que, en la actualidad, se conoce como parte de una narrativa de carácter resiliente. Además de ello, y desde el punto de vista estratégico de una conexión e identificación por parte del espectador, el personaje que escogen para su producción es altamente mediático.

La trama de este relato mantiene una serie de marcas discursivas que permiten ubicarlo, aunque con importantes carencias, en el género biográfico (narra la biografía de una persona real recreando algunos episodios relevantes). La construcción del sujeto se reduce a la representación de algunos episodios significativos de su vida en un tono moralizante y con escasa profundidad. Dado el tiempo y las limitaciones de este ejercicio, no se profundiza en otros asuntos de la vida del protagonista, lo que da como resultado que el telón de fondo se limita de manera significativa.

El contenido total de esta pieza audiovisual se constituye a partir de la hibridación al incorporar los segmentos con los formatos de otros videos y emplearlos en el proyecto, y la cultura visual que los rodea imprime algunas referencias para sus creaciones. A pesar de ello, esta pieza se constituye como una evidencia significativa que da cuenta de la comprensión y competencias alcanzadas por los estudiantes sobre las dimensiones de lenguajes y creación de contenidos audiovisuales.

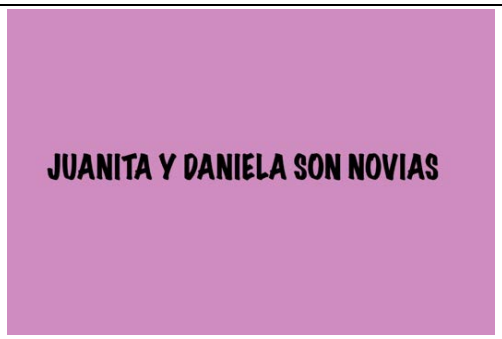
5.3.4.4 Amor en libertad

El grupo de creadores de este contenido audiovisual están conformado por cuatro estudiantes (tres mujeres y un hombre). Desde el inicio de este ejercicio, ellas

expresaron con claridad el propósito de encarar, mediante su propuesta audiovisual, valoraciones que siguen estando vigentes en algunos grupos sociales y que tienen un profundo impacto negativo en los proyectos de vida personales. Es así como proponen, entonces, una narración audiovisual que ponga en evidencia algunos matices de lo que son las relaciones sentimentales entre personas del mismo sexo en un entorno homofóbico o de resistencia a dichos vínculos. La intención, comentan las integrantes del grupo, es crear una historia que muestre que: "los sentimientos de las personas son libres, son quienes deciden y las familias deberían apoyar a sus hijas" y "se ha visto que las rechazan y ellas llegan a sufrir mucho, incluso las sacan de las casas", "yo creo que se avanzó un poco pero todavía hay mucha discriminación y la gente no entiende".

El desarrollo de la historia está organizado a partir de una secuencia de fotografías. Las creadoras tenían de entrada una idea clara sobre los principales propósitos de las escenas y los diálogos. Ellas se apoyaron en los elementos verbales (textos cortos) para dar sentido a la historia que se sostiene a partir de una serie de fotografías originales creadas para este proyecto. El relato principal se dispone a través de un texto escrito, y no hay diálogos entre los personajes. La historia se desenvuelve siguiendo una estructura clásica de inicio, nudo y desenlace, por lo que conserva una secuencia lineal. No se evidencian errores reveladores de "ráccord", la trama se desenvuelve manteniendo una secuencia organizada y estructurada de manera que cada plano elaborado tiene una relación clara con los precedentes y sirve de apoyo para los siguientes.

Figura 114. Fotogramas contenido audiovisual 4



Fotograma inicio de la historia digital.
00.04 min



Fotograma relación de pareja.
Plano medio. 00.10 min



Fotograma el padre no apoya la relación. 00.25 min



Fotograma el padre no apoya la relación. Plano entero. 00.32 min



Fotograma de no apoyo a la relación. 00.35 min



Fotograma habla con la mamá y recibe apoyo. Plano medio. 00.53 min



Fotograma diálogo y apoyo de la mamá. 00.53 min



Fotograma apoyo de la mamá. Plano medio. 01.00 min



Fotograma madre habla con el padre. 01.08 min



Fotograma diálogo entre la mamá y el papá para comprensión. Plano medio. 01.23 min



Fotograma padre ofrece apoyo a su hija. Plano medio. 01.52 min



Fotograma matrimonio. 01.58 min

En la estructura este relato digital la imagen es el recurso para mantener la linealidad junto con el texto verbal que aclara y refuerza lo revelado por la imagen. Hay una sincronía entre ambos recursos. Estas fotografías tienen diferentes planos, principalmente generales, medios y primeros. En todos ellos, los creadores centraron la atención en conservar y dar una mayor fuerza a la historia siguiendo, desde el lenguaje audiovisual, unas disposiciones particulares. Los planos medios, en este relato audiovisual, permiten apreciar con mayor claridad las expresiones de los personajes y en los primeros planos se logran evidenciar estados emocionales de los personajes atendiendo a los rostros. El conjunto de los textos se articula en tercera persona.

En este drama se toma como escenario principal el interior de una vivienda donde conviven los integrantes de una familia nuclear (en las fotografías se registran los espacios de un hogar). Se representa el mundo adulto siguiendo unos roles clásicos vinculados a los espacios y a su uso (la mujer, cercana a la cocina; el hombre, con periódico, en el salón social). El padre, en este caso, es la persona que debe validar la relación afectiva de la hija. La dinámica familiar emerge como temática principal. La propuesta se concentra en un drama sobre los valores en las relaciones familiares, pero con un desenlace esperanzador, de reconciliación. Las escenas finales se resuelven a través del diálogo con el padre (que mantenía un discurso heteronormativo y un uso discriminatorio del lenguaje) y se postula una unión en matrimonio y la conformación de una familia homoparental. Esta una historia que concluye con la aceptación paterna de su hija homosexual.

A pesar de proponer, en el desarrollo de la historia, una tensión en los roles familiares y de promocionar un papel activo de las mujeres, la historia termina apelando a la validación y al reconocimiento de la relación amorosa de la hija por parte de su padre. Como ejercicio creativo este proyecto audiovisual constituye un espacio para poner de relieve posibles conflictos de género con los que se enfrentan las mujeres; no omite ni silencia, supone entonces que el lenguaje y realización audiovisuales se constituyen como un recurso educativo válido para extender la reflexión. Hay una propuesta para el análisis sobre las sexualidades en el ámbito escolar y familiar; en concreto, sobre la aceptación de la homosexualidad femenina en estos ámbitos.

La historia digital de las estudiantes alcanza a evidenciar algunos elementos que ubican esta creación como contraposición a una serie de estereotipos tradicionales respecto a las relaciones entre personas, y como ejemplo de mujeres que desafían valores conservadores y homofóbicos respecto a las relaciones sentimentales de las personas. Se presenta, entonces, un discurso de marcada tendencia y función axiológica. Teniendo como referencia las características de este contenido, se puede sostener que el grupo de estudiantes responsables de este proyecto construye una secuencia visual siguiendo unas reglas básicas del lenguaje audiovisual, acudiendo a variados elementos de este lenguaje.

La banda sonora que seleccionan para este proyecto es la canción “Lovely” de los intérpretes estadounidenses Billie Eilish y Khalid (sin mayores efectos especiales en el momento de edición). Es la misma banda sonora oficial de la segunda temporada de “13 Reason Why” (serie de misterio y drama adolescente). La letra que trata sobre alguien que escapa y busca un lugar donde esconderse, alude a una pareja tratando de superar una depresión. Este elemento es una marca destacada, indica que los estudiantes al momento de estructurar este tipo de proyectos audiovisuales recurren a referentes de contenidos mediáticos populares, en este caso a una serie que siguen en una plataforma (Netflix) como se indica en los grupos de discusión.

5.3.4.5 Principales hallazgos derivados de las creaciones audiovisuales

A continuación, se exponen las conclusiones generadas a partir del diseño y desarrollo del programa de AMC en un grupo de estudiantes de básica secundaria de la ENS. En este caso se hace mención específica a las dimensiones de los procesos de producción y de lenguaje audiovisual que hacen parte del marco conceptual de la educación mediática. Las conclusiones se elaboran atendiendo las precisiones que demanda esta etapa de IBD; es decir, por una parte, identifica y describe elementos que pueden servir para construir o postular comprensiones teóricas sobre el proceso y, por otra parte, se indican algunos elementos que se constituyen en evidencias valorativas del desarrollo del diseño del programa de AMC.

- Se confirma el protagonismo de la imagen y de lo audiovisual en la vida de los estudiantes promocionado por la expansión de los dispositivos digitales, especialmente del teléfono celular, así como la actual profusión de conectividad

a Internet. A partir de esta configuración se viene posicionando una interacción cotidiana que a la vez impulsa el acercamiento, la negociación y la apropiación de un conocimiento sobre nociones básicas de los mecanismos de producción y manejo de herramientas mediáticas. Sin embargo, estas referencias al estar asociadas y generadas, principalmente, desde espacios cotidianos de los adolescentes atienden un marco, configuraciones, estéticas y valores que se privilegian desde los entornos mediáticos.

- Los relatos digitales elaborados por los estudiantes evidencian que los adolescentes mantienen una serie de aprendizajes y referentes implícitos en torno a los géneros audiovisuales. No obstante, los principales puntos o ideas que emergen de los estudiantes a la hora de postular y de concebir las creaciones durante este espacio formativo (sus prácticas de producción de medios) llevan a privilegiar temáticas y asuntos de contenidos populares. Igualmente, al ser indagados, los estudiantes sostuvieron que el programa de AMC contribuyó con el fortalecimiento de algunas variaciones, y los acercó a estas producciones estéticas y narraciones que resultaron alternativas. Es necesario continuar fundando espacios escolares que tiendan a promover y a plantear reflexiones sobre el lenguaje audiovisual y la creación. Posicionar otros referentes en la vida de los estudiantes es un proceso de largo aliento.
- De toda la experiencia, se puede deducir que las historias audiovisuales se elaboraron a partir de una hibridación y negociación de dos referencias claras. Por una parte, aquellas que competen al uso de recursos (encuadres, música, planos, discursos) que se mantienen cercanas a contenidos mediáticos centrales en sus interacciones cotidianas y, por otra parte, aquellas pertenecientes a los recursos abordados en los talleres de AMC. También es importante señalar que, algunas de las historias producidas por los estudiantes, proponen miradas alternativas respecto a la realidad y a la concepción de la vida, especialmente la última creación.
- Cada obra audiovisual se posiciona como una creación situada en unos escenarios culturales determinados, y se asume que los temas que abordan y los modos en que son desarrollados dan cuenta de los géneros que los adolescentes consideran como legítimos y por los que tienen mayor predilección. En este

caso, destacan el drama, el suspenso, el terror y la acción. Sus consumos culturales operan como referente para la generación de estas propuestas digitales y como detonante de nociones sobre las estructuras y formas posibilitar una narración audiovisual.

- El conjunto de estos relatos audiovisuales es una clara evidencia de que los estudiantes que participaron en este proyecto demuestran unas competencias básicas referidas a la dimensión de los procesos de producción junto con una apropiación en el uso del lenguaje audiovisual. Las historias audiovisuales se desarrollaron a partir de variados recursos de que hacen parte del lenguaje audiovisual. La mayoría de las producciones varían en sus planteamientos y mantienen una secuencia sincronizada en el desarrollo de la historia. El conjunto de esta intervención educativa favoreció el desarrollo habilidades comunicativas de creación y de conocimiento sobre el lenguaje audiovisual. Estos resultados evidencian que el programa formativo AMC permitió mejorar las capacidades y habilidades de los adolescentes respecto a estas competencias, pero también es imprescindible garantizar un sostenimiento y posicionar otros aspectos relacionados con este entorno complejo (Buckingham, 2019a).
- En ninguno de los grupos lo “local” o indígena operó como un recurso central y contextual para emplearse como referencia en los contenidos creados. Este hecho refuta una de las intenciones iniciales que se tenían en esta investigación de considerar la creación de contenidos mediáticos asentados en referencias contextuales. Los estudiantes incorporaron algunos elementos de la cultura mediática con la que tienen contacto cotidiano y negociaron algunos referentes abordados en el taller. Constituye un indicativo que sugiere que al momento de proponer contenidos ‘distantes’ o alternativos, se debe previamente (y es un proceso) consolidar una apropiación de manera reflexiva y creativa de estos géneros y herramientas junto con un buen dominio de estos lenguajes. Implica consolidar una posición consciente sobre las dimensiones de los medios, un posicionamiento y la intencionalidad de asumir otras perspectivas. No basta con tener una mirada crítica de los medios y de sus contenidos, se requiere la disposición de crear y expresar a través de ellos posiciones particulares y diversas a las dominantes.

- El uso de efectos visuales en los videos elaborados y la estructura en el abordaje de los temas (similares a los consumidos cotidianamente en las creaciones realizadas por los estudiantes) evidencian una influencia clara de la cultura visual que los rodea. A partir de la experiencia en la realización de videos usando generalmente móviles, uno de ellos se reconoce como YouTuber y se enfoca en la creación de videos musicales de rap tomando como referencias, principalmente, las estéticas de artistas populares.
- En ejercicios similares de talleres destinados a la creación de historias audiovisuales con adolescentes se reporta que sus narraciones tienden a elaborar y presentar los protagonistas masculinos estereotipados y con atributos de fuerza y poder mientras las mujeres destacan como víctimas, frágiles y con actitudes pasivas dentro de las historias (Mayugo-i-Majó et al., 2005). En lo referente a los ejercicios creativos aquí referidos, los estudiantes de la ENS mantienen este tipo de valores e imaginarios en el planteamiento de algunas de sus historias digitales, como es el caso de “La cabaña”, “El atraco”, “Ronaldinho y su vida”; mientras que en el proyecto titulado “Amor en libertad” se plantea una reflexión que pone en tensión dichas perspectivas y valores.
- El conjunto de las historias se elabora a partir de contenido original creado por los estudiantes a excepción de las bandas sonoras que acompañan estos audiovisuales. En las historias seleccionaron una serie de canciones extranjeras (“We will rock you” de Queen, “The Trooper” de Iron Maiden, “Lovely” de Billie Eilish y Khalid). Esto demuestra la incorporación de elementos y referentes de la cultura global a los recursos locales (unos anclajes de la cultura global). Entre las razones que exponen los estudiantes sobre esta elección usualmente destacan que hacen parte habitual de sus consumos culturales como sucede con las series. Por otra parte, las temáticas que proponen en las creaciones son variadas: familiares, biográficas, atracos bancarios y de adolescentes perdidos en un bosque. Las estructuras narrativas audiovisuales que proponen en las historias siguen unos patrones básicos de inicio, nudo y desenlace.
- Generalmente las producciones mediáticas de los estudiantes se elaboran a partir de un crisol de referencias; lo cual las convierte en producciones que mezclan

recursos cosmopolitas y locales. Los formatos de las creaciones audiovisuales se aproximan generalmente a contenidos de ficción que siguen en otras plataformas. En nuestra experiencia, las historias elaboradas trascienden lo institucional y abarcan elementos globales. Lo que tienden a mostrar las producciones digitales de los estudiantes son los cánones estéticos configurados a partir de consumos culturales que tienen en su cotidianidad. Tienen en consideración sendas referencias a partir de las interacciones con las plataformas digitales, los contextos locales y las experiencias escolares. Es por todo esto que se deben negociar estos ámbitos en un proyecto de creación y luego acercarlos a otras perspectivas alternativas que difícilmente se promueven desde la popularidad de los algoritmos.

- Teniendo en consideración que los adolescentes tienden a acudir en el momento de creación de contenidos a cánones y lógicas de las plataformas (como se ha evidenciado en esta fase de la investigación), se hace necesario promover la reflexión sobre diversos aspectos que se desprenden de lo que supone esta cultura participativa: ¿de qué manera están participando los adolescentes?, ¿qué proponen?, ¿cuáles son las características y valores que resaltan?, ¿siguen reproduciendo estas lógicas?, ¿nuestra participación sigue emparentada con las narrativas hegemónicas? Todos estos asuntos contribuyen a postular que el desarrollo de la capacidad de creación comunicativa no se vincula de una manera directa como una acción de empoderamiento o de algo cercano “a la propia voz de los creadores” (Valdivia, 2018, p. 351).

Esta reflexión motiva a plantear la posibilidad de poner en tensión las asociaciones primarias que tienen los chicos en el momento de abordar los procesos de creación y participación, puesto que es imprescindible, bajo esta lectura, indagar sobre las condiciones de la creación de contenidos mediáticos y sobre las principales configuraciones que tienden a privilegiar. Un análisis de creaciones mediáticas demanda estos cuestionamientos; ello motiva a revisar las condiciones actuales del marco conceptual que viene acompañando lo referido al “prosumidor” (término acuñado ante las nuevas formas de producción y consumo de la actual era digital). Puesto que este modo de participación tiende a alimentar y configurar formas de alineación y explotación repitiendo patrones

culturales dominantes (Aparici y García-Marín, 2018, p. 77), es necesario formar una ciudadanía creadora que introduzca discursos críticos que cuestionen y propongan creaciones y estéticas alternativas. Conviene, asimismo, indagar y reflexionar sobre las características de la participación que se pregonan e incentivan desde las plataformas. En este mismo sentido, comenta Winocur et al. (2018) que no se trata solo de reproducir las lógicas de los aprendizajes soportados en lo transmedia, sino de promover un cuestionamiento de las visiones de mundo implícitas en su uso y apropiación, sus demarcaciones de género y de posición y clase social. La apropiación supone no solo la habilidad para el manejo de las herramientas digitales (saberes y lenguajes) para la creación de contenidos mediáticos; sino que demanda, además, una reflexión profunda sobre las características y los valores que se proponen en los contenidos.

- Con base en los resultados e indicadores obtenidos, se considera que un próximo diseño de proyecto (enfocado en la creación mediática) debe incentivar la reflexión acerca de algunas cuestiones básicas por ejemplo, sobre las distintas nociones de participación mediante el uso de los medios digitales para compartir y reproducir lo que practican los adolescentes; cómo estructuran las historias, los contenidos; cómo se deben orientar los procesos ligados con la escritura del guion y cómo propiciar reflexiones sobre el uso del sonido, los ángulos de las cámaras y las habilidades fílmicas previas. Es imprescindible, en el diseño de un proyecto formativo orientado a la creación audiovisual, la consideración de las voces y representaciones que los estudiantes elaboran y mantienen sobre estos entornos. Se reconoce que, desde el uso cotidiano, los adolescentes incorporan algunas series de habilidades y destrezas relacionadas con los entornos mediáticos (Scolari, 2018); no obstante, es necesario extender la reflexión sobre lo que ello supone desde perspectivas amplias y críticas, y sobre el tipo de participación que se está configurando. En últimas, no se trata solo de promover la participación de los estudiantes en los ambientes mediáticos (principalmente a través de la creación de contenidos), sino de problematizar los tipos de participación que proponen.

- Esta experiencia resalta que se requiere de un mayor esfuerzo en el planteamiento de espacios formativos concernientes a avanzar hacia una posibilidad en la que los estudiantes planteen creaciones audiovisuales que refieran perspectivas locales, a temáticas y perspectivas ausentes en la programación o contenidos que exploren otros estilos, formatos, estéticas y representaciones. Alcanzar un desarrollo en estos aspectos supone un mayor trabajo de vinculación con lo mediático y un extenso esfuerzo pedagógico y reflexivo sobre estos procesos. Este tipo de programas formativos no puede reducirse a periodos cortos de tiempo como el propuesto en este diseño (cuatro meses). Es necesario un trabajo prolongado y articulado con el equipo docente de los centros educativos.
- Se requiere continuar con una formación que no solo inspire a un estudiante a interactuar como productor de contenidos sino, además, que lo motive a ampliar la riqueza y diversidad de las historias que puede narrar audiovisualmente. La extensión de propuestas de formación relacionadas con la producción digital en los jóvenes puede, en muchos casos, reforzar "situaciones de desigualdad social, estereotipos o discursos consumistas e individualistas" (Valdivia, 2018, p. 359). Es necesario un diseño que permita formar estudiantes que propongan contenidos alternativos a los cánones dominantes; este propósito va de la mano con la necesidad de posibilitar y gestionar espacios reflexivos y creativos que permitan a los estudiantes lograr un buen dominio de los lenguajes y semióticas de dichos entornos. No solo se puede reducir a posicionar una mirada crítica, es necesario promover espacios formativos focalizados en la creación crítica de contenidos.
- Es necesario continuar promoviendo espacios formativos sobre la apreciación estética y crítica de contenidos mediáticos de las grandes plataformas, permitiendo así a los estudiantes interrogar por los contenidos ausentes y favoreciendo el posicionamiento de otras perspectivas con valores diversos. De esta manera, la escuela puede plantearse como un espacio para acercar a otras perspectivas y otras alternativas de creación. Sigue pendiente favorecer un diseño formativo desde la escuela que permita favorecer el despliegue de otras formas de interacción con la cultura mediática y la imagen en las cuales los

estudiantes sean capaces de crear con los recursos disponibles “otras” imágenes que superen a la normalizada; que favorezcan una formación que incite “a explorar y transgredir estilos, formatos, estéticas y representaciones sociales” (Valdivia, 2018, p. 359); que favorezcan la promoción de una participación que lleve a crear contenidos sobre historias ausentes en la programación, historias locales (todas historias que permitan motivar, subvertir y posibilitar). El desafío no es solo garantizar estudiantes productores de contenidos sino, además, posicionar discursos y contenidos que garanticen una pluralidad de voces y de sentidos.

- De manera general, los videos demuestran una estrecha relación con algunos señalamientos que se trabajaron durante las sesiones formativas de AMC y ponen de manifiesto una serie de referencias sobre lenguajes y estilos que han sido privilegiados en los medios digitales. Así mismo, acuden a variados recursos técnicos. Por todo lo anterior, estas historias audiovisuales constituyen una evidencia sobre la apropiación de algunos elementos propios del lenguaje audiovisual y de las fases y técnicas de producción, desde la creación de los guiones hasta los procesos de edición, por parte de los estudiantes implicados en el proyecto. El conjunto de los elementos propuestos en el diseño de la propuesta de AMC constituye un recurso educativo para abordar de una manera introductoria el desarrollo de las competencias mediáticas en lo relacionado con las dimensiones del lenguaje audiovisual y los procesos de creación. En lo que se refiere al diseño de la metodología de taller los estudiantes se mostraron interesados y dispuestos a participar en las actividades del proyecto, y se apropiaron de los procesos y fases de la creación audiovisual a partir de la consecución de un proyecto colectivo. Finalmente, se debe expresar que un diseño que implique una formación en espacios escolares y que tenga en consideración los puntos referidos anteriormente requiere de un periodo más extenso de tiempo, de condiciones materiales ideales y de un compromiso por parte de los centros educativos. Formar ciudadanos críticos y creativos demanda un tiempo prolongado y de mayor profundidad en las temáticas abordadas.
- Los procesos que se contemplaron en el diseño de la intervención del programa de AMC, en lo relacionado con las dimensiones de creación y lenguaje

audiovisual, se demuestra que, de acuerdo con las creaciones audiovisuales analizadas en este apartado, los estudiantes alcanzan a identificar y a emplear de manera básica estos recursos en sus proyectos. Entre los principios que se extraen como esenciales se destacan el trabajo en grupo, la metodología como taller, la negociación sobre el tipo de contenido que abarcan los proyectos (tener en consideración los intereses de los estudiantes), la implicación de los docentes colaboradores, el acompañamiento de la profesional en medios audiovisuales (cineasta), la disposición de unos recursos mínimos técnicos de calidad destacada y la articulación dentro de un proyecto sostenible en el tiempo (no solo una serie de actividades desprendidas). Entre los elementos que requieren un refinamiento para una próxima fase destacan: garantizar una mayor provisión significativa de tiempo, articular el proyecto en el marco de una política institucional de manera que permita su mantenimiento y fortalecimiento, proporcionar mayores recursos tecnológicos indispensables para estos propósitos (equipos especializados de creación y edición audiovisual), involucrar a la totalidad del profesorado, una mayor conformación y aseguramiento de recursos a nivel económico. Todos estos planteamientos se elaboran advirtiendo que se enmarcan en unas realidades contextuales particulares.

- En el diseño inicial del programa AMC se tenía previsto orientar a los estudiantes a la generación de un contenido particular, en unos formatos específicos. La experiencia en esta fase demuestra que acercar a los estudiantes a otras referencias vinculadas a las posibilidades en los aspectos creativos implica un proceso, y que no se alcanza tras un dictado. En este caso, lo concerniente a las particularidades del proceso creativo como artefacto emergió a partir de lo que resultaba significativo para los estudiantes. No obstante, a medida que se avanzaba se iban acercando a algunas nociones referentes a este tipo de creación. Al respecto, considera Papavlasopoulou (et al., 2019) que cuando una idea resulta “poderosa” para las personas se genera un mayor compromiso; por lo tanto, las ideas conectadas con sus marcos de significación encuentran mayor respaldo en la vinculación creativa. Al finalizar estos talleres los estudiantes se sintieron particularmente orgullosos de sus logros y competentes frente a dichos procesos y sus componentes.

5.3.5 Análisis comparativos de los niveles de competencia mediáticas (PRE y POST)

Se presenta a continuación un análisis estadístico para determinar posibles cambios en el nivel de competencias mediáticas en los estudiantes que participaron en el programa de AMC. El procedimiento para establecer las posibles diferencias en los estudiantes tras la participación en la segunda fase del estudio estuvo apoyado en el estadístico de la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas.

En este caso, al referirnos a muestras relacionadas se tiene el propósito de comparar el comportamiento de un mismo grupo en una variable medida en dos momentos (antes y después del programa de AMC) es decir, las muestras están conformadas por los mismos participantes y el interés se focaliza en determinar si hay una modificación en los resultados de las puntuaciones (Tejedor T y Etxeberria Murgiondo, 2006, p. 119). Adicional, es importante señalar que se seleccionó una prueba estadística no paramétrica atendiendo a los siguientes criterios: la muestra final no es suficientemente grande, sino que estuvo conformada por menos de 30 personas (estudiantes del nivel de noveno tres que participaron en el programa de AMC) y conlleva a admitir que la alternativa para el análisis estadístico implica procedimientos propios de pruebas no paramétricas (Gómez-Gómez, Danglot, y Vega-Franco, 2003, p. 94). Y, en consideración a que la escala de medición de la variables de nuestro interés de análisis es ordinal, es decir, siguen una ordenación (básico, medio y avanzado) cumple el requisito para en empleo de la prueba de suma de rangos de Wilcoxon y, por tanto, se realizaran procedimientos de análisis estadísticos no paramétricos (Flores-Ruiz et al., 2017; Tejedor T y Etxeberria Murgiondo, 2006). Al ubicar el análisis bajo esta marco, tenemos presente que la eficiencia de los análisis basados en el marco de las pruebas no paramétricas es elevada para muestras pequeñas.

La prueba de Wilcoxon fue la seleccionada para el análisis en esta fase y se empleó con el propósito de contrastar la hipótesis sobre igualdad de medianas de los valores de los niveles de la competencia mediática pretest y postest de la misma muestra, es decir, los estudiantes del nivel de noveno tres que participaron en el programa de AMC. Este estadístico es una alternativa a la prueba t para muestras relacionadas cuando se tiene duda de cumplir con los supuestos paramétricos exigidos para la prueba t (Tejedor T y

Etxeberria Murgiondo 2006, p. 369) . Las hipótesis a probar, asumiendo un nivel de confiabilidad del 95.5%, son:

H_0: No hay diferencias entre las observaciones pareadas

H_1: Sí hay diferencias entre las observaciones pareadas

La prueba de Wilcoxon es un test no paramétrico permite contrastar la igualdad entre dos medianas de una misma población, especialmente se utiliza para comparar un mismo grupo antes y después sobre la mediana de la población. El contraste de los signos mide la dirección de las diferencias entre dos muestras relacionadas y se identifica el incremento o descenso en la medición, en concreto, se estudia el número de veces que las diferencias de los valores de las dos muestras son positivas, negativas o si no las hay. Esta prueba de rangos signados utiliza información de si cada dato es mayor o menor que la mediana y con estas referencias se puede contrastar la hipótesis nula de que las muestras son iguales (Guisande González et al., 2006, p. 137). El valor de contraste se basa en el comportamiento de las posibles diferencias entre las puntuaciones de los elementos de cada par asociado y tiene en consideración el signo y la magnitud de la diferencia. Reconocemos que en este caso al constituir una muestra pequeña (n=25) genera una lectura atenta de los resultados.

5.3.5.1 Prueba de rangos con signo de Wilcoxon sobre el nivel global de competencia mediática del alumnado (Pre y Post)

Bajo este panorama, las hipótesis a contrastar son:

Ho= No hay diferencias entre los niveles de competencia mediática de los estudiantes antes del programa de AMC y después del programa

Ha= Existen diferencias entre los niveles de competencia mediática de los estudiantes antes del programa de AMC y después del programa

Para cotejar estas hipótesis se raliza a continuación una prueba de rangos con signo de Wilcoxon en el mismo grupo de estudiantes de grado noveno que cumplimentaron el cuestionario antes y después del desarrollo del programa de competencias mediáticas críticas AMC, se generan los siguientes resultados:

Tabla 69. Prueba de rangos con signos de Wilcoxon Pre y Post

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Post_CM Pre_CM	-Rangos negativos	0[a]	,00	,00
	Rangos positivos	12[b]	6,50	78,00
	Empates	13[c]		
	Total	25		

a. Post_CM < Pre_CM

b. Post_CM > Pre_CM

c. Post_CM = Pre_CM

Tabla 70..Estadístico de prueba

	Post_CM - Pre_CM
Z	-3,357b
Sig. asintótica(bilateral)	,001

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Como se puede observar en las anteriores tablas, el resultado de la prueba arroja un p-valor de 0,001 y asumiendo un nivel de significación de 0,05 se puede formular la existencia de evidencias significativas en contra de la hipótesis nula de que las medianas de ambos grupos son iguales, por lo tanto, con este p-valor se asume que existe evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y admitir que la intervención (el programa de competencias mediáticas críticas) supusó una mejora sobre los niveles de estas competencias en el grupo de estudiantes.

De manera concreta se puede afirmar que se detectaron diferencias entre los valores “pre” y “post”. Detallando el cuadro Rangos se puede apreciar que el producto total de la suma de los rangos positivos es superior a la de los negativos y también que es mayor la cantidad de resultados que presentan un mejor nivel de competencia tras el desarrollo del programa (12).

Ahora bien, en el propósito de determinar las posibles variaciones respecto a cada una de las dimensiones de la competencia mediática antes y después del programa se realiza en cada una de ellas el mismo procedimiento y análisis estadístico:

5.3.5.2 Prueba de rangos con signo de Wilcoxon sobre el nivel de competencia del alumnado en la dimensión 1 Tecnología.

En este caso se plantean las siguientes hipótesis:

Ho= No hay diferencias entre los niveles de competencia en la dimensión Tecnología en los estudiantes antes del programa de AMC y después del programa

Ha= Hay diferencias entre los niveles de competencia en la dimensión Tecnología en los estudiantes antes del programa de AMC y después del programa

Para realizar este contraste se seleccionan los valores obtenidos de la competencia (básica, media y avanzada) en la dimensión Tecnología antes y después del desarrollo del programa de alfabetización mediática. De esta manera se generan los siguientes resultados:

Tabla 71.Prueba de rangos con signos de Wilcoxon dimensión Tecnología

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Dim_1_Pos Dim_1_Pre	-Rangos negativos	3[a]	5,00	15,00
	Rangos positivos	9[b]	7,00	63,00
	Empates	13[c]		
	Total	25		

a. Dim_1_Pos < Dim_1_Pre

b. Dim_1_Pos > Dim_1_Pre

c. Dim_1_Pos = Dim_1_Pre

En concreto, el estadístico de la prueba indica lo siguiente:

Tabla 72. Estadísticos de prueba

	Dim_1_Pos - Dim_1_Pre
Z	1,979[b]
Sig. asintótica(bilateral)	,048

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Asumiendo que el p-valor de la prueba (0,048) es menor que 0,05 se puede determinar que hay evidencia estadística sufuciente para plantear que el programa AMC resultó efectivo en el mejoramiento de los niveles de la competencia en la dimensión

Tecnología. Observando el primer cuadro se puede apreciar que el total de rangos positivos supera al total de rangos negativos, es decir, son mayores los resultados que mejoraron tras el programa formativo en alfabetización mediática (se puede apreciar que la suma de los rangos positivos es superior a la de los rangos negativos).

5.3.5.3 Prueba de rangos con signo de Wilcoxon sobre el nivel de competencia del alumnado en la dimensión 2 Lenguaje

Como punto de partida se proponen las siguientes hipótesis:

Ho= No hay diferencias entre los niveles de competencia en la dimensión Lenguaje en los estudiantes antes del programa de AMC y después del programa

Ha= Hay diferencias entre los niveles de competencia en la dimensión Lenguaje en los estudiantes antes del programa de AMC y después del programa

Desarrollando la prueba de *Wilcoxon* para el contraste de las anteriores hipótesis específicamente sobre los resultados de los niveles de competencia de la dimensión lenguaje (básico, medio y avanzado), se generan los siguientes resultados:

Tabla 73. Prueba de rangos con signos de Wilcoxon dimensión Lenguaje

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Dim_2_Pos - Dim_2_Pre	Rangos negativos	1[a]	5,00	5,00
	Rangos positivos	10[b]	6,10	61,00
	Empates	14[c]		
	Total	25		

a. Dim_2_Pos < Dim_2_Pre

b. Dim_2_Pos > Dim_2_Pre

c. Dim_2_Pos = Dim_2_Pre

Tabla 74. Estadísticos de prueba

	Dim_2_Pos - Dim_2_Pre
Z	-2,653[b]
Sig. asintótica(bilateral)	,008

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Como el p-valor generado en la prueba es menor que 0,05 se puede determinar que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula y concluir

que los estudiantes presentaron mejores resultados tras el desarrollo del programa AMC. Detallando el cuadro de los rangos se puede determinar que es mayor el número (10) de puntuaciones que mejoran respecto a las puntuaciones de la primera aplicación (antes del programa) como también la superioridad de la suma de los rangos positivos frente a los negativos.

5.3.5.4 Prueba de rangos con signo de Wilcoxon sobre el nivel de competencia del alumnado en la dimensión 3 Procesos de Interacción

Se propone a continuación poner en prueba las siguientes hipótesis:

Ho= No hay diferencias entre los niveles de competencia en la dimensión Procesos de Interacción (3) en los estudiantes antes del programa de AMC y después del programa

Ha= Hay diferencias entre los niveles de competencia en la dimensión Procesos de Interacción (3) en los estudiantes antes del programa de AMC y después del programa

Para contrastar estas hipótesis se tiene en consideración las puntuaciones de los niveles de la competencia mediática en la dimensión de Procesos de Interacción (básico, medio y avanzado) reportados antes y después del programa de AMC. Se acude específicamente a generar un contraste a partir de los valores de la prueba de rangos de *Wilcoxon.*

Tabla 75. Prueba de rangos con signos de Wilcoxon dimensión Procesos de interacción

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Dim_3_Pos - Dim_3_Pre	Rangos negativos	3[a]	5,50	16,50
	Rangos positivos	7[b]	5,50	38,50
	Empates	15[c]		
	Total	25		

a. Dim_3_Pos < Dim_3_Pre

b. Dim_3_Pos > Dim_3_Pre

c. Dim_3_Pos = Dim_3_Pre

Tabla 76. Estadísticos de la prueba

	Dim_3_Pos - Dim_3_Pre
Z	-1,265[b]
Sig. asintótica(bilateral)	,206

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

En este caso, teniendo en consideración que p-valor generado por la prueba (0,206) es mayor que 0,05 se admite la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa, es decir, se puede concluir que se encontraron pruebas estadísticas suficientes para inferir que no se presentan diferencias entre los niveles de competencia en lo que respecta en la dimensión de Procesos de Interacción (3) en los estudiantes antes y después del programa de AMC. Esto es, los estructuras y planteamientos desarrollados en el programa no supusó una mejora en los niveles de competencia en esta dimensión, en las respuestas de los estudiantes no se evidencian una mejoría en los procesos relacionados con asumir criterios críticos frente a la dieta mediática como en mantener una participación en los entornos mediáticos en la construcción de una ciudadanía más plena.

5.3.5.5 Prueba de rangos con signo de Wilcoxon sobre el nivel de competencia del alumnado en la dimensión 4 Ideología y Valores

Se plantean en este caso los siguientes hipótesis:

Ho= No hay diferencias entre los niveles de competencia en la dimensión Ideología y valores (4) en los estudiantes antes del programa de AMC y después del programa

Ha= hay diferencias entre los niveles de competencia en la dimensión Ideología y valores (4) en los estudiantes antes del programa de AMC y después del programa

Con la intención de contrastar estas hipótesis se genera una prueba de rangos de Wilcoxon con las puntuaciones de los niveles de competencia (básico, medio y alto) de la dimensión Idología y valores obtenidas antes y después del programa formativo de AMC.

Tabla 77. Prueba de rangos con signos de Wilcoxon dimensión Ideología y valores

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Dim_4_Pos - Dim_4_Pre	Rangos negativos	3[a]	5,50	16,50
	Rangos positivos	12[b]	8,63	103,50
	Empates	10[c]		
	Total	25		

a. Dim_4_Pos < Dim_4_Pre

Tabla 78. Estadísticos de la prueba

	Dim_4_Pos - Dim_4_Pre
Z	-2,568[b]
Sig. asintótica(bilateral)	,010

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon
b. Se basa en rangos negativos.

Teniendo presente que el p-valor generado (0,010) es menor que 0,05, se determina que existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula y aceptar la alternativa, es decir, con los valores de esta prueba se reconoce diferencias en las dos mediciones. Estos resultados dan soporte a admitir que, tras el desarrollo de las fases del programa de AMC, los estudiantes alcanzan unos puntajes diferentes en los niveles de competencia en la dimensión de Ideología y valores. Advirtiendo en la tabla de rangos podemos determinar que es mayor el total de la suma de los rangos positivos que los negativos e igualmente que el número de valores que presentan un mayor nivel en esta competencia tras el programa (12) superan a las negativas, ello constituye una evidencia que señala que se alcanzaron mejores resultados en las pruebas de competencia en esta dimensión luego de la participación en el programa formativo.

5.3.5.6 Prueba de rangos con signo de Wilcoxon sobre el nivel de competencia del alumnado en la dimensión 5 Procesos de producción y difusión.

En este caso, se formulan las siguientes hipótesis:

Ho= No hay diferencias entre los niveles de competencia en la dimensión Producción y difusión (5) en los estudiantes antes del programa de AMC y después del programa

Ha= hay diferencias entre los niveles de competencia en la dimensión Producción y difusión (5) en los estudiantes antes del programa de AMC y después del programa

Para el respectivo contraste se acude a la prueba de rangos de *Wilcoxon* sobre los niveles de competencia (básico, medio y alto) en la dimensión Producción y difusión (5) en los estudiantes antes y después del programa de AMC.

Tabla 79. Prueba de rangos con signos de Wilcoxon dimensión Producción y difusión

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Dim_5_Pos - Dim_5_pre	-Rangos negativos	2[a]	12,25	24,50
	Rangos positivos	17[b]	9,74	165,50
	Empates	6[c]		
	Total	25		

a. Dim_5_Pos < Dim_5_pre

b. Dim_5_Pos > Dim_5_pre

c. Dim_5_Pos = Dim_5_pre

Tabla 80. Estadísticos de la prueba

	Dim_5_Pos - Dim_5_pre
Z	-2,984[b]
Sig. asintótica(bilateral)	,003

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon
b. Se basa en rangos negativos.

Las puntuaciones generadas en la prueba, en concreto el p-valor (0,003), al ser menor que 0,05 se constituye en una evidencia estadística significativa que contribuye a rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, o sea, existen razones suficientes para afirmar que el programa de AMC mejoró los niveles de competencia de la dimensión de Producción y difusión. Reparando en el cuadro de rangos podemos demostrar que el programa de AMC contribuyó en el incremento de los niveles de esta competencia toda vez que son mayores las puntuaciones que se transformaron en positivas (17) luego del programa y que la suma de los rangos positivos es mayor que los negativos.

5.3.5.7 Prueba de rangos con signo de Wilcoxon de la dimensión Estética (6) en aplicación Pre y Post

Las hipótesis de partida para su posterior contraste en este caso son las siguientes:

Ho= No hay diferencias entre los niveles de competencia en la dimensión Estética (6) en los estudiantes antes del programa de AMC y después del programa

Ha= Hay diferencias entre los niveles de competencia en la dimensión Estética (6) en los estudiantes antes del programa de AMC y después del programa

En este caso, se procede a realizar la prueba estadística con los valores indicativos de los niveles de competencia en la dimensión Estética (6) en los estudiantes antes y después del programa AMC.

Tabla 81. Prueba de rangos con signos de Wilcoxon dimensión Estética

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Dim_6_Pos - Dim_6_Pre	Rangos negativos	9[a]	6,00	54,00
	Rangos positivos	2[b]	6,00	12,00
	Empates	14[c]		
	Total	25		

a. Dim_6_Pos < Dim_6_Pre
b. Dim_6_Pos > Dim_6_Pre
c. Dim_6_Pos = Dim_6_Pre

Tabla 82. Estadísticos de la prueba

	Dim_6_Pos - Dim_6_Pre
Z	-2,111[b]
Sig. asintótica(bilateral)	,035

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

Atendiendo que el nivel de p-valor (0,035) es menor que 0,05 se puede determinar que existe una evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula y aceptar la alternativa, es decir, se presentan cambios en los niveles de la competencia de los estudiantes antes y después del programa de AMC. Detallando la tabla de rangos se puede evidenciar que la suma de los rangos negativos es superior a la de los rangos positivos indicando una diferencia y revelando que tras el programa de AMC es mayor el número de estudiantes que presentan una puntuación baja en esta dimensión (en vez de mejorar los niveles de esta dimensión tienden a presentar puntuaciones bajas tras el programa de AMC), esta prueba constituye un indicio claro sobre la necesidad de mejorar el diseño en este aspecto, como esta dispuesto no supone una mejora en esta dimensión .

5.3.5.8 Principales hallazgos derivados del análisis comparado de los niveles de alfabetización mediática previos y posteriores a la aplicación del programa

En términos generales, teniendo en cuenta los resultados anteriormente expuestos, se puede indicar que la mayoría alcanzan a ser estadísticamente significativos, indicando que el programa de AMC diseñado tras su aplicación incide en los niveles de desempeño de la competencia mediática en los estudiantes. Este impacto generalmente tiende a resultar positivo, es decir, el programa de AMC mejoró los niveles de esta competencia en el alumnado de la ENS.

A partir de los datos que arroja la prueba de rangos de *Wilcoxon* (p-valor 0,001) se puede determinar que existe una significancia estadística significativa, es decir, que se presentan diferencias en las puntuaciones pre y post. A partir de estos datos puede plantearse que los estudiantes mejoraron sus competencias mediáticas tras el programa. Realizando una valoración sobre cada una de las dimensiones que componen la competencia mediática, se puede resaltar lo siguiente:

- El diseño de la propuesta de AMC para abordar en específico la dimensión de Producción y difusión resultó eficaz, los valores de la prueba estadística resultan significativos (0,003) y constituye en una fuerte evidencia de que los estudiantes luego de las sesiones formativas incrementaron sus capacidades frente a las implicaciones que comporta el manejo de la identidad online/offline y sobre una actitud responsable ante el control de los datos privados e igualmente mejoraron significativamente sus conocimientos sobre sistemas de producción, las técnicas de programación y los mecanismos de difusión. Los estudiantes incorporaron habilidades para gestionar procesos creativos usando tecnologías comunicativas. En específico, el programa AMC, en su componente de creación audiovisual, alcanzó a tramitar el conjunto de procesos que pertenecen a esta dimensión.
- Con los valores obtenidos en lo que respecta a la dimensión de Lenguaje (0.008), se pude determinar que el diseño e implementación del programa de AMC fue eficaz en cuanto se demuestra que los estudiantes que participaron en el programa incrementaron sus competencias para interpretar y evaluar los diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje mediático. Igualmente, se acredita que los estudiantes reforzaron sus capacidades para expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación y de significación. Las principales actuaciones en el programa correspondientes a la dimensión de Lenguaje se centraron en lo relativo a las prácticas visuales.
- Lo datos generados en la prueba sobre la dimensión Ideología y valores se constituye en evidencia significativa (p-valor 0,010) para sustentar que tras las sesiones del programa de AMC los estudiantes mejoraron las competencias relacionadas con la capacidad de detectar las intenciones o intereses que subyacen tanto en las producciones corporativas como las populares (como su ideología y valores, explícitos o latentes), con la capacidad de analizar las identidades virtuales, individuales y colectivas, con la capacidad de detectar los estereotipos sobre todo en cuanto a género, etnia y cultura. Principalmente el trabajo pedagógico se desenvolvió teniendo en consideración contenidos de las redes sociales.

- Por su parte, en la dimensión Tecnología la prueba arrojó un resultado significativo (p-valor 0,048) con suma de rangos positivos y, por tanto, establece un indicio claro de que el programa AMC tuvo una repercusión en el mejoramiento de las competencias de los estudiantes enfocadas a la capacidad de manejo de las innovaciones tecnológicas que hacen posible una comunicación multimodal y multimedial y sobre la comprensión del papel que desempeñan en la sociedad los entornos mediáticos y sus repercusiones en el conjunto sociedad.
- En lo que respecta a la dimensión Procesos de interacción, a partir de los resultados de la prueba (0,206), se puede determinar que tras el programa de AMC no se presentaron cambios significativos en los resultados de los niveles de la competencia que suponen la capacidad de evaluar los efectos cognitivos de las emociones (conciencia de las ideas y los valores que se asocian con personajes, acciones, situaciones que generan, según los casos, emociones positivas y negativas) como tampoco del conocimiento de las posibilidades legales de reclamación ante el incumplimiento de las normas vigentes en materia audiovisual y una actitud responsable ante estas situaciones. Ello indica que en el diseño del programa hay una marcada debilidad en los planteamientos concernientes a esta dimensión y, por otra parte, sugiere que para una próxima fase de este diseño se deben estructurar nuevamente el conjunto de los planteamientos y desarrollos pedagógicos propuestos sobre esta dimensión.
- A su vez, los niveles de competencia mediática en la dimensión Estética que reportaron los estudiantes luego de participar en el programa formativo presentan un nivel inferior respecto a la primera aplicación. Se esperaba que tras el programa se incrementará estas puntuaciones, pero estas descendieron. Ello indica que las habilidades relacionadas con la realización de juicios estéticos no mejoraron; al contrario, declinaron tras el programa de AMC. Esta evidencia determina que una nueva fase del diseño de un programa formativo en alfabetización mediática implica una revisión y planteamiento de actividades formativas significativas para abordar lo referente a lo estético de los contenidos mediáticos.
- De manera general, se pude determinar que el programa AMC resultó efectivo en el mejoramiento de los niveles generales de la competencia mediática del

alumnado de la ENS participante. El diseño del programa influye en el nivel de estas competencias. Sin embargo, pensando en una fase siguiente, es necesario replantear algunas consideraciones específicas: en el nuevo diseño del programa de AMC se debe focalizar en la reorganización al abordaje de las dimensiones de Procesos de interacción y especialmente de lo correspondiente a la Estética. Promover espacios formativos donde los estudiantes y audiencias tiendan a generar valoraciones de tipo estético sobre el contenido mediático demanda un proceso sostenido y exige una constante reflexión, muchas veces lo valorativo de los contenidos mediáticos se queda en la exclusividad de lo que privilegian los algoritmos.

5.3.6 Análisis global de los datos de la fase de evaluación y reflexión derivadas sobre el programa de AMC

Entrevistas con los participantes, entrevistas con los docentes, notas de diario de campo, el conjunto de las creaciones audiovisuales y los resultados de la segunda aplicación del cuestionario de competencias mediáticas al grupo de estudiantes que estuvo implicado en esta experiencia formativa, constituyen los elementos principales que dan origen al planteamiento los dos procesos que supone esta fase de la IBD, es decir, la evaluación y la reflexión alrededor del programa de AMC y, por otra parte, el planteamiento de algunas comprensiones teóricas desprendidas del conjunto de este proceso.

En el primer apéndice se desarrollan planteamientos alrededor de los principales elementos que se desataron tras la realización de la propuesta de educación mediática, sobre los posibles cambios, avances, retos, debilidades. En un segundo apartado se proponen una serie de reflexiones y comprensiones teóricas sobre el fenómeno que se desprenden a partir de todas las fases implicadas en este proceso. Lo recomendado en esta fase es generar la reflexión a partir de los elementos teóricos, los resultados empíricos y las reflexiones del investigador (McKenney y Reeves, 2019, p. 86). De manera que en las primeras referencias se trata de presentar un desarrollo a partir de las siguientes consideraciones: ¿Qué procesos intencionados y no intencionados generan la intervención?, ¿qué hace que algunas realizaciones específicas de ciertos mecanismos sean más resistentes que otras?, ¿cómo, por qué y bajo que condiciones el programa de AMC funciona?, ¿qué tan relevante y utilizable perciben los participantes la

intervención? Este análisis en retrospectiva acude tanto a estrategias cualitativas como cuantitativas buscando enriquecer las perspectivas de entendimiento de nuestro interés de estudio. A continuación, se propone una reflexión general del investigador a partir del proceso realizado:

- El posicionamiento de la mediatización debe motivar a la escuela a proponer espacios formativos que permitan vincular amplios aspectos sobre este fenómeno. A pesar del cúmulo significativo de recomendaciones que viene insistiendo alrededor de este propósito y de la extensión y centralidad que tienen las prácticas mediáticas entre los adolescentes, son reducidos estos enfoques formativos y generalmente tienden a dedicar el foco en las competencias digitales en concreto de tipo instrumental. Dada la complejidad de este fenómeno, la voluntad de integrar estos asuntos a la escuela demanda un estudio comprometido y de la garantía de unas condiciones para la consolidación.
- Entre los principales aspectos que se deben tener en consideración en un modelo para la integración de la alfabetización mediática resaltan las siguientes: formación docente, vinculación familiar, política institucional, garantizar recursos.
- A partir de este proceso formativo en alfabetización mediática se destaca como fundamental partir de las consideraciones y preocupaciones de los estudiantes respecto al entorno mediático, es decir, establecer una metodología en la cual se erijan como vertebrales sus prácticas mediáticas y desde este ellas promover la reflexión de los componentes de la alfabetización mediática. Igualmente, la garantía de este proceder incrementa los procesos motivacionales de los estudiantes y contribuyen a espesar las discusiones. Por ejemplo, en concreto, se propone “poner en la mesa” los principales contenidos mediáticos de los estudiantes (redes sociales, sus audiovisuales, procesos de búsqueda y fuentes de información) y expandir sobre estas las discusiones y componentes de la alfabetización mediática.
- Como han venido sosteniendo insistentemente muchos organismos entre ellos la UNESCO, la consolidación de procesos formativos al interior de los centros educativos exige que los docentes alcancen niveles altos en estas competencias. En particular, los docentes de la ENS perciben carencias respecto a las

competencias mediáticas y por tanto dificulta el afianzamiento de procesos que repercutan en la formación de los estudiantes. En este trabajo, atendiendo a este distintivo, se propone como una manera de solución el diseño de un espacio académico concreto para abordar estos asuntos como lo viene tratando algunos países como Inglaterra, Canadá y Australia.

- En este proceso se demuestra que articular procesos reflexivos a través de la pregunta constituye una manera totalmente pertinente, los estudiantes demostraban atención sobre y participaban teniendo como fundamento principalmente sus prácticas mediáticas. En este sentido, consideramos se debe continuar fortaleciendo y articulando propuestas de alfabetización mediática basado en una pedagogía de la pregunta como señalaba Freire (1988).
- Igualmente, a partir del conjunto de las evidencias señaladas en este apartado, consideramos la pertinencia de sostener y proyectar distintos espacios formativos de alfabetización mediática a partir de las prácticas de los estudiantes, como se constató en esta experiencia, es una manera de enriquecer el debate y permite acercar otras perspectivas y problematizar los entornos mediáticos de los estudiantes. En este sentido, atendemos con particular interés los comentarios que realizó David Buckingham a esta propuesta en cuanto a favorecer un abordaje que permita, para futuros diseños, relacionar el conjunto del proceso formativo a partir de estas prácticas.
- Adyacente a este planteamiento, se considera que uno de los esfuerzos centrales que se instalan en la actualidad en la educación mediática implica fortalecer prácticas creativas en las que los estudiantes logran desarrollar un conjunto amplio de perspectivas y valores. El empeño de la educación mediática no debe quedar en la exclusividad de promover procesos creativos (a pesar de que los estudiantes en la mayoría de los casos mantenga unas competencias básicas para la creación mediática, es necesario matizar el asunto, pues igualmente se evidenció en el conjunto de las creaciones audiovisuales de los estudiantes, acuden principalmente a unas series de disposiciones estéticas y valorativas que son privilegiadas por los entornos mediáticos), supone convocar una reflexión profunda sobre las implicaciones diversas de lo mediático. Un proceso formativo, como se ha insistido, debe procurar acercar a otro tipo de

perspectivas y discursos, y un ciudadano con criterios complejos y críticos demanda de procesos de largo aliento. Alcanzar un desarrollo mínimo de estos aspectos demanda la consolidación de espacios formativos en los centros educativos.

- Otra reflexión general que aflora a partir de este conjunto de datos nos lleva a considerar en detenimiento sobre los procesos vinculados a la crítica y la manera en que la educación mediática ha venido promoviendo su desarrollo. Entendemos que una perspectiva crítica se sostiene a partir de procesos reflexivos, es decir, no como un supuesto que se asienta desde una determinada valoración y condenando otras. Como bien señala Buckingham (2019), el pensamiento crítico es un proceso reflexivo en el cual constantemente cuestionamos nuestras propias preconcepciones, interpretaciones y conclusiones de los fenómenos mediáticos (p. 55).
- Igualmente, consideramos que, dada la complejidad de este fenómeno, la consolidación de un proceso formativo demanda amplio extensión en el tiempo. No se puede circunscribir a solo esta fase. Muchos de las referencias que gravitaban en las preocupaciones de los estudiantes quedaron al margen o apenas se abordaron tangencialmente, entre ellas se destacan los procesos de búsqueda de información, las redes sociales, valoraciones estéticas, entre otras. Como bien lo expresaron los docentes, se requiere institucionalizar los procesos formativos sobre la educación mediática para permitir su extensión y consolidación.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 6

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CHAPTER 6. DISCUSSION OF RESULTS AND CONCLUSIONS.

The sections corresponding to the discussion and conclusions derived from the study are presented below.

6.1 The media context of adolescents

One of the derivations that arises from the bibliographic review included in the initial chapters of this research paper **seems to indicate that we are currently in a historical era, which is inclined towards the consolidation of what is an increasingly mediated life.** This situation becomes fundamental as our lives develop. significantly affecting our relationship with the world. It can be assumed as the *zeitgeist* of our time. Under this framework, it is understood that new forms of knowledge are accessed through our contact with screens (increasingly smaller, more portable and powerful), leading us to the idea that "what we know about our environment depends more on the media, than on our contact with reality" (Pérez Tornero, 2019, p. 25). It is also based on the assumption that our interaction with the world and with others occurs, and is increasingly positioned through representations rather than direct interactions (Gómez Orozco, 2018, p. 4). The representation takes precedence over our direct experience of the world, meaning that we are more and more inclined towards the configuration of mediated subjects and those that are strongly shaped by the media representations. In the words of Pérez Tornero (2019), the consolidation of mediation is based on the idea of the media system beginning to take over some of the cognitive and emotional dimensions of humankind, allowing it, in a certain way, to "re-format our capacities" (p. 23). One of the clear indicators of these processes is the consolidation of other forms of interaction with others and with the world through the use or intermediation of devices (Fernández, 2016, p. 22).

In recent times there has been a considerable growth in these processes in the world of adolescents, due to the abundance and availability of mobile devices. In the case of Colombia, according to the figures released by the Ministry of Information and

Communication Technologies, in the third quarter of 2019, the number of mobile phone lines reached 65.1 (MINTIC, 2019) a figure far exceeding the number of inhabitants of the country, therefore determining that in almost all households (95.2%), there is at least one person who owns a mobile phone. And in the specific case of baccalaureate students in the ENS[85], this figure reached 91.80%. As such, mobile phones are considered as the central devices in media practices, and, likewise, they play an important role in our daily routines. Mobile phones have essentially become the environments from which the population as a whole consolidates its media practices. It is worth clarifying that this practice is currently unconnected to social background. According to Dussel y Reyes (2018), "mobile phones are probably the devices that have had the greatest impact on the socio-technical landscape in recent years, perhaps only comparable to the revolution that was brought about by airplanes at the beginning of the 20th century" (p. 151). Under this new structure, smart mobile phones fulfil almost all of the functions of the previous media forms, and these devices also effectively consolidate a wide range of media processes (by using one of these devices it is possible to create content for press and television and interact with complex digital files) (Perez Tornero, 2020, p. 247). That is why central media practices associated with newspapers, the television and radio have essentially been relegated, given the interaction offered by the new and current media landscape in the lives of adolescents.

Students usually use media for social interaction purposes (reinforcing local networks) (73.5%), for information-related processes (82%), and for recreational purposes (76.20%). These numbers are part of a panorama that is transferred to the national order. One of the main findings from the latest survey performed by the Colombian Ministry of ICT, observed that 54.4% of the respondents stated that their main Internet-based activity was related to sending and/or receiving instant messages (chat), with 46.9% stating that they spent the majority of their time viewing photos, videos, profiles, comments (social networks), and 32.5% stating that their main activity was watching music videos (MINTIC, 2019, p. 11). In general it was determined that very few people used these devices for either education-related purposes or creative processes. As noted in the findings section of this study (see ENS Context), the majority

[85] ENS: *Escuela Normal Superior*, institution for teachers training in Colombia

of the students focus their media practices on the possibilities offered by social networks, information search processes and audiovisual practices. The use of social networks is a prominent feature of society nowadays, especially among adolescents, for whom interaction with electronic devices has already become an inescapable part of their lifestyle (Iglesia et al., 2020). The figures indicate that 68% of the Colombian population are active users of these platforms (Delgado, 2021); and that the global trend is not too far off from the regional and national ones.

In the specific case of social networks, adolescents favour a set of specific practices: processes linked to visuality and operations related to searching for information. In the first case, the production, circulation and obsession with images has become a frequent practice among participants. Their relationship with images is common and their interactions and time spent on social media platforms are concentrated on memes, photographs, and selfies. They live in an environment in which a huge number of images pass in a fluid manner and this relationship is sustained predominantly based on their daily relationship with mobile phones.

In short, images play a central role in their media exchanges, circumscribed within the framework of what Jiménez (2019) refers to as the experience of the world turned into an image. According to Fontcuberta (2016, p. 26) we currently live in an environment of visual saturation, that is to say that we are in permanent contact with images and our creative practices in this area have increased "we are all photographers, but with little visual culture" (Villarreal, 2014). In this sense, **the apparent familiarity with which we relate to visual formats does not necessarily mean that we are true experts of this language or of the various aspects it contains. To the contrary, the constant flow of images naturalises this relationship. consolidating the scarce reflection and problematisation.** With the arrival of mobile phones, our connections with image have been altered in a significant manner. The same category that previously associated the idea of photography as a historical anchor (truth, memory and archive) has become ephemeral, **with images no longer being used to remember something but to communicate something**. In other words, the important thing is no longer the content, but rather the fact that we are able to communicate something in the distance. Under this framework, the connection that adolescents tend to favour in their interactions with visual media is understood, (the long periods spent on social networks

producing, reproducing or interacting with memes, images, videos, photographs is worth mentioning), as well as the way in which said behaviours and habits are **naturalising certain ways of seeing and looking**. As Prada (2018) pointed out, "what almost everyone aims for is a kind of photography that is in keeping with what has already been seen and admired, to stuff their reality into certain visual moulds that they know will be worthy of applause, and so are ideal to be used for their online social presence" (p. 55). Additionally, an approach that could be assumed from media education is a critical and deep reflection on the image (as a language and as a cultural product) that leads to it being questioned, assuming possibilities from a distance and from other perspectives (Jiménez, 2019, p. 9). This is a job that must continue to be a priority in educommunication.

Based on this idea, it was possible to determine through the CML (Critical Media Literacy) training programme that, in general, **the student's common creative processes are developed by paying attention to some features and distinctions that are "favoured" by media environments.** The set of media stories prepared by the students showed competencies connected to these creative processes. However, the main points or ideas that emerged amongst the group of students when putting forward ideas and coming up with their creations (their production practices) was that they tended to favour certain aesthetics that are generally related to the logic of the large names in media. In this sense, it can be argued that the process of developing a communicative creative capacity is not necessarily considered an empowerment action or something close to "the creators' own voice" (Valdivia, 2018, p. 351). This would motivate us to review the current conditions of the conceptual framework that accompanies what refers to the prosumer, since **this mode of participation tends towards the idea of feeding and configuring forms of alignment and exploitation by repeating dominant cultural patterns** (Aparici y García-Marín, 2018, p. 77). In the same sense, Winocur et al. (2018) observed that it is not exclusively a matter of favouring creative processes with students, but of promoting a questioning of the world-views that are implicit in their use and appropriation, their demarcations of gender, position and social class. **Appropriation entails not only the ability to handle digital tools (knowledge and languages) for the creation of media content, but, likewise it demands a deep reflection on the characteristics and values that are proposed in**

the content. In similar investigations (involving workshops aimed at creating audiovisual stories with adolescents) it was observed that the content produced tended to elaborate and present the protagonists in connection with certain stereotypes (men as protagonists who demonstrated attributes of strength, while women were portrayed within the stories as victims and fragile individuals demonstrating passive attitudes) (Mayugo-i-Majó et al., 2005). **In this sense, media education must not solely register the concern for promoting processes associated with creativity, but, likewise, it must also promote a complex and critical problematisation of these environments.** Ultimately, it is not only about celebrating creative abilities, but also about incentivising production and a critical and reflective relationship with the content (Buckingham, 2019a).

In the case of **practices associated with searching for information in media environments, adolescents tend to restrict these processes to a few considerations, in most cases, these practices are limited to a procedure that leads them to transcribe the full content of what is requested from the teacher in the automated platforms (the core of the query), before recording the first answers revealed on the screen in their notebooks**. The main criterion followed by the students is to ensure that the text adapts to the instructions given by the teachers. Students connect other processes in very few cases, and in fact, these matters are not addressed within the school setting. In line with the findings indicated above, some studies have reported that there has been an increasing shift and reduction in research-associated work in processes where centrality is limited solely to searching on the Internet in the school setting (Dussel y Reyes, 2018, p. 172). And generally it has been determined that schools do not sufficiently address certain phenomena associated with the positioning of automated searches (on new forms of truth production, hierarchy and the presentation of results, operation of these environments, of the ephemeral). However, during the training sessions, while taking part in a practical exercise, the students referred to the main criterion of assessing the reliability of media information, taking into account the presentation of the webpage (design, aesthetics), the icon that indicates that it is safe, recommendations from friends and, in terms of the veracity of the information collected, any content narrated as a journalistic record was considered to be correct. Some studies have reported that the vast majority of adolescents do not go beyond the first link

returned by the search engines (Morduchowicz, 2018, p. 15). Another variable that must be taken into account is that in an environment with a marked update and content flow, such as the Internet, developing a set of fixed criteria that will ensure the correct assessment of the information proves very difficult. However, there is **a series of operations that can be used that lead to a critical connection with these environments, however, these constitute a process that must be worked on constantly, limited spaces are not enough.** Nonetheless, it has been recognised that users are unlikely to verify multiple sources, cross-reference "reputable" sites, analyse language and image use, exercise caution before sharing information. In the daily navigations of common users these criteria do not tend to be followed, with them choosing a specific source without any type of rational thought, based solely on the idea of whether or not they are able to access the information (Buckingham, 2020). All of this indicates that it is an exceptionally difficult task, which requires an extensive training process.

Another common feature in the media practices of ENS students is based on the **understanding of social media platforms as being the main mechanisms through which information related to various fields is obtained and processed**. In other words, the regular consumption of information through social networks has displaced the other actors that previously held this power and who essentially regulated what information was to be disclosed and received, and the manner in which this process would take place. These platforms have become the main environments from which adolescents obtain, generate and share almost all kinds of information. Attached to this process, the phenomenon of fake news and misinformation has generally been widely positioned. This phenomenon has been gaining momentum in recent years, and these platforms have become one of the main sources through which fake news and misinformation have been spread, causing a significant impact on society. In recent years, the detection of and reflection on fake news has become a topic of considerable interest within the academic world (Shu y Liu, 2019). These media environments have facilitated its extension and dissemination, with both students and their teachers feeling a certain sense of vulnerability as a result of this situation.

From the teachers' perspective, through their media practices students tend to generate a set of references that often take centre stage when shaping certain social

practices. **Teachers agree that several issues affecting adolescence are beginning to be explored and addressed from media environments** (in which audiovisual media is strongly permeating the structures for students to construct meaning and identity). In their study on this particular matter, Pérez, Pastor, y Abarrou (2018) concluded that YouTubers play a specific role in discussing topics that adolescents do not dare to share with other people, therefore meaning that thanks to the experiences that these individuals narrate, they become important references in the decision-making processes of their followers, exercising, in some cases, the role of a "counsellor". In other words, media environments are positioned as active and determining elements in the formation of identity and they provide a space for the issues concerning individuals in this stage of life to be discussed, in particular issues that schools essentially fail to address. Social media content that addresses youth-related issues has been highlighted, for example, *La Rosa de Guadalupe*, which "can be understood as a programme that provides informal education on certain topics, publicising religious information and the forms of behaviour that are marked as correct and incorrect" (Altamirano, 2014, p. 57).

Returning to other distinctions of practices associated with mobile phones, evidence suggests that specific training on processing these phenomena is not provided in the school setting. Students have pointed out that they have developed self-taught learning skills through their daily interactions with the environment (85.20 %) and through the influence of their siblings and friends (11 %). These results confirm the idea that neither their parents, the school, nor their teachers are perceived as, or act as generators of proposals that would enable them to gain an understanding of media environments. To the contrary, it is understood that it is the informal spaces that shelter these processes. Other studies have emerged in which this situation is identified, indicating that school environments do not tend to generate a specific reflection on this set of practices (Oliva, 2019, p. 254), and that these processes are hardly even guaranteed in the same sense within the family setting (Livingstone y Keely, 2018). In the case of the school, the voices of the teachers who try to justify the prohibition of these devices are distinguished, and within the family setting, the associations derived from these environments cover both extremes: the risks and the benefits. In this sense, the most relevant discourse connects these environments with the risks associated with cognitive processes and safety, as well as placing importance on the need for training to

be provided on its use, mainly in terms of education. In some cases, it could even be said that the media tends to be associated with the concept of pharmakon, that is to say, with "a curative power, to the extent or excess in which it is a destructive power"(Stiegler, 2015, p. 30).

The daily and constant presence of this media in the lives of the students helps to sustain and intensify their perception of media literacy. Notions associated with "digital natives" and other such names have been feeding the belief that adolescents have a set of competencies that can be used to deal with these media environments in a critical way. However, several recent investigations have indicated that although it is true that they have certain skills that enable them to adapt to said environments, they also present significant deficiencies with regards to basic information management and search optimisation processes and the use of safe browsing tools on the Internet (Hernández, 2017), among others. That is to say, they present a series of shortcomings that inhibit them from interacting with the media environments and resources in a beneficial and critical manner. Generally they manage to develop greater instrumental skills for use on the leisure and social aspects of these media environments, therefore indicating that despite the fact that they have had extensive contact with this media from an early age, they still require significant support in order to develop basic skills to be used in specialised information search processes, in order to ensure critical analysis, efficient communication and better observation, and increase their awareness of the personal information that they are entrusting to these environments. By reflecting on uses and permissions they will be able to prevent situations of potential risk (Martínez-Piñeiro et al., 2019). The relationship that children and adolescents in developed countries establish with digital tools and environments focuses predominantly on their instrumental use, thus reducing their role as consumers of technologies (Alonso Ferreiro, 2016, p. 147). It has been determined that the majority of high school students present average levels of media skills (54.6 %), with only 2% of them attaining a higher level. The evidence indicates that, despite the fact that these areas are used on a daily basis, this usage is not sufficient in order to guarantee outstanding competencies in this context (the main competencies that they possess are instrumental).

In the students' family environments, far from being neutral spaces, news media is processed and filtered based on their symbolic universes of belonging and

experiences (Winocur y Sánchez, 2016, p. 26). Each family structures and condenses the particular practices through which they predetermine their children's initial relationships with media based on their own universes of meaning. In general, parents tend to consider the mediatic dispositions both as medicine and poison (Stiegler, 2015, p. 30). On the one hand, the majority of parents consider the media as a "distractor" that occupies the majority of their children's time and as something that results in a "loss of mental agility" (many consider that certain operations associated with the times of paper and pencil have been displaced), and, likewise, they consider this new environment to be one of the reasons why their children are achieving poorer grades in their national exams, likewise suggesting that this new media is encouraging "new ways of dressing, of speaking" or a new found interest in so-called "crazy music". On the other hand they are unable to deny the opportunities that this media provides, for example, access to a wide range of information; the possibility to communicate and interact with people regardless of distances, and likewise, they consider the media as a facilitator of creative processes. All training strategies in the field of media education must take the family environments into consideration (either to reflect on the way they have been dealing with the media, or to establish training processes in these competencies), given the role that these domains play in optimising opportunities and minimising the risks posed by the media phenomenon (Livingstone y Blum-Ross, 2019).

6.2 The ENS and media education processes.

The pedagogical processes that the **ENS focuses on tend to favour instrumental aspects, nonetheless, media education-related matters are not included in the reflection.** In this regard, Sandoval y Bermúdez (2015, p. 169) pointed out that in Colombian schools an uncritical reception prevails in which an instrumental management of the media is promoted (students are only provided with knowledge on software such as Word, Excel, Power Point). In this same sense, Rueda Ortiz et al., (2003) found that in Colombian school institutions, on the one hand there is a "technophilic" discourse towards the media, and, on the other hand, there is a low development of skills and competencies for interaction with, or planning of activities that are mediated by these devices, and that, in addition, there is a weakened degree of pedagogical reflection with continued support for traditional teaching models (uncritical

hegemony of knowledge through memorisation, with the words of teachers and the text book content considered as the only or main reference in learning). Altogether the practices revealed in the specific subject of Technology taught within the ENS focus on consolidating the student's knowledge of certain (private) computer programs.

The positioning of these approaches has been reinforced by a framework of state public ICT policies in the educational field that "have maintained a deterministic, neutral and benevolent discourse on technologies" (Ortiz y Franco-Avellaneda, 2018, p. 21). Although, as the documentation analysis process revealed, **some components of media education are developed in some of the guidelines, however these are not fully developed pedagogically in academics.** In the case of the Language competency standards, some references associated with the dimensions of Language, Ideology and Values, and Production and Dissemination Processes have been included, despite the fact that the curricular guidelines present minor developments in terms of the interaction, Technology and Aesthetics process dimension. Ultimately, it can be argued that the document contains broad aspects of what are assumed to be the components of media literacy. In this sense, Arenas, Aguaded, y Sandoval Romero (2019) found that out of the 55 indicators that make up media competence according to Ferrés y Piscitelli's proposal (2012) in the Language standards document, only 22 of them have been formulated, amounting to just 40% (p. 107). Therefore, a systematic and complete approach to media education is required or, what is the same, its academic incorporation as a core element of the ENS training project.

6.3 On the existing national (Colombia) and institutional (ENS) regulatory frameworks regarding media education

Although **some components of media education are evident in the national regulatory frameworks and some pedagogical work concerning this area is emerging, nonetheless, the ENS' learning schemes to date have failed to propose any work in this direction.** The use of technology within the ENS academic space is limited to focusing on issues related to exclusive office software. It is worth mentioning that the proposed inclusion of technology in learning plans is somewhat limited in comparison with the concept that has been proposed in the educational standards document and in the concept of computer literacy itself. In addition, the type of

education that addresses these curriculum designs favours "teaching with and through the media". This means that media is not only used as a support or tool, but also as a resource that promotes the learning of other content. According to Castillo (2016), there are four possible features of media literacy processes: "teaching through the media", considering the media as a methodological or didactic resource to develop other content; "teaching with the media", conceiving the media as a supporting or technological tool; "teaching about the media", linking the media as an object of study; and "teaching about the media for its production", in which the media is contemplated as an opportunity for creation and expression (p. 378). The ENS does not provide students with spaces that permit a deep and critical approach to media in which it is possible for language and its narrative structures to be addressed. The training programme currently focuses on reinforcing instrumental processes.

Most school approaches to media-related work do not tend to be particularly thorough and do not take fundamental aspects of this competence, such as the critical analysis of information into consideration (Alonso Ferreiro y Gewerc, 2018). In this regard, Dussel y Reyes (2018) reported that in secondary school practices no emphasis was placed on the way in which search algorithms define what is shown and the order in which it is shown (the power of Google for hierarchizing knowledge), and "the most frequent pedagogical work favoured by schools tends to relate the idea that to be able to identify reliable information you must be able to cite the URL from which it is taken" (p. 173). As such, school processes tend to be insufficient, leaving certain central, indispensable ways of thinking to the side in order to assume an attitude towards these environments based on "healthy scepticism" (Buckingham, 2019, p. 57): reflecting on new opaque and elusive forms of producing the truth and the problematic effects that these forms can have on democracy and society.

In short, media literacy is partially present in the different ICT education and training strategies, however it is not directly developed (it is not mentioned using that name, and schemes for its development and promotion have not been proposed). This hinders an adequate appropriation and its resulting processes (Durán, 2016, p. 383). In general, in the Latin American region, policies aimed at media literacy education are weak (Mateus et al., 2019, p. 13) and the main lessons on media literacy are led by civil society sectors or by enthusiastic teachers. This means that they are not

related to proposals that fall within the national educational policies framework for media literacy. This situation is common throughout the region, "the media training received by future teachers in Peru, if any is actually received, remains anchored in a prescriptive paradigm that focuses on the correct or incorrect use of ICT, considering them only as tools to improve the teaching experience", Mateus, (2019, p. 285). This researcher mentioned that the inclusion of media in education within the Latin American region is generally limited to the didactic level, and, as such, it is not considered as an object of study or analysis, but as a mere auxiliary tool. It remains necessary for this region to expand its reflection on the media beyond this instrumental focus, placing greater emphasis on its different cultural, social and economic repercussions. In short, it must appeal to a wide range of questions (Suárez-Guerrero et al., 2020, p. 8).

6.4 Media literacy requires critical and thorough reflection on the environment.

The fact of simply being regular users does not result in media literacy with a critical stance being developed, given that those who excel in its use are not necessarily those who boast a higher literacy. However, as we can see in the results presented in the Transmedia Literacy research project (Scolari, 2018), within informal spaces adolescents are able to learn a range of skills that are present in transmedia literacy. These skills are related to the production, exchange and consumption of digital interactive media, with emphasis placed on the use of the environment or the development of operational know-how (playing, interpreting, appropriating, browsing). In this regard, the term media literacy implies a set of skills that go beyond the ability to use and create media, in which individuals are able to develop not only an understanding of this landscape but also a critical perspective. As a result, high levels of literacy can be achieved spontaneously or through a daily interaction (Buckingham, 2019, p. 39), nonetheless, systematic training processes that do not focus only on promoting the production of creative processes are also required. In order to guarantee that students develop such media literacy, it is important to associate this to systematic projects in which these particular issues are managed, with the school setting considered as one of the privileged places in which it is possible to put new energy into their

efforts. If teachers or trainers base their ideas on broad perspectives, building the foundations to make it possible for the processes that lead to a critical approach to these environments to be consolidated, students will be more likely to gain an interest in reaching a critical understanding and perception of media content (Oliva, 2019, p. 262).

The *Transmedia Literacy* proposal focuses on processes that involve the students building relationships with the media, as well as developing learning skills, however, we do not consider **reproducing the logics of learning supported by transmedia to be enough**. Winocur et al. (2018) argued that it must also "encourage a questioning of the world-views that are implicit in its use and appropriation, as well as an awareness of the apparent neutrality of what is learned, as if the skills occur in an abstract and generic world, without its local dialogue" (p. 176). If we were to place more emphasis on the exclusivity of creative processes, some of the considerations about these environments could be left to the side, given that according to this discourse, creativity and participation could be considered as "good things", without taking into account what it is that we create, how we participate and for what purpose we do so. This kind of creative euphoria loses sight of the continued need for critical thinking (Buckingham, 2019, p. 69).

Similar results have been reported from other studies in which a set of audiovisual creations were analysed with adolescents. For example, Dussel y Quevedo (2010, p. 26) identified that audiovisual creations respond more to patterns promoted by cultural industries than to aesthetic values and personal creativity. This indicates that generally, when it comes to linking participatory practices, very few resources actually go beyond the configurations of the symbolic systems that are favoured in such environments. The ways in which we browse, search and create content throughout platforms are largely determined and negotiated by the media industries that manage and trade our information, as well as personalising the content that we access (Ledesma, 2019, p. 230). Thus, one of the major prevailing challenges in educommunication is to position students, not only as producers, "but to opt to go beyond the social and ethical parameters to tell stories" (Valdivia, 2018, p. 351), moving past those favoured by the logics of algorithms. Of course, all of this represents the need to question the media industries and large platforms. **Ultimately, proposals for intervention in the field of media literacy must not solely be based on boosting creative processes (the design**

and production of digital media), but these proposals must also focus on the inclusion of critical, historical and social thinking processes. In this regard, the school could be considered as a space that favours a work approach that is based on critical reflection, in which different perspectives and wider views on the media phenomenon are introduced, which go further than the determinations that are opaquely summoned by these configurations. As a result the role played by schools and teachers is essential in order to consolidate pedagogical processes that favour critical thinking in media environments, therefore making it possible to go beyond the instrumental or operative uses of the media.

Through bibliographic research on media literacy it has been determined that terminological references associated with this scientific field are numerous, including "educommunication", "media literacy", "digital competence", "media competence" and "media education"; each of which maintains a semantic particularity meaning that they can be addressed in a specific manner. This dynamic has resulted in a lexical framework with some singular nuances, which, on occasion can add unnecessary complexity to the subject matter (Alonso et al., 2017, p. 84). **However we consider "mediatic" to be the most appropriate term to use when referring to media, information and communication technologies and systems** (Alonso et al., 2017, p. 101). This concept brings together complex dimensions of media that involve analysis, evaluation and critical reflection, as well as elements of media interpretation and production (Buckingham, 2019a). From this perspective, the main role of media education **is to promote teaching processes in which the media is addressed from a** critical perspective, questioning how they represent the world and how they create meaning, no longer placing focus on *with* or *through* media (Buckingham, 2019a).

One of the historical features of this field of study is its dynamism and the way it brings together interests and discourses. The relationship between the media and the school setting is understood to have maintained **tension between two acknowledged points: an attitude of suspicion (demonisation) and the idea that they are behind the transformations and improvements in educational processes**. Within this framework, it is worth mentioning certain pedagogical experiences that emerged in the first half of the 20th century, which made use of the media available at the time (school printer and cinema) to establish rich and diverse processes to improve students' learning.

However, this emphasis has changed over the years. Media literacy was enshrined in modern doctrine from 1938 as a bulwark against harm, when the *Spens Report,* which was published in the UK, characterised the media as a "corrupting influence", comparing it to diseases requiring inoculation such as polio (Masterman, 2001, as cited in Bulger y Davison, 2018). These antecedents are still valid and have led us to consider both the risks and the opportunities offered by the media.

In Latin America, the educommunicative approach has emerged from a reflective and practical proposal on media in which the complex realities of the historical period are contemplated. From this perspective, education is assumed as a process of raising awareness, with elements of the media, such as the radio and cinema, considered as important, useful instruments for **an education that has been built to transform the world** (Aparici y García Matilla, 2016, p. 36). The main bases originate from Freire's proposals, which refer to the need to promote the analysis of technological mediations in order to address political and ideological issues, understand their raison d'être, contextualise and unveil implicit interests, benefits and limitations of their use, as well as the implications in the lives of active users. Freire (1993) reminds us that a "critical, inquiring, curious, vigilant" position on technology" is essential in these environments. Media education in this region has emerged as a response to a context of oppression and strong political authoritarianism in which exploitation, discrimination and exclusion of the majority and a series of inequalities take place (Orozco Gómez, 1999, p. 26).

However, all of these reflections and projects have been replaced with new visions of the media. Based on the technological changes that have taken place since the end of the 20th century, **the focus has been on instrumental aspects, rather than on training, critical spirit, expression and creativity** (Pérez-Rodríguez y Delgado, 2015, p. 28). This emphasis has led to the consolidation of processes that focus on the use of computers and digital media content (Delgado, 2015, p. 79). As a result, nowadays **the majority of studies on media competences focus on operational/instrumental skills,** moving away from the reflection on other elements such as the context, policies, plans or the media regulatory standards. This indicates that components related to the use of the different types of digital media tend to be favoured and are generally associated with computing and the Internet, with the inclusion, to a lesser extent, of critical components (Giraldo Luque et al., 2014, p. 12). One of the operations that has been favoured and

which focuses predominantly on digital media, has led to the introduction of studies or diagnoses that focus on measuring technical skills. A large amount of the reviewed literature in which measurements in the field of media literacy have been considered, favours and focuses on the components of digital literacy (operational) and information literacy (Durán Becerra, 2016, p. 386). Shortcomings have been revealed in certain proposals, such as the UNESCO curriculum for teachers, due to the limited approach to critical processes that relate to media ownership. the power of platforms, relationships with other industries or the level of concentration (Alcolea-Díaz et al., 2020, p. 112), 2020, p. 112). The need for a new perspective on this phenomenon, as a result of the rapid changes that have emerged within the media environments, has led different academics and interested groups to promote the need for it to be updated. In this sense, the Alfamed Network recently launched a teacher-focused compendium, which was designed to establish the media competences in the classroom (Aguaded et al., 2021).

Some pioneering countries have been looking at ways to link processes related to media education and they have come up with two main proposals: addressing media literacy as a specific subject, or considering it as a transverse process. In this regard, several countries have developed and consolidated specific models. For example, England offers elective Media Studies courses, and the Australian government has established *Media Arts* as a separate subject in the curriculum. In addition, Australia has also developed a digital technologies curriculum that focuses on information and communication technologies (Dezuanni, 2016). Likewise, Canada has established educational policies in which media literacy is a compulsory subject from kindergarten to 12th grade. (Anderson, 2016, p. 60).

This field is not considered a fixed category, in fact many proposals on media literacy have been presented and are constantly being updated. The concept of media literacy has been used in the United States and Europe since the beginning of the 20th century, however the manner in which the concept has been addressed has not been constant throughout this period due to changes in education, technology, media, popular culture and society (Fedorov y Levitskaya, 2015, p. 108). However, after a detailed review of all the research performed in this field to date, it has been determined that the main research in this field is being conducted in connection with a series of specific theoretical proposals: Ferrés y Piscitelli (2012), Celot y Pérez Tornero (2009), Delgado

Ponce y Pérez-Rodríguez (2018), Hobbs (2010), Buckingham (2019). Likewise, the participation of some international organisations that have marked a clear path for its development is worth mentioning, with UNESCO considered as the most important.

Based on this entire research experience, we consider that **media education should not only be promoted as a form of defence or a kind of "inoculation"** against the latent negative effects of the media, but that it should also foster new ways of interacting with others, as well as promoting critical participation within these environments. Therefore, under this framework, it is understood that "critical thinking is a reflexive process, in which we constantly have to question our own preconceptions, interpretations and conclusions" (Buckingham, 2019, p. 55).

6.5 Main conclusions derived from the results obtained in the implementation of the DBR (Design-Based Research).

In conducting this research, our starting point was delimited by the horizon established by the main objective: **to design, implement and evaluate a training proposal for the development of media literacy among the students of the Escuela Normal Superior del Putumayo (ENS), located in southern Colombia.** With this purpose in mind, it was determined that research based on the educational design would constitute the relevant methodology in order to determine the structure of this process and its development. Specifically, this favours the proposal of practical contributions within the educational field that can be transformed into products (learning materials), processes (teaching repertoires), programmes (such as workshops to help teachers or students develop more effective strategies in their processes), or that will serve as input for the development of specific policies in schools (protocols for school evaluation) (McKenney y Reeves, 2019, p.7).

This achievement was consolidated through the development of four phases under the DBR methodology. The first phase aimed to explore and define the problem, focusing on identifying the requirements and analysing the context, as well as reviewing the literature (past and present). In the second phase, media education with a critical approach was designed and proposed taking into account the considerations established in the previous phase and with the support of a recognised expert in this field. In the

third phase, the training programme was developed with a group of selected ENS students. Finally, in the last phase, a joint evaluation of the processes achieved, the difficulties, challenges and perspectives for a new design was elaborated. This was accompanied by a rigorous systematic data collection process to support and illustrate the research.

The design of the first version of the CML training programme was based on the following features: it emerges from the characteristics inherent to the ENS context, involves the educational community (students, families and teachers), questions the students' media practices, and uses joint reflection to favour creative processes. The transversal principle is based on the idea that a critical understanding of the media environment is not only generated from daily interactions and the routes proposed by the media as a whole, but that it **requires operations that involve deep thinking processes that emerge from daily media practices** (Buckingham, 2019, p. 3). The way in which the workshops were proposed, was backed by a problem-posing dialogue in which the components of media literacy are linked to each other.

Media production is considered one of the key elements of media literacy. In order to ensure an effective learning process, a dynamic relationship between creativity and critique, **and between theory and practice is required,** as Buckingham (2015, p. 87) noted. These meetings focused not only on developing the necessary technical skills to allow this creation, but also on ensuring that these production skills were accompanied by critical analysis skills. **In short, media competences were understood as the ability to interact in a critical manner with media environments, and the ability to produce and share one's own messages** (Ferrés y Piscitelli, 2012).

Taking into account the characteristics of the environment and the suggestions made by the educational community, **the idea was that pedagogical work was to be prioritised through a course based on specific workshops on the subject. This effort can be understood as a step towards integrating media literacy into the ENS**. In this approach, the work models that are currently being developed by the *Media Smart* and *Media Studies* centres were taken into consideration. Despite these references, the construction of the minimum parameters for didactic designs that address

media literacy in the school environment and encourage reflection and pedagogical work focused on the media remains a pressing need.

During media education training processes in school environments with adolescents, non-hierarchical and non-sequential models tend to be more effective. In order to have and develop a school experience it is necessary for a range of contingencies to be developed, and it is understood that key concepts for media education (language, representation, production, audiences) cannot be approached in a standardised way. Ultimately, in order to propose a pedagogical experience under this framework, considerate complex **socio-material practices that are prevalent in the digital media ecologies of the students' context will be required, meaning therefore that emphasis must be placed on the characteristics and practices close to them** (Dezuanni, 201, p. 34).

Likewise, it was assumed that the positioning of critical thinking arises from reflection, therefore meaning that the set of these practices is also related to conceptual issues on media literacy. **In order to develop a creative critical subject, reflection is required first, later followed by a critical awareness process,** meaning therefore, and as Orozco Gómez (2018) mentioned, that becoming a critical citizen is a process that does not happen overnight. The scope of processes that are associated with critical thinking include a broad reflection on various areas of the media.

The CML programme consisted of thirteen sessions that were developed for four months. In general terms, the design of the programme in this phase emerged by combining the following principles: a) initial reflection based on the students' practices with the media, b) problematisation, c) pedagogy of the question, d) case studies, d) involvement of broad phenomena and creative processes. **In general terms, some central considerations emerged at the end of this process, which may be positioned as challenges for the next phases:**

- The design integrated various aspects that the media phenomenon is comprised of. By bringing together issues related to the students' media practices it was possible to create a broad interest, therefore enabling discussions and reflections to be enriched. By strengthening a process in which topics emerge from the

characteristics of the context, it is easier to promote reflection on issues they are familiar with, before linking these to different aspects.

- However, due to the same complexity and dynamics produced by these environments, the pedagogical work must be consolidated in order to relate this work to other elements that arise from their interaction with these platforms and the operation thereof. In order for this to be addressed, more space and didactics are also required. Considering the dynamics and consolidation of the mediatisation processes, reflection on these environments must be a daily occurrence in schools.
- In general, the length of the training workshops did not exceed an hour and a half, which turned out to be a very limited time for the development of the planned approaches. A future design focusing on media education will allow for pedagogical work to take place with greater resources within the framework of an institutional educational policy instead of as an isolated event.
- Since teachers perceive that they lack all of the necessary competences to address these issues in academic spaces, any future design proposal must involve the creation of specific spaces for teacher training. In this first stage of the process of integrating media literacy in the ENS, an alternative specific environment can be provided in order to enable these issues to be addressed with the students, as is already being done through the introduction of Media Studies in England and Media Arts in Australia.
- In order to develop a training design on mediatic content, a degree of tolerance to variations is required given that like other educational process, it does not respond to standardisation. The school experience involves diverse temporalities that are characterised by ruptures and alterations that do not deal exclusively with planned frameworks or institutional regulations (Rockwell, 2018). School practices have their own rhythms.
- In addition, the starting point for training designs that are aimed at favouring creative processes must be the set of ideas and resources that are proposed by the participants. Subsequently, and as the process takes place, other perspectives can be linked and offered to the students. In order to develop a critical attitude it is

necessary to conduct the prior analysis of the characteristics of these processes, as well as addressing other creative possibilities and other perspectives.

The following positive and negative aspects were recorded from the evaluations that were made by all of the students who participated in the CML programme:

- In their discourses they mentioned the significance of the pedagogical experience of creating audiovisual content given that they were directly involved in the whole process.
- They assume the media to be a multifaceted phenomenon, meaning therefore that in order to fully understand it, pedagogical work with greater resources will be required. In addition to this, time is limited and several references must be addressed.
- The need for these training spaces to be positioned within an institutional support system to ensure their continuity and the provision of minimum resources was emphasised.
- In general, students positively valued the issues that were addressed in the CML training programme, maintaining high levels of interest and particular stances on the proposed considerations. This is due to their acknowledgement that the issues that were addressed in this programme related significantly to their daily practices (images, social networks, search for information, media creation) and, likewise they were grateful for the opportunity to address other issues that concern them.
- Students acknowledged the elements that were addressed in these training spaces to be key to their media practices, having had the opportunity to reflect on common practices among students.
- By paying attention to the students' media practices as a whole, the school is able to generate a feedback system, and by bringing together other views and perspectives it is possible to create a space for broad reflection.

In the meantime, the teachers pointed out that the CML programme offered an entirely valid way of bringing media education into the school context. They highlighted that determining the ways in which different media issues can be dealt with within the framework of pedagogical processes remains a pending task, but that this experience serves as a clear route to define this purpose. Similarly, the teachers

emphasised the apparent interest shown by the students towards the introduction of this type of approach that combines thematic issues and media content, leading to debate and reflection. They identified that given the complexity of the matter it is necessary for other subjects to be incorporated and that where possible these should be subjects that are of particular interest or concern for the students. One of the other features that teachers highlighted was the way in which it encouraged students to participate in collaborative work, especially in the media creation design process.

Likewise, taking into consideration the evaluation of all of the audiovisual creations made by the students within the framework of this process, it is worth mentioning that:

- The digital tales that were created by the students revealed that adolescents maintain a series of implicit learning and references with regards to audiovisual genres. However, the main references that were taken into account by the students when configuring their creations tended to favour the aesthetics of the stand-out content in this industry.
- Furthermore, the audiovisual content produced by this collective is clear evidence that the students who took part in this project boasted knowledge of the basic competences related to both production processes and audiovisual language. The media stories were developed by using a variety of audiovisual language resources.
- Within this framework, the school can be seen as a place in which alternative views and creative processes can be achieved. Training programmes should encourage students to consider other ways in which they can interact with media culture. For example, regarding the image, students should be able to use the available resources to create "alternative" images that go beyond the standardised image. There is a huge need for training programmes to be introduced in which they feel motivated "to explore and transgress styles, formats, aesthetics and social representations" (Valdivia, 2018, p. 359).
- Therefore, the next phase of this creative process should look to encourage them to address alternative aesthetics and creative possibilities.

In conclusion, given the comparative results that were obtained both before and after the Alfamed Network's media competence level assessment questionnaire was used, and taking into account all of the reported statistics, it is clear that the CML

programme has contributed to an overall improvement in terms of the media competences in a group of baccalaureate students in their ninth year of the ENS. After each session took place a clear improvement was noted, not only in terms of the students' levels of media competences, but also in practically all dimensions when compared to their initial levels.

However, no statistically significant changes were recorded in terms of both the Interaction Processes dimensions and the corresponding values of the Aesthetics dimension. Paradoxically, after the test, the results recorded in terms of the Aesthetics dimension were lower than those recorded initially. This clearly suggests that the proposed design failed to address this dimension in an adequate manner, therefore meaning that it should be reviewed and reconsidered.

Statistical evidence suggests that, following the programme, the results attained in the dimensions of Language, Production and Dissemination Processes, Technology, Ideology and Values were improved. It also indicates that the way in which the media literacy programme has been designed enables students to improve their levels of competence in relation to the media environment. As such, a design that takes into consideration contextual factors, the students' interests and practices, and that is sustained in the framework of a problematisation, is considered a valid resource for promoting and consolidating training processes within this area.

After each implementation phase (pedagogical work sessions with the students) had been analysed, a set of elements determining how the CML design would function under the school's working conditions with adolescents was precisely determined, before unveiling elements that would require further improvement prior to the next cycle. Overall, it can be concluded that the implementation of the CML programme allowed students to improve their media competences.

Very few research studies have focused on systematically addressing the intervention and evaluation processes within the framework of media literacy. As has been pointed out in the literature review, many different approaches exist, in many cases, at the level of descriptive studies. And, within this set of studies, there are considerable differences between those that assess the intervention processes that can take place regarding media competences; for example, in the study conducted by

Cuervo Sánchez (2017), after having designed and developed an educational intervention, the conclusion was reached that no improvements had been identified in the students with regard to the dimensions that the media competences are comprised of in which no statistically significant changes were reported, likewise, he indicated that the group of adolescent students demonstrated a good level of knowledge and skills in the dimension of Access and Use of the media (p. 451). All of this seems to suggest that in general the programme does not manage to improve the level of students' competences, only showing satisfactory results in one of the dimensions.

As can be observed, **the integration of the dimensions of media education within the school context is a current challenge, and given the consolidation of mediatisation, this has become essential.** This concern has been intensifying as a result of the spread and positioning of phenomena associated with fake news, disinformation and social media dominance. This research has been framed within this purpose, with the recognition that there is still a long way to go. From these findings as a whole, certain aspects have been identified that must be further addressed (refinement), and considerations have been outlined for a next phase that aims to consolidate the training processes on media literacy at school:

- Consolidating a system of institutional policy that supports media literacy training is a priority as this guarantee will provide a clear framework for resources, emphasis, support and the recognition of the central role that the media plays in students' lives and education.
- Educational centres must generate teacher training plans so that they can jointly embrace the dimensions of media literacy, rather than remaining on the threshold of a training programme that focuses on instrumental aspects, or that assumes that the role of media is as a simple support for learning.
- In the same sense, teachers in schools must manage an approach to the students' media environment. We are not talking about introducing separations or imposing a solid wall given that media practices are powerful and significant. The role of the school in this respect is to develop pedagogical work that allows teachers to enrich and broaden the universe of meanings regarding these environments. In the lives of students, practices associated with social networks, information search processes and visuality, among others, arise and are

maintained in a significant way. The school could be seen as a space that calls for complex work on these issues.

- Despite the public policies that have been introduced at a national level for the provision of media in schools (Durán Becerra, 2016), the incorporation of media within the classroom has not been guaranteed in the country (Sosa et al., 2019). In this sense, strengthening educational processes that are aimed at ensuring media literacy requires conditions that allow the provision of a set of media. By way of example, Mayugo (2014) stated that providing the school with a multimedia laboratory would make it possible for them to work on different knowledge areas by using various languages as a form of media literacy.
- A media education integration model, on the one hand requires for practices that favour a critical analysis of the media environment to be consolidated, and, on the other hand, needs media production processes to be linked, for example by appealing to questions of analysis and reflection and consolidating training processes that are oriented towards media creation.
- Despite the fact that the interest shown in the main literacy training processes has been limited to instrumental aspects, much to the detriment of critical thinking, expression and creativity (Pérez-Rodríguez y Delgado, 2015), we must insist on the inclusion of pedagogical practices that go beyond this approach, managing to condense the broad nuances of the media phenomenon. When designing training programmes within this field it is important to look beyond the instrumental.
- Media literacy is a field that is constantly under debate, and which is constantly being updated due to the evolution and the tensions generated in our environments by developments in information and communication technologies. This recognition "inevitably" conditions the creation of pedagogical work that encourages reflection on certain issues that mark our time, associated with the positioning of mediatisation, for example, the phenomena that currently affect personal autonomy and decision-making capacities (Pérez Tornero, 2019).
- Taking into consideration the characteristics of the ENS, it is possible for a subject that focuses on media literacy and which is guided by an expert teacher in this competence to be introduced in the curriculum. However, the horizon to

be addressed and the efforts that are to be made must focus on the development of these competences in a transversal manner at all educational levels (despite the fact that some of the dimensions are actually stipulated in some regulatory frameworks, their development is limited within the school setting, as previously stated in this research). A hybrid approach, with the introduction of a temporary subject, followed by subsequent transversal development could be an effective formula for integrating media literacy (Oliva, 2019, p. 287).

Work carried out on media competences should be cross-cutting, that is to say that the maths teachers could address different questions about how media industries generate profits, science teachers could encourage skills in analysing information from different sources, and art teachers could explore the ability to generate processes and creations through virtual reality or by addressing the different codes used in media content).

- It is necessary to promote the consolidation of a national system in order to foster media literacy. As stated throughout this text, the mediatisation of society demands a type of critical citizenship that calls for the constant discussion and revision of the associated phenomena, and one way of condensing this purpose is to guarantee an approach which addresses broad sectors of society. Other countries that have managed to achieve a solid media education system, have managed to do so by consolidating of national organisations that manage to consolidate and promote these efforts.
- Educational actions based on the educommunicative paradigms must be articulated around practices that stimulate both the participation and the production/distribution of digital formats. In this sense, these processes should encourage the interaction of students with the media, looking to establish and maintain creative spaces between them.

6. 6 Design principles

With regards to the principles that underpinned this educational design-based research experience, it should be pointed out (as a starting point) that, given the specific characteristics of this methodology, these corresponded to the exclusivity of the context (contextual realities substantially determine the elements of the design and the

theoretical formulations are linked to the set of these ecological specifications). Some designs work within a specific framework of configurations, while others do not demand for emphasis to be placed on a broad set of factors; in any case, contextual realities play a central role in these processes. It is not possible to 'move' a specific educational design from one context to another (Holmberg, 2019, p. 97). Nevertheless, this set of principles can be considered within the framework of educational initiatives that aim to integrate media education within a school context (McKenney y Reeves, 2019, p. 212). Thus, the set of principles that have been presented below are the result of a retrospective analysis process that has considered all the phases that constitute the DBR, especially the interventions, providing clarifications that may prove useful in the future design of interventions with this same objective.

- In a training proposal that is oriented towards media literacy, **collaborative work** should be emphasised, in order to enable team bonding based on this common objective, while also allowing the negotiation and generation of alternative points of view.
- **To strengthen pedagogical work based on the students' contexts.** In this respect, the proposal must take into account the considerations of the main media practices that students are involved with on a daily basis. The processes of problematisation should be introduced at these levels, before gradually beginning to reflexively approach certain media education perspectives.
- **The duration of these spaces** should be determined according to the purposes and activities. In the case of creative processes, a longer period of time must be guaranteed. In the case of work spaces that focus on reflection and analysis, a minimum of two hours should be guaranteed.
- In creative production processes (artefacts), the inclusion of content that is **meaningful and related to the contexts of their lives** must be ensured, at least as a starting point. Arranging or limiting work based exclusively on the teacher’s interests may weaken the engagement of students.
- A media education-oriented design must guarantee training spaces **in which creative processes** can be developed, in which students can have close contact with this experience, establishing a space in which they can identify the basic elements involved in this company. Managing to develop a citizenry that

proposes a variety of elements or alternative configurations to those favoured by these environments is one of the central efforts that can be addressed in the school setting.

- Pedagogical work as a whole must be sustained by an environment that encourages students **to think, to problematise and to collaborate**. In any case, in order to address pedagogical work within the framework of the educommunicative it is necessary to distance oneself from the vertical and authoritarian models that condition the interaction with the students.
- Teachers should **participate in the discussions that arise during creative processes in a dynamic manner.** By implicating themselves in this manner it is anticipated that they will be able to generate opportunities that will make it possible for new ways of articulating concepts to be developed and for them to cater for other creative possibilities.
- To be able to propose**, sustain and enrich pedagogical work related to media education in an educational centre, collaborative work between teachers must be guaranteed.** Some forms of pedagogical work that occur on the sidelines do not manage to be sustained or incubated within the framework of an institutional project. The teachers' voice of experience must ensure an assortment of nuances about the phenomenon in question while also strengthening their proposal. And in all experiences that are grounded in educommunication **the teacher must maintain a democratic role** (as a facilitator of learning) rather than acting as an expert depositor of knowledge, and as such it is important to train students as active researchers. A training space within the framework of media education should be characterised by its close proximity to **reflective questioning approaches and practical, experiential learning** (Share y Mamikonyan, 2020).
- With a media competence **training programme that is based on a pedagogy of questioning** it is possible to address various issues of the students' daily lives, by interweaving their interests from their original ideas. It is also within this framework that the teacher must deal with different possibilities and new perspectives. A central part of the design must place this phenomenon within the

framework of a historical process that arises within enabling conditions and spreads according to certain interests.

- **Motivation and positive attitudes towards work are essential in cognitive learning processes**; in this sense, pedagogical questions that are challenging, unsettling and media-driven must be raised. By extending the questioning of this phenomenon and some of its consequences it is possible, to a certain extent, to encourage thinking among students. The field of social and human sciences offers a wide range of opportunities for addressing these phenomena.
- **Within the framework of a media education process, the interaction of students with the media should be encouraged,** meaning therefore, that in addition to the physical presence in the school, discussions should be maintained through media environments (Covacho, 2017, p. 236). A pedagogical experience that serves these formative purposes must unfold reflection in these environments.
- Educational practices, especially those that are focused on providing training on media competences must be sustained based on a set of characteristics that tend to favour a critical relationship in these environments. In this sense, and through a consultation with experts, Covacho (2017) mentioned that some central aspects must be guaranteed, such as assuring the production and distribution of digital formats, establishing online communication and information networks, encouraging students' interaction with the media, promoting participation in activities in online communities and supporting creative freedom (p. 236). **In this sense, educational processes should be stimulated within the framework of a participative culture in which the students' media expression is guaranteed.**
- Related to the point indicated above, the fundamental point of reflection in **a training process with media literacy -related teachers should be the diverse expectations and possibilities that they assume regarding the media as a whole. Through an in-depth exploration of the pedagogical practices that have been promoted it is possible to develop a close vision of the way in which they understand the nature of teaching and learning. Therefore, any**

training processes that are undertaken with teacher groups must ensure a broad reflection on the sense of media pedagogical practices.

- As highlighted in the families' discourse, these spaces maintain a transcendence in the way in which students develop certain conceptions regarding media environments, mainly at an early age. Families currently maintain a discourse on these environments by which many of their practices are determined. On the one hand, they associate these with risk situations for their children and, on the other, emphasis is placed on their advantages. It has been acknowledged that families with less confidence in their own abilities tend to adopt a more restrictive approach, as such, **it is necessary that families receive extensive media skills training** in order for the family to become a space in which the opportunities and risks associated with media environments are acknowledged and managed (Livingstone, Ólafsson, et al., 2017).
- When developing pedagogical practices it is important to ensure that these explore the complexity of the media, therefore meaning that a pedagogical strategy that goes beyond traditional models is required. In this study, it became evident that pedagogical practice which allows for questions (Freire, 1979) and questionings to emerge from the students' interests constitutes a structure for approaching and developing this training. In any case, it is important to base these processes around pedagogies that favour the addition of different perspectives (although they are few, we do not reflect on the way in which the applications are designed, the automated searches and the way in which they offer an understanding of the world) in order to position the school environment as a space that motivates multiple reflection as well as the constant problematisation of naturalised issues (with the aim being for continuous revision and problematisation to be constituted as a common position among the students).
- Setting up an adjoining academic space in which students are introduced to the referents of media education constitutes an enriching experience for their learning processes. This pedagogical work demands for a set of educational strategies that are meaningful and that favour extending an overview of these environments to be achieved.

- Another basic principle that appears throughout this document is the recognition that collaborative teamwork is important in these processes. During this scenario the students negotiated, made decisions and evaluated different strategies.
- Likewise, proposing pedagogical work in this field must ensure (especially in creative processes) certain levels of freedom over such processes, providing students with wide margins to develop their proposals, which can then be added to the school perspective.

Having considered all of the previously formulated approaches, we can say that the objectives of this research were achieved; a training programme was designed, implemented and evaluated; and finally, theoretical understandings and design principles were suggested for future use in the field of media education. The results as a whole show that we are confronted with a complex picture in which the data must be addressed with a great deal of attention.

6.7 Limitations and foresights

A wave of concern about media education has been spreading in recent times, mainly as a result of phenomena associated with fake news, disinformation, hate speech, the influence on political campaigns and its impact on democratic systems of life. However, as highlighted throughout this document, critical pedagogical proposals that favour a broad view are not widely consolidated in school environments. In this sense, this research emerged from that interest and, specifically, its aim was to articulate practices of media education integration in the specific school in which I was working as a teacher. From this perspective, this research presents certain limitations. The most relevant limitations have been indicated below and likewise, some proposals and problems that must be addressed in order to give continuity to the line of research initiated with this thesis have also been included.

First of all, it is worth mentioning that one of the main limitations of this research was related to my limited knowledge of this subject area at the time of the proposal of this study. Although during my several years of teaching experience I had completed numerous processes related to media education (programming, use of video games and social media), I did not have a broad theoretical background in this field. As a result, the approach to media education required a complex literature review.

- One specific limitation that arose from this research experience was the time allocated to the media literacy training programme. The initial plan was for this programme to last at least six months, however school dynamics (strikes, timetables, resources) made it impossible to fulfil this objective. It was not possible to develop the full extent of the planned programme and in the hour and a half slots it was often not possible to complete all of the activities proposed. It would be worth repeating these processes for a longer period of time.
- Although some ENS teachers were involved during this process, it did not sustain the overall interest of the institution as a whole. It is necessary for everyone in the school to be committed to incorporating media education in the school setting as it is not possible to attain this with just a few members of staff interested in the proposal. Likewise, the component of this study corresponding to working with teachers (which planned to introduce some central references on the language of the media and to sustain regular work) was not developed. After my return to the educational institution, this is one of the main challenges that must be addressed.
- Another aspect that limited the scope of the research was the evaluation instrument used. Although this instrument was provided by the Alfamed network, based on the dimensions of Ferrés y Piscitelli (2012) and constructed by a large team of researchers, we consider that it did not adequately address some of the main issues of media competences. It placed more emphasis on instrumental management issues (knowledge about the use of media tools) and on broad audiovisual components. This instrument has a relatively low number of questions (19 items) when compared to the number of questions that we consider necessary in order to determine these competences. Despite the fact that the questionnaire seeks to go beyond the level of perceptions and reach a knowledge of the use of the different media tools together with the language that is used when employing them, the reception of contents and their autonomous and critical creation, the aesthetic dimension of the messages and the values that are spread (Aguaded et al., 2018) cannot be determined by asking just a few questions; to the contrary, it requires greater depth and versatility in the aspects that are to be investigated and in the tools for which access is available.

- As mentioned in this research, in order to address media education we must go beyond the management level, reaching processes that are sharpened by a critical reading of these environments. And this requires the consolidation of a broad perspective on this phenomenon, although several instruments have provided a closer look from this perspective (Cuervo Sánchez et al., 2019; Oliva, 2019; Pérez Tornero et al., 2018; Scolari, 2018). Some powerful instruments have now been consolidated and further research could be articulated under this framework. This would include the integration of qualitative (which favours the development of a richer understanding of this phenomenon) and quantitative methodologies. Recently, a system for assessing media competences based on tests that follow a scheme of questions with internal logic and generate a final score (Computerised Adaptive Testing, CAT) was established (Oliva, 2019; Pérez Tornero et al., 2018). Similarly, the use of participative workshops for the assessment of media competences stands out: children directly explore their different media practices, demonstrating the different skills in front of researchers through creative processes (Scolari, 2018). A large number of recent studies go beyond this proposal, assessing media competence through a multiple-choice form in order to propose a variety of strategies that make it possible to gain a broad understanding of how participants interact in media environments.
- Although it was guaranteed that an expert would participate in the formulation of the media education training programme, it is evident (given the very complexity of this field) that important dimensions were left out of the debate. In order to establish dialogues, other voices are needed, which would have helped to facilitate the validation of the proposal. Nonetheless it is evident that many of the central processes of media education were successfully managed within this experience.
- Likewise, the process was limited by the fact that only one cycle was ensured, therefore meaning that the conclusions that emerged corresponded to short-term pedagogical work. Ensuring another cycle would have made it possible to better support the overall data reported and the experience as a whole.

- Given the limited sample size, no generalisations can be made. Although the studies used as a reference point were restricted to the DBR and were characterised by their contextual nature, it is not possible to transfer the results and conclusions to another level.
- Now that I am taking up teaching again at the ENS, I will have the opportunity to continue to refine some of the issues of the CML programme in greater detail. One of the main strengths that I would emphasis is the positioning of the school as an environment that triggers several perspectives on these environments (not limited to the instrumental aspects), therefore requiring that teachers maintain a broad and updated reading. The challenge as a teacher, when thinking about continuing to strengthen this programme, is to remain aware of the diverse media environments that are available to the students and to collectively raise problematising questions. I believe that the central core upon which the programme is based can be adapted to different grades and school levels; enquiry is a resource that must be favoured in media education.
- On a personal level, I assume that once this processes has been completed that the different efforts that encompassed this whole research paper will not become a conclusive epigraph. As a teacher at the ENS, I believe that this collective of ideas is key in continuing to promoting educommunication in schools in the south of Colombia, and I feel that I am able to nurture and sustain new possibilities in this field.

Nevertheless, despite all of these limitations and any others that the reader may notice, the purpose of consolidating research and training processes around media literacy has been consolidated as an essential need of this era, in which the schools must play an important role in fulfilling the aforementioned objective. We do not consider this research to be conclusive; to the contrary, we see the results that have been reported as new challenges and possibilities that must continue to be addressed.

Additionally, considering the continuity of the line of research initiated through this thesis, new objectives could be established on the basis of this experience as a whole. The following have been highlighted as potential objectives to be pursued:

- To continue with studies within a framework that allows the development of a more complex view of media reality. Although currently studies that use a

quantitative model to deal with media competences are particularly worth mentioning, studies that provide diverse assessments should also be strengthened, as has been done in this thesis. In order to fully understand the media phenomenon it is necessary to address several perspectives.

- This academic work as a whole can form the basis for supporting and implementing new proposals for media literacy in schools, and expanding a new phase that aims to ensure its organic integration into the academic environment of basic education.
- To continue the study of family environments and the characteristics of their connection to the media.
- To design and validate instruments in order to determine the effectiveness and efficiency of the training programme.
- To investigate, in detail, the ways in which students are linked to automated information search processes and to those related to their visual cultures.
- To look at all of the characteristics of participation in media environments.
- To investigate in depth the main characteristics of adolescents' use of mobile devices and to support training proposals related to these aspects.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

BIBLIOGRAFÍA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABC. (2017). Las compañías tecnológicas, dispuestas a conquistar el mercado educativo. Recuperado de https://www.abc.es/tecnologia/abci-companias-tecnologicas-dispuestas-conquistar-mercado-educativo-201605091710_noticia.html

Acevedo, R. (2018). 7 claves para entender el escándalo de Facebook y Cambridge Analytica. *Infobae.* Recuperado de https://www.infobae.com/america/tecno/2018/03/20/7-datos-para-entender-el-escandalo-de-facebook-y-cambridge-analytica/

Adams, W. (2015). Conducting Semi-Structured Interviews. In *Handbook of practical program evaluation* (Third edition, p. 685). HB Printing. https://doi.org/10.1002/9781119171386.ch19

Adell, J. (2018). Más allá del instrumentalismo en tecnología educativa. In *Cambiar los contenidos, cambiar la educación* (Primera edición, pp. 117–130). Morata.

Advertisements Computers. (1979). "31,000 student hours later, we still love Apple Computer"—Scientific American. *Modern Mechanix*. http://blog.modernmechanix.com/31000-student-hours-later-we-still-love-apple-computer/

Aguaded, I., Gutiérrez, I. M., y Pedreira, M. C. C. (2018). Desarrollo de la competencia mediática en el contexto iberoamericano. *Revista Letral*, *0*(20), 156-182–182. https://doi.org/10.30827/RL

Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., y Ponce, Á. D. (2021). *Currículum ALFAMED de formación de profesores en educación mediática: MIL (Media and Information Literacy) en la era pos-COVID-19*. Ediciones Octaedro.

Albertín Carbó, P. (2007). *La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta*. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/55274

Alcolea-Díaz, G., Reig, R., y Mancinas-Chávez, R. (2020). UNESCO's Media and Information Literacy curriculum for teachers from the perspective of Structural Considerations of Information. *Comunicar*, *28*(62). https://doi.org/10.3916/C62-2020-09

Almendros, H. (1932). La imprenta en la escuela. *Revista de Pedagogía*, *128*.

Alonso, A. B., Matilla, A. G., y Martín, A. G. (2017). Perspectiva histórica y claves actuales de la diversidad terminológica aplicada a la educación mediática. *EDMETIC*, *6*(2), 81–104.

Alonso Ferreiro, A. (2016). *Competencia digital y escuela. Estudio de caso etnográfico de dos CEIP de Galicia* [Universidad Santiago de Compostela]. 03/11/2016. Recuperado de https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/15146

Alonso-Ferreiro, A., y Gewerc, A. (2018). Alfabetización mediática en la escuela primaria. Estudio de caso en Galicia. *Revista Complutense de Educación*, *29*(2), 407–422. https://doi.org/10.5209/RCED.52698

Alsaawi, A. (2014). A Critical Review of Qualitative Interviews. *European Journal of Business and Social Sciences*, *3*, 149–156. https://doi.org/10.2139/ssrn.2819536

Altamirano, S. (2014). *Las representaciones sociales del guadalupanismo contenidas en el programa la Rosa de Guadalupe* (Primera edición). Universidad de Guadalajara. Recuperado de http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/cgraduados/pdf/2012/Las_representaciones_sociales.pdf

Alvira M, F. (2004). *La encuesta: Una perspectiva general metodológica* (Primera edición). EFCA S.A.

Ames, P., y Zavala, V. (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (Primera edición). Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú. Recuperado de https://www.academia.edu/13796818/Escritura_y_sociedad._Nuevas_perspectivas_te%C3%B3ricas_y_etnogr%C3%A1ficas

Amón, R. (2016, November 17). Análisis | 'Posverdad', palabra del año. *El País*. https://elpais.com/internacional/2016/11/16/actualidad/1479316268_308549.html

Anderson, N. (2016). Curriculum contexts How might context infuence or infect media literacy education? In *Across cultures: A global look at Media Literacy Education*. National Telemedia Council. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Mari_Pedreira/publication/305392195_Media_literacy_Good_practices/links/578cbbea08ae254b1de85264/Media-literacy-Good-practices.pdf#page=30

Andrada Sola, P. (2019). *La Educación mediática en la formación de profesionales de la educación infantil en Chile: Evaluación de planes de estudio, creencias y percepción de la competencia mediática* [Pompeu Fabra]. http://repositori.upf.edu/handle/10230/36711

Aparici, R. (1996). *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías* (Segunda Edición). Ediciones de la Torre.

Aparici, R. (2010). Introducción: La educomunicación más allá del 2.0. In *Educomunicación: Más allá del 2.0* (Primera edición). Editorial Geisa S. A.

Aparici, R., y García- Marín, D. (2018). Siete mitos del mundo digital. In *Comunicar y educar en el mundo que viene* (pp. 215–231). Editorial Gedisa.

Aparici, R., y García Matilla, A. (2016). ¿Qué ha ocurrido con la educación en comunicación en los últimos 35 años? Pensar el futuro. *Espacios En Blanco. Serie Indagaciones*, *26*(1), 0–0.

Aparici, R., García Matilla, A., Baena, J., y Osuna-Acedo, S. (2009). *La imagen. Análisis y representación de la realidad*. Editoria Gedisa.

Aparici, R., y García-Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas, Prosumers and emirecs: Analysis of two confronted theories. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, Comunicar: Media Education Research Journal*, *26*(55), 71–79. https://doi.org/10.3916/C55-2018-07

Aparici, R., y Torrent, J. (2017). Educomunicación: ¿cambio o statu quo? In *Comunicar y educar en el mundo que viene* (Primera edición, pp. 41–69). Editorial Gedisa S. A.

Area, M., Begoña, S., y García, M. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Editorial Síntesis.

Arenas, A., Aguaded, I., y Sandoval Romero, Y. (2019). Competencia mediática y currículo en Colombia: El caso de los estándares básicos de competencia en Lenguaje. In *Competencia mediática y digital. Del acceso al empoderamiento* (Primera edición, pp. 103–111). Grupo Comunicar Ediciones. Recuperado de https://bb4dba4f-ce78-42ca-a171-3fe700002d69.filesusr.com/ugd/438ae9_b923d45a452b43829adcd5db53ef0e29.pdf

Australian Curriculum. (2020). *Rationale*. Recuperado de https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/the-arts/media-arts/rationale/

Avello Martínez, R., López Fernández, R., Cañedo Iglesias, M., Álvarez Acosta, H., Granados Romero, J., y Obando Freire, F. (2013). Evolución de la alfabetización digital: Nuevos conceptos y nuevas alfabetizaciones. *MediSur*, *11*(4), 450–457.

Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital* (Primera edición). Paidós. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/2/Pantallas-Poderosas.pdf

Bakker, A., y van Eerde, D. (2015). An Introduction to Design-Based Research with an Example From Statistics Education. In A. Bikner-Ahsbahs, C. Knipping, y N. Presmeg (Eds.), *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education: Examples of Methodology and Methods* (pp. 429–466). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_16

Ballano, C. (2005). La recogida de datos. Los grupos de discusión. *Índice, Revista de Estadística y Sociedad*, *11*, 11–13.

Barab, S. (2014). Design-Based Research: A Methodological Toolkit for Engineering

Change. In *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed., pp. 151–170). Cambridge University Press.

Barbero, J. M. (2000). Retos culturales: De la comunicación a la educación. *Nueva sociedad*, *169*, 33–43.

Barbero, J. M. (2006). La razón técnica desafía a la razón escolar. Construcción de identidades y subjetividades políticas en la información. In *La razón técnica desafía a la razón escolar*. Noveduc.

Barbero, J. M. (2016). Estéticas de comunicación y políticas de la memoria. *CALLE14: revista de investigación en el campo del arte*, *10*(17), 14. https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2015.3.a02

Barbero, J. M. (2017a). *"A los medios les hace falta país": Jesús Martín Barbero* [Interview]. Recuperado de https://www.semana.com/cultura/articulo/redes-sociales-y-su-influencia-en-colombia-jesus-martin-barbero/517343

Barbero, J. M. (2017b). *Entrevista Hemisferio Sur documentales* [Interview]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=1fRhMyfnAM0yt=875s

Barbour, R. (2013). *Los grupos de investigación en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Barriga, Á. D. (2006). El enfoque de competencias en la educación. *Perfiles Educativos*, *XXVIII*, 17.

Barriga Arceo, F. (2019). Evaluación de Competencias en Educación Superior: Experiencias en el Contexto Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *12*(2), 49. https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.003

Barthes, R. (1990). *La cámara lúcida: Nota sobre la fotografía* (Primera edición). Paidós. Recuperado de https://monoskop.org/images/c/c9/Barthes_Roland_La_camara_lucida_Nota_sobre_la_fotografia.pdf

Bazalgette, C. (1996). La enseñanza de los medios de comunicación en la enseñanza primaria y secundaria. In *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías* (Segunda edición, pp. 120–140). Ediciones de la Torre7.

Bentahar, O., y Roslyn, C. (2015). Design and implementation of a mixed method research study in project management. *Electronic Journal of Business Research Methods*, *13*.

Bevort, E. (2007). La educación en medios en Francia: Difícil consolidación, perspectivas futuras. *Comunicar*, *14*(28), 43–48.

Bicocca-Gino, R. M. (2017). Análisis crítico-filosófico de las potencialidades educativas de la enseñanza basada en competencias. *Educación y Educadores*, *20*(2), 267–281. https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.6

Biddle, C., y Schafft, K. A. (2015). Axiology and Anomaly in the Practice of Mixed Methods Work: Pragmatism, Valuation, and the Transformative Paradigm. *Journal of Mixed Methods Research*, *9*(4), 320–334. https://doi.org/10.1177/1558689814533157

Boczkowski, P., y Mitchelstein, E. (2020). El consumo de noticias digitales en América Latina. Recuperado de *infobae*. /america/america-latina/2020/06/16/el-consumo-de-noticias-digitales-en-america-latina/

Borea, J. C. (2019). *Educación mediática en la formación docente en el Perú* [Ph.D. Thesis, Universitat Pompeu Fabra]. http://www.tdx.cat/handle/10803/667101

Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiene por alfabetizacion? *Revista Latinoaméricana de lectura, 24.*

Bravo, N. (2017). El concepto del taller. *Unillanos acreditación*, 36.

Briñas, L. T. (2010). Las competencias básicas: El nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, *12*, 25–44.

Buckingham. (2016a). Self, self, self: Representing the self in the age of social media. *David Buckingham*. Recuperado de https://davidbuckingham.net/2016/03/24/self-self-self-representing-the-self-in-the-age-of-social-media/

Buckingham, D. (2004). *Educación en medio. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Editorial Paidós.

Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, *1*(04), 263–277.

Buckingham, D. (2007). Media education goes digital: An introduction. *Learning, Media and Technology*, *32*(2), 111–119. https://doi.org/10.1080/17439880701343006

Buckingham, D. (2008). *Mas allá de la tecnología: Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital* (1. ed). Manantial.

Buckingham, D. (2014). *The succes and failure of media education*. Recuperado de https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2015/04/media-education-merj.pdf

Buckingham, D. (2015a). La evolución de la educación mediática en Reino Unido: Algunas lecciones de la historia. *Revista Interuniversitaria de Formación, Vol.29*, 77–88.

Buckingham, D. (2015b). *Media literacy. Concepts, processes, practices*. Recuperado de https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2015/04/media-literacy-concepts-processes-practices.pdf

Buckingham, D. (2016b). *Aproximaciones a la educación digital—David Buckingham*

Recuperado de [Youtube]. https://www.youtube.com/watch?v=p81ZI76psl8

Buckingham, D. (2017a). Fake news: Is media literacy the answer? *David Buckingham*. Recuperado de https://davidbuckingham.net/2017/01/12/fake-news-is-media-literacy-the-answer/

Buckingham, D. (2017b, July 16). The strangulation of Media Studies. *David Buckingham*. Recuperado de https://davidbuckingham.net/2017/07/16/the-strangulation-of-media-studies/

Buckingham, D. (2018a). Prólogo. In *Adolescentes, mediios de comunicacion y culturas colaborativas.* (Primera edición, pp. 4–8). Universitat Pompeu Fabra.

Buckingham, D. (2018b). Teaching social media 2: Media language. *David Buckingham*. Recuperado de https://davidbuckingham.net/2018/03/14/teaching-social-media-2-media-language/

Buckingham, D. (2018c, April 16). Teaching social media 4: Audiences. *David Buckingham*. Recuperado de https://davidbuckingham.net/2018/04/16/teaching-social-media-4-audiences/

Buckingham, D. (2018d, May 3). Teaching social media 5: Reflections. *David Buckingham*. Recuperado de https://davidbuckingham.net/2018/05/03/teaching-social-media-5-reflections/

Buckingham, D. (2019a). *The media education manifiesto*. Polity.

Buckingham, D. (2019b). Teaching media in a 'post-truth' age: Fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education / La enseñanza mediática en la era de la posverdad: fake news, sesgo mediático y el reto para la educación en materia de alfabetización mediática y digital. *Culture and Education*, *31*(2), 213–231. https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603814

Buckingham, D. (2020). Navigating the Infodemic, Part One. *David Buckingham*. Recuperado de https://davidbuckingham.net/2020/06/29/navigating-the-infodemic-part-one/

Bulger, M., y Davison, P. (2018). The Promises, Challenges, and Futures of Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*, *10*(1), 1–21. https://doi.org/10.23860/JMLE-2018-10-1-1

Bunz, M. (2017). *La revolución silenciosa. Cómo los algoritmos transforman el conocimiento, el trabajo, la opinión pública y la política sin hacer mucho ruido.* (Primera edición). El Cruce Ediciones.

Burn, A. (2017). Revisiting the Popular Arts. In *International Handbook of Media Literacy Education* (1st ed., pp. 19–32). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315628110-3

Cabero Almenara, J. (2016). La vieja televisión ¿es la nueva televisión?: Los nuevos

espectadores. In *Tvmorfosis 5. La creatividad en la era digital* (Primera edición, pp. 49–60). Productoras de contenidos culturales Sagahón.

Cabero Almenara, J., y Gil, J. M. S. (2015). La necesidad de crear otros escenarios educativos. *Cuadernos de pedagogía*, *462*, 108–112.

Cabero Almenara, J., Marín, V., y Llorente Cejudo, M. del C. (2012). *Desarrollar la competencia digital. Educación mediática a lo largo de toda la vida* (Primera edición). Editorial MAD S.L.

Caldeiro Pedreira, M. C., y Aguaded Gómez, J. I. (2015). Alfabetización comunicativa y competencia mediática en la sociedad hipercomunicada. *RIDU*, *9*(1), 37–56.

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: Introducción a una práctica de investigación* (primera edición). Editorial Ariel S.A.

Camarero Rioja, F. (2013). Teoría y práctica del cine educativo en España (1895-1923). *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine. De 1808 au temps présent*, *11*, Article 11. https://doi.org/10.4000/ccec.4843

Caprino, M. P., y Cerdá, J. F. M. (2016). Alfabetización mediática en Brasil: Experiencias y modelos en educación no formal. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, *49*, 39–48.

Carlón, M. (2015). La concepción evolutiva en el desarrollo de la ecología de los medios y en la teoría de la mediatización: ¿la hora de una teoría general? *Palabra Clave*, *18*(4), 5.

Carreño, W. H. S., y Moreno, J. A. M. (2019). ¿Enfoque de competencias o enfoque de capacidades en la escuela? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *21*(1), 1–10. https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e17.1981

Carroll, M., y Gill, T. (2017). Updatke of GCSE subjects 2017. *Cambridge Assessment*. Recuperado de https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/518813-uptake-of-gcse-subjects-2017.pdf

Casas A, J., Repullo, J. R., y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, *31*(8), 527–538. https://doi.org/10.1016/S0212-6567(03)70728-8

Cassany, D. (2021). *Tantas horas en línea seguidas no las aguanta nadie, hay que diversificar las opciones de enseñanza* (javier García, Interviewer) [The Clinic]. Recuperado de https://www.theclinic.cl/2021/02/15/daniel-cassany-y-la-educacion-virtual-tantas-horas-en-linea-seguidas-no-las-aguanta-nadie-hay-que-diversificar-las-opciones-de-ensenanza/

Cassany, D., y Castellà, J. M. (2011). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*. Recuperado de http://repositori.upf.edu/handle/10230/21187

Castañeda, L., y Camacho, M. (2012, July). *Desvelando nuestra identidad digital* [Journal article (Paginated)]. El Profesional de La Información. Recuperado de http://eprints.rclis.org/17350/

Castañeda, L. J. C., Esteve, F., y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED: Revista de Educación a Distancia*, *56*, 6.

Castaño, M. de los A., Carrillo, C., Martínez, E., Sánchez, A., Rísquez, I., y Vigueras, D. (2017). Guía práctica de grupos de discusión para principiantes. *Universidad de Murcia*, 48.

Castillo, B. T. (2016). *Educación mediática en el sistema escolar chileno. Aproximaciones y propuestas teórico-metodológicas de alfabetización mediática crítica* Recuperado de [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universitat Autònoma de Barcelona]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=120912

Cea D, M. Á. (2004). *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Editorial Síntesis S.A.

Celot, P., y Pérez Tornero, J. M. (2009). *Study on assessment criteria for media literacy levels*. European Comission informaion society and media. Recuperado de http://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Petróleo, coca, despojo territorial y organización social en el Putumayo*. CNMH. Recuperado de http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2016/petroleo/petroleo-coca-despojo-territorial.pdf

Cheung, C.-K., y Xu, W. (2016). Integrating Media Literacy Education into the School Curriculum in China: A Case Study of a Primary School. In C.-K. Cheung (Ed.), *Media Literacy Education in China* (pp. 133–146). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0045-4_10

Cierva, T. (2018). Los «selfies disparan» las demandas de operaciones de cirugía estética. *abc*. Recuperado de http://www.abc.es/estilo/belleza/abci-selfies-disparan-demandas-operaciones-cirugia-estetica-201802190107_noticia.html

Citelli, A. O., Soares, I. de O., y Lopes, M. I. V. de. (2019). Educomunicação. *Comunicação y Educação*, *24*(2), 12–25. https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v24i2p12-25

Clua, A. (2002). Guillermo Orozco Gómez. El lugar del investigador ante los retos del análisis crítico de las audiencias. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, *28*, 189–202.

Cobo, C. (2019). *Acepto las condiciones. Usos y abusos de las tecnologías digitales.* (Primera edición). Fundación Santillana.

Comisión Europea. (2007). *Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital* (p. 9). Comisión de las comunidades europeas. http://eur- Recuperado de lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0833yfrom=ES

Cortés, J. A. N. (2016). El modelo competencial y la competencia comunicativa en la educación superior en América Latina. *Foro de Educación*, *14*(20), 467–488. https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.023

Coslado, Á. B. (2012). Educomunicación: Desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, *10*(14), 157–175.

Costa, E. R. D. (2018). *Educomunicación y políticas públicas: Estudio comparativo de educación mediática en las redes municipales de enseñanza de Rio de Janeiro y de Sao Pablo* [Tesis posgrado, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO]. Recuperado de https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-03122018-144842/publico/ElisangelaRodriguesdaCostaVC.pdf

Cote, J. M. (1901). *France in 2000 year (XXI century). Future school. France, paper card.* A reproduction of the early 20th century, scan / Репродукция, скан бумажной карточки. Recuperado de https://commons.wikimedia.org/wiki/File:France_in_XXI_Century._School.jpg

Covacho, E. H. (2017). *Educación mediática. Propuesta metodológica para el desarrollo de la competencia mediática en la práctica educativa* [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)]. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=121372

Creswell, J. (2005). *Educational research. Planing, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Second edition). Pearson.

Creswell, J., y Plano C, V. (2019). *Designing and conducting mixed methods research* (Primera edición). SAGE.

Crosetti, B., y Salinas, J. (2016). La investigación basada en Diseño en Tecnología Educativa. *Revista Interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, 44–59.

Crovi, D. (1994). Teleducación en América Latina. *Revista Tecnología y Comunicación Educativas No. 25*. Recuperado de http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2606ydb=yver=

Crovi, D. (2010). EL entramado reticular de la educación. Una mirada desde la comunicación. In *Educomunicación: Más alla del 2.0* (Primera edición, pp. 105–128). Editorial Gedisa.

Cruz, E. G., y Thornham, H. (2015). Selfies beyond self-representation: The (theoretical) f(r)ictions of a practice. *Journal of Aesthetics y Culture*, *7*(1), 28073. https://doi.org/10.3402/jac.v7.28073

Cruz Lorite, I. (2019). *El juego de rol como estrategia didáctica para el desarrollo de la conciencia ambiental. Una Investigación Basada en el Diseño.* [Tesis de máster, Universidad de Málaga]. Recuperado de https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/18304

Cuervo Sánchez, S. L. (2017). *Intervención para el desarrollo de la competencia mediática y la decodificación de valores en adolescentes*. Universidad del País Vasco.

Cuervo Sánchez, S. L., Foronda Rojo, A., Rodríguez Martínez, A., y Medrano Samaniego, C. (2019). Media and information literacy: A measurement instrument for adolescents. *Educational Review*, 1–16. https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1646708

DANE. (2019). *Indicadores básicos de tenencia y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en hogares y personas de 5 y más años de edad* (p. 34). Departamento Administrativo Nacional de Estadística. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/tic/bol_tic_hogares_2018.pdf

de Fontcuberta, M. de. (2003). Medios de comunicación y gestión del conocimiento. *Revista Iberoaméricana de educación, Número 32*, 95–118.

de Fontcuberta, M. del M. (2009). Propuestas para la formación en educación en medios en profesores chilenos, Criteria of Media Education Program for Chilean teachers: A proposal for Continuous Training. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, Comunicar: Media Education Research Journal*, *16*(32), 201–207. https://doi.org/10.3916/c32-2009-03-001

DeJonckheere, M., y Vaughn, L. M. (2019). Semistructured interviewing in primary care research: A balance of relationship and rigour. *Family Medicine and Community Health*, *7*(2), e000057. https://doi.org/10.1136/fmch-2018-000057

Delgado, A. (2015). *La competencia comunicativa de los jóvenes en la sociedad líquida* [Universidad de Huelva]. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/11753

Delgado, C. (2021). Las redes sociales más usadas en el 2020 y qué esperar de ellas en 2021. Recuperado de *https://www.crehana.com/blog*. https://www.crehana.com/co/blog/marketing-digital/las-redes-sociales-mas-usadas/

Delgado Ponce, A., y Pérez Rodríguez, A. (2018). La competencia mediática. In *Educar para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital* (Primera, pp. 13–26). Universidad Politécnica Salesiana. Recuperado de https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/17049/1/Educar%20para%20los%20nuevos%20medios.pdf

Department for Education. (2016). *Media Studies. GCSE Subject content*. Recuperado de https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2019/12/media-education-in-digital-capitalism.pdf

Department of sociology. (n.d.). *Strategies for qualitative interviews*. Retrieved August 3, 2019, Recuperado de from https://sociology.fas.harvard.edu/files/sociology/files/interview_strategies.pdf

Dezuanni, M. (2015). The building blocks of digital media literacy: Socio-material participation and the production of media knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, *47*(3), 416– Recuperado de 439. https://doi.org/10.1080/00220272.2014.966152

Dezuanni, M. (2016). National educational policy for media literacy education: Media arts in the Australian curriculum. *The Journal of Media Literacy*, *63*(1–2), 28–33.

Dezuanni, M. (2019). Media Literacy in Australia. In *The International Encyclopedia of Media Literacy* (pp. 1–7). American Cancer Society. Recuperado de https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0140

Díaz de Rada, V. (2015). *Manual de trabajo de campo en la encuesta* (Segunda edición). EFCA S.A.

Dirección de Gobierno en Línea. (2015). *Estudio de cultura de uso de TIC en los colombianos para relacionarse con el Estado 2015* (p. 99). Ministerio de Tecnologías de la Información y comunicaciones. Recuperado de http://estrategia.gobiernoenlinea.gov.co/623/articles-7913_culturadigital_2015.pdf

Druetta, D. C. (2018). Comunicación, interacción y diálogo. Contribuciones desde América Latina a la educomunicación [Bilingual edition: Spanish – English]. *Perspectivas de la Comunicación - ISSN 0718-4867*, *11*(2), 137–175.

Duncan, B. (2006). Media literacy: Essential survival skills for the new millenium. *School Libraries in Canadá*, *25*(4), 31–34.

Duncan, Barry. (n.d.). *Canada Offers Ten Classroom Approaches to Media Literacy | Center for Media Literacy | Empowerment through Education | CML MediaLit Kit ™ |*. Retrieved June 29, 2020, Recuperado de http://www.medialit.org/reading-room/canada-offers-ten-classroom-approaches-media-literacy

Durán Becerra, T. (2016). *AMI en Latinoamérica Aproximación, análisis y propuesta de medición sobre el contexto de la Alfabetización Mediática e Informacional en América Latina* [Ph.D. Thesis, Universitat Autònoma de Barcelona]. Recuperado de http://www.tdx.cat/handle/10803/399344

Durán Paredes, V. (2018). *Construcción de la escena en el cine de suspenso* [Universidad Javeriana]. Recuperado de

http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/39754

Durán, T. (2016). *AMI en Latinoamérica Aproximación, análisis y propuesta de medición sobre el contexto de la Alfabetización Mediática e Informacional en América Latina*. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de https://ddd.uab.cat/record/173980

Dussel, I. (2006). Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. In *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 277–293). Manantial.

Dussel, I. (2010). Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela. Recuperado de *Http://Www. Virtualeduca. Info*. http://files.melimalzoni.webnode.com.uy/200000027-c2d17c3c9a/Nuevos%20alfabetismos.pdf

Dussel, I. (2012). Más allá del mito de los "nativos digitales". Jóvenes, escuelas y saberes en la cultura digital. In *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 183–212). FLACSO/Homo Sapiens.

Dussel, I. (2014a). *Jóvenes, escuela y saber en la cultura digital.Diálogos con el curriculum y la cultura escolar* [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=z4Xly1bG190

Dussel, I. (2014b). Usos del cine en la escuela: Una experiencia atravesada por la visualidad (The relationships between film and schooling: an experience crossed by visuality). *Estudos da Língua(gem)*, *12*(1), 77.

Dussel, I. (2017). *Entrevista Inés Dussel* [Youtube]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=1fRhMyfnAM0

Dussel, I. (2018). *Plenaria 2: Pertinencia y reconceptualización. Seminario internacional opciones y desafíos en México para las instituciones de educación superior ante la sociedad digital*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=HBQMWD52p4Iyt=581s

Dussel, I., y Gutierrez, D. (Eds.). (2006). *EDUCAR LA MIRADA. Políticas y pedagogías de la imágen* (Primera edición). Ediciones Manantial SRL. Recuperado de http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/apoyo/apoyo04.pdf

Dussel, I., y Quevedo, A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital.* (Primera edición). Santillana. Recuperado de http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/6FORO.pdf

Dussel, I., y Reyes, B. F. T. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, *40*(Especial), 142–178. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182

Easterday, M. W., Lewis, D. G. R., y Gerber, E. M. (2018). The logic of design research. *Learning: Research and Practice*, *4*(2), 131–160. https://doi.org/10.1080/23735082.2017.1286367

Eco, U. (2016). *De la estupidez a la locura: Crónicas para el futuro que nos espera*. Lumen.

El Colombiano. (2016). *"Estábamos buscando que la gente saliera a votar verraca": Juan C. Vélez*. Recuperado de http://www.elcolombiano.com/colombia/acuerdos-de-gobierno-y-farc/entrevista-a-juan-carlos-velez-sobre-la-estrategia-de-la-campana-del-no-en-el-plebiscito-CE5116400

Emerson, R., Fretz, R., y Shaw, L. (2013). Notas de campo na pesquisa etnográfica. *Revista Tendéncias: cuaderno de ciéncias sociais*, *7*.

Enricone, D., y Zutter, P. de. (1982). Controversia. La utilización de medios masivos en proyectos educativos. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, *0*(5), 58–64. https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i5.2806.g2625

Escobar, A. (2014). *La invención del desarrollo* (2da. Edición). Universidad del Cauca. Recuperado de https://cpalsocial.org/documentos/552.pdf

Escoda, A. P., García-Ruiz, R., y Gómez, J. I. A. (2018). La competencia mediática en el profesorado universitario. Validación de un instrumento de evaluación. *@tic. revista d'innovació educativa*, *21*, 1–9.

Escoda, A. P., Zubizarreta, A. C., y Igado, M. F. (2016). La competencia digital de la Generación Z: Claves para su introducción curricular en la Educación Primaria. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, *49*, 71–79.

European Comission. (2016, November 15). *Meetings of the Media Literacy Expert Group* [Text]. Shaping Europe's Digital Future - European Commission. https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/meetings-media-literacy-expert-group

European Comission. (2018). *A multi-deimensional approach to disinformation. Report of the independent High level Group on fake news and online disinformation* (Publications Office of the European Union). European Union 2018.

European Union. (2018, April 30). *A multi-dimensional approach to disinformation: Report of the independent High level Group on fake news and online disinformation.* [Website]. Publications Office of the European Union. Recuperado de http://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6ef4df8b-4cea-11e8-be1d-01aa75ed71a1

European Union. (2019, October 23). *Study on media literacy and online empowerment issues raised by algorithm-driven media services: Final report.* [Website]. Publications Office of the European Union. Recuperado de

http://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a9101f97-f940-11e9-8c1f-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF

Fabos, B. (2004). *Wrong Turn on the Information Superhighway: Education and the Commercialization of the Internet*. Teachers College Press.

Fedesarrollo. (2017). *Estudio sobre el impacto de la actividad petrolera en las regiones productoras de Colombia*. Fedesarrollo. Recuperado de https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/3509/Repor_Septiembre_2017_Martinez_y_Delgado_Putumayo.pdf?sequence=4yisAllowed=y

Fedorov, A. (2017). *MEDIA AND INFORMATION LITERACY EDUCATION DICTIONARY*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Alexander_Fedorov/publication/311675000_Media_and_Information_Literacy_Education_Dictionary/links/5853c2e808ae95fd8e1faa90/Media-and-Information-Literacy-Education-Dictionary.pdf

Fedorov, A., Levitskaya, A., y Camarero, E. (2016). Curricula for Media Literacy Education According to International Experts. *European Journal of Contemporary Education*, *17*(3), 324–334.

Fedorov, A. V. (2011). Alfabetización mediática en el mundo: Breve repaso histórico. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, *5*, 7–23.

Fedorov, A. V., y Levitskaya, A. (2015). Situación de la educación en medios y la competencia crítica en el mundo actual: Opinión de expertos internacionales. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, *45*, 107–116.

Feijóo, S. F., y Paré, M.-H. (2010). El grupo de discusión y la observación participante en psicología. *Universitat Oberta de Catalunya*, 44.

Fernández, J. (2016). Plataformas mediáticas y niveles de análisis. *Inmediaciones de La Comunicación*, *11*(11), 71–96. https://doi.org/10.18861/ic.2016.11.11.2618

Fernández Villavicencio, N. G. (2012). Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red. *Revista española de Documentación Científica*, *35*(Monográfico), 17–45.

Ferreiro, E. (2019). Research perspectives in beginning literacy. Methodological and epistemic dichotomies / Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas. *Journal for the Study of Education and Development*, *42*(1), 1–36. https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1550174

Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores, Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, Comunicar: Media Education Research Journal*, *19*(38), 75–82.

https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08

Ferrés Prats, J. (2008). Cine y educación:¿desconocidos, rivales o aliados? *Educación Social*, *39*, 13–29.

Ferrés Prats, J., Aguaded Gómez, J. I., y García Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: Dificultades y retos. *Revista ICONO14 Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, *10*(3), 23–42. https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201

Flores, J. (2009). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, *10*(0). Recuperado de http://rca.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/4179

Flores-Ruiz, E., Miranda-Novales, M. G., y Villasís-Keever, M. Á. (2017). El protocolo de investigación VI: Cómo elegir la prueba estadística adecuada. Estadística inferencial. *Revista Alergia México*, *64*(3), 364. https://doi.org/10.29262/ram.v64i3.304

Floridi, L. (2016). *Las noticias falsas y un problema de 400 años: Necesitamos resolver la crisis de la postverdad*. Ética Segura. Recuperado de http://eticasegura.fnpi.org/2016/12/06/las-noticias-falsas-problema-400-anos-necesitamos-resolver-la-crisis-la-postverdad/

Folgueiras, P. (2016). *La entrevista*. UB. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf

Fonseca, C. C. (2018). Por uma pedagogia da notícia: O conceito de comunicação em Paulo Freire. *Revista Mediação*, *20*(27). Recuperado de http://www.fumec.br/revistas/mediacao/article/view/6572

Fontcuberta, J. (2016). *Joan Fontcuberta "La furia de las imágenes"—YouTube*. La Furia de Las Imágenes. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=LVP008ftTTsyt=1543s

FoodRisc Resource Center. (2019). *Mixed methods research*. Mixed Methods Research. http://resourcecentre.foodrisc.org/mixed-methods-research_185.html

Foro de Alfabetización Mediática. (2014). *Declaración de México*. Recuperado de http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/declaracion_mexico.pdf

Freinet, C. (1963). *Les Techniques audio-visuelles*. Recuperado de https://www.icem-freinet.fr/archives/educ/62-63/9/9-10.pdf

Freire, Pablo. (1984). *¿extensión o comunicación? La concientización del medio rural* (decimotercera). Siglo XXI. Recuperado de http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/124/Extensi%c3%b3n%20o%20comunicaci%c3%b3n.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Freire, Paulo. (1976). *Educación y cambio*. Búsqueda. Recuperado de http://www.elmayorportaldegerencia.com/Libros/Coaching/[PD]%20Libros%20-%20Educacion%20y%20cambio.pdf

Freire, Paulo. (1988). *HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA*. Aurora. Recuperado de http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelsuperior/seccion2/fortalecimiento-de-las-trayectorias/paulo_freire_-_pedagogia_de_la_pregunta.pdf

Freire, Paulo. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.

Freire, Paulo. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI editores. Recuperado de http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2015/12/Paulo-Freire-La-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberaci%C3%B3n.pdf

Fuenzalida, V. (1984). Módulo de Educación para TV. Ceneca. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, *0*(9), 40–42. https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i9.1764.g1784

Galeano Marín, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa (SIBE)*. Editorial Universidad EAFIT. Recuperado de http://bibliotecasibe.ecosur.mx/sibe/book/000052165

Gallo, R. (2014). *Máquinas de vanguardia. Tecnología, arte y literatura en el siglo XX* (Primera edición). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

García, A. R., y Fernández, N. G. (2016). Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, *24*(49), 49–58. https://doi.org/10.3916/C49-2016-05

García, C. (2015). *Radio Sutatenza. Medio de educación Campesina*. Recuperado de http://fundacionacpo.org/wp-content/uploads/2013/09/PAG-28-29.pdf

García Canclini, N. (2020). *Ciudadanos reemplazados por algoritmos* (Primera edición). Universidad de Guadalajara. https://doi.org/10.14361/9783839448915

García, F. (2016). *Determinantes y perspectivas del uso del internet y de la banca digital en Colombia* (p. 15). BBVA Research. Recuperado de https://www.bbvaresearch.com/wp-content/uploads/2016/08/ColombiaEconomiaDigital.pdf

García Matilla, A. (2010). Publicitar la educomunicación en la universidad del siglo XXI. In *Educomunicación: Más allá del 2.0* (Primera edición, pp. 151–204). Editorial Gedisa S. A.

García Mendoza, L. Y. (2018). In selfie mode: Reflections on the power of selfies. *Nómadas*, *49*, 103–119. https://doi.org/10.30578/nomadas.n49a6

García Ramírez, A., Arellano Renés, P., y Ruiz García, M. R. (2014). Presencia de la competencia mediática en los objetivos curriculares de la etapa de educación primaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *26*(1), 137–159. https://doi.org/10.14201/teoredu2014261137159

García Ruiz, R., Duarte Hueros, A. M., y Guerra Liaño, S. (2014). *Propuesta de un instrumento de evaluación para medir el grado de competencia mediática en la etapa de educacion infantil*. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.06

García Ruiz, R., Gozálvez, V., y Aguaded, I. (2014). La competencia mediática como reto para la educomunicación: Instrumentos de evaluación. *Cuadernos.Info*, *35*, 15–27. https://doi.org/10.7764/cdi.35.623

García-Matilla, A., Orozco-Gómez, G., y Navarro-Martínez, E. (2012). Educational Challenges in Times of Mass Self-communication: A Dialogue among Audience. *Comunicar*, *19*(38), 67–74. https://doi.org/10.3916/C38-2011-02-07

García-Ruiz, R., Aguaded, I., y Bartolomé-Pina, A. (2018). La revolución del blended learning en la educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *21*(1), 25–32.

García-Ruiz, R., García, A. R., y Rosell, M. del M. R. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, *22*(43), 15–23. https://doi.org/10.3916/C43-2014-01

García-Ruiz, R., Matos, A. P. da M., Arenas-Fernández, A., y Ugalde, C. (2020). Alfabetización mediática en Educación Primaria. Perspectiva internacional del nivel de competencia mediática. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, *0*(58), 217–236. https://doi.org/10.12795/pixelbit.74535

Garro-Rojas, L. (2020). Alfabetización mediática en América Latina. Revisión de literatura: Temas y experiencias. *Revista Educación*, 22–22. https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37708

Gee, J. P. (2009). *New Digital Media and Learning as an Emerging Area and "Worked Examples" as One Way Forward*. The MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/8563.001.0001

Gil-Flores, J. G. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza y Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, *10*, 199–214.

Giraldo Luque, S., Durán, T., Abengozar, E., y Villegas Simón, I. M. (2014). MIL competencies: From theory to practice. Measuring citizens competences on media and information literacy. *ELearning Papers*, *38*, 18–30.

Golding, P. (2019). Media studies in the UK. *Publizistik*, *64*(4), 503–515. https://doi.org/10.1007/s11616-019-00518-x

Gómez, B. R. (2009). Investigación de aula: Formas y actores. *Revista Educación y*

Pedagogía, *21*(53), 103–112.

Gómez Orozco, O (2018). La múltiple audienciación de las sociedades contemporáneas: Desafíos para su investigación. *Disertaciones: Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social*, *11*(1), 13–25.

Gómez-Gómez, M., Danglot, C., y Vega-Franco, L. (2003). Sinopsis de pruebas estadísticas no paramétricas. Cuándo usarlas. *Revista Mexicana de Pediatría*, *70*, 91–99.

González Elgarte, A. P. (2013). *El melodrama en la televisión: Estudio de caso "La rosa de Guadalupe"* [Universidad Nacional Autónoma de México]. Recuperado de https://docplayer.es/42433315-El-melodrama-en-la-television-estudio-de-caso-la-rosa-de-guadalupe.html

González Fernández, N., Gozálvez Pérez, V., y Ramírez García, A. (2015). *La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas*. Recuperado de https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/10144

González Fernández, N., Sedeño Valdellos, A., y Gozálvez Pérez, V. (2012). Diseño de un Focus Group para valorar la competencia mediática en escenarios familiares. *Revista ICONO14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, *10*(3). https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.191

González, J. (1988). *Célestin Freinet, un precursor de la investigación*. Recuperado de Https://Idus.Us.Es/Xmlui/Bitstream/Handle/11441/59163/C%C3%A9lestin%20Freinet%2c%20un%20precursor%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20en.Pdf?Sequence=1yisAllowed=y. https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/59163/C%c3%a9lestin%20Freinet%2c%20un%20precursor%20de%20la%20investigaci%c3%b3n%20en.pdf?sequence=1yisAllowed=y

González-Monteagudo, J. (2013). Célestin Freinet, la escritura en libertad y el periódico escolar: Un modelo de innovación educativa en la primera mitad del siglo 20. *História da Educação*, *17*(40), 11–26. https://doi.org/10.1590/S2236-34592013000200002

Gordon, C. S., Jones, S. C., Kervin, L. K., y Howard, S. J. (2018). 'You could get sick, disgusting': An analysis of alcohol counter-advertisements created by children. *Health Education Research*, *33*(5), 337–350. https://doi.org/10.1093/her/cyy022

Gordon, E., y Mihailidis, P. (2016). *Civic Media: Technology, Design, Practice*. MIT Press.

Goyes, J. (2017). La investigación en comunicación como mediación creativa: Leer y escribir con medios para la construcción de sujetos de paz. In *Memorias del proyecto Lectura y escritura con medios Guaviare* (Primera edición, pp. 31–89). Universidad Nacional.

Grieco, G. (2017). *Paula Sibilia: "Las redes sociales son el emblema de la transformación de la intimidad en extimidad."* Recuperado de http://noticias.unsam.edu.ar/2017/08/07/paula-sibilia-las-redes-sociales-son-el-emblema-de-la-transformacion-de-la-intimidad-en-extimidad/

Grijalva-Verdugo, A. A. (2019). Entre la distopía y la utopía. 'Black Mirror' para motivar competencias mediáticas y saberes disciplinares en la universidad. *Index.Comunicación*, *9* (1), 11–32.

Grisales, J. M., Romero, Y. S., y Fernández, A. A. (2017). Competencia mediática en Colombia: Marcos de referencia para un diagnóstico. *NEXUS COMUNICACIÓN*. https://doi.org/10.25100/nc.v0i21.5904

Guisande González, C., Barreiro, A., Maneiro, I., Riveiro, I., y Vergara, A. (2006). *Tratamiento de datos*. Universidad de Vigo.

Gutiérrez, A. M., y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital, Media Education, Media Literacy and Digital Competence. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, Comunicar: Media Education Research Journal*, *19*(38), 31–39. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03

Gutiérrez Brito, J. (2008). *Cuadernos metodológicos. Dinámica del grupo de discusión* (primera edición). Centro de investigaciones sociológicas.

Gutiérrez, E., Rey, E., y Meo, L. (2018). Medio y plataforma: Youtube. In *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (pp. 94–108). Universitat Autònoma de Barcelona.

Gutiérrez-Martín, A., Torrego-González, A., y Vicente-Mariño, M. (2019). Media education with the monetization of YouTube: The loss of truth as an exchange value / Educación mediática frente a la monetización en YouTube: la pérdida de la verdad como valor de cambio. *Cultura y Educación*, *31*(2), 267–295. https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1597443

Hefzallah, I. M. (2004). *The New Educational Technologies and Learning: Empowering Teachers to Teach and Students to Learn in the Information Age*. Charles C Thomas Publisher. Recuperado de https://books.google.es/books?id=TJRwRT58leMCypg=PA90ylpg=PA90ydq=push+button+education+arthurysource=blyots=qVSuC_AlS4ysig=ACfU3U3Z375ZdQ7IR8eZx2wY-sS1ClfDZgyhl=esysa=Xyved=2ahUKEwje_d7MxNToAhXiA2MBHai2DvIQ6AEwEXoECAsQNw#v=onepageyq=push%20button%20education%20arthuryf=false

Henzler, B. (2018). *Education à l'image* and *Medienkompetenz*: On the discourses and practices of film education in France and Germany. *Film Education Journal*, *1*(1), 16–34. https://doi.org/10.18546/FEJ.01.1.03

Hernández Carrera, R. M. H. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: Su análisis mediante la teoría fundada. *Cuestiones Pedagógicas*, *23*, 187–210.

Hernández, J. I. C. (2017). Nativos digitales que no lo son tanto. *Revista de Estudios de Juventud*, *117*, 199–207.

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (primera edición). McGraw-Hill interamericana editores.

Herrington, J., McKenney, S., Reeves, T., y Oliver, R. (2007). Design-based research and doctoral students: Guidelines for preparing a dissertation proposal. In *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (pp. 4089–4097). Recuperado de http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2611ycontext=ecuworks

Hjarvard, S. (2013). *The Mediatization of Culture and Society*. Routledge.

Hjarvard, S. (2016). Mediatización: La lógica mediática de las dinámicas cambiantes de la interacción social. *La trama de la comunicación*, *20*, 235–252.

Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy A Plan of Action. A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy*. Distributed by ERIC Clearinghouse.

Hobbs, R. (Ed.). (2019). Media literacy foundations. In *The International Encyclopedia of Media Literacy* (1st ed.). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118978238

Hobbs, R., y Jensen, A. (2013). The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, *1*(1). Recuperado de https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol1/iss1/1

Hodgin, E., y Kahne, J. (2018, August 30). *Misinformation in the Information Age: What Teachers Can Do to Support Students*. National Council for the Social Studies. Recuperado de https://www.socialstudies.org/publications/socialeducation/september2018/misinformation-in-information-age-what-teachers-can-do

Hoechsmann, M. (2019). Pedagogy, Precarity, and Persuasion: The Case for Re/mix Literacies. *The International Journal of Critical Media Literacy*, *1*(1), 93–101. https://doi.org/10.1163/25900110-00101008

Hoechsmann, M., y DeWaard, H. (2015). *Mapping digital literacy policy and practice in the canadian education landscape*. MediaSmarts. Recuperado de https://mediasmarts.ca/sites/mediasmarts/files/publication-report/full/mapping-digital-literacy.pdf

Hoechsmann, M., y Poyntz, S. (2017). Learning and Teaching Media Literacy in Canada: Embracing and Transcending Eclecticism. *Taboo: The Journal of*

Culture and Education, *12*(1). https://doi.org/10.31390/taboo.12.1.04

Hoechsmann, M., y Wilson, C. (2019). Media Literacy in Canada. In *The International Encyclopedia of Media Literacy* (pp. 1–7). American Cancer Society. https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0142

Holmberg, J. (2019). *Designing for added pedagogical value: A design-based research study of teachers' educational design with ICT* [Stockholm University]. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-162491

Howard, G., y Katie, D. (2014). *La generación app*. Espasa libros.

Hoz, A. de la O. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón. Revista de pedagogía*, *63*(1), 47–61.

Huergo, J. (2010). Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política. In *Educomunicación: Más allá del 2.0*. Editorial Gedisa.

Huergo, J., y Morawicki, kevin. (2016). *Memoria y promesa. Conversaciones con Jesús Martín Barbero*. Universida Nacional de La Plata.

Iglesia, J. C. F. de la, Otero, L. C., Morante, M. C. F., y Cebreiro, B. (2020). Actitudes y uso de Internet y redes sociales en estudiantes universitarios/as de Galicia: Implicaciones personales y sociales. *Revista Prisma Social*, *28*, 145–160.

Infante, M. I., y Letelier, M. E. (2013). *Alfabetización y educación: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. Unesco. Recuperado de http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4457

Jeffries, S. (2018). *Gran Hotel Abismo: Biografía coral de la Escuela de Frankfurt*. Turner.

Jenkins, H., Ito, M., y Boyd, D. (2015). *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. Polity Press. Recuperado de https://www.wiley.com/en-us/Participatory+Culture+in+a+Networked+Era%3A+A+Conversation+on+Youth%2C+Learning%2C+Commerce%2C+and+Politics-p-9780745660707

Jiménez, J. (2019). *Crítica del mundo imagen* (Primera edición). Editorial Tecnos.

Johnson, R., J. Onwuegbuzie, A., y A Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. Journal of Mixed Methods Research, 1, 112-133. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*, 112–133. https://doi.org/10.1177/1558689806298224

Jolls, T., y Wilson, C. (2014). The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow. *Journal of Media Literacy Education*, *6*(2), 68–78.

Joye, D., Wolf, C., Smith, T., y Chin-Fu, Y. (2016). Survey methodology: Challenges

and principles. In *The SAGE handbook of survey methodology* (pp. 3–16). Editorial Arrangement.

Kahne, J., y Bowyer, B. (2019). Can media literacy education increase digital engagement in politics? *Learning, Media and Technology*, *44*(2), 211–224. https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1601108

Kahne, J., Lee, N.-J., y Feezell, J. T. (2012). Digital Media Literacy Education and Online Civic and Political Participation. *International Journal of Communication*, *6*(0), 24.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación* (Primera edición). Ediciones de la Torre.

Kennedy-Clark, S. (2015). Reflection: Research by design: Design-based research and the higher degree research student. *Journal of Learning Design*, *8*(3), 106–122. https://doi.org/10.5204/jld.v8i3.257

Koskimaa, R. (2018). Competencias de gestión. In *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechanco las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (Primera edición, pp. 38–48). Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Laguzzi, G. (2010). El cine: Historia de un lenguaje y debates pedagógicos. In *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos* (p. 67). Instituto nacional de formación docente. Recuperado de https://des-for.infd.edu.ar/sitio/upload/24_2010_Documento_Pedagogias_de_la_Imagen__Ines_Dussel_y_otros_version_preliminar.pdf

Lara, E. C. (2016). Educomunicación. Llos primeros 60 años de una historia polisémica. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, *1*(2), 103–120.

Lara, T., Zayas, F., Arrukero, N. A., y Larequi, E. (2009). *La competencia digital en el área de Lengua*. Ediciones Octaedro. Recuperado de http://www.octaedro.com/appl/botiga/client/img/10105.pdf

Larrosa, J. (2006). Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia. In *Educar la mirada* (Primera Edición, pp. 113–134). Ediciones Manantial SRL. Recuperado de http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/apoyo/apoyo04.pdf

Leaning, M. (2017). *Media and Information Literacy: An Integrated Approach for the 21st Century*. Chandos Publishing.

Ledesma, A. E. G. L. (2019). Escuela y medios digitales: algunas reflexiones sobre el proyecto transmedia literacy. *Cadernos de Pesquisa*, *49*(174), 222–245.

https://doi.org/10.1590/198053146249

Lee, A., y So, C. (2014). Media Literacy and Information Literacy: Similarities and Differences. *Comunicar. Media Education Research Journal*, *22*(1). https://doi.org/10.3916/C42-2014-13

Lee, L., Chen, D.-T., Li, J.-Y., y Lin, T.-B. (2015). Understanding new media literacy: The development of a measuring instrument. *Computers y Education*, *85*, 84–93. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.006

Leguizamón, F. G. (2010). Educación en medios ayer y hoy: Tópicos, enfoques y horizontes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, *2*(4), Article 4. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m2-4.emah

Len Masterman. (1992). *Len Masterman Full Interview—YouTube* [Vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=P5EdxlHPHcY

Levashina, J., Hartwell, C. J., Morgeson, F. P., y Campion, M. A. (2014). The Structured Employment Interview: Narrative and Quantitative Review of the Research Literature. *Personnel Psychology*, *67*(1), 241–293. https://doi.org/10.1111/peps.12052

Lewis, L. (2020). *Internet Minute Update for 2020*. Twitter. Recuperado de https://twitter.com/lorilewis/status/1237753508201402371

Lima, T. C. S. de, Mioto, R. C. T., y Prá, K. R. D. (2007). *A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais*. Recuperado de https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/704

Livingstone, P. S., Davidson, P. J., Bryce, D. J., Batool, W. S., Haughton, C., y Nandi, A. (2017). *Children's online activities, risks and safety*. London School of Economics and Political Science.

Livingstone, S. (2004a). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. The Communication Review(7. *The Communication Review*, *7*. https://doi.org/10.1080/10714420490280152

Livingstone, S. (2004b). What is media literacy? *Intermedia*, *32*(3), 18–20.

Livingstone, S. (2014). Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites. *Communications*, *39*(3). https://doi.org/10.1515/commun-2014-0113

Livingstone, S. (2018a). Audiences in an Age of Datafication: Critical Questions for Media Research. *ResearchGate*. https://doi.org/10.1177/1527476418811118

Livingstone, S. (2018b, October 25). Media literacy: What are the challenges and how can we move towards a solution? *Media@LSE*. Recuperado de https://blogs.lse.ac.uk/medialse/2018/10/25/media-literacy-what-are-the-challenges-and-how-can-we-move-towards-a-solution/

Livingstone, S., y Blum-Ross, A. (2019). Parents' Role in Supporting, Brokering or Impeding Their Children's Connected Learning and Media Literacy. *Cultural Science Journal*, *11*(1), 68–77. https://doi.org/10.5334/csci.124

Livingstone, S., y Keely, F. (2018). Families with young children and 'screen time' advice. *Journal of Health Visiting*, 434–439.

Livingstone, S., y Lunt, P. (2014). Mediatization: An emerging paradigm for media and communication studies. In K. Lundby (Ed.), *Mediatization of Communication* (No. 21; Issue 21, pp. 703–724). De Gruyter Mouton. Recuperado de http://www.degruyter.com/view/serial/119469

Livingstone, S., Nandi, A., y Stoilova, M. (2017). Young adolescents and digital media:uses, risks and opportunities in low- and middleincome countries: A rapid evidence review. *LSE Research*, 61.

Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A., y Folkvord, F. (2017). Maximizing Opportunities and Minimizing Risks for Children Online: The Role of Digital Skills in Emerging Strategies of Parental Mediation. *Journal of Communication*, *67*(1), 82–105. https://doi.org/10.1111/jcom.12277

Livingstone, S., Stoilova, M., y Nandagiri, R. (2018, September 6). *Conceptualising privacy online: What do, and what should, children understand?* [Online resource]. Parenting for a Digital Future. Recuperado de http://blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/

Livingstone, S., Stoilova, M., y Nandagiri, R. (2019). *Children's data and privacy online: Growing up in a digital age: an evidence review* [Monograph]. London School of Economics and Political Science, Department of Media and Communications. Recuperado de http://www.lse.ac.uk/my-privacy-uk

Livingstone, S., y Third, A. (2017). Children and young people's rights in the digital age: An emerging agenda. *New Media y Society*, *19*(5), 657–670. https://doi.org/10.1177/1461444816686318

Londoño, A. (2017). Desde las categorías de territorio, paisajes culturales, escuela y saberes. In *Desde la otra cara de la moneda en la investigación educativa: Métodos cualitativos y análisis documental en la práctica.* IDEP. Recuperado de https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/922/Desde%20la%20otra%20cara%20de%20la%20moneda.pdf?sequence=1yisAllowed=y

López, A. (2017, July 21). Marshall McLuhan, el visionario de la "aldea global" de la comunicación. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/cultura/2017/07/21/actualidad/1500619102_672795.html

López, D., y Milena, S. (2014). *Los métodos mixtos de investigación: Presupuestos generales y aportes a la evaluación educativa*. *Vol:48*(Num:1). https://doi.org/DOI:http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_1

López, I. (2010). EL grupo de investigación como estrategia metodolçogica de investigación: Aplicación a un caso. *Edetania*, 149–167.

López, P. L. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto Cero*, *09*(08), 69–74.

Lora, M. E. A. (2001). Enseñar con textos e imágenes: Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *3*(1), 1.

Lotero-Echeverri, G., Romero-Rodríguez, L. M., y Pérez-Rodríguez, M. A. (2018). *Fact-checking vs. Fake news: Periodismo de confirmación como componente de la competencia mediática contra la desinformación*. Recuperado de https://eciencia.urjc.es/handle/10115/15563

Luna, S. M. (2019). Imágenes públicas: Cultura visual y la redefinición de la esfera pública. *Política y Sociedad*, *56*(2), 431–450. Recuperado de https://doi.org/10.5209/poso.56892

MacBride, S. (1984). *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo*. Fondo de Cultura Económica. https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/05/Informe-MacBride-parte1.pdf

Macías, N. Á. (2017). Cine y educación en la España de las primeras décadas del siglo XX. Tres concepciones del cine educativo. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, *0*(31), Article 31. Recuperado de https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7396

Maksl, A., Ashley, S., y Craft, S. (n.d.). Measuring News Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 17.

Manderino, M., y Castek, J. (2016). Digital Literacies for Disciplinary Learning: A Call to Action. *Journal of Adolescent y Adult Literacy*, *60*(1), 79–81. https://doi.org/10.1002/jaal.565

Mannoni, L. (1999). *Le grand art de la lumiere et de l'ombre—Archeologie du cinema* - . Nathan éditions. Recuperado de https://djaballahcomps.files.wordpress.com/2013/06/mannoni-laurent-e28093-le-grand-art-de-la-lumic3a8re-et-de-lombre-archc3a9ologie-du-cinema-1994.pdf

Marín-Gutiérrez, I., Rivera-Rogel, D., Mendoza-Zambrano, D., y Zuluaga-Arias, L. I. (2020). Competencia mediática de jóvenes universitarios de Ecuador y Colombia. *Trípodos. Facultat de Comunicació i Relacions Internacionals Blanquerna-URL*, *46*, 97–118.

Martín, A. G., y González, A. T. (2018). Educación mediática y su didáctica. Una propuesta para la formación del profesorado en TIC y medios. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *91*, 15–27.

Martín-Barbero, J. (2002a). Jóvenes: Comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica: Revista de cultura*, *0*, 3.

Martín-Barbero, J. (2002b). Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar. In *La educación desde la comunicación* (p. 132). Editorial norma. Recuperado de http://formacionbiblioteca.udea.edu.co/moodle/file.php/78/SaberNarrar.pdf

Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Convenio Andrés Bello.

Martín-Barbero, J. (2004). Nuestra excéntrica y heterogénea modernidad. *Estudios Políticos*, *25*, 115–134.

Martín-Barbero, J. (2014). La comunicación en las transformaciones del campo cultural. *Alteridades*, *0*(5), 59–68.

Martín-Barbero, J. M. (1992). *Televisión y melodrama.* (Tercer Mundo).

Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definiciñon de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 73–80.

Martínez, V. (2016). *Joseph Goebbels. Cartel y propaganda*.

Martínez, V. C. (2018). Un método didáctico de empoderamiento a partir de la serie de tv: «Black Mirror» / A didactic method of empowerment from the TV series: "Black Mirror." *Vivat Academia*, *0*(144), 37-49–49. https://doi.org/10.15178/va.2018.144.37-49

Martínez_lucena, J., y Barraycoa, J. (2017). *Black Mirror. Porvenir y tecnología*. Editoria Oberta UOC.

Martínez-Piñeiro, E., Gewerc, A., y Rodríguez-Groba, A. (2019). Nivel de competencia digital del alumnado de educación primaria en Galicia. La influencia sociofamiliar. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *19*(61), Article 61. https://doi.org/10.6018/red/61/01

Martino, B., y Caissón, S. (2019). Media education in Argentina. Balance and perspectives of a field under construction. In *Media Education in Latin América* (pp. 17–33). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429244469-2

Marwick, A. E. (2015). Instafame: Luxury Selfies in the Attention Economy. *Public Culture*, *27*(1 (75)), 137–160. https://doi.org/10.1215/08992363-2798379

Masanet, M. J., Contreras Pulido, P., y Ferrés i Prats, J. (2013). Highly qualified students? Research into the media competence level of Spanish youth. *Comunicación y Sociedad*, 217–234.

Mascheroni, G. (2018). Datafied childhoods: Contextualising datafication in everyday life: *Current Sociology*. https://doi.org/10.1177/0011392118807534

Mason, L. (2016). McLuhan's challenge to critical media literacy: The City as Classroom textbook. *Curriculum Inquiry*, *46*(1), 79–97. https://doi.org/10.1080/03626784.2015.1113511

Masterman, L. (1983). La educación en materia de comunicación: Problemas teóricos y posibilidades concretas. *Perspectivas. Revista trimestral de educación, Vol XIII No 2*, 190–200.

Masterman, L. (1988). *The Development of Media Education in Europe in the 1980s: Particularly in the Field of Television and Electronic Media*. Council of Europe.

Masterman, L. (1993). The Media Education Revolution. *Canadian Journal of Educational Communication, 22*. https://doi.org/10.21432/T2JS5S

Masterman, L. (1996). Le revolución de la educación audiovisual. In *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías* (Segunda Edición). Ediciones de la Torre.

Matamala, C. (2018). Desarrollo de alfabetización digital ¿Cuáles son las estrategias de los profesores para enseñar habilidades de información? *Perfiles Educativos*, *40*(162), 68–85.

Mateus, J. C., y Suárez-Guerrero, C. (2017). La competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la educación mediática. *EDMETIC*, *6*(2), 129–147. https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6908

Mateus, J.-C. (2019). *Educación mediática en la formación docente en el Perú [Media Education in Teacher Initial Training in Peru]* [Universitat Pompeu Fabra]. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18755.45605

Mateus, J.-C., y Andrada, P. (2019). *Educación mediática en Iberoamérica: Desarrollo y desafíos*. 11–15. https://doi.org/10.26439/contratexto2019.n032

Mateus, J.-C., Andrada, P., y Quiroz, M. T. (2019). *Media Education in Latin America* (Edición: 1). Routledge.

Mathers, N., Fox, N., y Hunn, A. (2002). *Using Interviews in a Research Project*. 34.

Maya, A. (2016). *El taller educativo y su fundamentación pedagógica* [Text]. Magisterio. https://www.magisterio.com.co/articulo/el-taller-educativo-y-su-fundamentacion-pedagogica

Mayer-Schonbegrer, V. (2009). *Delete: The Virtue of Forgetting in the Digital Age* (1 Ed). Princeton University Press. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/j.ctt7t09g

Mayugo, C. (2014). Proyecciones actuales de la educomunicación en América Latina: Conversación entre Oliveira Soares, Citelli y Kaplún. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, *1*(0). Recuperado de http://www.usc.es/revistas/index.php/ricd/article/view/1981

Mayugo-i-Majó, C., Moix-Puig, M., y Ricart-Masip. M. (2005). Media representation and teenagers' audiovisual production. *Comunicar*, *13*(25). https://doi.org/10.3916/C25-2005-193

Maz, M. F., y Caceres, M. A. (2019). La educación mediática y el uso de los recursos tecnológicos en el aula en el contexto iberoamericano. *Contratexto: revista de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima*, *32*, 19–39.

McCrudden, M. T., Marchand, G., y Schutz, P. (2019). Mixed methods in educational psychology inquiry. *Contemporary Educational Psychology*, *57*, 1–8. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.008

McDougall, J. (2019). Media Literacy in England. In *The International Encyclopedia of Media Literacy* (pp. 1–10). American Cancer Society. https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0146

McDougall, J., Brites, M.-J., Couto, M.-J., y Lucas, C. (2019). Digital literacy, fake news and education / Alfabetización digital, fake news y educación. *Culture and Education*, *31*(2), 203–212. https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603632

Mckenney, S., y Reeves, T. (2013). Educational Design Research. In *Handbook of Research on Educational Communications and Technology: Fourth Edition* (fourth edition, pp. 131–140). Springer editors. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_11

McKenney, S., y Reeves, T. (2019). *Conducting educational design research* (Second edition). Routledge.

McLuhan, M., y Fiore, Q. (1968). *War and peace in the global village: An inventory of some of the current spastic situations that could be eliminated by more feedforward*. McGraw-Hill.

Media Smarts. (2012, March 13). *The Intersection of Digital and Media Literacy*. MediaSmarts. Recuperado de https://mediasmarts.ca/digital-media-literacy/general-information/digital-media-literacy-fundamentals/intersection-digital-media-literacy

mediaSmarts. (2019). *Digital Literacy Framework for Canadian Schools—Grades 9-12*. MediaSmarts. Recuperado de https://mediasmarts.ca/sites/mediasmarts/files/pdfs/digital-literacy-framework.pdf

Melro, A., y Pereira, S. (2019). Fake or Not Fake? Perceptions of Undergraduates on (Dis) Information and Critical Thinking. *Media Studies*, *10*(19), 46–67.

Meneses, J., y Rodríguez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Editorial UOC. Recuperado de http://femrecerca.cat/sites/default/files/meneses/files/pid_00157591-1.pdf

Merlo, T. (1987). Reseña: La televisión ¿forma o deforma? *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, *0*(22), 60–60. Recuperado de https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i22.857.g899

Mertala, P. (2020). *Data (il)literacy education as a hidden curriculum of the*

datafication of education [Preprint]. SocArXiv. https://doi.org/10.31235/osf.io/sdr79

Michel, J. F., Leyton, A. E. G., y Salazar, R. L. C. (2019). Media education in Mexico. For the formation of a critic citizenship. In *MEDIA EDUCATION IN LATIN AMERICA* (p. 121).

Mihailidis, P., y Viotty, S. (2017). Spreadable Spectacle in Digital Culture: Civic Expression, Fake News, and the Role of Media Literacies in "Post-Fact" Society. *American Behavioral Scientist*, *61*(4), 441–454. https://doi.org/10.1177/0002764217701217

Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comun Curricular. Ensino Médio*. Recuperado dehttp://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docmanyview=downloadyalias=85121-bncc-ensino-medioycategory_slug=abril-2018-pdfyItemid=30192

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matamáticas, ciencias y ciudadanas* (Primera edición). Imprenta Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Recuperado de http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/MEN-Competencias-TIC-desarrollo-profesional-docente-2013.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan decenal de educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf

MinTic. (2014). *Plan Vive Digital Colombia 2014-2018*. Recuperado de https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-5193_recurso_2.pdf

MINTIC. (2019). *Boletín trimestral de las TIC. Cifras tercer trimestre 2019*. 50.

MinTic. (2019). *El Gobierno Nacional presenta su Plan TIC 2018-2022*. Recuperado de https://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-101922.html?_noredirect=1

Molina, D. (2019, September 22). *Sobre McLuhan*. Medium. Recuperado de https://medium.com/@rayovirtual/sobre-mcluhan-13d8e4921c7b

Mon, F. M. E., Quintero, L. J. C., y Segura, J. A. (2018). Un modelo holístico de competencia docente para el mundo digital. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *91*, 105–116.

Montoya, A. N. (2019). Educación mediática, institución cultural y nación. Entre el púlpito, el museo e internet. *Pedagogía y Saberes*, *50*, 159–172. https://doi.org/10.17227/pys.num50-9509

Morduchowicz, R. (2001). Los medios de comunicación y la educación: Un binomio

posible. *Revista iberoamericana de educación*. Recuperado de http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/20773

Morduchowicz, R. (2003). El sentido de una educación en medios. *Revista Iberoamericana de Educación, 32*, 35–47.

Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet* (Primera edición). Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Morduchowicz, R. (2018). *Ruidos en la web* (Primera edición). Ediciones B.

Morozov, E. (2015). *El solucionismo tecnológico* (Primera ediciónco). Katz editores. Recuperado de http://www.katzeditores.com/images/fragmentos/MorozovFragmento.pdf

Morozov, E. (2017). Democracy is in crisis, but blaming fake news is not the answer | Evgeny Morozov. *The Guardian*. Recuperado de http://www.theguardian.com/commentisfree/2017/jan/08/blaming-fake-news-not-the-answer-democracy-crisis

Moyle, W. (2002). Unstructured interviews: Challenges when participants have a major depressive illness. *Journal of Advanced Nursing, 39*(3), 266–273.

Murolo, N. L. (2015). Del mito del Narciso a la selfie. Una arqueología de los cuerpos codificados. *Palabra Clave*, *18*(3). Recuperado de http://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/4938

NAMLE. (2019). *Media Literacy Defined*. National Association for Media Literacy Education. Recuperado de https://namle.net/publications/media-literacy-definitions/

Nettlefold, J., y Williams, K. (2019). *Insight Five: A snapshot of Media Literacy in Australian Schools*. University of Tasmania. Recuperado de https://www.utas.edu.au/__data/assets/pdf_file/0005/1144409/Insight-Five-Media-Literacy.pdf

Newsweek. (1975). *When President Ford Declared an End to the War in Vietnam*. Newsweek. Recuperado de https://www.newsweek.com/when-president-ford-declared-end-war-vietnam-321235

Noble, S. U. (2018). *Algorithms of Oppression: How Search Engines Reinforce Racism*. NYU Press.

Noriega, M. T., Jiménez, L. G., González, M. F. J., y Palacios [4, E. R. (2016). Alcance Del Estereotipo Femenino Presentado En La Telenovela "La Rosa De Guadalupe" En Jóvenes Estudiantes De Telesecundaria. *Revista Huella de la Palabra*, *0*(8). Recuperado de http://www.lasallep.edu.mx/xihmai/index.php/huella/article/view/343

Nuñez, F. (2018). Pequeño Diccionario de Noticias Falsas. *VerifiKado*. Recuperado de https://verifikado.com/pequeno-diccionario-de-noticias-falsas/

Núñez, L. (2007). ¿cómo se elabora un cuestionario? *Butlletí LaRecerca*. http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha8-cast.pdf

OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias claves. Resumen ejecutivo*. Recuperado dehttps://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf

OFCOM. (2019, February 21). *About media literacy*. Ofcom. Recuperado de https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/media-literacy

Olaz Capitán, Á. (2016). *La entrevista de investigación*. Editorial CIclo Grupo 5.

Oliva, M. P. (2019). *Nuevos entornos digitales y alfabetización mediática. Dispositivos móviles, jóvenes y el lenguaje audiovisual* (p. 1). Recuperado de Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universitat Autònoma de Barcelona]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=274999

Oliva, M. P., y Farrero, A. M. (2018). Integración de la alfabetización mediática en los diferentes ámbitos educativos. *La educación mediática en España: artículos seleccionados, 2018, ISBN 978-84-7991-487-5, págs. 361-372*, 361–372. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6411982

Oliveira, I. (2019). Educomunicación universal: Derechos y deberes ante las pantallas. In *Competencia mediática y digital. Del acceso al empoderamiento* (pp. 11–16). Grupo Comunicar Ediciones. Recuperado de https://bb4dba4f-ce78-42ca-a171-3fe700002d69.filesusr.com/ugd/438ae9_b923d45a452b43829adcd5db53ef0e29.pdf

O'Neill, B., y Dinh, T. (2018). *Final Recommendations for Policy*. Dublin Institute of Technology. http://arrow.dit.ie/cserart/59/

Orozco Gómez, G. (1999). Educación para la Recepción y valores democráticos en América Latina. *Comunicar*, *13*. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801304

Orozco Gómez, G. (2006). La telenovela en México: ¿de una expresión cultural a un simple producto para la mercadotecnia?. *Comunicación y Sociedad*, *6*, 11–35. https://doi.org/10.32870/cys.v0i6.3975

Orozco Gómez, G. (2015). *Escasa la educación mediática en México, dicen especialistas | Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades*. Recuperado de http://www.cucsh.udg.mx/noticia/escasa-la-educacion-mediatica-en-mexico-dicen-especialistas

Orozco Gómez, G. (2016). Por una creatividad televisiva que empodere a sus

audiencias. In *Tvmorfosis 5. La creatividad en la era digital* (Primera edición, pp. 181–193). Productora de contenidos culturales.

Orozco Gómez, G. (2018). *III Congreso en Competencias Mediáticas* [Mp3]. Congreso de educación mediática. https://www.redALFAMED.org/congreso

Orozco Gómez, G. (2019). *Cátedra UNESCO AMIDI*. Recuperado de https://twitter.com/unescoamidi/status/1189243543472218112

Orozco Gómez, G., y Corona, M. (2020, February 19). Alfabetización Mediática: Una apuesta posible y necesaria. *Cátedra UNESCO AMIDI UDG*. Recuperado de http://www.amidi.org/alfabetizacion-mediatica-apuesta-posible-necesaria/

Ortiz, R. R., y Franco-Avellaneda, M. (2018). Políticas educativas de TIC en Colombia: Entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social. *Pedagogía y Saberes*, *0*(48), 9–25.

Osuna-Acedo, S., Frau-Meigs, D., y Marta-Lazo, C. (2018). Educación Mediática y Formación del Profesorado. Educomunicación más allá de la Alfabetización Digital. *Revista Interuniversitaria de Formación*, *91*, 14.

Paitán, F., y Yoan, Y. (2016). *La identidad digital en la red social Facebook en adolescentes del VII ciclo de educación básica regular de una institución educativa del distrito de El Tambo-Huancayo* [Pontificia Universidad Católica del Perú]. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio//handle/123456789/7045

Papavlasopoulou, S., Giannakos, M. N., y Jaccheri, L. (2019). Exploring children's learning experience in constructionism-based coding activities through design-based research. *Computers in Human Behavior*, *99*, 415–427. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.01.008

PARES. (2014). *Departamento de Putumayo*. Fundación Paz y Reconciliación. Recuperado de https://pares.com.co/wp-content/uploads/2018/06/INFORME-PUTUMAYO-REDPRODEPAZ-Y-PAZ-Y-RECONCILIACIÓN.pdf

Park, S. (2012). Dimensions of Digital Media Literacy and the Relationship with Social Exclusion. *Media International Australia*, *142*(1), 87–100. https://doi.org/10.1177/1329878X1214200111

Pasquale, F. (2016). *The Black Box Society*. Harvard University Press. Recuperado de http://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674368279

Pedreira, M. C. C., Toukoumidis, Á. T., Rodríguez, L. M. R., y Aguaded, I. (2019). Noción de la educomunicación en las organizaciones intergubernamentales. *Vivat Academia*, *148*, 23–40.

Pedrosa, L., y Ruiz San Román, J. (2014). Los grupos de discusión. In *Métodos y técnicas cualitativos y cuantitativos* (pp. 253–273). Tirant Humanidades. Recuperado de

https://eprints.ucm.es/49454/1/2014%20grupos%20discusion%20-%20Porto%20Ruiz%20San%20Roman.pdf

Pereira, A., y Pereira, I. (2020). DESIGN-BASED RESEARCH AND ACTION-RESEARCH: TWO INTERSECTING VISIONS. *New Trends In Qualitative Research*, 336–350. https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.336-350

Pereira, S., y Pereira, L. (2015). Digital Media in Primary Schools: Literacy or Technology? Analyzing Government and Media Discourses. *Educational Policy*, *29*(2), 316–341. https://doi.org/10.1177/0895904813492378

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica Educare Vol XV N 1*, 15–28.

Pérez Escoda, A. (2017). *Alfabetización mediática, TIC y competencias digitales* (Primera edición). Editoria UOC.

Pérez Rodríguez, M. A., y Delgado Ponce, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: Dimensiones e indicadores, From Digital and Audiovisual Competence to Media Competence: Dimensions and indicators. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, Comunicar: Media Education Research Journal*, *20*(39), 25–34. https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02

Pérez Rodríguez, M. A., Delgado Ponce, Á., García Ruiz, R., y Caldeiro Pedreira, M. C. (2015). *Niños y jóvenes ante las redes y pantallas. La educación en competencia mediática* (Primera Edición). Editorial Gedisa.

Pérez Tornero, J. M. (2007). Educación en Medios para Jóvenes, en Sevilla (España). *Comunicar*, *XV*(28). Recuperado de http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=15802817

Pérez Tornero, J. M. (2019). Mediatización intensiva: Un rumbo nuevo para la alfabetiación mediática. In *¿cómo formar ciudadanos críticos? Alfabetización informacional y mediática* (pp. 17–37). InCom-UAB Publicacions. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2019/212578/ebookInCom_18ok5.pdf

Pérez Tornero, J. M. (2020). *José Manuel Pérez Tornero en Twitter: "En definitiva, que hemos de ser más críticos, si queremos mantener nuestra autonomía personal y la salud de nueva democracia.* Twitter. Recuperado de https://twitter.com/JMPEREZTORNERO/status/1269545016478904321

Perez Tornero, J. M. (2020). *La gran mediatización I. El tsunami que expropia nuestras vidas* (Primera edición). UOC. Recuperado de https://www.editorialuoc.cat/la-gran-mediatizacion-i-el-tsunami-que-expropia-nuestras-vidas

Pérez Tornero, J. M., Tejedor, S., Durán, T., Portalés, M., Esteban, A., y Calle, J. (2015). *Perspectivas 2015. El uso audiovisual en las aulas* (Centro Editor PDA). Editorial Planeta. Recuperado de http://www.aulaplaneta.com/wp-content/uploads/2015/09/Dossier_Perspectivas_IV_2015_100dpi.pdf

Pérez Tornero, J. M., y Varis, T. (2012). *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Editorial UOC.

Pérez, V., Pastor, Y., y Abarrou, S. (2018). Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente, YouTuber videos and the construction of adolescent identity. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, Comunicar: Media Education Research Journal*, *26*(55), 61–70. https://doi.org/10.3916/C55-2018-06

Pérez-Rodríguez, A., Delgado-Ponce, A., Marín-Mateos, P., y Romero-Rodríguez, L. M. (2019). Media Competence in Spanish Secondary School Students. Assessing Instrumental and Critical Thinking Skills in Digital Contexts. *Educational Sciences: Theory y Practice*, *19*(3). https://doi.org/10.12738/estp.2019.3.003

Pérez-Rodríguez, M. A., y Delgado, A. (2015). La enseñanza obligatoria ante un entorno digital. El grado de competencia mediática del alumnado. In *Los territorios de la educación mediática*. Editorial UOC.

Pérez-Rodríguez, M. A., Ramírez García, A., y García-Ruiz, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica V. 14 Nº. 2 Abril-Junio 2015*. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei

Pérez-Rodríguez, M. A., y Sandoval, Y. (2013). Avances para el desarrollo de la competencia mediática a partir del currículum de primaria en Colombia y España. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, *0*(124), 28–35. https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i124.15.g822

Pérez-Tornero, J.-M., Giraldo-Luque, S., Tejedor-Calvo, S., y Portalés-Oliva, M. (2018). Propuesta de indicadores para evaluar las competencias de alfabetización mediática en las administraciones públicas. *El Profesional de la Información*, *27*(3), 521–536. https://doi.org/10.3145/epi.2018.may.06

Perrenooud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los problemas? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, *11*.

Perrenooud, P. (2009). Enfoque por competencias, ¿una respuesta al fracaso escolar? *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, *16*, 45. https://doi.org/10.7179/PSRI_2009.16.04

Pinkleton, B., y Austin, E. (2019). Media Literacy and Alcohol Abuse Reduction. In *The international encyclopedia of media luteracy* (Primera edición, pp. 768–779). Wiley Blackwell.

Plomp. T. (2010). Educational desing researhc: An introduction. In *An Introduction to educational desing research* (pp. 5–9). Netzodruck.

PNUD. (2016). *Putumayo: Análisis de las conflictividades y construcción de paz*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado de

https://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/Paz/undp-co-putomayoconflictividades-2016.pdf

Polizzi, G. (2020). Digital literacy and the national curriculum for England: Learning from how the experts engage with and evaluate online content. *Computers y Education*, *152*, 103859. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103859

Ponto, J. (2015). Understanding and Evaluating Survey Research. *Journal of the Advanced Practitioner in Oncology*, *6*(2), 168–171.

Pool, J., y Laubscher, D. (2016). Design-based research: Is this a suitable methodology for short-term projects? *Educational Media International*, *53*(1), 42–52. https://doi.org/10.1080/09523987.2016.1189246

Portugal, R., y Aguaded, I. (2019). Componentes curriculares y competencias mediáticas en la educación primaria en Bolivia. In *Competencia mediática y digital. Deal acceso al empoderamiento* (pp. 113–120). Grupo Comunicar Ediciones. Recuperado de https://bb4dba4f-ce78-42ca-a171-3fe700002d69.filesusr.com/ugd/438ae9_b923d45a452b43829adcd5db53ef0e29.pdf

Prada, J. M. (2018). *El ver y las imágenes en el tiempo de internet* (Primera edición). Ediciones Akal.

Press, A. L., y Williams, B. A. (2010). *The New Media Environment: An Introduction*. Wiley-Blackwell.

Radebaugh, A. (1958). *The Push-Button School of Tomorrow (1958)*. Recuperado de https://paleofuture.com/blog/2011/8/24/the-push-button-school-of-tomorrow-1958.html

Ramírez-cabanzo, A. (2018). La Teta cibercultural: Una metáfora para analizar la experiencia tecnomediada | Revista Educación y Ciudad. *Educación y ciudad*, *35*, 103–114.

Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado* (1a ed). Ediciones Manantial SRL. Recuperado de http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/ma_del_carmen_rossette/wp-content/uploads/2013/09/Jacques-Rancieere-El-espectador-emancipado2.pdf

Revista Chasqui. (2017). *Políticas de la editorial*. Recuperado de http://www.revistachasqui.org/index.php/chasqui/about/editorialPolicies#focusAndScope

Rico, A. C. (2019). Célestin e Élise Freinet: Unha pedagoxía do século xx que se renova no presente. *Innovación educativa*, *0*(29), 157–197. https://doi.org/10.15304/ie.29.6284

Rincón, W. (2016). Redes sociales en el plebiscito: El fenómeno del yo con yo. *Plebiscito por la paz la burbuja de las redes sociales*. Recuperado de

https://www.semana.com/tecnologia/articulo/plebiscito-por-la-paz-la-burbuja-de-las-redes-sociales/497814

Ríos, M. C. (1987). Video nueva herramienta del campo. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, *0*(21), 22–27. https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i21.1877.g1897

Rivera-Rogel, D., Zuluaga-Arias, L. I., Ramírez, N. M. M., Romero-Rodríguez, L. M., y Aguaded, I. (2017). Media Competencies for the Citizenship Training of Teachers from Andean America: Colombia and Ecuador. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, *27*(66), 80–89. https://doi.org/10.1590/1982-43272766201710

Rivero, J., Gutiérrez, F., García, F., Matute, A., Kaplún, M., Núñez, C., y Martínez, H. (1982). Panel. Uso de los medios masivos en los procesos educativos. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, *0*(5), 04–13. https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i5.2805.g2624

RobbGrieco, M. (2014). Why History Matters for Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, *6*(2). https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol6/iss2/2

Roberts, V. (2019). *Open Educational Practices (OEP): Design-based Research on Expanded High School learning Environments, Spaces, and Experiences* [Doctoral thesis, university Calgary]. https://prism.ucalgary.ca/bitstream/handle/1880/110926/ucalgary_2019_roberts_verena.pdf?sequence=6yisAllowed=y

Rochester, R. R. (2017). *A critical comparative study of media literacy in Australia, England, and the United States* [Florida Atlantic University]. Recuperado de http://fau.digital.flvc.org/islandora/object/fau%3A39789

Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos de antropología social*, *47*, Article 47. https://doi.org/10.34096/cas.i47.4945

Rodríguez Arocho, W. C. (2019). La alfabetización desde una perspectiva crítica: Los aportes de Vygotski, Freire y Martín Baró. *Actualidades Investigativas en Educación*, *19*(1), 786–812. https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35569

Rodríguez, C. A., Núñez Núñez, V., y Astudillo Rivera, E. (2017). Consumo televisivo de audiencias infantiles: Un estudio cualitativo con estudiantes chilenos - Chile. *Comuni@cción*, *8*(2), 105–115.

Rodríguez, G., Fernández, C., y Correa, N. (2018). Elemental, querido Watson. In *Adolescentes, medios de comunicación y cultura colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (Primera Edición, pp. 187–190). Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf

Romero, L. L., y Gómez, M. de la C. A. (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, *22*(44), 187–195.

https://doi.org/10.3916/C44-2015-20

Romero-Ariza, M. (2014). Uniendo investigación, política y práctica educativas: DBR, desafíos y oportunidades. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, *7*(14), 159–176. https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.UIPP

Romero-Rodriguez, L. M., y Cortés-Montalvo, J. A. (2016). Media Literacy in the Education of the Faculty and Communicators. In *A través de las culturas: Una mirada global de la educación mediática*. Recuperado de https://www.academia.edu/27065351/Media_Literacy_in_the_Education_of_the_Faculty_and_Communicators

Rueda Ortíz, R., Martínez, J., y Quintana, A. (2003). Actitudes, representaciones y usos de las nuevas tecnologías: El caso colombiano. *Tecnología y comunicación educativa*, *38*, 48–68.

Ruiz, A. G., Jiménez-Vásquez, M. S., y Díaz-Barriga, Á. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. *Perfiles Educativos*, *41*(163), 156–176. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58935

Sadin, É. (2017a). *Eric Sadin: "La tecnología pone en peligro nuestra capacidad de actuar libremente"* [Interview]. Recuperado de https://www.lanacion.com.ar/2036030-eric-sadin-la-tecnologia-pone-en-peligro-nuestra-capacidad-de-actuar-libremente

Sadin, É. (2017b). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo* (Primera Edición). Caja Negra Editora.

Saez, V. (2018). Conocimiento y reconocimiento de la educación mediática en Argentina. *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, *15*, Article 15. Recuperado de http://ojs.cbc.uba.ar/index.php/redes/article/view/40

Saiz Pugliese, M. C. (2017). *La mediatización de la cultura, la modificación del interés y la atención de los alumnos. Estudio etnográfico en una escuela pública ubicada en contexto de pobreza* [Info:eu-repo/semantics/doctoralThesis, Universidad Complutense de Madrid]. Recuperado de https://eprints.ucm.es/42325/

Salinas, J., y De Benito, B. (2020). Construcción de itinerarios personalizados de aprendizaje mediante métodos mixtos. *3*, *28*(65). https://doi.org/10.3916/C65-2020-03

San Martín, P. (2011). Aplicación de la estadística no paramétrica en el área de rehabilitación. *Rehabilitación Integral*, *6*, 93–99.

Sánchez, R., María, G., y María Rocha. (2019). Media education in Uruguay. Between a narrow digital gap and the persistence of an educational gap |. In *Media education in Latin Ameria*. Routledge. http://dx.doi.org/10.4324/9780429244469-11

Sánchez, R. S. M. (2017). La obra de arte en la era del "remix." *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte, 2*. Recuperado de https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/1427

Sandoval, A. C. R., y Bermúdez, M. M. (2015). Concepciones del área tecnología informática: Discusiones desde una investigación reciente. *Nómadas, 42*, 167–179.

Sandoval, Y. (2010). *"Mirando cómo Miramos: Una propuesta desde la Comunicación y la Educación para Multiplicar Miradas."* Universidad Santiago de Cali. Recuperado de https://www.academia.edu/11461528/_Mirando_c%C3%B3mo_Miramos_una_propuesta_desde_la_Comunicaci%C3%B3n_y_la_Educaci%C3%B3n_para_Multiplicar_Miradas_

Santaella-Rodríguez, E., y Martínez-Heredia, N. (2020). La imprenta y el periódico escolar. Adaptación de las técnicas Freinet a la realidad del siglo XXI. *Estudios sobre Educación, 38*, 217–232. https://doi.org/10.15581/004.38.217-232

Schmeichel, M., Garrett, J., Ranschaert, R., McAnulty, J., Thompson, S., Janis, S., Clark, C., Yagata, S., y Bivens, B. (2018). The Complexity of Learning to Teach News Media in Social Studies Education. *Journal of Media Literacy Education, 10*(2), 86–103. https://doi.org/10.23860/JMLE-2018-10-2-5

Scolari, C. (2014). Presentación. ¿A dónde van las audiencias que no se quedaron? In *TVMORFOSIS 3. Audiencias audiovisuales: Consumidores en movimiento.* (Primera edición, p. 120). Productora de contenidos culturales.

Scolari, C. (2018). *Transmedia literacy: Las herramientas de la narrativa digital.* [Interview]. Recuperado de http://wetoker.com/transmedia-literacy-las-nuevas-herramientas-de-la-narrativa-digital-con-carlos-escolari/

Scolari, Carlos A (Ed.). (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas: Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula.* (Primera edición). Ce.Ge.

Scolari, Carlos A. (2018, October 14). Black Mirror: Ficción, evolución mediática y fantasmas tecnológicos. *Hipermediaciones*. https://hipermediaciones.com/2018/10/14/black-mirror-ficcion-evolucion-mediatica-y-fantasmas-tecnologicos/

Scolari, Carlos Alberto. (2017). *Educación transmedia: Hacia una pedagogía polifónica*. Recuperado de http://repositori.upf.edu/handle/10230/32842

Selwyn, N. (2015). Technology and education. Why it is crucial to be critical. In *Critical perspectives on technology and education* (1 st, pp. 245–257). Palgrave Macmillam.

Selwyn, N. (2017). Education and technology: Critical questions. In *Education and technology: Critial approaches* (1st edition, pp. 105–121). Universidade estácio

de Sá. Recuperado de https://osf.io/preprints/socarxiv/rmyg8/

Serra, María Silva. (2006). El cine en la escuela ¿política o pedagogía de la mirada? In *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 145–155). Manantial.

Serra, María Silvia. (2012a). Atrápame si puedes: El cine como objeto de la escena pedagógica. *Revista de Educação, 35*(2), 233–240.

Serra, María Silvia. (2012b). Educación, estética y régimen visual en la configuración del sistema educativo argentino. *Revista Colombiana de Educación*, *63*, 19. https://doi.org/10.17227/01203916.1684

Serrano Guzmán, M., Pérez Ruiz, D., y Valle Lenis, M. (2019). Comportamiento del indicador de desempeño y la importancia económica en la categorización de los municipios en el departamento de Putumayo. *Prospectiva*, *17*, 51–61.

Serres, M. (2016). *Pulgarcita* (Primera reimpresión). Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Server, O. (2017). *Ballena azul. Leyenda o realidad*. Las Claves. ballena-azul-leyenda-o-realidad-2017-05-11

Share, J., y Mamikonyan, T. (2020). *Preparing English Teachers With Critical Media Literacy for the Digital Age – CITE Journal*. Recuperado de https://citejournal.org/volume-20/issue-1-20/english-language-arts/preparing-english-teachers-with-critical-media-literacy-for-the-digital-age

Shu, K., y Liu, H. (2019). Detecting Fake News on Social Media. *Synthesis Lectures on Data Mining and Knowledge Discovery*, *11*(3), 1–129. https://doi.org/10.2200/S00926ED1V01Y201906DMK018

Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo* (Primera edición). Fondo de Cultura Económica. Recuperado de http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1J2SK927M-22DBXQG-1TB

Silva Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitative em educaÇao*. Editorial Atlas S.A. Recuperado de http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf

Simons, M., y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública* (Primera Edición). Miño y Dávila editores.

Soares, I. de O. (2018). Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. *Comunicação y Educação*, *23*(1), 7–24.

Sontag, S. (2004). *Ante el dolor de los demás* (Primera Edición). Alfaguara.

Sosa, E., Salinas, J., y De Benito, B. (2019). *Emerging Technologies (ETs) in Education: A Systematic Review of the Literature Published between 2006 and 2016*. Recuperado de http://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/149593

Sosa Neira, E. A. (2018). *Diseño de un modelo de incorporación de tecnologías emergentes en el aula (MITEA) para la generación de estrategias didácticas por parte de los docentes* [Tesis de doctorado, Universidad de Islas Baleares]. Recuperado de http://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/149058/Sosa%20Neira_Edgar%20Andres_COMPENDI.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Stiegler, B. (2015). *Lo que hace que la vida merezca ser vivida*. Avarigni editores.

Strate, L. (2012). El medio y el mensaje de McLuhan: La tecnología, extensión y amputación del ser humano. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, *7*, 61–80.

Strauss, y Corbin. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada.* Editorial Universidad de Antioquia.

Suárez, M. Y. (2012). *Me muestro, me miras, me agregas...Los usos de las fotografías en Facebook porparte de los adolescentes como medio de visibilización* [Tesis de maestría en comunicación y medios, Universidad Nacional de Colombia]. Recuperado de http://bdigital.unal.edu.co/7906/1/396249.2012.pdf

Suárez-Guerrero, C., Rivera-Vargas, P., y Rebour, M. (2020). Preguntas educativas para la tecnología digital como respuesta. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, *73*, 7–22. https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1733

Subramaniam, M., Jean, B. S., Taylor, N. G., Kodama, C., Follman, R., y Casciotti, D. (2015). Bit by Bit: Using Design-Based Research to Improve the Health Literacy of Adolescents. *JMIR Research Protocols*, *4*(2), e62. Recuperado de https://doi.org/10.2196/resprot.4058

Sued, G. (2010). Pensando a Facebook, una aproximación colectiva por dimensiones. *El proyecto facebook y la posuniversidad: sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje, 2010, ISBN 978-84-08-09589-7, págs. 59-70*, 59–70. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3270193

Tapscott, D. (2008). *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. McGraw Hill Professional.

Taylor, V. (2016). The Structured Interview Exercise. *The Journal of Human Resources Education*, *10*, 14–25.

Tecnóesfera. (2017). Vida social, en lo que más usan los colombianos el celular. *El Tiempo*. Recuperado de http://www.eltiempo.com/tecnosfera/novedades-tecnologia/uso-del-celular-y-el-internet-en-colombia-149384

Tejedor T, F. J., y Etxeberria Murgiondo, J. (2006). *Análisis inferencial de datos en educación*. La Muralla.

TigoUne. (2018). *Contigo Conectados*. los resultados del estudio sobre uso de internet en Colombia. Recuperado de www.contigoconectados.com/resultados/uso-y-acceso/

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (Cuarta edición). ECOE. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion.pdf

Tornero, M. (2017). Orígenes de la alfabetización mediática y fundamentación teórica basada en Len Masterman. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, *24*(0), 99-116–116.

Toro Jaramillo, I. D., y Parra-Ramírez, R. D. (2006). *Método y conocimiento. Metodología de la investigación*. Fondo editorial Universidad uEAFIT.

Torres, R. M. (2005). *Analfabetismo y alfabetización en el Ecuador. Opciones para la politica y la práctica* (p. 31). Unesco. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146190s.pdf

Trujillo-Segoviano, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, *10*(5), 307–322.

Tsvietkova, H., Beskorsa, O., y Pryimenko, L. (2020a). Development of media education in Canada: A brief history. *SHS Web of Conferences*, *75*, 01001. https://doi.org/10.1051/shsconf/20207501001

Tsvietkova, H., Beskorsa, O., y Pryimenko, L. (2020b). Development of media education in Canada: A brief history. *SHS Web of Conferences*, *75*, 01001. https://doi.org/10.1051/shsconf/20207501001

Tully, M., y Vraga, E. K. (2018). A Mixed Methods Approach to Examining the Relationship Between News Media Literacy and Political Efficacy. *International Journal of Communication*, *12*(0), 22.

Tyner, K. (1996). Conceptos clave de la alfabetización audiovisual. In *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías* (Segunda Edición, pp. 40–42). Ediciones de la Torre.

Tyner, K. (2014). *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Routledge.

UNESCO. (1958). *700 millones de analfabetos en el mundo: Dos personas de cada cinco—UNESCO Biblioteca Digital*. Unesco. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000078161_spa

UNESCO. (1975). *Declaración de Persépolis*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/PERSEP_S.PDF

UNESCO. (1978). *Alfabetización funcional | Unesco IIEP Learning Portal*. Recuperado de https://learningportal.iiep.unesco.org/es/glossary/alfabetizaci%c3%b3n-funcional

UNESCO. (1982a). *Declaración de Grúnwald*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_S.PDF

UNESCO. (1982b). *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Unesco. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001468/146868s.pdf

UNESCO. (1983). *Revista trimestral de educación perspectivas*.

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento.* Unesco.

UNESCO. (2007). *Agenda de París*. Recuperado de http://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Parisagendafin_en.pdf

UNESCO. (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores*.

UNESCO. (2013). *Global Media and information literacy assessment framework*. United Nations Educational. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224655e.pdf

UNESCO. (2014). *Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/paris_mil_declaration.pdf

Unión Europea. (2018). *Una Europa que protege: La UE intensifica la lucha contra la desinformación*. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:e2hWtsK-LDMJ:europa.eu/rapid/press-release_IP-18-6647_es.pdf+ycd=6yhl=esyct=clnkygl=es

Valdivia, A. (2018). Desafíos de la producción digital adolescente para nuevos y otros relatos sobre sí mismos y el mundo. In *Jóvenes, transformación digital y formas de inclusión en América Latina* (pp. 351–361). Random House Grupo Editorial. Recuperado de https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/229?mode=full

Valdivia Barrios, A. (2010). *Ni tan lejos, ni tan cerca. Adolescentes mediáticos y diversidad cultural en la escuela de hoy* [Universidad católica de Chile]. Recuperado de http://repositorio.conicyt.cl/handle/10533/179775

Valverde-Berrocoso, J. (2016). La investigación en Tecnología Educativa y las nuevas

ecologías del aprendizaje: Design-Based Research (DBR) como enfoque metodológico. *RIITE - Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, *0*, 60–73. https://doi.org/10.6018/riite/2016/257931

Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales* (Primera edición en formato digital). Editores Siglo XXI. Recuperado de http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/La-cultura-de-la-conectividad_-Jose-Van-Dijck.pdf

Van Dijck, J., Poell, T., y De Waal, M. (2018). *The platform society. Public values in a connective world*. Oxford University Press.

Vanderhoven, E., Schellens, T., Vanderlinde, R., y Valcke, M. (2016). Developing educational materials about risks on social network sites: A design based research approach. *Educational Technology Research and Development*, *64*(3), 459–480. https://doi.org/10.1007/s11423-015-9415-4

Vásquez, D. A. (2019). Nativos Digitales: Aportes para problematizar el concepto / Digital Natives: Contributions to problematize the concept. *Revista de Educación*, *0*(16), 127–135.

Velázquez Cervantes, R. M. del. (2018). Familias pobres y computadoras: Claroscuros de la apropiación digital. Rosalía Winocur y Rosario Sánchez Vilela. Editorial Planeta. Montevideo-Uruguay, 2016, 311 pp. *Revista de Comunicación*, *17*(1), 204–206.

Verdugo, A. A. G., y Zazueta, M. L. U. (2017). Competencia digital y mediática. panorama socioeducativo del campo en México. *Congreso Nacional de Investigaciones Educativas*, 11.

Verón, E. (2015). Teoría de la mediatización: Una perspectiva semio-antropológica. *CIC: Cuadernos de información y comunicación*, *20*, 173–182.

Veum, A., y Undrum, L. V. M. (2018). The selfie as a global discourse. *Discourse y Society*, *29*(1), 86–103. https://doi.org/10.1177/0957926517725979

Viana, C. E. (2017). Educomunicação, do movimento popular às políticas públicas: o percurso acadêmico de Ismar de Oliveira Soares. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, *14*(26). Recuperado de https://www.alaic.org/revista/index.php/alaic/article/view/927

Vidal, F. M., Peñalver, A. J. B., y Gómez, E. H. (2017). Educación en medios y competencia mediática en la educación secundaria en España. *Revista ICONO14 Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, *15*(1), 42–65. https://doi.org/10.7195/ri14.v15i1.1001

Vilá Baños, R., y Bisquerra A, R. (2019). El análisis cuantitativo de datos. In *Metodología de la investigación educativa* (Sexta edición, pp. 251–263). La Muralla.

Villarreal, R. (2014). *"Hoy todos somos fotógrafos, pero con una cultura visual escasa": Pedro Meyer*. Magis. Recuperado de https://magis.iteso.mx/content/hoy-todos-somos-fot%C3%B3grafos-pero-con-una-cultura-visual-escasa%E2%80%9D-pedro-meyer

Villegas Simón, I. M. (2014). *Alfabetización mediática y cultura escolar*. Recuperado de https://ddd.uab.cat/record/123459

Vizer, E. A., y Carvalho, H. (2019). La mediatización del zeitgeist. Imaginarios en pantalla. *InMediaciones de la comunicación, 14*(2), 25–41.

Vosoughi, S., Roy, D., y Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, *359*(6380), 1146–1151. https://doi.org/10.1126/science.aap9559

Vraga, E., Tully, M., Kotcher, J., Smithson, A.-B., y Broeckelman-Post, M. (2016). A Multi-Dimensional Approach to Measuring News Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*, *7*(3), 41–53.

Wallis, R., y Buckingham, D. (2019). Media literacy: The UK's undead cultural policy. *International Journal of Cultural Policy*, *25*(2), 188–203. https://doi.org/10.1080/10286632.2016.1229314

Wang, F., y Hannafin, M. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning systems. *Educational Technology Research y Development, 53*, 1042–1629.

Ward, B., Ward, M., Fried, O., y Paskhover, B. (2018). Nasal Distortion in Short-Distance Photographs: The Selfie Effect. *JAMA Facial Plastic Surgery*. https://doi.org/10.1001/jamafacial.2018.0009

Wilson, C. (2019, November 21). Media and Information Literacy: Challenges and Opportunities for the World of Education. *Media Ethics Lab*. http://mediaethics.ca/media-and-information-literacy/

Winocur I, R. (2018). Desafíos teóricos, políticos y metodológicos para abordar el estudio de la participación ciudadana en la convergencia mediática. *REVCOM, no. 6*. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/69356

Winocur, Rosalia. (2013). ¿estar todo el tiempo conectados vuelve a los ciudadanos más críticos frente al poder y tolerantes con los diversos? In *TVMORFOSIS 2. Convergencia y escenarios para una televisión interactiva* (pp. 71–84). Productora de contenidos culturales.

Winocur, Rosalía, Gutiérrez, G. E., y Barreneche, C. (2018). Habilidades transmedia de los adolescentes y desafíos pedagógicos. *Educación y ciudad, 35 (julio-diciembre)*, 169–178.

Winocur, Rosalia, y Sánchez, V. (2016). *Familias pobres y computadoras. Claroscuros de la apropiación digital* (Primera edición). Editorial Planeta.

Wolcott, M. D., Lobczowski, N. G., Lyons, K., y McLaughlin, J. E. (2019). Design-based research: Connecting theory and practice in pharmacy educational intervention research. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, *11*(3), 309–318. https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.12.002

Yeh, E., y Wan, G. (2019). Media literacy education and 21 st century teacher education. In *The international encyclopedia of media literacy* (the first edition, pp. 823–837). Wiley Blackwell.

Zabala, A., y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de Innovación Educativa*, *161*, 40–46.

Zabalza, M. A. (2012). Retos de la escuela del siglo XXI: Desarrollo del trabajo por competencias. *Revista HISTEDBR On-line*, *9*(34), 3. https://doi.org/10.20396/rho.v9i34.8639576

Zafra, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Anagrama.

Zafra, R. (2018). *Conferencia Remedios Zafra Avivament* [Valencia Pensa]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=7UURcTBpH-Myt=3376s

Zeballos Clavijo, R. J. (2016). *La competencia mediática de jóvenes de la ciudad de la Paz: Dimensiones para la interacción con los medios audiovisuales masivos y digitales* [Tesis de doctorado, Universidad de Huelva]. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/12801

Zeballos, R. (2018). Educación mediática para la comprension de la información periosítica. In *Educar para los nuevos medios*. Universidad Politécnica Salesiana. Recuperado de https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/15566/1/Educar%20para%20los%20nuevos%20medios.pdf

Zeballos, R. (2019). Media education in Bolivia. Some advances and the need for comprehensive proposals. In *Media Education in Latin America* (pp. 34–47). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429244469-3

Zhang, Y., y Wildemuth, B. (2017). Unstructured interviews. Aplications of social research methods to questions in information and library science. In *Social research methods to questions in information and library science* (second edition). ABC-CLIO. Recuperado de https://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Unstructured_interviews.pdf

Zheng, L. (2015). A systematic literature review of design-based research from 2004 to 2013. *Journal of Computers in Education*, *2*(4), 399–420. https://doi.org/10.1007/s40692-015-0036-z