



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

COORDINACIÓN GENERAL ACADÉMICA

Coordinación de Bibliotecas

Biblioteca Digital

La presente tesis es publicada a texto completo en virtud de que el autor ha dado su autorización por escrito para la incorporación del documento a la Biblioteca Digital y al Repositorio Institucional de la Universidad de Guadalajara, esto sin sufrir menoscabo sobre sus derechos como autor de la obra y los usos que posteriormente quiera darle a la misma.

**Competencia Mediática y Desarrollo Humano en estudiantes de la Escuela
Primaria “Lauro Badillo” ciclo 2017-2018**

Juan Manuel Villarreal Arellano

Diciembre 2018.

Universidad de Guadalajara.

Departamento de Desarrollo Social.

Maestría en Gestión y Desarrollo Social

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Desarrollo Social

MAESTRÍA EN GESTIÓN Y DESARROLLO SOCIAL



“Competencia Mediática y Desarrollo Humano en
estudiantes de la Escuela Primaria “Lauro Badillo”
ciclo 2017-2018”

Tesis que presenta
JUAN MANUEL VILLARREAL ARELLANO

Para obtener el grado en Maestro en Gestión y Desarrollo Social

Director:
Dr. JOSÉ MANUEL CORONA RODRÍGUEZ

Codirector:
Dr. JOSÉ CLAUDIO CARRILLO NAVARRO

Diciembre de 2018

Contenido

Introducción.....	5
Justificación.....	8
CAPÍTULO I Planteamiento del problema: La educación mediática en el desarrollo humano	16
En busca del desarrollo humano	16
La educación como pilar del desarrollo social y a escala humana	18
La alfabetización mediática: una respuesta al contexto actual y una estrategia de desarrollo social	22
Definición del objeto	31
Preguntas y objetivos de la investigación	33
CAPÍTULO II De la educación en comunicación a la educación mediática y el desarrollo social.....	36
Antecedentes de la educación mediática: de la preocupación de educar en medios a la reflexión de la educación desde la comunicación.....	36
Surgimiento de la alfabetización mediática e informacional.....	41
La consolidación y aplicación de la AMI: de la competencia en comunicación audiovisual a la competencia mediática.....	48
Instrumentos y mediciones de la competencia mediática.....	76
CAPÍTULO III Marco teórico: De la alfabetización mediática e informacional a la competencia mediática.	93
Aproximación a la AMI y la educomunicación.....	93
Alfabetización informacional y digital.....	95
Alfabetización mediática	96
De la noción de competencia a la competencia en comunicación	100
Competencias en comunicación: digital, informacional y mediática	102
Competencia mediática de Buckingham.....	105
La competencia mediática para la ciudadanía activa.....	111
La competencia mediática de las instituciones.....	112
La propuesta articulada de Ferrés.....	116
Propuesta de dimensiones e indicadores para primaria.....	121
CAPÍTULO IV Del Desarrollo Social al Desarrollo a Escala Humana	126
El concepto de <i>desarrollo</i>	126

Desarrollo humano.....	133
Enfoque de capacidades	136
Educación y desarrollo social a escala humana.	140
Propuesta de análisis de desarrollo humano	146
CAPÍTULO V Apartado metodológico.....	148
Perspectiva metodológica y diseño de la investigación.....	148
Fases de la investigación.....	152
Metodología de investigación.....	157
Población	160
Escuela Primaria “Lauro Badillo”	161
Muestra	163
Instrumentos y técnicas de la investigación.....	166
Recolección de datos	175
CAPÍTULO VI Análisis descriptivo e interpretativo: De los usos a las interacciones y relaciones de los alumnos con la competencia mediática y el desarrollo humano.....	180
Estructura de la muestra.....	180
La propuesta para medir la competencia mediática en educación primaria	186
La competencia mediática en los alumnos de primer y sexto grado	191
Dimensión tecnológica y digital	191
Dimensión de producción y difusión	208
Dimensión axiológica	227
Dimensión de interacción social	247
El desarrollo humano de los estudiantes con relación a la competencia mediática.....	254
Circunstancias de vida	255
Funcionamientos	257
Capacidades	261
CONCLUSIONES.....	269
LIMITACIONES, PROPUESTA Y CONTINUIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	287
REFERENCIAS	293
Índice de figuras	303
Índice de tablas	304
ANEXOS	305
Anexo 1: Sesión 1: Yo y las pantallas	305

Anexo 2: Cuestionario sesión 2	308
Anexo 3. Cuestionario ¿Será cierto que...?.....	312
Anexo 4: Sesión 3: Riesgos y posibilidades en el uso de TIC.....	313
Anexo 5. Guías de observación	315

Introducción

En la actualidad es muy común hablar de desarrollo o escucharlo en los discursos institucionales, políticos e incluso en las conversaciones casuales, se ha normalizado tanto su uso que en muchas ocasiones no es claro qué es aquello a lo que nos referimos con desarrollo y más aún cuando se le agrega un apellido. Esta práctica nos pone ante el riesgo de convertirlo en un concepto sin sentido y cuyo significado queda a la interpretación del interlocutor.

Por ello es importante cuestionarnos ¿Qué entendemos por desarrollo? ¿Por qué es importante? ¿Qué es lo que busca? ¿Para quién? ¿Cómo conseguirlo? Y sobre todo pensar en las implicaciones que esto tiene en las personas y las formas de aplicarlo.

El concepto surgió posterior a la época de guerras como una preocupación para ayudar a la reconstrucción de los países, primero con un enfoque meramente economicista que funcionó para algunos contextos pero que al extrapolarse a otros conllevó desastres que fueron retomados como crítica a su proceder y objetivos. De esta manera han surgido otras visiones y conceptualizaciones sobre el desarrollo social que abogan por la inclusión de otros factores como los recursos y la conciencia de su no infinitud, los usos y la interacción con el medio ambiente, las relaciones humanas y los efectos de la desigualdad hasta así llegar a una visión de un desarrollo humano sostenible.

En todas estas visiones se ha concebido a la educación como un factor importante para la consecución del desarrollo, pero desde esta nueva visión se retoma con fuerza, pues el cambio implica poner al centro a los sujetos y tomar en cuenta aspectos como su contexto social, económico, político y la relación con el mundo por lo que la educación toma aún más importancia en la búsqueda de la generación de mejores condiciones de vida para todos. Esto implica pensar en la educación como una forma de preparar a los individuos para alcanzar sus potencialidades y para la participación en todas las dimensiones de su vida, individual y social.

Al igual que la visión de desarrollo humano lo hace, la educación debería poner al centro a los sujetos y responder ante las necesidades de un momento y contexto específico, sobre todo de cara al reconocimiento de un mundo cambiante y más globalizado. Lo anterior lleva a preguntarnos sobre ¿cuáles son las características del entorno y momento en el que

vivimos? Y ¿cuáles son las necesidades de educación para este momento? Al analizar el momento en que vivimos se puede constatar de cambios ocasionados, en gran medida, por una revolución tecnológica y una producción y difusión de información como nunca en la historia de la humanidad.

La disposición de información y con ello la suposición de generación de conocimiento abren puertas y posibilidades a todos, sobre todo teniendo en cuenta que el conocimiento y la información estuvieron reservados solo para algunos grupos anteriormente. Esta realidad: una compuesta por una tecnologización y mediada por información dan pistas de las necesidades y requerimientos sobre educación dentro del aula y también para aquellos que están fuera de la institución pero que son parte de nuestra sociedad: una educación mediática.

El reconocimiento de una necesidad de una educación mediática que brinde a los sujetos habilidades y herramientas para interactuar con los medios, las tecnologías y la información existente conlleva la formación de sujetos críticos y responsables tanto para la recepción como la expresión, pero también nos pone ante el reto de visibilizar que estas capacidades no son solo para un desarrollo individual y que se debe pensar en la sociabilidad y las interacciones que este nuevo contexto supone.

Este trabajo se une a los esfuerzos que proponen la necesidad de un cambio de paradigma en la educación hacia una del tipo mediática y dar cuenta de una relación de este tipo de alfabetización con los procesos de desarrollo humano, para ello es necesario conocer cuál es el nivel de competencia existente en los alumnos y otros agentes educativos; revisar los contextos educativos, familiares, sociales y políticos y analizar si estos contribuyen o no al desarrollo de la competencia mediática (CM); así como las formas en que se propone medir la consecución de la alfabetización mediática e informacional (AMI).

Dado que los modelos existentes para medir la CM han sido creados en otras latitudes y contextos, es necesario primero una revisión de los mismos y la adecuación o formulación de una propuesta que reconozca las diferencias y particularidades de nuestro contexto. Una vez identificado lo anterior, se busca dar cuenta de una relación entre esta y el desarrollo humano proponiendo que existe una incidencia entre este tipo de educación -mediática- y los procesos que se enuncian en el paradigma de desarrollo a escala humana: equidad,

sostenibilidad, empoderamiento, equiparación humana, seguridad, cooperación, y responsabilidad social.

Para lograr este cometido se ha trabajado con alumnos de primer y sexto grado de la Escuela Primaria “Lauro Badillo”, ubicada en la población de Toluquilla, entre Periférico Sur y las fronteras de Tlaquepaque y Tlajomulco de Zúñiga.

A continuación, se da cuenta del trabajo y la propuesta con un documento formado por seis capítulos, la sección de anexos y referencias de la bibliografía consultada. En el capítulo I se explica el planteamiento del problema y la construcción del objeto de investigación. En el capítulo II se hace un recorrido por los inicios de la preocupación por educar en medios, las reflexiones sobre pensar la educación desde la comunicación y se da cuenta del estado de arte que tiene la aplicación del concepto de competencia mediática o empresas afines en la academia en los últimos veinte años, a partir de la conceptualización de la misma entre 1998 y 2008, principalmente; en el capítulo III se ofrece un marco teórico que implicó la revisión del concepto de competencia y los diferentes modelos existentes para su medición, incluyendo una propuesta de dimensiones e indicadores propia. El capítulo IV aborda los paradigmas del desarrollo y la perspectiva del desarrollo humano.

El capítulo V ofrece una explicación de la metodología construida para acercarse a la realidad estudiada; los instrumentos seleccionados y contruidos para la recogida de datos, así como la estrategia de análisis; finalmente el capítulo VI ofrece una sistematización e interpretaciones de la información y los datos recabados durante la aplicación de los cuestionarios a los alumnos y docentes, así como el trabajo de grupos de discusión.

Finalmente, se ofrece a manera de conclusión la evidencia de la relación entre el marco interpretativo propuesto y la realidad observada. De las necesidades detectadas y de las implicaciones de la relación que existe entre la educación y el desarrollo humano desde un replanteamiento de una educación que responda a las necesidades de la sociedad actual.

Justificación

Desde una dimensión personal, este trabajo es un esfuerzo para reflexionar y ofrecer argumentos sobre los fines de la educación en la actualidad pero también en otros espacios de la vida; de las implicaciones que esta tiene en la obtención de desarrollo social: entendido, de forma muy general, como mejores condiciones de vida y acceso a ellas y también de reconocer, por la formación profesional en comunicación, que el actual contexto mediatizado y de la revolución tecnológica implican un abanico de posibilidades y requerimientos para los sujetos que habitamos en esta sociedad.

Me aboco por el reconocimiento de estas necesidades en habilidades y formación para una interacción en la que se pueda ser críticos en la recepción y la producción, pero también por evidenciar que esta formación debe responder a las interacciones sociales mediatizadas, que seguir fomentando solo la adquisición de habilidades o conocimientos operativos descuida la dimensión social e interactiva y, por ende, la comunicación compleja que ocurre entre los ciudadanos y los problemas que se suscitan ahí. Que son problemas de convivencia y comunicación que terminan siendo dañinos para muchos, como el acoso, el *ciberbullying* o cualquier otro tipo de violencia.

Este esfuerzo es la búsqueda por una educación mediática integral, no solo en condición de acceso y uso de medios y tecnologías de información y comunicación (MTIC), sino una que demande de las personas el reconocimiento del otro y la responsabilidad hacia el resguardo de sus derechos. Que en ese sentido de ciudadanos críticos vayan implicadas nuevas tolerancias, nuevos encuentros y nuevas formas de negociaciones (Agudelo, 2017).

Desde otras dimensiones se debe reconocer el papel que tienen ahora los medios de comunicación y los MTIC en la vida de las personas y que algunos de los sujetos que mayor relación tienen con ellos son los niños y adolescentes. Los cambios que han supuesto en los hábitos y formas de relacionarse, así como los retos que tienen la institución escolar y la educación para integrarse a este nuevo contexto.

También el recuperar la crítica a la institución educativa y la reflexión sobre la finalidad de la educación en la actualidad y los diversos discursos al respecto. Desde una visión actual e institucional la UNESCO (2015) ha abordado la preocupación preguntándose por ¿cuál

debería ser la educación en el siglo XXI? Ha intentado responder reconociendo la necesidad de la capacitación en el manejo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), de la incorporación de estas en todas las facetas del proceso educativo y de los diversos agentes implicados. Además, ha señalado cambios necesarios para combatir los niveles bajos de calidad y la integración de todos en aulas que cada vez son más multiculturales.

Remontando décadas atrás nos encontramos una serie de señalamientos hacia la institución y el campo de la educación en el que se le acusa de no responder a las necesidades de todos, “del pueblo”. El trabajo de Freire (1985) y su visión concientizadora de la educación pone de manifiesto que la institución no conduce a la formación de sujetos críticos y libres, que lo que busca y realiza es una capacitación basada en la memorización y reproducción de contenidos seleccionados (aprendizaje bancario) y no de producción. Este señalamiento va acompañado de una serie de implicaciones negativas, entre las que destacan el no formar una capacidad para cuestionar su realidad y buscar posibilidades de cambio o mejora. Freire entonces propone una educación liberadora basada en procesos de comunicación y el diálogo.

Por esas mismas décadas otros autores inician reflexiones filosóficas sobre la educación ante los cambios sociales y proponen pensarla desde la comunicación (Martín-Barbero, 1996). Martín-Barbero señala que la institución está desfasada y en conflicto con las tecnologías por la disputa de quién concentra el conocimiento y el camino hacia él, eso la desvía de su misión de educar y capacitar a los alumnos por lo que está preparando para una sociedad que ya no existe, una realidad que no estará ahí cuando los estudiantes salgan de la institución escolar.

Kaplún (2002, p. 10) se suma a esta discusión afirmando que “toda acción educativa implica un proceso comunicativo”, no importa si esta mediatizado o no intervienen dispositivos en él, la educación y el proceso de enseñanza tiene su centro en procesos comunicativos y en el diálogo, por lo que la discusión aborda cómo debería ser ese diálogo, lo que implica la revisión de los modelos de comunicación usados en la sociedad y por los agentes educativos así como la percepción que tienen de la comunicación como proceso o herramienta dentro de los mismos procesos de enseñanza-aprendizaje.

En un trabajo previo se indagó sobre la dieta mediática y su relación con el empoderamiento social, se abordó también esta cuestión y se encontró que existe una latente

necesidad de capacitación sobre las herramientas y modelos de comunicación para su incorporación en el aula por los docentes, así como la necesidad de alfabetización en términos mediáticos dado el tiempo que los alumnos pasan frente a las pantallas y el no disponer de herramientas para seleccionar, filtrar o contrastar la información a la que acceden o circula en sus contextos escolares, familiares y sociales (Villarreal, 2016).

En ese mismo trabajo se reconoce el potencial que existe en las TIC para procesos de empoderamiento y de desarrollo. Partiendo de la explicación del momento de revolución tecnológica en que nos encontramos, de la expansión de la tecnología y la popularización de Internet. Esto implica un abaratamiento, acceso y participación, pero también el surgimiento de otros fenómenos como una audiencia que consume y puede producir, la concentración que tienen algunos medios y la lucha por el control de la información.

Se reconoce el papel que han tomado las TIC y se concluye que ahora son parte fundamental de la economía, una basada en la información y que se vuelve indispensable para el desarrollo económico. Y entonces se empieza a cuestionar los beneficios de un uso más consciente y social de esta, del poder comunicativo que ofrece a las personas y las opciones para producir significados alternos para desafiar las estructuras de poder.

Según la UNESCO (2012), las TIC pueden contribuir a combatir los problemas de acceso universal a la educación, la igualdad en la adquisición de esta, el ejercicio de la enseñanza y un aprendizaje de calidad, así como también una mejor capacitación docente y desarrollo de la profesión y la gestión de las tareas de esta. Es decir, que como herramientas constituyen una posibilidad de desarrollo y cambio social, así lo ha expresado también Martínez (2012), quién incluso propone que son herramientas para generar desarrollo social y empoderamiento pues su uso y apropiación supone la inclusión de todos a una plataforma de conocimiento e información y la posibilidad de participación en dimensiones políticas, sociales, medio ambientales entre otras. Sobre todo, para los grupos que han sido vulnerados o excluidos históricamente.

Esta visión y las recomendaciones derivadas explican los esfuerzos de los gobiernos por brindar a las escuelas infraestructura y conexión a Internet y programas basados en ello: dotación de equipos, Enciclomedia, Programa sectorial para secundaria 2012-2015, México Conectado, *Google for education*, etc.

Lo anterior supone entender la importancia de la dotación de tecnología y la adquisición de habilidades para el manejo de ésta y su incorporación a las aulas y el proceso de enseñanza desde una visión económica, social y educativa, es decir, que se debe entender que está ligada al desarrollo económico y social.

En este contexto es que una visión de alfabetización mediática (AM) debe encontrar mayor sentido, no solo por tener entre sus objetivos el brindar herramientas y habilidades para cumplir con este cometido sino porque aborda otras dimensiones que tienen implicaciones en la conformación de una ciudadanía capacitada para ser críticos y actuar con responsabilidad tanto en la recepción como en la expresión.

No se debe de perder de vista en esta capacitación la dimensión social y las interacciones entre sujetos-medios-sujetos, el objetivo no debe ser entendido nunca como la mera capacitación operativa en el manejo de dispositivos o adquisición de competencias individuales que solo atiendan la razón y olviden otros factores que también influyen en la formación de las personas y en sus interacciones, no pretender “que nuestras deliberaciones políticas y nuestras formas de accionar comunicativamente, no están mediadas por relaciones de poder, identidades, orgullos, prejuicios y una infinidad de emociones y caracterizaciones del sentido de los sujetos de un mundo” (Agudelo Vergara, 2017, p. 1904).

A la argumentación anterior hay que agregar que el acceso, cobertura y equipamiento en TIC figura dentro de los indicadores para medir el avance o el desarrollo económico y social de un país. Muestra de ello es el Índice de Capital Humano (ICH)¹, aunque este indicador se enfoca en el capital humano para hacer su medición toma en cuenta los factores que permiten un capital mejor preparado en los que interviene la educación y el acceso a las tecnologías. En la siguiente imagen se puede ver el nivel que tienen los países según este indicador en 2016 y en el que México ocupa la posición 65 de 130 países. Es decir, que tiene aún un largo camino a recorrer para capacitar a sus ciudadanos.

¹ El ICH es un informe que realiza el Foro Mundial sobre la realidad de un grupo de países respecto a los factores que consideran influyen o inhiben el desarrollo y el crecimiento de aspectos como una mano de obra saludable, educada y productiva.

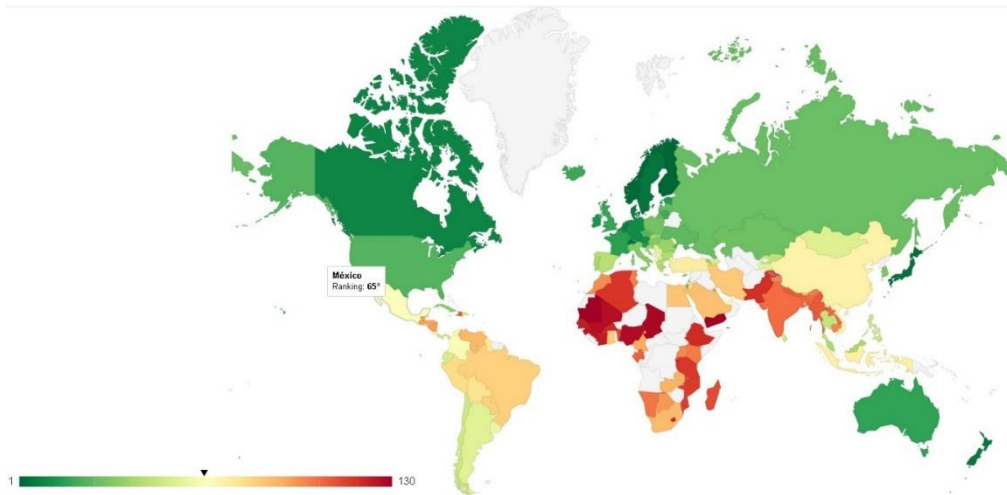


Figura 1 Índice de Capital Humano 2016

Fuente: <https://www.datosmacro.com/mercado-laboral/capital-humano>

La inclusión de mediciones sobre la salud personal, el contexto social y físico, así como la economía de una determinada sociedad son rasgos que este indicador comparte con la problemática frente a la educación y la alfabetización informacional. Pues el capital humano no debe verse como una cuestión técnica sino como una fuente de riqueza y potencialidades individuales.

Aspecto importante en la formación es la infraestructura en TIC y el acceso a Internet que tienen los sujetos. Al respecto se puede observar que en los últimos años la tasa de personas que cuentan con acceso a Internet ha ido en aumento acompañada de la adquisición de un dispositivo móvil, pues es el principal medio de acceso (73.6%). Además de ello, según el informe realizado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Historia (INEGI) en 2017 el 47% de hogares tienen una conexión a Internet, la mayoría de los usuarios son menores a 35 años (68%) y afirman que el 60% de los menores de seis años ya son usuarios de Internet lo que refuerza la pertinencia de este trabajo, un alumno de primer grado de primaria ya tiene acceso y es expuesto a información diversa de los medios y el Internet es ahora el principal medio de consumo y de preferencia.

El INEGI ha realizado en los últimos años una encuesta sobre TIC en los hogares, a continuación, se presenta una tabla con sus hallazgos entre los que se encuentra un aumento de quienes tienen conexión a Internet, un aumento en mayores de 6 años como usuarios de Internet, que dejan de ser usuarios de computadora y optan más por dispositivos móviles.

Tabla 1
Disponibilidad y uso de TIC

Indicadores sobre Disponibilidad y Uso de TIC	2015	2016	2017
Hogares con computadora como proporción del total de hogares	44.9	45.6	45.4
Hogares con conexión a Internet como proporción del total de hogares	39.2	47	50.9
Hogares con televisión como proporción del total de hogares	93.5	93.1	93.2
Hogares con televisión de paga como proporción del total de hogares	43.7	52.1	49.5
Usuarios de computadora como proporción de la población de seis años o más de edad	51.3	47	45.3
Usuarios de Internet como proporción de la población de seis años o más de edad	57.4	59.5	63.9
Usuarios de computadora que la usan como herramienta de apoyo escolar como proporción del total de usuarios de computadora	51.3	52.2	46.8
Usuarios de Internet que han realizado transacciones vía Internet como proporción del total de usuarios de Internet	12.8	14.7	20.4
Usuarios de Internet que acceden desde fuera del hogar como proporción del total de usuarios de Internet	29.1	20.5	16.7

Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI y la consulta sobre TIC en el hogar

Según INEGI en nuestro país hay 65.5 millones de usuarios de Internet, es decir que solo 59.5% está conectado y un 40.5% se encuentra excluido, lo que nos habla de una brecha digital en acceso muy grande a superar. Respecto a la edad de los usuarios nos indica que el grueso se encuentra por debajo de los 34 años, las franjas etarias con mayor número de usuarios se encuentran entre los 12 y 24 años, sin embargo, nos dice que más del 53% de los que están en edad de cursar la educación primaria son usuarios.

Es decir, que 1 de cada dos alumnos usa ya el Internet y aunque esta es una estimación nacional contrasta con la información obtenida en el mismo periodo por INEGI en el lugar donde este trabajo tendrá su aproximación. Según las respuestas de 131 alumnos de sexto de primaria en el ciclo 2015-2016, 4 de cada 5 eran ya usuarios de Internet (Villarreal, 2016). Cualquiera que sea el dato que tomemos de referencia nos indica que ya hay un contacto y esfuerzos por conectarlos, pero no hay los mismos esfuerzos por brindarles las herramientas para interacciones más críticas o que los preparen ante los riesgos de estar online.

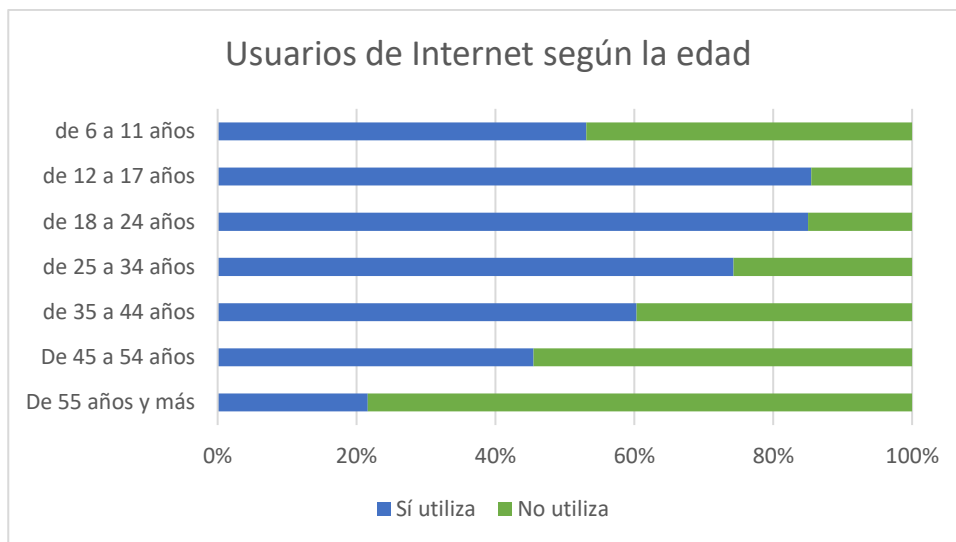


Figura 2 Usuarios de Internet por grupo de edad 2016

Fuente: Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (2016).

En la misma encuesta al mirar los datos según el nivel de estudios se encuentra que 1 de cada 2 alumnos en educación básica es usuario de Internet, proporción que aumenta con el nivel de estudios, siendo los universitarios quienes más han adquirido el hábito de usar Internet en su vida cotidiana. Entre los principales usos se sigue reportando el ocio, entretenimiento o la comunicación, lo referido a la educación o acceso a conocimiento queda relegado, aunque según los datos 1 de 2 lo utiliza para alguna actividad relacionada.

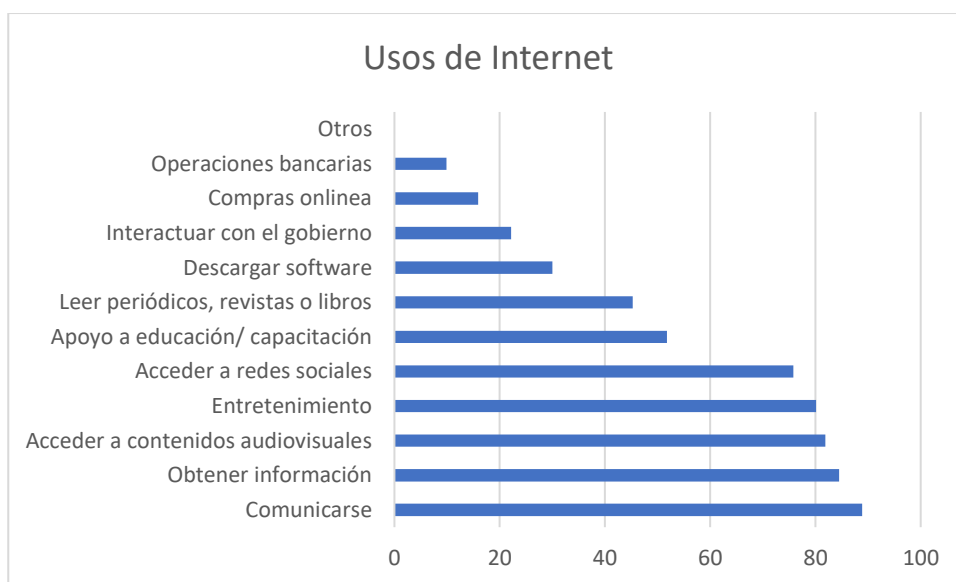


Figura 3 Usos de Internet 2016.

Fuente: Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH, 2016)

Como se ha evidenciado hay un uso y exposición principalmente a la Televisión e Internet como plataforma. Ello supone ya un reto, pues no hay evidencia de estrategias dentro del sistema escolar que busquen enseñar cómo ver televisión o del uso de Internet más allá de la consulta u ofimática. También se evidencia que los alumnos de primer y sexto grado son ya usuarios asiduos de esta plataforma y que siguen en interacción constante con contenidos de TV y con una tendencia creciente a contenidos del sistema de paga. También el aumento de usuarios de telefonía móvil y que lo usan como conexión a Internet, esto implica que las pantallas ya no son compartidas y que hay menos posibilidad de control de qué se consume o cuándo. No se trata solo de control parental sino de los posibles procesos de mediación que se pueden dar cuando el menor accede a contenidos que no son aptos para su edad, pues en el aula los libros siguen estructurados con base a la edad en que se imparten, pero no sucede igual con los contenidos mediáticos (Martín-Barbero, 1996).

La vinculación que se hace de los MTIC con el desarrollo siempre ligado a aspectos técnicos o económicos también da cuenta de la necesidad de reflexiones donde el sujeto y los efectos que los medios tienen en sus vidas, cómo se relacionan y de qué forma se puede contribuir a mejores interacciones, cómo usar los medios con fines sociales o que promuevan una responsabilidad social. Hay una realidad en la que se requiere de capacitación y pocos esfuerzos en nuestro contexto que intenten resolverlo desde la institución escolar, no más allá de habilidades técnicas o dotación de ordenadores o *tablets*.

Todo lo anterior aunado a la falta de más investigaciones que den cuenta del panorama respecto a la competencia mediática y la necesidad de esta en la generación de desarrollo humano, son algunas de las razones por las que este trabajo se plantea indagar para ofrecer datos que respondan a estas preguntas y que puedan servir para idear acciones que promuevan la AM para alumnos de primaria, acciones que busquen dotarlos de algo más que saberes o habilidades para una acción concreta, sino para ser conscientes de su realidad y de su interacción con el otro, de la realidad mediática y las implicaciones en la formación de sus ideas, valores y acciones.

CAPÍTULO I

Planteamiento del problema:

La educación mediática en el desarrollo humano

En este capítulo se explica el problema de investigación y la construcción de la vinculación de la educación mediática en el proceso de desarrollo humano de alumnos de sexto y primer grado. Se parte de la noción de desarrollo social² como las acciones que buscan la mejora de las condiciones de vida de las personas en el plano individual pero también en la construcción de un mejor lugar para todos, en esta visión general se concibe a la educación como un pilar para lograr dicho desarrollo.

Sin embargo, en esta sencilla ecuación vale la pena cuestionar e indagar sobre los fines de la educación y cómo debería ser la educación que ayude a la consolidación del desarrollo humano desde el enfoque de capacidades como lo plantean Sen y Nussbaum. En este planteamiento se afirma que uno de esos fines es brindarle al alumno las herramientas y conocimientos necesarios para enfrentarse a la sociedad en la que vive y para interactuar socialmente. Esta cuestión nos lleva a reflexionar sobre cuáles son esas herramientas y evaluar si la propuesta de alfabetización mediática puede entonces incidir en este proceso.

En busca del desarrollo humano

La concepción de desarrollo tiene implícita una visión de progreso y mejora, en un sentido social, ese avance se debe concebir como el acceso a oportunidades y la potencialización de las habilidades y capacidades de las personas para incidir en su calidad de vida. Chávez ofrece el siguiente concepto:

De manera concreta podemos entender al desarrollo social como un conjunto de acciones que buscan incidir de manera positiva en la calidad de vida de los sujetos a través de programas que generen capacidades y habilidades que permitan el acceso real a oportunidades de ser y estar en la sociedad de manera responsable con el otro y con el medio ambiente, es decir, que sea sustentable y solidario. (2012, p. 65)

² El concepto, las críticas y discusiones en torno al desarrollo social se retoman en el capítulo cuarto, ahora se ofrece solo una idea general que será ampliada en ese apartado.

Sin embargo, en la búsqueda de desarrollo social, los Estados se han centrado principalmente en el aspecto económico; esto ha ocasionado algunas desigualdades y brechas sociales. Se permitió que el mercado fuera el motor de las decisiones y en el ámbito de la educación no fue la excepción. Estas decisiones representan para autores como Nussbaum (2016) y Sen (1997) una crisis de carácter global y una amenaza para el futuro de la sana democracia y convivencia entre las personas. Pues las naciones han optado por una capacitación de habilidades útiles a corto plazo en lugar de la formación de una ciudadanía con responsabilidad social.

Como crítica a una visión de desarrollo más economicista surge el paradigma del desarrollo humano, el que, desde un enfoque de capacidades, busca posicionar al sujeto al centro en la toma de decisiones y postula que lo importante son las oportunidades y/o capacidades que cada persona tiene en áreas clave de la vida. Una de ellas es la educación y propone entonces pensar en una educación que forme ciudadanos con capacidad crítica con y ante sus propios gobiernos, sus acciones y la interacción con los demás; ciudadanos con libertades y con competencias creativas (Nussbaum, 2016).

Este modelo de desarrollo reconoce que cada persona posee una dignidad inalienable que debe ser respetada por las leyes y las instituciones. Se espera de una nación, como mínimo, que pueda ser capaz de reconocer que todos sus ciudadanos tienen los mismos derechos en esta y otras áreas, y que desarrolle estrategias para poner a la gente por encima del umbral de oportunidades de cada una de estas, para procurar el desarrollo de esas capacidades, para reconocerlas y protegerlas.

Dentro de las promesas de cualquier visión de desarrollo social y desde las constituciones de los Estados se contempla la protección de derechos y el acceso a buenos niveles de calidad de vida, sin embargo, se debe hacer énfasis en que esta no se garantiza sólo con acceso a bienes materiales sino que implica otras empresas, pero sobre todo que el desarrollo social y humano debe ser para todos y cada uno de los ciudadanos que conforman una nación sin importar edad, condición social, etnia, religión, escolaridad, sexo, orientación sexual, si se encuentra o no en el territorio o cualquier otra característica por la que pueda separar a la población en un dos grupos: “ellos” y “nosotros”.

Los pilares para que ese desarrollo social -y humano- se logre, según plantea el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) son el ingreso, el acceso a una vida longeva y saludable y la educación. La educación entendida como la capacitación y formación de profesionales, técnicos y especialistas en áreas que permitan desarrollo e innovación tecnológica, capital humano, mano de obra y producción de servicios, pero también entendida como el espacio en que se forma a los ciudadanos y brinde las herramientas y habilidades para interactuar con otros, es decir, que la educación debe ser entendida como la preparación básica para la vida y no puede pasar por alto ni el contexto, que evidentemente condiciona, como tampoco la cultura y el tiempo en donde se desarrolla y menos aún el modelo social que aspira a construir (Gutiérrez y Tyner, 2012).

En este sentido se entiende por educación aquella que se lleva dentro de las instituciones, pero también los procesos mediante los cuales todas las personas acceden a conocimientos y capacidades para la realización de tareas concretas, pero sobre todo para interactuar entre ellos. Por tanto, no se busca solo habilidades individuales, se busca una educación que capacite para el contexto actual pero también que nos haga reconocer la existencia del otro.

La educación como pilar del desarrollo social y a escala humana

Al hablar de educación como la herramienta para el desarrollo de los individuos y las sociedades se debe considerar el imaginario que se tiene sobre la educación y su finalidad; en cuáles son las necesidades, según el lugar y momento, en términos cognitivos e individuales, pero también en lo interaccional y colectivo.

Desde el paradigma de Desarrollo Humano, e incluso desde la visión economicista de desarrollo social, se considera a la educación como uno de los pilares para conseguir el desarrollo pues la educación juega un papel crucial. Desde una perspectiva económica, como ya se ha mencionado, es quien genera la mano de obra especializada y también la innovación y tecnología que se necesita para seguir produciendo bienes y servicios, así como generar crecimiento económico. Desde una perspectiva más humanista del desarrollo el foco es otro; se concibe a la educación, al menos a la formal, como el espacio donde se forma la ciudadanía -o donde se debería formar- y brinda al sujeto de elementos que permitan que la sociedad y las democracias continúen y sean un buen lugar para vivir, para todos.

Sin embargo, junto a las críticas que se hace al modelo económico de desarrollo social también se contemplan algunas a los efectos que ha tenido y en el ámbito de la educación son aún más importantes. Nussbaum (2016), asegura que estamos ante una crisis de proporciones masivas y de grave importancia global al hablar de la crisis mundial de la educación. Esta crisis hace referencia al tipo de educación que se ha estado brindando: técnica, basada en habilidades que demanda el mercado, carente de asignaturas de arte o humanidades, es decir, una educación a propósito de las necesidades operativas.

La tendencia ha sido instruir a los sujetos pensando sólo en su incorporación al mercado laboral. Es ahí donde comienza el fallo: reducir la educación a la adquisición de habilidades operativas. Los sujetos no son sólo máquinas para “ensamblar/ picar botones” y una de las consecuencias visibles de estas prácticas es la producción de generaciones de “máquinas útiles”, en lugar de ciudadanos completos que puedan pensar por sí mismos, criticar la tradición y entender el significado de los sufrimientos y logros de otros (Nussbaum, 2016).

Esta crisis es resultado de diversas acciones que tienen su origen en la dimensión económica, al menos una parte, pues han sido estrategias sugeridas por los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), El Fondo Monetario Internacional (FMI), La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); el reducir el gasto en educación y enfocarlo en aquello que es redituable a corto plazo sin pensar en el impacto que tiene la falta de formación de ciudadanía en la sociedad a mediano y largo plazo (Chávez, 2012).

El afán de lucro nos muestra a políticos más preocupados por la ciencia y la tecnología como elementos cruciales para la salud futura de las naciones que en otras áreas del saber. No se plantea en ningún momento que se deba dejar de lado la ciencia y tecnología o que una formación óptima en estas áreas estorbe, pero sí se hace el señalamiento que habilidades igualmente cruciales para la salud interna de cualquier democracia y para la creación de una cultura mundial decente, capaz de abordar de manera constructiva los problemas que apremian a nuestros contextos; está en juego.

Estas habilidades están asociadas con las humanidades y las artes: la capacidad de pensar de manera crítica; la capacidad de trascender las lealtades locales y acercarse a los problemas

mundiales como “ciudadanos del mundo”; y la capacidad de imaginar comprensivamente la situación del otro -empatía- (Nussbaum, 2016).

Hay un contraste obvio entre una educación que produzca lucro y una educación para una ciudadanía más incluyente. No es que la segunda no piense en el lucro, pero no se vuelve el eje central para la toma de decisiones, al final lo que se busca es que sean los sujetos los que estén al centro y que las acciones y estrategias estén pensadas en función de su bienestar y desarrollo humano, de esta forma es difícil pensar que habría planes de educación, salud o cualquier otro que no funcionen o que a futuro produzcan mayores brechas, desigualdades o injusticia. Se entiende que la igualdad es un ideal utópico y como ha afirmado Sen (1997) hay desigualdades necesarias al momento de pensar en desarrollo humano y bienestar social.

Intentar dar respuesta a la pregunta ¿Cuál es el objetivo de la educación? Y es que, se busca la formación de ciudadanía como sinónimo de personas con capacidades y un medio donde desarrollarlas, que puedan generar relaciones de empatía con los otros y de actuar ante injusticias, que puedan participar de la vida política y tener control sobre su entorno y proyecto de vida. A diferencia de lo que se ha construido hasta ahora: programas académicos que piensan en las capacidades como habilidades para la incorporación a la vida laboral y que anulan el pensamiento crítico, la creatividad y la libertad de elección de los sujetos (Nussbaum, 2016).

La educación como se concibió hace siglos ahora es impensable, los alumnos se enfrentan a una realidad que antes no existía (Martín-Barbero, 1996) y que exige mayores saberes y capacidades; características que el programa curricular no contemplaba antes y que sigue sin incluir de manera transversal; en nuestro contexto el cambio de paradigma en la educación sigue apostando por una formación más bien del tipo operativa y brindando tecnología educativa, con la creencia de que incluir la tecnología transforma la educación en una para el siglo XXI.

Cuando se asume la postura de desarrollo humano se debe hacer énfasis en que es un proceso multisectorial, que no se pretende que abordando solo la que corresponde a la educación se cambie o se solucionen todos los problemas, pero sí el reconocer que es tan necesario preocuparse por una educación integral y adecuada que brinde nuevos horizontes de desarrollo para las personas, con posibilidades de plena realización personal y social; la

ampliación de sus posibilidades de elección libre y que le permita hacer frente los requerimientos de su contexto; así como de atender otros indicadores como la seguridad, el acceso al trabajo, la construcción de infraestructura en comunicaciones y tantos otros pendientes en este país.

La educación no es entonces solo un pilar u horizonte deseado, es también un derecho que se reconoce en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en el 3° de nuestra constitución, es decir, que la educación es ya un fin valorado por todos los organismos y naciones, y la falta de o de acceso a ella supone una violación a los derechos de las personas. La educación supone el medio por el cual un estado satisface las necesidades de aprendizaje de los niños, pero también debería brindarle satisfactores a otras necesidades, relacionadas con la educación pero que no se reducen a saberes cognitivos. La educación es así, una vía para el combate a las desigualdades y una oportunidad para reducir o eliminar las brechas que los procesos históricos, la situación geográfica o las condiciones económicas han generado (Díez del Corral, 2005).

Ante estas circunstancias se refuerza la necesidad de una educación vinculada al desarrollo, un cambio de paradigma en la educación en la cual como apunta Freire (1976) o Kaplún (2002) se deje de concebir al alumno como un ente pasivo al que hay que depositarle contenidos seleccionados para que los memorice o reproduzca a la literalidad, y se pase a una donde el sujeto sea un actor y se propicie una postura crítica y reflexiva que le permita cuestionar, dejar una postura de inferioridad interiorizada, abandonar una mente dogmática y con ello la preservación de valores utilitarios que refuercen una visión de éxito solo material o individual, dejar de aceptar el *statu quo* como algo inamovible.

Se requiere y propone una educación que además de saberes teóricos y prácticos exalte valores comunitarios como la solidaridad y la cooperación. Una educación con compromiso social, “comprometida con los excluidos y que se proponga contribuir a su liberación” (Kaplún, 2002, p. 48). En este sentido se propone la conjugación de dos visiones que convergen sobre la educación; la primera, la educación para el desarrollo de la que hablan la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) desde la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI.

Se piensa que este tipo de educación implica un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la persona y en el grupo social. Y plantean como objetivos: el facilitar la comprensión de las relaciones existentes, aumentar el conocimiento de las fuerzas económicas, sociales y políticas que explican y provocan fenómenos como la pobreza, la desigualdad, la opresión, etc.; desarrollar valores, aptitudes y destrezas que los ayuden a ser más responsables de sus actos y conscientes de que sus decisiones afectan sus vidas y las de otros; fomentar la participación en propuestas para lograr un mundo más justo con una distribución equitativa de recursos, bienes y poder; dotar a las personas de recursos e instrumentos para incidir en su realidad y transformar sus aspectos más negativos y por todo lo anterior, favorecer al desarrollo humano sostenible en los tres niveles de afectación: individual, comunitario-local e internacional (Díez del Corral, 2005).

Que a su vez tiene objetivos similares con la visión de la educación desde la comunicación, en la cual se busca igualmente brindarle herramientas, conocimientos y destrezas al sujeto para la interacción con los mensajes, información y los medios de comunicación para una recepción y producción crítica, pero también para dimensionar los efectos que hay en los mensajes; los valores e ideologías transmitidas, los procesos de inclusión y exclusión que se llevan a cabo, la representación, la construcción de la realidad por los medios de comunicación y la existencia de intereses comerciales en ellos para así tener como defenderse y ser consciente de las interacciones que existen entre él y las diferentes pantallas con las que accede a esos contenidos (Aguaded y Pérez Rodríguez, 2012; Agudelo Vergara, 2017; Amor P. y Delgado, 2012; Buckingham, 2003b; Coll y Martí, 1999; Contreras Pulido, 2014; Durán, 2016; Ferrés y Piscitelli, 2012).

La alfabetización mediática: una respuesta al contexto actual y una estrategia de desarrollo social

El estudio de la educación desde la comunicación implica considerar los cambios históricos, sociales y tecnológicos que han acompañado a nuestra sociedad en las últimas tres décadas para entender la propuesta y las necesidades que se conciben para la educación. Dentro de estos cambios se enuncian dos como los ejes en los cuales se conectan todas las vertientes: el cambio en el ecosistema mediático y la revolución tecnológica e informacional, así como el cambio de paradigma en el proceso de comunicación dando paso a audiencias y

actores con posibilidad de producir y hacer circular mensajes, es decir, se abandona una tradición vertical de uno a muchos.

Los estudios de comunicación dan cuenta de un cambio de paradigma posible por el desarrollo de una plataforma que ha cambiado la forma de relacionarnos con los medios, pues ha cambiado el sentido vertical y unidireccional abriendo la posibilidad de la interacción y el acceso a información de diversas fuentes al mismo tiempo que posibilitó el poder producir nuestros propios mensajes y difundirlo a un sin número de receptores que a su vez podrían contestar o modificar los mensajes y mantenerlos en circulación.

La expansión de los medios y la conquista que han hecho de los espacios han implicado la transformación de la sociedad y de las relaciones, de hábitos y formas de estar. Entre ellos uno de los más significados es el acceso a una cantidad de información como nunca, información de toda índole y que destruye las estructuras antiguas que implicaban un proceso de formación aptitudinal para acceder al saber, en el que había un proceso de exclusión constante.

Esto supone para el sistema escolar un conflicto pues pierden su lugar de únicos concentradores y generadores de conocimiento y además implica que ahora otros agentes puedan brindar información y adiestramiento a sus alumnos, aunque pudiera parecer que es una ayuda en la tarea de educar implica que con más información se pueda cuestionar aquella que la escuela otorga ¿para qué aprendemos? ¿Qué es lo que la escuela nos enseña? ¿cuándo me va a ser útil? Se retira al profesor y a la escuela el rol de fuente confiable e incuestionable de saber, pierden un estatus que se han empeñado en mantener a costa de tener que estigmatizar esas tecnologías y fuentes de información, concibiéndolas como sus enemigos y enunciando que la información y el saber que difunden no es apto para la vida, para la escuela y que además estorba o va en detrimento de la razón (Martín-Barbero, 1996).

Mientras la institución educativa se ha negado a evolucionar e incluir en sus aulas las nuevas tecnologías de la información y comunicación más que como meras herramientas para modernizar sus aulas, el campo de la comunicación ha llevado reflexiones constantes que apuntan hacia la necesidad de saberes de esta área en la educación. Se ha llevado desde dos enfoques un trabajo que propone de manera transdisciplinar la convergencia de la

comunicación y la educación como un área que atienda las necesidades de la ciudadanía en formación para el contexto mediatizado y también para sus interacciones en el día a día.

Uno de esos enfoques es el relacionado con lo informacional, digital o multimedia que busca la adquisición de saberes técnicos, operativos y de índole informático para el acceso, manipulación de la información y uso ético. Busca enseñar el manejo de los dispositivos y herramientas para el acceso a la información, pero ha descuidado otros medios y procesos. Otro de los enfoques se ha caracterizado por la reflexión y confrontación constante sobre las interacciones de estos dos campos.

Así se han propuesto diferentes líneas que buscan el enseñar cómo interactuar con los medios y ser menos vulnerables ante su influencia o poder. En un primer momento se denominó competencia en comunicación audiovisual (Ferrés, 2007) pero este se enfocaba a la imagen y contenidos multimedia así que el autor en conjunto con otros expertos de Iberoamérica y de España reformularon la propuesta para finalmente llamarla competencia mediática (Ferrés y Piscitelli, 2012) y esta noción ha sido aceptada y trabajada por la comunidad científica de manera extendida.

El trabajo realizado por Ferrés (2007) ha ayudado a consolidar una visión sobre las dimensiones y los indicadores para considerar alguien competente mediáticamente y aunque esta propuesta es de una las más completas y flexible para su adecuación tiene dos carencias para los objetivos planteados más adelante en este trabajo: se formuló para un público mayor de 15 de años y en un contexto muy favorable³ para el desarrollo de la educación mediática. Sin embargo, no se puede negar que su aportación se convierte en un parteaguas en el estudio de la comunicación y educación.

La preocupación principal de esta disciplina en formación es pensar en las necesidades actuales de la educación, de una educación que esté centrada en el sujeto y al cual se le pueda formar para una recepción y producción crítica que contribuya a su desarrollo. Esta preocupación ha sido retomada por la UNESCO, en el informe *Rethinking Education*.

³ Para la realización de la investigación sobre la competencia mediática en la ciudadanía española Ferrés contó con apoyo de otros investigadores, de universidades de 17 comunidades autónomas y del Consejo Audiovisual de Cataluña además de una legislación que contemplaba ya dentro del curriculum escolar la competencia mediática y la competencia digital.

Towards a global common good? (UNESCO, Rethinking Education. Towards a global common good?, 2015) al cuestionarse ¿qué educación necesitamos para el siglo XXI? En este documento la preocupación se centra en la identificación de necesidades para el tratamiento de la información, el uso de TIC, la exposición permanente a información (ecosistema mediático), el sentido crítico y la falta de inclusión de actividades que fomenten estas habilidades en el currículo escolar. Esa postura se corresponde con la corriente existente a la preocupación sobre los efectos de los medios.

Se ha desmitificado el que los medios no educan y se sabe ahora que como espectadores sí aprendemos de ellos, quizá nunca fue el objetivo de la televisión educar, pero ha servido para establecer y divulgar valores, conductas y formas de actuar y entender el mundo (Medrano y Martínez, 2010 en Cuervo y Medrano, 2013). Los medios de comunicación por su capacidad de penetración en la sociedad tienen la facultad no sólo de hacer extensiva una conducta e instalarla de manera permanente, sino también de modificarla o dar pasos a nuevas actitudes. Es precisamente esta característica la que se desea explotar para que los medios no se conviertan en una especie de “mercado” que se maneja solo, que sigue sólo fines comerciales y económicos. Los usuarios se pueden dotar de estrategias que ayuden a la conciencia crítica y a la responsabilidad e instaladas éstas, aspirar a generar el tan nombrado desarrollo social y la cultura de la solidaridad (Froufe, 2001)

Hoy por la consolidación de Internet como nueva plataforma tecnológica (que está cambiando a la sociedad como en su tiempo lo hizo la imprenta y la televisión), la educación y en general todos los campos profesionales, tienen que adecuarse pero sobre todo adaptarse a lo que hoy se conoce como sociedad de la información⁴ (Castells, 1998) y esto no sólo implica tener información disponible para consulta, también exige una capacidad de procesamiento y análisis crítico, para el cual en la mayoría de los casos no estamos capacitados.

Entendiendo la preocupación por la educación como un pilar del desarrollo social, y entendida ésta como una preparación para la vida en todas sus dimensiones, así como las transformaciones de las que habla Coll (Coll y Martí, 1999) al referirse a la sociedad de la

⁴ El concepto surge para describir las transformaciones derivadas de la revolución tecnológica y del flujo masivo de información que el abaratamiento de los soportes de almacenamiento permite.

información: la revolución tecnológica en los medios, canales y soportes de la información, así como en la estructura productiva de nuestra sociedad es como cobra sentido la necesidad de hablar de alfabetización mediática e informacional (AMI) y de sus implicaciones en el desarrollo humano.

La AMI es ahora una preocupación global, el cómo preparar a la sociedad para interactuar con los medios de comunicación, y en especial con Internet, es una urgencia. Despertar una postura crítica y analítica de los mensajes recibidos y poder ser capaz de procesar las grandes cantidades de información a las que se está expuesto constantemente, de reconocer las fuentes, los intereses y las intenciones que existen en ellos, pero se tienen que tener consideraciones, para que los esfuerzos no se desvíen y se centren solo en los dispositivos, en la tecnología (Wilson, 2012).

Es preciso reconocer los esfuerzos y las dicotomías que hay respecto a la preocupación de educar sobre medios. Como ya mencioné la primera corriente buscaba los saberes técnicos y operativos para con los dispositivos y los medios, más vinculada a la cultura anglosajona y nombrada como *media literacy* o *digital literacy*, que por la traducción al castellano se entiende como competencia digital. Por otro lado, se encuentran las visiones que contemplan elementos como el pensamiento crítico y los marcos de creación de sentido, el dialogo intercultural y las potencialidades hacia la ciudadanía actividad y la democracia.

En Latinoamérica Kaplún (2002) la designó como Educomunicación, refiriéndose a actividades educativas en pro de una lectura crítica de la cultura y los medios y fomentando un aprendizaje colaborativo mediante el diálogo, uno de tipo horizontal. Una de las razones en la divergencia de los términos es el que el mundo anglosajón no ha reconocido las aportaciones latinoamericanas y no se han traducido las obras, intentando imponer al mundo una sola forma de nombrar y concebir la relación entre Educación y Comunicación.

El binomio Educación-Comunicación, ha sido nombrado con diferentes denominaciones y aunque no pueden ser considerados sinónimos, nos ayudan a entender el enfoque. Algunos de ellos son: educación en medios, alfabetización audiovisual, alfabetización mediática, comunicación educativa, educomunicación, entre otros. Con la intención de clarificar y sumando esfuerzos a la segunda corriente, que sostiene que no se trata sólo de la adquisición de habilidades técnicas sino de otras competencias vinculadas a las dimensiones sociales y

personal, este trabajo se inscribe a la unificación de las dos corrientes más actuales: alfabetización mediática y alfabetización informacional, tal como lo propone la UNESCO *Media and Information Literacy o Alfabetización mediática e informacional* (Castro, 2011).

Con este posicionamiento este trabajo no se desvincula de la tradición que sigue Latinoamérica, al contrario, me parece que esta propuesta engloba las intenciones y como se describirá más adelante retoma las dimensiones en las que se basará este trabajo: valores y significados.

La propuesta de AMI que ofrece UNESCO conceptualiza a la alfabetización como un proceso constante entre enseñanza-aprendizaje, este proceso da como resultado la competencia mediática, es decir, las habilidades y saberes que los alumnos adquieren. La competencia mediática es entonces el objetivo de esta corriente, pero la competencia mediática se convierte entonces en un medio, uno a través del cual brindarle al alumno posibilidades de desarrollo humano durante su etapa escolar y en las diferentes dimensiones de su vida futura.

Se trata de favorecer la formación integral de interlocutores sociales que construyan en relación con los otros el sentido dialógico y crítico de la propia esencia como persona y su realización en el compromiso y liderazgo social que debieran asumir y asegurar: dinamicidad, transformación y mutación de niños, jóvenes, ambientes y escenarios desde los procesos comunicacionales que se desarrollan en la naciente cultura digital en la que nos encontramos (RedEduCom, 2014).

El problema no es solo señalar que existe la necesidad de otro tipo de educación y dirigir los esfuerzos hacia un enfoque. Una cuestión crucial es identificar las necesidades de los alumnos y la sociedad. Preguntarnos acerca de ¿qué competencias necesitamos para manejarnos en la sociedad del conocimiento con dignidad? ¿qué retos tienen las diferentes generaciones? ¿cuáles son los obstáculos que tiene el sistema educativo, las aulas y los docentes? ¿cómo debería iniciarse o promoverse la AMI en las aulas? Y ¿cómo afecta al desarrollo humano el fomento u omisión de la AMI?

No se puede dejar de pensar en las políticas que han propiciado o entorpecido la implantación de programas que busquen la capacitación de la sociedad y de los estudiantes en el manejo de medios, y la implantación de materias en el currículo escolar, pues como lo

ha señalado Arévalo con excepción de diseño y comunicación ningún otra carrera recibe algún adiestramiento en la materia, ni siquiera los docentes que en teoría están obligados a conocer sobre el tema para transmitirlo a sus pupilos en turno; el común denominador de las políticas han estado centradas en la adquisición de equipamiento con la errónea concepción de que los recursos tecnológicos cubren la carencia del contenido o que por el hecho de tener una computadora en el aula ya se tiene educación para el siglo XXI (2005).

Algunas de los principales factores que apoyan la necesidad de un estudio crítico y la aplicación de AMI como parte de la formación, tanto a profesores como estudiantes son:

- La revolución tecnológica que ha permitido una proliferación de medios y la concentración de poder de algunos a nivel global, por el control que supone sobre la información que transmiten
- La evidencia de que los medios ocupan un lugar privilegiado, respecto al tiempo que se dedica a la convivencia con ellos, voluntaria e involuntariamente.
- La latente necesidad de crear una igualdad de condiciones entre quienes producen la información y quienes la consumen, sobre todo respecto a la posibilidad de identificar los intereses en juego.
- El conocer cómo es la relación de los niños/jóvenes y adultos. Qué tipo de interacciones están construyendo para saber cómo adecuar la AMI
- La constante exposición a mensajes y contenidos en diferentes pantallas (procedentes de muchos autores, con valores y propósitos diferentes.
- Los controles que se establecen sobre el acceso y la disponibilidad de la información y la tecnología (brecha digital, brecha cognitiva y brecha social).
- El reconocimiento de que la AMI forma parte del derecho fundamental universal a la libertad de expresión de toda persona, así como el derecho a la información y cumple con su función de construcción y conservación de la democracia (Fedorov, 2011).

Cuando se conoce y considera cómo han sido producidos los productos mediáticos, se puede reconocer que cada fuente -o medio- de información crea un significado y utiliza para ello herramientas, técnicas y códigos diferentes. Esto permite no sólo la comprensión del mensaje a nivel de decodificación, sino la apreciación de elementos estéticos, pero sobre de sentido y significaciones. Ayuda a examinar el contexto político, social y económico en el

que la información fluye y esto devela el poder, control e intenciones que pueden llevar implícitos (Wilson, 2012).

Lo anterior da pie a que puedan evaluar qué información está expuesta y cuál no en los mensajes, cuáles son las razones para presentarlo así, qué voces se privilegian y cuáles están siendo silenciadas, quiénes y de qué manera están siendo representados en los medios. Esto tiene implicaciones en la concepción del otro y en la formación de prejuicios, construcción de estereotipos y roles de género, por ejemplo, además del imaginario de la realidad que se tenga, pues incluso una noticia debe ser examinada en términos del contexto del emisor y de dónde aparece, qué elementos se están enfocando, cómo se está construyendo la narrativa y los valores transmitidos a través de ella (Wilson, 2012).

Además de que educar en medios, el impacto cultural y en la identidad que estos tienen es un tema crucial al momento de entender a los públicos y de formarlos para el tratamiento informativo. La AMI no puede darse sin públicos que participen en ella y que hagan circular información, por lo que para exista y se dé, es necesario saber cómo afecta en los procesos educativos la comunicación y la comunicación mediada por la tecnología.

El principal motor que ha movilizado los esfuerzos por alfabetizar sobre medios es la concepción de que existen efectos dañinos por la exposición constante a medios e información, es decir, una visión protectora y que busca empoderar a los públicos (Aguaded y Romero Rodríguez, 2015; Amor y Delgado, 2012; Aparici y García Matilla, 2016). Sin embargo, aunque es cierto que existen efectos que podrían denominarse como “no deseados” y que deben atenderse también debe considerarse que el omitir la necesidad de AMI tiene relación con el tipo de educación y la concepción de esta que se esté ejecutando.

El ignorar los cambios que las TIC han supuesto en la sociedad y la evidente omnipresencia de los medios, manteniendo una intención de “desconexión” del alumno cuando se encuentre en el aula implica el preocupante señalamiento de que la escolaridad obligatoria no está cumpliendo su función básica, entendiendo que esta es una preparación para la vida en sociedad, en una sociedad digital. Mantener la tendencia del determinismo tecnológico, es decir, una alfabetización puramente instrumental y tecnológica no es benéfico ni imprescindible en la escuela, pues como bien señala Pérez- Serrano (2014) para obtener las destrezas básicas sobre el manejo de la tecnología no se necesitan entornos escolares y da

cuenta de ello en su trabajo el evidenciar que hay “alfabetismos” que se dan fuera de las aulas -en la calle- y que por la hermeticidad de la institución educativa no están reconociendo e inclusive se estigmatizan. Lo anterior evidencia que muchos aprendizajes técnicos se pueden adquirir como capacitación y aunque ello supone un proceso de aprendizaje no necesariamente implica uno escolarizado.

Además de estas dos situaciones, otro de los principales riesgos que existen de seguir ignorando la necesidad de AMI, y quizá el que más relación tiene con el desarrollo social y humano, es que si la escolaridad obligatoria no cumple su función está desaprovechando las potencialidades y oportunidades que los cambios tecnológicos y sociales traen para las personas.

Mientras no se le brinde a los alumnos las herramientas y estrategias para desarrollar habilidades y aptitudes para su correcto desempeño en la sociedad actual, con las exigencias que esta supone, se le estará colocando en una posición de vulnerabilidad respecto a situaciones de aprendizaje, a la exigencia del cumplimiento de sus derechos humanos; del acceso a posibilidades reales de desarrollo social, de participación en asuntos políticos, sociales y ambientales; de establecimiento de relaciones basadas en el diálogo intercultural y respeto de las diferencias -empatía-; de la formulación de significados alternos más adecuados a su contexto y realidad y de la posibilidad de verse correctamente representado como individuo, colectivo o grupo social en los productos mediáticos; y las implicaciones que tiene en otras dimensiones de su vida como la formación profesional y el ejercicio de la misma (Villarreal, 2016).

Por estas razones y en total congruencia con las dos corrientes, alfabetización mediática (AM) y Educomunicación, se plantea que el primer paso es reconocer la necesidad de una AMI en el currículo escolar, de identificar las relaciones e interacciones que tienen los alumnos con las TIC así como las habilidades y competencias que poseen y los espacios dónde las han adquirido para posteriormente realizar descripciones de las necesidades y las acciones pertinentes para lograr la competencia mediática general del alumnado, pero desde este enfoque haciendo énfasis en la dimensión axiológica, por las implicaciones que tiene en la consecución del desarrollo humano.

Definición del objeto

En el desarrollo de esta investigación se ha tenido que replantear el objeto y los objetivos de investigación a la luz de la revisión bibliográfica y por el proceso mismo de construcción del presente trabajo. Ha habido nociones y conceptos por los que se siguió un camino y este ha tenido que ser modificado, pero siguen siendo importantes para entender la formulación y constante construcción en el que todavía se encuentra el campo, por ello considero necesario describir sus componentes y hacer algunas precisiones.

Este trabajo no es nuevo o inédito por completo, surge como continuación a una inquietud en el tema de educación y comunicación en el que me he insertado desde hace varios años, motivo por el cual desarrollé una tesis sobre la competencia mediática en estudiantes de primaria. Ese diagnóstico fue una primera aproximación a la realidad y constituyó la aplicación del modelo propuesto por Ferrés (2012) mediante dos cuestionarios y un grupo de discusión. Los resultados van en sintonía con lo que el autor y otros investigadores señalan al medir el nivel de la misma competencia en la ciudadanía española, pero aportan datos en una realidad poco estudiada y con pocos referentes en la región.

En la evaluación constante del trabajo anterior y en los estudios sobre desarrollo surgen nuevas conclusiones y apreciaciones que apuntan hacia críticas y carencias, no solo de ese trabajo sino de referentes teóricos para llevarlo a cabo. En primer lugar, apuntar que el modelo usado fue concebido para personas mayores de 15 años y en un contexto favorecedor para el desarrollo de la AM: había un respaldo institucional y la demanda de esas habilidades por parte de los docentes, aspecto totalmente diferenciador a la realidad tapatía observada. En esa misma línea se detecta que no se propone un sistema gradual para la adquisición o medición de esta competencia, por lo que resulta un impreciso e injusto evaluar a estudiantes de 12 años con habilidades esperadas en personas con una edad superior y formación escolar o experiencias también superiores.

Además, se incluye un factor que había sido ignorado en el trabajo previo, si bien se reconoció la importancia de la participación de todos los agentes educativos no se pensó en trabajar con los docentes que al final son quienes, en última instancia, capacitaran a los alumnos en la CM. En la realidad observada se detectan cambios sustanciales respecto al primer ejercicio exploratorio en 2014 y a la medición en 2016, en aspectos de acceso y uso

de los medios, principalmente Televisión e Internet, por cual se concluye que los cambios tecnológicos en estos cortos plazos son importantes y tienen efectos que merece la pena revisar para actualizar datos sobre el nivel de competencia en alumnos.

Otro aspecto es que la intervención se hacía con los alumnos más avanzados pero se ha observado a la luz de datos de uso y acceso que los niños de seis años son ya usuarios y consumidores regulares de medios y tomando en cuenta las argumentaciones de autores que hablan sobre la mayor vulnerabilidad de la que son presas en esta edad, su incapacidad para diferenciar entre la realidad y la ficción, el impacto del consumo en la conformación de una identidad y concepción del mundo es que se apunta necesario también la capacitación desde estos niveles (Area y Pessoa, 2012; Bolivar, 2012; Buckingham, 2003b; Cerbino y Belotti, 2016; Pereira, Pinto, y Pereira, 2012; Marín-Gutiérrez, Díaz-Pareja, y Aguaded, 2013; García R., Duarte H., y Guerra L. , 2014). Es hasta los 11 o 12 años en que los menores son capaces de distinguir cuál es el impacto ideológico que los medios ofrecen el potencial de sus efectos, tanto positivos o negativos (distinguir la ficción de la realidad). (Caldeiro y Aguaded, 2015).

Expuesto lo anterior procedo a describir los componentes de esta investigación:

- Un aspecto central es la indagación de la competencia mediática en alumnos de primer y sexto grado para establecer una relación causa-efecto con el desarrollo humano.
- Analizar los factores del entorno que son los programas, políticas y acciones que favorecen o no el desarrollo de la educación mediática, dentro del cual se ha considerado también indagar sobre el nivel de competencia mediática de los profesores de la escuela.
- Aunque los instrumentos y el modelo que seguidos dan cuenta de todas las dimensiones de la competencia mediática, la fuerza de esta investigación está centrada en aquellas vinculadas a la ideología y valores, así como la estética y su influencia en el plano emocional; y por el uso principalmente a Televisión e Internet.
- Para el abordaje de la competencia mediática se ha realizado una revisión de las diferentes propuestas sobre su conceptualización y medición, se han identificado carencias y adversidades en su formulación por lo que se ha decidido consolidar una propuesta propia considerando las edades y el contexto en el que esta investigación se desarrolla, sin embargo es conveniente señalar que se basa principalmente en el trabajo de Ferrés y Piscitelli (2012) y Pérez-Tornero con Varis (2012). La elección de estas propuestas es por

la visión general que ofrece la segunda y la relación de indicadores que tiene la primera. Aspectos que son de utilidad a un trabajo exploratorio y descriptivo como es este.

- El problema se propone desde la premisa de la búsqueda de desarrollo humano y dentro de esta la visión de una educación que ayude al progreso no solo económico sino social, concebida como un derecho y una necesidad que debe plantear las reflexiones de qué tipo de educación y cómo debe ser impartida, de los agentes implicados y la finalidad de esta: capacitar para el trabajo vs capacitar para la vida social y la consecución de metas personales.
- Dado que se busca establecer una relación entre la competencia mediática y las competencias descritas en el desarrollo social a escala humana es necesario establecer relaciones entre las visiones de educación de ambas posturas: educación mediática y educación para el desarrollo.
- El periodo en que se desarrolla la aproximación a la realidad y a los sujetos del estudio es el primer semestre del 2018, específicamente en el mes de marzo.

Preguntas y objetivos de la investigación

El trabajo previo fue un diagnóstico e intervención que permitió medir, mediante un modelo e indicadores dados, el grado de competencia mediática (CM) de alumnos de sexto grado de tres diferentes escuelas y aunque se hacen algunas recomendaciones para la implementación de alfabetización mediática (AM) en el aula sus limitaciones son muchas, por ello y pensando en la continuidad necesaria de un tema así he recuperado tres críticas que al mismo suponen parte de la problematización para la construcción del presente.

1.- El modelo de competencia mediática de Ferrés y Piscitelli fue elaborado con y para personas mayores de 15 años y en un contexto que favorece el desarrollo de la CM: respaldo por parte de las instituciones gubernamentales y del consejo europeo, participación de las universidades y de la academia; por lo que resulta hasta un tanto injusto considerar los mismos indicadores para la realidad tapatúa. Es necesaria una propuesta adaptada que considere las edades de la educación primaria y secundaria, así como el contexto y los demás agentes educativos involucrados.

2.- Aunque el planteamiento se encuentra inserto en un contexto de educación formal y su público son los alumnos, es necesario voltear la mirada hacia quienes, en este

planteamiento, son los encargados de llevar a cabo la tarea de educar mediáticamente dentro de las aulas y a la o las instituciones involucradas ¿es posible una AM sin docentes capacitados previamente, sin el apoyo de instituciones y políticas públicas o de su inclusión en el currículo escolar?

3.- La alfabetización mediática (AM) y la competencia mediática (CM) no son solo tarea de la escuela y dado el contexto escolar, informacional y tecnológico puedo deducir que en gran medida la CM existente es resultado de prácticas individuales fuera de aulas o de procesos de autoaprendizaje derivados de inquietudes, imitación o intereses personales. Por ello considero necesario cuestionarme ¿cómo incluir esos aprendizajes en el aula? ¿cómo vincular esos aprendizajes y los que se proponga que sucedan en el aula con el desarrollo de los alumnos más allá de la dimensión escolar?

Por todo lo anterior, se propone como pregunta rectora de esta investigación la siguiente:

¿Cómo es la vinculación entre los fundamentos, las limitaciones y posibilidades que ofrece la competencia mediática, como fruto de una alfabetización mediática e informacional, y el proceso de Desarrollo Humano, desde el enfoque de capacidades, en alumnos de primer y sexto grado de la Escuela Primaria “Lauro Badillo” ciclo escolar 2017-2018?

Preguntas específicas

1. ¿Cuáles son los principales fundamentos, las limitaciones y las posibilidades anunciados en la conceptualización teórica y los modelos para medir la competencia?
2. ¿Cómo se puede medir la competencia mediática en alumnos de primer y sexto grado de educación básica, así como de los docentes implicados a partir de la revisión a los diferentes modelos existentes?
3. ¿Cuál el nivel de competencia mediática que tienen alumnos de primer y sexto grado en la Escuela Primaria “Lauro Badillo”, ciclo 2017-2018; y las fuentes de esta alfabetización?
4. ¿Cuál es el desarrollo humano observado en alumnos de primer y sexto grado de la Escuela Primaria “Lauro Badillo” T. V. Ciclo 2017-2018 de acuerdo a su competencia mediática?

- a. ¿Cuál es la relación entre las dimensiones tecnológica-digital y las circunstancias de vida?
- b. ¿Cuál es la relación entre las dimensiones de producción y difusión y los funcionamientos?
- c. ¿Cuál es la relación entre las dimensiones axiológica e interacción social y las capacidades?

Objetivo general

Describir la vinculación entre los fundamentos, las limitaciones y posibilidades que ofrece la competencia mediática, como fruto de una alfabetización mediática e informacional, y el proceso de Desarrollo Humano, desde el enfoque de capacidades, en alumnos de primer y sexto grado de la Escuela Primaria “Lauro Badillo” ciclo escolar 2017-2018.

Objetivos específicos

1. Revisar la conceptualización teórica y los modelos para medir la competencia mediática a fin de identificar los principales fundamentos, las posibilidades que se enuncian y las limitaciones de este tipo de educación.
2. Construir un modelo para medir la competencia mediática en alumnos de primer y sexto grado de educación básica, así como de los docentes implicados a partir de la revisión a los diferentes modelos existentes.
3. Determinar el nivel de competencia mediática que tienen alumnos de primer y sexto grado en la Escuela Primaria “Lauro Badillo” T. V. ciclo 2017-2018; y las fuentes de esta alfabetización.
4. Establecer el desarrollo humano alcanzado por alumnos de primer y sexto grado de la Escuela Primaria “Lauro Badillo” T. V. Ciclo 2017-2018, con relación a su competencia mediática.
 - a. Determinar la relación entre la dimensión tecnológica-digital y las circunstancias de vida.
 - b. Determinar la relación entre la dimensión de producción y difusión y los funcionamientos.
 - c. Determinar la relación entre las dimensiones axiológica e interacción social y las capacidades.

CAPÍTULO II

De la educación en comunicación a la educación mediática y el desarrollo social.

En este capítulo se hace un recorrido por los antecedentes históricos sobre la preocupación de educar en medios y las reflexiones que tuvieron lugar en la década de los 70, 80 y 90 sobre una integración entre comunicación y educación, que dan lugar a una corriente a nivel Latinoamérica pero que tuvieron otro desarrollo en el mundo anglosajón y europeo para así llegar a las propuestas de educación mediática, relativamente nueva en nuestro contexto pero con grandes exponentes en España y el resto de Europa, que ahora comienza a cobrar auge.

Posteriormente se expone el desarrollo que ha tenido el concepto de competencia mediática y su aplicación en las últimas dos décadas, así como los trabajos relacionados con la alfabetización mediática e informacional, donde podemos evidenciar un desarrollo potencializado en Europa y baja presencia en Latinoamérica, pero con visibles muestras de interés y proyectos que comienzan a sumarse a esta corriente.

Antecedentes de la educación mediática: de la preocupación de educar en medios a la reflexión de la educación desde la comunicación.

En los últimos años la alfabetización mediática se ha convertido en uno de los temas más destacados en los programas de las organizaciones internacionales, incluso es considerada por la UNESCO como el punto central del desarrollo educativo y cultural en el siglo XXI y para el desarrollo de las naciones y las personas (UNESCO, 2011; 2012; 2015).

Sin embargo, el enfoque y la concepción que se tiene de esta tarea es algo que no ha logrado consolidarse, por ello, la falta de consenso sobre qué es, cómo educar y qué elementos incluir es tema de discusión en la academia; como también lo es la historia y cómo nombrarle. En un intento por aclarar algunas de estas interrogantes en las siguientes páginas haré un recorrido histórico por el desarrollo del concepto hasta llegar a las propuestas más actuales y su aplicación. Originalmente no era nombrado como Alfabetización Mediática (AM), Educación Mediática (EM) o Educomunicación, por ello empezaré desde que se consideró una preocupación el educar en medios debido a los cambios tecnológicos y sociales que la incorporación de los medios tenía en la sociedad y en las personas.

El campo tiene aún diversas discusiones en cuanto a terminologías y enfoques, esto ha ido en detrimento de su consolidación. Abonando a ello e intentando aglutinar las principales corrientes la UNESCO ha propuesto la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI), que como veremos más adelante son los principales enfoques desde los que se aborda la problemática. Pero esta tradición tiene mayores exponentes y producción en los contextos anglosajón y europeo.

En la región latinoamericana se ha conformado una visión diferente que se ha denominado educomunicación, impulsada principalmente por los trabajos de Paulo Freire (1985), Mario Kaplún (2002) y Roberto Aparici -español- (2004), cuyos trabajos apuntan más a una reflexión de la inclusión de la comunicación en la educación y con efectos en aspectos más concretos.

Ambas tradiciones convergen en el objetivo de brindar herramientas, capacidades o destrezas a las personas para modificar su entorno y generar mejores condiciones para todos.

En el seguimiento histórico de la educación mediática se pueden encontrar dos hilos desde los cuales indagar su conformación: el primero desde una preocupación por los efectos de la exposición a los contenidos y el crecimiento de los medios, primero el cine, luego la radio y la televisión y hoy el Internet; otro desde una postura más reflexiva sobre la educación, su finalidad en la sociedad y pensarla desde la comunicación como un proceso y no solo un medio o dispositivo.

En el primer caso podemos sugerir los inicios en la preocupación por la exposición a la “pantalla grande” y la popularización del cine. En la década de los 20 comenzaron a formarse esfuerzos en Francia e Inglaterra para acercar a la gente a este fenómeno. Francia fue pionera en la AM debido al papel que tuvo el cine y su interacción con la sociedad además de otros esfuerzos que se desarrollaron directamente en las aulas para acercar a las personas al cine, a su producción y posteriormente a su evaluación. En 1927 se comenzaron a publicar periódicos escolares y universitarios con la ayuda de C. Freinet y para 1936 el *Cine-Jeunes*, reunían a niños para participar en discusiones, desarrollo de pensamiento crítico y gusto artístico, así como habilidades creativas, impulsado por la Liga Francesa de Educación. La ocupación nazi paro el desarrollo, pero se retomó en 1945 con la *Fédération Française des cine-clubs*.

En Gran Bretaña, igualmente surge con el cine y posteriormente se expande a otros medios (prensa, radio, televisión, vídeo, publicidad, Internet). En 1933 se creó el *British Film Institute* (BFI) por el gobierno. También el ministerio de educación organizaba conferencias y otras actividades para profesores e incluso llevó a cabo investigaciones y manuales durante los siguientes años, que durante la década de los 30 intentaba frenar las influencias mediáticas dañinas.

En Rusia, también en los años 20 se comienza a hacer uso de instrucción en educación mediática al utilizar la prensa y el cine, con énfasis en ideología comunista. Igualmente, por el periodo de guerra se suspende su desarrollo y se retoma en las décadas de los 60 en las escuelas secundarias, en las universidades y centros extraescolares con el resurgimiento de seminarios y conferencias para profesores.

El rápido desarrollo en la década de los 50 permitió que la mirada se centrará en el estudio de la historia, lengua, género, tecnología y apreciación de la calidad estética de una película. Los discursos comenzaron a gestarse mirando a los medios como una forma de pensar la expresión desde un ámbito estético (Fedorov, 2011).

Durante la siguiente década comenzaron a surgir organizaciones en otros países como Canadá, donde el desarrollo de la preocupación se concretó en los 60 con la implementación de cursos ofrecidos dentro de las universidades ya no solo sobre el cine y sus lenguajes sino también sobre otros medios (radio y televisión). Una de las premisas de estos esfuerzos es el pensamiento crítico como herramienta para filtrar contenidos, hacer distinción entre lo “bueno” y la “basura”.

McLuhan (1967) comenzó a hablar de la distribución desmedida y el consumo masivo de material mediático en todo el mundo y las implicaciones que supondría para nuestro planeta, una “aldea global”. La preocupación abarcó también el consumo, el tiempo que se pasaba frente a los medios y las posibles influencias, que se concebían como dañinas.

El tema comenzó a tener tal importancia, que la UNESCO a mediados de los años setenta, no sólo proclamó su apoyo a la alfabetización mediática y a las tecnologías de la información y comunicación (TIC), sino que la incluyó en su lista de aspectos prioritarios para las siguientes décadas. A partir de entonces la alfabetización mediática comenzó a

figurar en documentos internacionales y algunas legislaciones de los países, llegando incluso a recomendarse que las escuelas invirtieran un diez por ciento de su tiempo en la materialización de los objetivos planteados (Chevallier, 1980).

Para la década de los 80 ya figuraban en el contexto francés objetivos como el desarrollo del pensamiento crítico, de la tolerancia, de la capacidad de escucha, de la comprensión de distintas fuentes de información y de contribuir a formar ciudadanos más responsables (CLEMI, 1996). En 1983 se abrió en París el *Centre de Liason de l'enseignement et des moyens d'information* (CLEMI, 1996) por sugerencia de J. Gonet al Ministerio de Educación francés para asistir a los profesores en la integración de los medios en el proceso educativo.

Durante el mismo periodo, en el Reino Unido, la educación mediática creció con el desarrollo de asignaturas sobre cinematografía y posteriormente sobre medios y TIC, cuya temática llegó a ser incluida en los exámenes nacionales para estudiantes de 16 a 18 años. A partir de 1989, por primera vez, la educación mediática formó parte del currículo escolar educativo en Inglaterra y Gales, quedando integrados en los cursos de lengua inglesa pero también en los de lengua extranjera, historia, geografía, arte, ciencias u otras de manera transversal (Fedorov, 2011).

Desde entonces se da un cambio en la visión del problema, pues ya no se concibe como una actividad aislada sino una preocupación que implica la participación del Estado y de la institución educativa, primero a nivel formativo profesional y luego desde los niveles más elementales: de educar para una recepción crítica. Con este cambio producido en la década de los 80 también se da una consolidación; comienza a figurar el concepto de una educación vinculada a los medios de comunicación, a las tecnologías y a lo mediático.

Desde otras latitudes y, surgiendo desde el campo de la comunicación, investigadores y teóricos comienzan a exponer reflexiones filosóficas y críticas hacia la educación, el sistema educativo y los resultados obtenidos; en estas críticas estaba implícita la idea de que “la educación y la comunicación debían ser aliadas en algo más que una mera yuxtaposición de áreas de conocimiento” (Aparici y García Matilla, 2016, p. 36).

Freire (1976) pone a circular una visión de la educación como herramienta concientizadora y productora de libertad junto a la crítica de un tipo de educación que dañaba a los sujetos y los mantenía en una condición de oprimido: la educación bancaria. A su vez propone un giro en el paradigma de la educación y su vinculación a la comunicación. Este giro supone el uso de la comunicación popular como proceso para que las personas aprendan y puedan cambiar su situación de oprimidos para tener entonces condiciones de ejercer su libertad y de modificar su entorno.

Por su parte Kaplún (2002), en su pedagogía de la comunicación, hace una cartografía de las relaciones entre educación y los sistemas de comunicación que se han utilizado y enlistan una serie de consecuencias sociales y personales. Estas visiones implican cuestionar el papel del docente y del alumno, el reconocimiento de agencia en los estudiantes y posicionarlos como actores con información y habilidades adquiridas fuera de la escuela que son igualmente valiosas. Kaplún también cuestiona la práctica e indica que es necesario diagnosticar y que durante todo el proceso haya una *prealimentación* “no se puede pretender saberlo todo y enseñarles cómo han de actuar” (2002, p. 72). Esta propuesta apunta a concientizar que las prácticas comunicativas revelan, de manera explícita o implícita, visiones y posiciones introyectadas sobre las relaciones sociales e influyen en ellas.

Desde una óptica similar Marín-Barbero (1996) aborda la relación entre educación y comunicación. En primera instancia, en sus aportaciones, se puede identificar una crítica al modo de concebir a la comunicación como herramientas, técnicas o simples ideologías; apunta que la comunicación tiene más relación con la cultura, con los sujetos y con estos como actores. Como se mencionó antes, también señala la negativa de la educación para ceder su papel central y compartirlo con la comunicación, esa visión solo prolonga una forma de entender el conocimiento en el que el único medio para transmitirlo es el libro como medio y la escritura como método.

Martín-Barbero también habla del papel de la escuela y evidencia un desfase al hablar de los procesos que se viven dentro y fuera de las aulas. La creciente postura de la escuela de mantener una desconexión en la institución cuando en la vida la conexión se vuelve un factor importante y determinante en casi todas las acciones que realizan los sujetos.

En la *didáctica de los medios* el autor habla de las TIC, los medios y el uso de estos como instrumentos y no como estructuras o partes de una. Con esta idea el autor nos invita a reconocer a estas tecnologías como nuevas formas de percepción del lenguaje y el nacimiento de otras formas de relación con los procesos de significación, de producción y de distribución de bienes y servicios (Martín Barbero, 1979).

Estos autores, su pensamiento y aportaciones se identifican mayormente con la tradición latinoamericana, la educomunicación, pero como afirmé anteriormente comparten objetivos con la visión aglutinadora de alfabetización mediática e informacional y con la propuesta que se gesta en este trabajo.

Surgimiento de la alfabetización mediática e informacional

Como hemos mostrado, el recorrido a la formación de una propuesta aglutinadora y de un concepto para medirla ha sido largo y es aún un campo en construcción. Hablar de sus antecedentes es encontrar un gran entramado de trabajos, autores, visiones y esfuerzos; abordarlos todo implicaría un trabajo documental más amplio que esta tesis, por ello sin el afán de minimizar estos esfuerzos o cometer la descortesía de no visibilizarlos se ha consultado sobre los documentos, eventos y programas que han dado origen a la conceptualización y la propuesta de AMI y la competencia mediática como la unidad que puede dar cuenta de su avance.

El término nació en países anglófonos bajo la denominación *Media Literacy* y se ha convertido en el más difundido a nivel internacional. Se refiere a la formación de personas alfabetizadas a través de educación en medios (*media education*) desde una perspectiva más funcional y operativamente tecnológica: saber usar los dispositivos y tener las habilidades para decodificar mensajes (Castro, 2011).

La UNESCO (2011) propone el término de *Media and Information Literacy* (Alfabetización mediática e informacional) y se suele emplear nombres como *New Literacy* y *Media Literacy Education*, hay una vinculación al binomio Educación-Comunicación diferente al que tiene América Latina, donde Kaplún (2002) la designó como Educomunicación, refiriéndose a actividades educativas en pro de una lectura crítica de la cultura y los medios y fomentando un aprendizaje colaborativo mediante el diálogo, uno de tipo horizontal

En 1982, la UNESCO auspició el Simposio Internacional de *Grünwald*. Este podría ser considerado como el inicio de la consolidación del enfoque que se trabaja en esta tesis, el de la AMI. En este simposio se abordaron dos problemas que se consideraron primordiales para su atención y que dejaban ver la necesidad de educar en medios: a) la población estaba destinando una gran cantidad de tiempo al contacto con los medios, y en el caso de los niños este tiempo era mayor al que se dedicaba a la escuela y b) la importancia cultural de los medios en esa época, y que ha crecido de manera exponencial.

La identificación de estas necesidades marcó la pauta para el llamado a los actores implicados: políticos, escuelas, educadores, familia y medios; a la promoción en la población de una comprensión crítica de los fenómenos comunicativos. Se reconoció además la importancia de la investigación sobre esta área y el fomento a la cooperación entre las naciones en este ámbito para “promover en los ciudadanos una comprensión crítica de los fenómenos de la comunicación” (Zeballos, 2016, p. 24).

Esta preocupación comenzó a ser abordada por los organismos de cooperación europeos⁵ y se consolidó en lo que se reconoce como el encuentro más importante de aquellos años, la ejecución en 2005 del “Coloquio de Alto Nivel sobre Alfabetización Informacional y el Aprendizaje a lo largo de la vida” en Alejandría (Egipto).

En este encuentro se establece que la AMI, concebida como alfabetización informacional en esta época, ocupa un lugar privilegiado en las necesidades de aprendizaje a lo largo de la vida y por esta razón contribuye a la consecución de las metas personales, sociales, ocupacionales y educativas, potenciando a los individuos y comunidades; siendo de esta manera la adquisición de CM un detonante de desarrollo social y humano. En este evento también se concibió como un requisito a nivel educativo la acreditación de programas y formación en AMI para docentes y alumnos.

Antes de ello, el Consejo Europeo de Lisboa, en el 2000, marcó como objetivo estratégico que los sistemas de educación y formación debían adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento, es decir, debían incluir las tecnologías de la información y comunicación (TIC), la cultura tecnológica, las lenguas extranjeras y habilidades sociales,

⁵ Conferencia Internacional “Nuevas Direcciones en la Educación en Medios” en Tolouse, Francia (1990) y posteriormente en Praga, Republica Checa (2003); Reunión del Consejo Europeo de Lisboa en el 2000

como parte de las competencias clave para la vida (Zeballos, 2016). En 2002, el consejo de Barcelona acentuaba la necesidad de mejorar en destrezas básicas, en particular se habló de la alfabetización digital, variante de la AI, y las lenguas extranjeras.

El tema se vuelve parte importante de la agenda de las organizaciones internacionales y la UE, quién en 2006 y 2007 publicó tres documentos para los países miembros en el que se habla de la educación mediática: la Carta Europea para la Alfabetización en Medios (2006). En ella se indica la necesidad de la formación de la ciudadanía con respecto a su interacción con los medios: capacidades de uso de las TIC, acceso a información, comprensión de los recursos, formatos y contenidos mediáticos y la utilización de estos para la participación pública y el correcto ejercicio de los derechos en democracia y las responsabilidades personales (uso ético de la información).

Además de la preocupación social, también se mostraron otras ventajas que la adquisición de CM tendría para la población como la formación de una industria audiovisual más competitiva y un sector digital más incluyente, de esto habla la Recomendación de la Comisión Europea de 2009. Para ello la promoción de las habilidades y la CM deben incluir todos los medios actuales y encaminarse a contribuir el logro de los objetivos de la región, entre los que destacan el valorar el patrimonio cultural y la inclusión de todos los sectores de la población reduciendo así brechas sociales y digitales⁶ existentes.

En la búsqueda de la consolidación de una visión integradora se desarrollan en 2009 y 2012, dos encuentros por promoción de la UNESCO en Lima y La Habana, respectivamente. El primero “Taller sobre Alfabetización Formando a Formadores de América Latina y el Caribe”, este evento reconocía la falta de experiencias formativas en la región y trataba de construir puentes y preparación de formadores entre los países.

El segundo, en un formato de seminario, “Lecciones aprendidas en programas de Alfabetización Informativa en Iberoamérica (ALFIN)”, propone promover el desarrollo de las competencias en variados contextos, no solo en el educativo formal sino también en el no formal y en la continua actualización profesional y ciudadana. Considera que la CM ofrece

⁶ La brecha digital debe entenderse como las disparidades que existen entre la población respecto al acceso a la tecnología, así como a su uso y disposición.

posibilidades para la interacción social sana en la sociedad actual y los procesos de capital social (Zeballos, 2016).

Esta serie de eventos ayuda a visibilizar una preocupación por la formación y promoción de AMI, pero también la falta de definición y el desarrollo de un abordaje unificado, de planes y programas, así como de evaluaciones o instrumentos que permitan medir el desarrollo de esta. También que este ámbito ya no solo preocupa a investigadores o académicos, sino que otros actores se suman y que sigue habiendo ausencias -los dueños de los medios y los profesionales de estos-.

Tratando de atender el problema que implica una múltiple existencia de conceptos, denominaciones o conceptualizaciones en 2008 UNESCO unifica las dos corrientes, mediática e informacional, para comenzar a hablar de alfabetización mediática e informacional (AMI). En su concepto se centran en cinco competencias básicas: comprensión, pensamiento crítico, creatividad, consciencias intercultural y ciudadanía. (5Ces en inglés). Lo anterior implica la capacidad de pensamiento crítico para recibir y elaborar productos mediáticos, además un conocimiento de los valores personales y sociales difundidos, de las responsabilidades derivadas del uso de la información y de los medios, así como de la participación en el diálogo intercultural y la preservación de la autonomía cuando aparezcan amenazas en un contexto mediático (Gutiérrez & Tyner, 2012).

En 2009, la Eurocámara aprobó la introducción de una asignatura de “educación mediática”. La recomendación era que esta materia formará parte de los planes de estudio en todos los niveles de educación escolar. Además de ello se busca el mejoramiento de la infraestructura para garantizar el acceso a Internet universal en las escuelas conjuntamente impulsar este tipo de alfabetización también en adultos (Gutiérrez & Tyner, 2012).

Respeto al abordaje y uso de la noción de competencia, Pérez y Delgado (2012) coinciden en que el uso del término ha iniciado a finales del siglo XX y junto a Bolívar (2012) reconocen que el uso del enfoque por competencias brinda posibilidad de desarrollar habilidades más complejas y adaptables a nuevos contextos que responden a las necesidades del actual y pueden ser empleados en cada dimensión de la vida.

Bolívar y Operti (2009) afirman que existen competencias básicas que el alumnado debe integrar en su haber al finalizar la escolarización y que es obligación del Estado garantizar este proceso. De lo contrario se estaría obstaculizando procesos de desarrollo humano y promoviendo la exclusión de ciertos sectores de la participación y vida pública y digital.

De esta manera se llega a la búsqueda de una competencia en comunicación y con ello a la primera propuesta de Ferrés (2007) en la que busca dar respuesta a la cuestión de qué implica ser competente en comunicación audiovisual. Esta propuesta se consolida con la ayuda de expertos la región iberoamericana y en una segunda revisión de los más destacados en España. La propuesta entonces denomina a la “competencia en comunicación audiovisual” es considerada como ese saber al que se debe llevar a la ciudadanía; se establecen seis dimensiones que constituyen a esta competencia y cada una con indicadores en los ámbitos del análisis y la expresión.

Esta propuesta rápidamente se convirtió en referente, pues es el primer esfuerzo por definir el perfil de competencia y brindar una propuesta articulada pero además porque reúne la participación de expertos de diversos países y el apoyo del Consejo Audiovisual de Cataluña, es decir que como una labor conjunta liderada por la Universidad Pompeu Fabra tiene la visión de la academia Iberoamérica y también de autoridades en medios.

En 2011 Ferrés y Piscitelli realizan una actualización de este trabajo en donde abandonan la visión solo de lo audiovisual para incluir todos los medios y responder así al vertiginoso desarrollo de las TIC. La nueva propuesta se denomina competencia mediática, está igualmente constituida por seis dimensiones y 54 indicadores, que se dividen en dos ámbitos: análisis y expresión. La definen como “la capacidad de acceder a los medios de comunicación, comprender y evaluar con sentido crítico diversos aspectos de estos y de sus contenidos, así como de establecer formas de comunicación en diversos contextos” (Ferrés y Piscitelli, 2012, p. 77).

Con esta propuesta se desarrolló un estudio de la CM en la ciudadanía española; implicó el trabajo en conjunto de universidades de 17 comunidades autónomas y la aplicación de un cuestionario a nivel nacional, con esta implementación el trabajo cobra aún mayor

relevancia pues permitió aplicarse en distintos contextos y por diferentes investigadores para hacer un trabajo exploratorio y descriptivo a todo un país.

Aunque es la propuesta más descriptiva y aceptada no ha sido la única y hay otras que han intentado explicar desde otra óptica. En 2008 Arena, lanza una propuesta que se enfoca en la competencia informacional y digital; estaba dirigido a profesores encargados de capacitar en el desarrollo de la competencia digital y se basa en la nueva escuela y la propuesta de Freire adaptada a las TIC. Se constituye en tres dimensiones: 1-Adquisición y comprensión de la información, 2.- Expresión y difusión de información y 3- Comunicación e interacción social.

Buckingham (2003) también hace una propuesta haciendo énfasis en la predominancia de la comunicación audiovisual. En la propuesta se contemplan “conceptos fundamentales” para la educación mediática. Estos aspectos se agrupan en cuatro dimensiones: producción, lenguaje, representación y audiencias. Se busca que el sujeto sea capaz de tomar decisiones informadas por sí mismo. La mayor ventaja de esta propuesta es su generalidad, que no especifica objetos concretos de estudio, solo criterios generales lo cual permite capacitar para integrar las preferencias de los estudiantes

Pérez Tornero y Varis (2012) proponen también una conceptualización sobre alfabetización mediática. Supone que la AM es el resultado de un proceso dinámico entre la disponibilidad y el contexto, por una parte, y las habilidades comunicativas por otro, incluida la competencia mediática individual. Está constituida por dos dimensiones: 1- Capacidad Individual, que se subdivide en competencias individuales y de carácter social; 2- Factores del entorno, que incluye la disponibilidad y acceso a los medios y TIC y el contexto. Dentro de las habilidades individuales se contemplan el uso (destrezas técnicas), la comprensión crítica (fluidez individual para la comprensión e interpretación) y las habilidades comunicativas (la capacidad individual para establecer relaciones sociales a través de los medios). Este trabajo recupera una colaboración con Celot en 2009, en el que en conjunto con Pérez-Tornero ofrecen una visión de la competencia mediática deseada en ciudadanos europeos.

Como ya se ha comentado la UNESCO realiza desde el 2008 un esfuerzo aglutinador de las corrientes de la competencia informacional y digital con la mediática; manteniendo ese

esfuerzo publica su Currículum en Alfabetización Mediática e Informativa para Profesores (2011). El objetivo es brindar a los docentes herramientas y guías para poder trabajar en el aula esta temática girando en torno a medios de comunicación, la representación en ellos, los lenguajes utilizados en los productos mediáticos, la audiencia en los procesos de difusión, las noticias, el uso ético de la información, la publicidad y la alfabetización informativa.

De esta manera llegamos a una propuesta que aglutina y contempla los saberes y competencias buscadas por los principales enfoques de alfabetización de, con y sobre medios. En el siguiente apartado se muestran los hallazgos y limitaciones de la aplicación de estos conceptos en realidades diversas durante las últimas dos décadas además de otras reflexiones y teorizaciones sobre la convergencia, similitudes y diferencias de la AM y AI además de las propuestas que se han realizado para medir la CM.

A manera de resumen de esta sección se presenta una descripción de las fechas y antecedentes nombrados a continuación:

Tabla 2
Antecedentes y evolución histórica de la AMI

Año	Antecedente
1982	Simposio Internacional de Grünwald: Se enuncia la preocupación por el tiempo de exposición y por la importancia cultural de los medios.
2000	Consejo Europeo de Lisboa: La educación debe adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento.
2002	Consejo Europeo de Barcelona: Acentuar las destrezas básicas, entre las que se encuentra la competencia digital.
2003	Buckingham hace la propuesta de educación mediática y conceptos fundamentales
2005	Coloquio de Alto Nivel sobre Alfabetización Informativa de Alejandría. La AMI se concibe necesaria para los aprendizajes a lo largo de la vida
2006	Carta Europea para la Alfabetización en Medios. Se enuncian capacidades de uso de las TIC, acceso a la información, comprensión y el correcto ejercicio de derechos en democracia y responsabilidades personales.
2007	Ferrés publica su primera propuesta: competencia en comunicación audiovisual
2008	UNESCO propone una unificación entre las dos corrientes: Alfabetización mediática e informativa.
2009	Comisión Europea. Recomienda la promoción de habilidades de la CM, incluyendo todos los medios en aras de un sector digital más incluyente
2009	Taller sobre Alfabetización “Formando a Formadores de América Latina y el Caribe”. Reconoce la falta de experiencias formativas en la región

2009	La Eurocámara aprueba la introducción de una asignatura: Educación mediática, recomendada para todos los niveles educativos.
2011	Propuesta actualizada de Ferrés y Piscitelli: propuesta articulada de indicadores para medir la competencia mediática
2011	UNESCO publica “Curriculum en Alfabetización Mediática e Informativa para Profesores”.
2012	Seminario “Lecciones aprendidas en Programas de AI en Iberoamérica (ALFIN)”. Propone capacitar no solo en el contexto de educación formal, sino en el no formal y en la continua actualización profesional y ciudadana.
2012	Pérez-Tornero y Varis hacen conceptualización sobre la AM y concluyen que la CM es el resultado entre la disponibilidad y el contexto, por un lado y de las habilidades comunicativas individuales.

Fuente: Elaboración propia con datos de esta sección.

La consolidación y aplicación de la AMI: de la competencia en comunicación audiovisual a la competencia mediática.

El estudio de la alfabetización mediática e informativa implica la exploración de los conceptos que la componen y las competencias que se han propuesto y que esta aglutinación incluye. Por ello para la construcción de esta sección se ha realizado una búsqueda bibliográfica considerando los conceptos: "alfabetización mediática", "educación mediática", "competencia mediática", "alfabetización informativa", "competencia digital", "competencia informativa", "educación en medios", "educación y desarrollo", "desarrollo humano" y “desarrollo a escala humana”.

Se han descartado las investigaciones que incluyen la alfabetización informativa, competencia informativa o digital como una respuesta de formación tecnológica u operativa que descuida los procesos cognitivos y de interacción con los medios y más aún las interacciones sociales mediatizadas. Dentro de la última selección hay trabajos que se enfocan en la adquisición de estas competencias pero que enuncian que se concibe como parte de un proceso o una primera fase para el desarrollo de la AMI en el contexto y con los sujetos que se ha abordado.

En cuanto a la distribución y origen de los trabajos consultados se reitera una mayor producción en España vinculada a las universidades⁷, grupos de investigación⁸ y la revista

⁷ Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Huelva, Universidad de Valladolid, Universidad de Salamanca, Universidad Complutense de Madrid y UNED, principalmente.

⁸ Grupo Comunicar y Gabinete de educación y comunicación (UAB).

Comunicar; la proporción de 4 a 1, con respecto a Latinoamérica. Los países que tienen participación son México, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia, ordenados respectivamente según el número de las publicaciones consultadas.

Los documentos consultados podrían categorizarse en función de los objetivos en cuatro grupos: 1.- Los documentos que dan origen a las propuestas teórico-conceptual o de medición de la competencia mediática; 2.- Evaluación de la competencia mediática o digital utilizando alguno de los modelos existentes o haciendo una adaptación (se han aplicado con diversas variables: educación inicial, aspirantes a universidad, estudiantes y profesores de profesiones vinculadas a la AMI, docentes de diferentes niveles, personas en situación carcelaria y a la ciudadanía en general); 3.- Documentos teórico-reflexivo, que intentan precisar las diferencias o convergencias entre la alfabetización mediática y la alfabetización informacional y los retos que implica su integración en la educación; y 4.- Trabajos que precisan las carencias, limitaciones o necesidades de esta visión para otros contextos o para los ya estudiados.

La competencia mediática se describe en los trabajos principalmente como capacitación en habilidades, destrezas y conocimientos para la interacción con los medios; que se puedan activar al momento de acceder, seleccionar y filtrar información pero también cuando se expone a los diversos contenidos mediáticos por lo que implica saberes técnicos para el manejo de herramientas tecnológicas, sobre su funcionamiento o su uso para la elaboración de los productos mediáticos; también sobre los códigos y lenguajes que son utilizados, sobre la forma en que se producen y distribuyen, quiénes intervienen, la representación que hacen de la realidad o de las personas, los valores e ideologías que se promueven o se invisibilizan de manera explícita o implícita así como el uso de elementos para su composición estética de manera intencional: colores, formas, escenarios, música, ambientación, etc. El conocer qué es lo implica ser competente mediáticamente ha sido un gran avance para comenzar a estudiar y promover acciones, planes o programas para que se aborde desde las aulas, los hogares e instituciones. Por ello el trabajo de Ferrés en 2006 ha sido un punto de referencia obligada y en este trabajo funge como el corte de la revisión.

Se recuperan, sin embargo, algunos trabajos previos que son considerados aportaciones valiosas para la comprensión de esta propuesta y para ejemplificar que antes de esta

conceptualización de la competencia mediática la discusión giraba en torno a la formulación de un concepto, de teorías y formas de pensar la integración entre la educación y comunicación.

Martín-Barbero (1979; 1996) invita a una reflexión de la educación desde la comunicación. Explica algunas cuestiones históricas que hacen entender el funcionamiento de la escuela actual: una institución que centraliza el poder y el conocimiento en una plataforma: el libro. Que se siente amenazada por otras fuentes de conocimiento y sobre todo por la imagen: aquello que evoca muchas interpretaciones y en especial que no supone una expertiz para su acceso/consumo, como sí lo requiere el libro y el conocimiento adquirido a través de él.

Postula que la educación está a destiempo respecto a la sociedad y sus necesidades, pues se mantiene como en su construcción, sin afrontar los cambios que suponen mayor flujo de información y la posibilidad de cuestionar y de tener acceso a los contenidos que estuvieron vedados para ciertas edades (violencia, sexualidad, exposición a realidades sobre la vida de los adultos y su comportamiento); La escuela conserva un modelo de transmisión basado en la memorización y reproducción de un paquete de conocimientos selectos y un público pasivo-receptor.

La escuela mantiene una imagen de la tecnología como mera herramienta o como quien “destruye por la tarde lo que ella construye por la mañana”⁹, aquellos que obstaculizan y banalizan su trabajo; los ha estigmatizado y se centra en difundir una idea de "efectos dañinos/morales". Pero no se ha detenido a pensar qué significa saber y aprender en la actualidad ni el cómo conservar o pretender seguir siendo un espacio social y cultural de apropiación del conocimiento si sigue excluyendo los dispositivos, hábitos y dinámicas que forman parte del día a día de los alumnos y sobre todo que forman sus requerimientos para estar y participar de la vida en sociedad. Ignorar que los niños y jóvenes pasan hoy más tiempo frente a las pantallas que en la escuela es un error (Avedaño, 2013).

Barbero explica algunas de las situaciones que ha supuesto la domesticación de las tecnologías y la incorporación en la vida, en las interacciones. Han desdibujado las líneas de

⁹ Avedaño (2013) en referencia al discurso de José López Portillo

autoridad y sabiduría. Todos sin importar edad o conocimientos pueden consumir y entender un producto. Es decir que el adulto ya no es más sabio por su trayectoria ni por su posición, incluso en muchas ocasiones se vuelve un analfabeto en comparación con quienes han nacido y desenvuelven en esos cambios.

Las pantallas, en especial la televisión, han abierto un mundo para los menores y los expone a realidades diversas. Incluso -la institución escolar- afirma que la televisión de alguna forma puso fin a la infancia como el espacio entre la niñez/inocencia y la transición a la adultez sin darse cuenta de que no todo es culpa del medio, que antes de la televisión ya existían problemas de convivencia, interacción y comprensión dentro de las familias -no había diálogo-.

La televisión desordena la estructura de aprendizaje gradual y por edad que la escuela propone y mantiene. Se le coloca como el enemigo y no como una dimensión más del saber, como una realidad a afrontar: no son dos espacios diferentes, ambos son parte de la vida de los alumnos y deberían poder converger dentro de las aulas. La invitación es a pensar los fines de la educación ¿qué transformaciones son necesarias para que la escuela se encuentre con la sociedad y siga siendo útil? La cuestión no es como "incluir" la tecnología en las aulas sino como insertar la escuela en el nuevo sistema comunicativo, que es también una experiencia cultural, entorno informacional y de educación difuso y descentrado ¿Cuáles son los retos que suponen los cambios en la comunicación y qué significan para la escuela? ¿Qué tipo de educación cabe/se necesita en el escenario mediático? ¿Cuál es la sociedad para el siglo XXI?

Afirma, también, que hace falta la conciencia que los medios no son solo instrumentos o herramientas para modernizar la educación, se tiene que repensar la escuela y sus fines (¿mera retransmisora de saberes a memorizar y reproducir? La escuela necesita dejar de estigmatizar los medios y voltear a ver las experiencias y significaciones que los alumnos hacen de las experiencias: diversidad, curiosidad, actualidad, apertura de fronteras, dinamismo... Y cuando se deje de marginar ese espacio sociocultural y se conciba como necesario se deberá avanzar en un uso creativo, pedagógico y crítico de los medios, que solo es posible en una escuela que transforme su modelo y su praxis comunicacional: dejar de estar centrada en la secuencia lineal y pasar a uno descentrado y plural. Reconstruir el rol del

educador a un formador de problemas, proveedor de preguntas y cuestionamientos que posibiliten el diálogo y el aprendizaje entre generaciones: cooperación. “Aprender de las imágenes en lugar de aprender por la imagen” (Martín-Barbero, 1996, p. 30).

En la misma sintonía Parra Alvarracín (2000), en su trabajo *Bases epistemológicas de educomunicación*, recupera algunos de estos señalamientos, pero se esfuerza por brindar elementos para la formación de un marco teórico y conceptual desde el cuál pensar y construir el campo de la educomunicación- en el contexto latino-. Indica que para constituir la disciplina se necesita fundamentar el conocimiento y las proposiciones, avances y resultados obtenidos.

Esta fundamentación debe reconocer las aportaciones desde las cuales se sustenta o se basa. Para Parra el desarrollo de la filosofía, la cultura y la ética en los últimos dos siglos son las fuente que han nutrido las ciencias de la educación y comunicación y a donde se debe mirar cuidadosamente para producir el pensamiento contestatario necesario para generar transformaciones sociales y económicas profundas, pero este pensamiento no debe buscar la estandarización sino la generación de posiciones diversas y divergentes sobre todo en los ámbitos económicos, político, social, cultural y, por supuesto, comunicacional. El pensamiento entonces pasa a ser crítico y contribuye a la formación de libertades, como ya apuntaron Freire y Barbero.

Parra retoma las posturas de las corrientes pedagógicas tradicionales para contextualizar el cambio de paradigma necesario, pues explica que estos indicaban que los procesos de aprendizaje estaban determinados por agentes ajenos al educando, situación que la nueva escuela desmintió pero que desvió al extremo contrario, es decir, hacer depender del educando prácticamente todas las posibilidades de aprendizaje desterrando así al docente ¿no es la educación un proceso social? ¿cómo se podría aprender de manera aislada e individualizada? ¿Es conveniente un modelo de competencia individualizada?

Dentro de sus reflexiones propone la inclusión de las visiones de la semiótica en cuanto a signo y significación para la correcta interpretación de los mensajes, la cual debería implicar procesos de abstracción en su lectura, sobre todo ante el contexto de bombardeo constante de mensajes. Además de la semiótica indica que la dialéctica y el pensamiento crítico son,

después de revisar varias corrientes, las alternativas más adecuadas para la interpretación de los mensajes.

Aun desde una visión de educomunicación, pero con miras al cambio social, Barranquero (2007) propone el diálogo y la comunicación horizontal como procesos para promover la capacidad crítica y el progreso del individuo y la sociedad hacia el desarrollo humano. También identifica que una acción de desarrollo lleva implícita una forma de entender la comunicación y que los procesos de comunicación están conectados con la información. Promueve la profesionalización y la transversalidad para abordar los problemas del desarrollo social.

Para este tiempo surge la primera propuesta articulada para abordar la competencia en relación con la comunicación de Ferrés (2007), como ya se ha dicho antes, formuló un trabajo colegiado con 50 de los expertos más reconocidos a nivel iberoamericano. Esta propuesta explicita primero la noción de competencia que tiene vinculación con el ámbito empresarial pero que al incorporarse al ámbito educativo se entiende como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes que se consideran necesarias para un determinado contexto” (2007, p. 100).

Ferrés habla de un abandono de la educación en comunicación -audiovisual- que se entiende por la falta de una definición precisa y consensuada de lo que implica ser competente en este ámbito y por tanto la imposibilidad de evaluarla. Por ello y retomando el enfoque de competencias clave es que se establece como una competencia necesaria para la ciudadanía que se diferencia de la digital que “implica solo competencias relacionadas con el pensamiento lógico y crítico así como las destrezas para el manejo de la información” en contraposición a “la capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo” (2007, p. 102).

El diseño de la propuesta contempla que pueda servir como instrumento para su medición, así no solo implica la definición del concepto de persona competente sino explicitaba las dimensiones e indicadores que se han de tener en cuenta: el lenguaje, la tecnología, los procesos de producción y programación, la ideología y los valores, la

recepción y audiencia y la dimensión estética. La formación debe ser tanto para la recepción crítica como para la expresión ética.

Antes Buckingham (2003b, p. 19) ya había publicado una propuesta y conceptualización. En ella primero hace una reflexión sobre la visión que se tiene de los medios como meras herramientas y señala que se debe reconocer que “no son ventanas transparentes al mundo” sino “conductos a través de los cuales pueden comunicarse de manera indirecta representaciones o imágenes del mundo”, es decir, que ofrecen versiones construidas y seleccionadas del mismo. He ahí una de las razones por las que es necesario educarse respecto de ellos.

La educación mediática, según este autor, supone el proceso de enseñar y aprender *acerca* de los medios de comunicación en el cual la alfabetización mediática es el resultado, es decir, los conocimientos y habilidades que se adquieren. Esta educación supone el desarrollo entonces de una competencia de base amplia que no se centra solo en la letra impresa sino en otros sistemas simbólicos como lo son las imágenes y el sonido; que es tan necesaria para los niños como la alfabetización tradicional, dado el contexto mediatizado e informacional. Esta visión también contempla lo equiparable a los ámbitos de expresión y análisis de Ferrés, cuando habla de “leer” y “escribir” los medios para formar una comprensión crítica y una participación activa.

En su obra el autor es muy pedagógico al conducir al lector a entender todo el entramado que implica el concebir los medios y a la educación, y por qué la alfabetización mediática es necesaria. Dos de las razones que fundamentan esta respuesta es que esta se concibe erróneamente como la respuesta a un problema, pero se plantea mal el problema, pues este debería ser la necesidad de capacitación para potenciar las posibilidades de desarrollo en las personas sino la percepción dañina de la relación medios-niños a la que los educadores deben hacer frente.

El no ver esa relación como un hecho de la vida moderna conlleva a la segunda razón, en la que retoma a Silverstone (1999 en Buckingham, 2003) para explicar que los medios ocupan ahora un papel central en la dinámica social y en las experiencias que permiten encontrarle sentido al mundo en el que vivimos, que nos brindan muchos de los “recursos

simbólicos” de que hacemos uso para configurar nuestras relaciones e identidades y por ello deben ser estudiados.

De esta manera su propuesta plantea cuatro dimensiones: producción, lenguaje, representación y audiencias. En las que se consideran tópicos que ayudaran a las personas a aprender acerca de los medios, las interacciones con ellos, sus efectos, influencias y posibilidades de uso, etc. La aportación de este autor incluye una propuesta didáctica para trabajar y evaluar la competencia mediática, es un modelo general y flexible que permite la adaptación a diversos contextos y destinatarios, aunque se piensa más en la educación formal.

En 2011, Ferrés y Piscitelli, hacen una actualización de la propuesta de competencia en comunicación audiovisual, denominada: “competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores”. Reconocen el cambio del ámbito comunicacional por el surgimiento y popularización de dispositivos tecnológicos, pero sobre todo por la aparición de nuevas prácticas comunicativas que requieren, retomando a Jenkins (2008)¹⁰, reconocer la convergencia de lo nuevo y lo viejo, por lo que incluyen todos los medios, al igual que señala Buckingham, para abordarlo desde la noción de mediática. Se hace énfasis en ver todo el fenómeno de la comunicación como un proceso holístico y no como una suma de partes, la separación en dimensiones es para su mayor comprensión, pero no puede entenderse sin la interacción de estas continuamente.

De esta manera, formularon una propuesta para medir la competencia mediática que consta de seis dimensiones: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores y la estética. Todas son cruzadas por dos ámbitos: el de la expresión y el análisis. En total propone 56 indicadores que se corresponden con las habilidades o destrezas que considera necesarias para estar alfabetizado mediáticamente en la sociedad del siglo XXI.

Esta reformulación en parte atiende al contexto cambiante y enfatiza el papel de las emociones en la toma de decisiones. Sobre todo, ante los sistemas de representación que propician la confusión entre la realidad y la ficción (representada). Se busca que la

¹⁰ Jenkins habla de las *New Media Literacies* y afirma que estas deben incluir a las tradicionales.

competencia mediática haga frente a la necesidad de potenciar la cultura participativa ante la complejidad mediática.

La inclusión del contexto y el reconocimiento del entorno cambiante han sido variables que se han tenido en el debate sobre cómo educar y cuál educación se requiere. Al intentar describir los cambios tecnológicos, comunicativos y caracterizar cómo hacerles frente es que la disputa entre lo digital y mediática tiene lugar. Muchas veces la respuesta ante la proliferación de dispositivos y tecnología ha sido el dotar de estos a las personas/aulas y de habilidades para manejarlos, esa es al menos la visión desde una alfabetización informacional, la competencia que se busca es por tanto meramente digital.

En la búsqueda de un modelo teórico de alfabetización ante la cultura digital, Area y Pessoa (2012) proponen uno que consta de dos dimensiones: alfabetización y competencias de aprendizaje de tipo instrumentales, cognitivo-intelectuales, socio comunicacionales, emocionales y axiológicas. Defiende que las nuevas alfabetizaciones son un derecho de los individuos y que son una condición necesaria para un desarrollo social y democrático de la sociedad en el siglo XXI.

Plantean que la AM debe analizarse como un problema sociocultural que se vincula con la formación de ciudadanía y debería plantearse como un reto relevante para las políticas de las instituciones educativas destinadas a la igualdad de oportunidades y acceso a la cultura. Tanto la educación formal como la no formal deberían alfabetizar a los ciudadanos para que sean sujetos más cultos, responsables y críticos, ya que el conocimiento es una condición necesaria para el ejercicio consciente de la libertad individual y para el desarrollo pleno de la democracia. Equidad de acceso y capacitación para el conocimiento crítico son los pilares de la alfabetización mediática. Sin alfabetización no podrá existir desarrollo social armonioso en la sociedad del siglo XXI

Siguiendo con la reflexión sobre la conceptualización, Aguaded y Romero (2015) exponen tres aspectos por los que es necesaria la AM; en primer lugar, describen los cambios en los medios y la tecnología que hoy provocan una producción de información tal que es imposible procesarla toda para una persona. La disponibilidad está dando como resultado una sobresaturación; por otro lado, está la relación que se establece con los medios de consumo y dependencia, se habla de la necesidad de la conexión y el tiempo que pasamos frente a una

pantalla, sea por necesidad o por ocio. El panorama indica que son parte de la vida y seguirán tomando importancia. En tercer lugar y derivado de los anteriores, se aborda la disponibilidad de contenidos "laxos", es decir, de contenidos que poco valor informativo o que son elaborados sin ningún control en su proceso, que no hay línea editorial o filtros, esto supone la falta de formación, de ética o códigos de difusión de quienes los producen, pero también responde a la demanda de inmediatez de la información.

Esta triada, según los autores, tienen consecuencias tales como desinformación, confusión en el proceso de toma de decisiones, disminución de la tolerancia a la frustración y de complejidad cognitiva, además de deterioro en el juicio. Por ello los autores recomiendan la promoción de una "dieta mediática" más razonada y consciente, que pueda tomar su propio ritmo y contenga tiempos de desconexión, para lo cual es necesario que las audiencias estén alfabetizadas mediáticamente, pues ello supondrá autonomía y postura crítica al momento de decidir qué contenidos ver; discernir y desechar aquellos que no sean productivos o minimizar sus efectos y promoverán mejores prácticas en el consumo de medios e información.

Caldeiro y Agueda (2015) postulan una reflexión sobre la alfabetización como una forma de comprender la realidad social y esta debe desarrollarse en la ciudadanía, pues le brinda al sujeto capacidades para lograr el discernimiento entre lo real y lo creado. Estas habilidades más allá del acceso, tienen que ser el poder procesar y transformar la información en conocimiento. Un conocimiento que le permita la adquisición de habilidades, con especial relevancia la capacidad de reflexión y crítica; y valores para formarse como individuo y que lo capaciten para la vida en sociedad. En una sociedad con características dadas por el tiempo y el lugar, que en este caso son tecnológicas y mediáticas.

Se busca por tanto la mejora de una autonomía mediática que los haga capaces de actuar de forma crítica ante los medios y en los procesos de comunicación. Al hablar del rol de los educadores se nombra la trascendencia de que estos deben poder traducir el conocimiento en habilidades mediáticas en estrategias educativas para facilitar el alcance del objetivo: educar mediáticamente a los alumnos y convertirlos en productores éticos, críticos y responsables. En este sentido se insta a los organismos gubernamentales a la formación continua del profesorado y la inclusión en el currículo escolar, así como la generación de materiales y

recursos didácticos necesarios. También hablan de la importancia del entorno familiar y su implicación en la capacitación en competencias mediáticas.

Es necesaria la participación de todos los agentes educativos, de los medios y profesionales implicados en ellos: una labor comunitaria y responsable, pues los sujetos deben conocer el funcionamiento de la industria mediática.

Los autores afirman que durante la infancia los efectos e influencias de los medios son determinantes para la creación de una identidad por ello es importante la AM como elemento para formar una consciencia crítica, pues la competencia mediática en un elevado grado es capaz de asegurar la permanencia y sostenimiento tanto de la calidad como de las normas y principios de una sociedad democrática e igualitaria. De manera puntual concluyen que la alfabetización es la base para el incremento de la consciencia crítica y que el diagnóstico es igualmente la base imprescindible sobre la que han de diseñarse estrategias que sirvan como herramientas para desarrollar la consciencia crítica en la ciudadanía.

Gutiérrez y Tyner (2012) apuntan por una alfabetización contextualizada para el siglo XXI, que se caracterice por ser mediática, digital, multimodal, crítica y funcional. Advierten que hay dos riesgos: reducir la educación mediática al desarrollo de competencia digital (sólo las habilidades operativas) y reducir la competencia digital a su dimensión más tecnológica e instrumental: centrarse en los conocimientos técnicos olvidando las actitudes y los valores. Proponen un enfoque crítico e ideológico de la educación para los medios en el desarrollo de la alfabetización mediática y la competencia digital. También identifica como pilar el proceso de integración curricular de los medios y los intereses económicos, mercantiles y políticos que esto supone.

En su trabajo Pérez-Tornero y Delgado (2012) realiza una propuesta de 10 dimensiones distribuidas en una pirámide que contempla tres ámbitos, igualmente para cada dimensión actividades generales y la invitación a la revisión constante, dado el avance y desarrollo tecnológico.

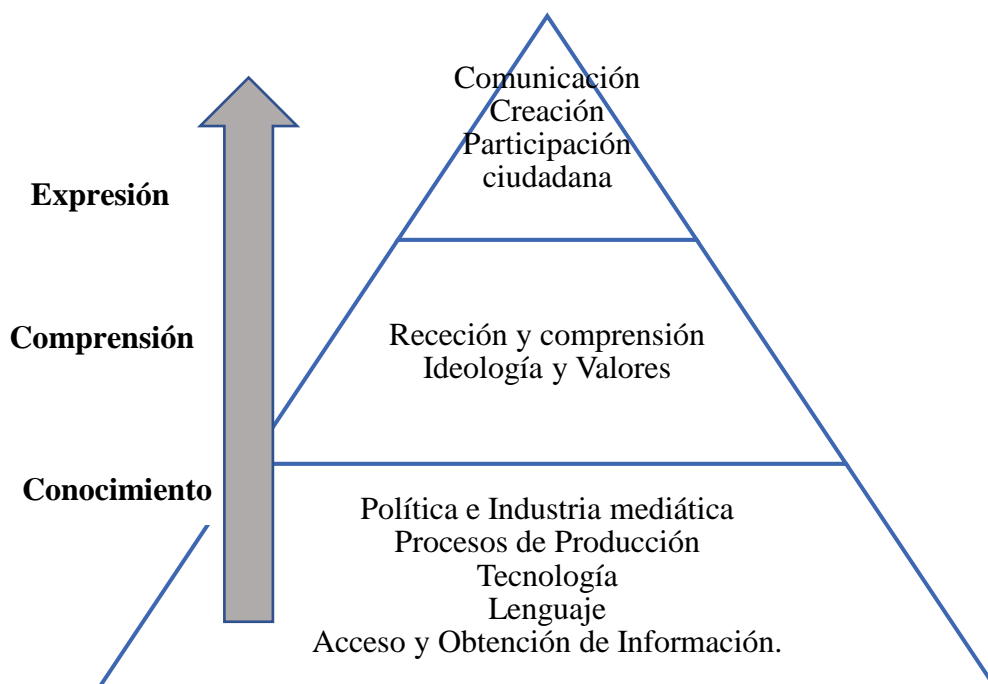


Figura 4 Modelo de competencia mediática
 Fuente: Pérez Rodríguez y Delgado (2012, p. 32)

Ante la multitud de conceptos y formas de denominar la tarea estos autores hablan de una necesidad de la convergencia terminológica y de recursos a partir de los indicadores definidos para incidir en las diferentes dimensiones de la competencia mediática de manera efectiva. Lee y So (2014) hacen una revisión que supone un reto y ayuda a dimensionar los límites, coincidencias y diferencias entre los dos términos y corrientes: alfabetización mediática (AM) y alfabetización informacional (AI). Dentro de la primera revisión se encuentra que hay mayor cantidad de textos y resultados de búsqueda para los vocablos de información en una relación de 3 a 1 con respecto a los que incluyen alfabetización mediática. También se hace la aseveración de que la AI está más ligada a las ciencias de la información y la biblioteconomía, así como al mundo anglosajón en su desarrollo.

En contra parte la AM se vincula más con el ámbito educativo, con el de la comunicación y el de la salud. Teniendo como principal fuente de publicaciones la región iberoamericana, aunque en esta revisión los primeros lugares de publicaciones, autores e instituciones pertenecen a EUA, Inglaterra y Canadá; España es el único país de habla hispana que figura en las listas de las primeras posiciones. Dentro de las diferencias y similitudes destacan: 1- Su desarrollo. Ha sido principalmente en las últimas dos décadas; 2- La raíz: la AI desde las

ciencias de la información y la biblioteconomía y la AM desde la comunicación, educación y ciencias sociales (Las revistas que publican artículos de AM tienen mayores impactos); 3- Las disciplinas están siendo investigadas de manera diferentes y por diferentes autores-grupos de investigación; 4- Coincidencia entre ámbitos de estudio: la educación.

Aunque la AI se centra en publicaciones revisadas por pares y la AM en los medios y los mensajes mediáticos. Esto en los últimos años se ha visto modificada por las TIC y el objeto de estudio ha cambiado hacia los usuarios, intentado guiarlos hacia la identificación de sus necesidades informativas, la recuperación, evaluación, uso y comunicación de medios e información. Unos están más preocupados por las habilidades y destrezas y otros por el análisis crítico de los productos mediáticos; 5- Mientras la AI se centra en el análisis textual y crítico de la calidad de la información, la AM abarca los mensajes mediáticos, las industrias y audiencias, así como el efecto de los medios por lo que tiene enfoques más analíticos, haciendo un análisis textual pero también institucional, de audiencias e instrumental; 6- Ambas comparten el mismo objetivo: formar a los individuos para acceder, comprender, evaluar, comunicar, usar y crear mensajes mediáticos y de información. Además de señalar la importancia del uso ético, del análisis crítico del contenido y del uso de plataformas multimedia.

Finalmente concluyen que, aunque ambos campos coinciden la AI tiene un campo más extenso, aunque limitado a la biblioteconomía y la tecnología, mientras la AM tiene mayor campo de actuación. También que en ningún sentido alguna es una subcategoría de la otra. La AI está más próxima al almacenamiento de información, procesamiento y uso, mientras la AM está más ligada al contenido mediático, industria de los medios y los efectos sociales. Urge, entonces, el llamado a combinar esfuerzos por una alfabetización integral y desarrollo de un conjunto de competencias unitarias. La integración facilitaría la participación de los individuos en las sociedades del conocimiento emergentes y el desarrollo de la disciplina.

Ante los señalamientos de las características que debería cubrir la alfabetización y la existencia de diversos abordajes, que en ocasiones contribuyen a su dispersión y a la confusión sobre las necesidades se empieza a gestar la idea de una propuesta aglutinadora, desde la UNESCO, quién desde el 2008 propone la integración de lo digital, lo mediático y todas sus derivaciones en una sola alfabetización. En congruencia y buscando apoyar a los

profesores para abordar esta tarea en las aulas en 2011 publica el Curriculum para Profesores de Alfabetización Mediática e Informacional.

Este documento ofrece una guía conceptual sobre las diferentes alfabetizaciones que incluye y la manera en que han de converger, así como actividades en torno a ejes como los medios de comunicación, la participación, la representación, la publicidad, el uso ético de la información, etc.

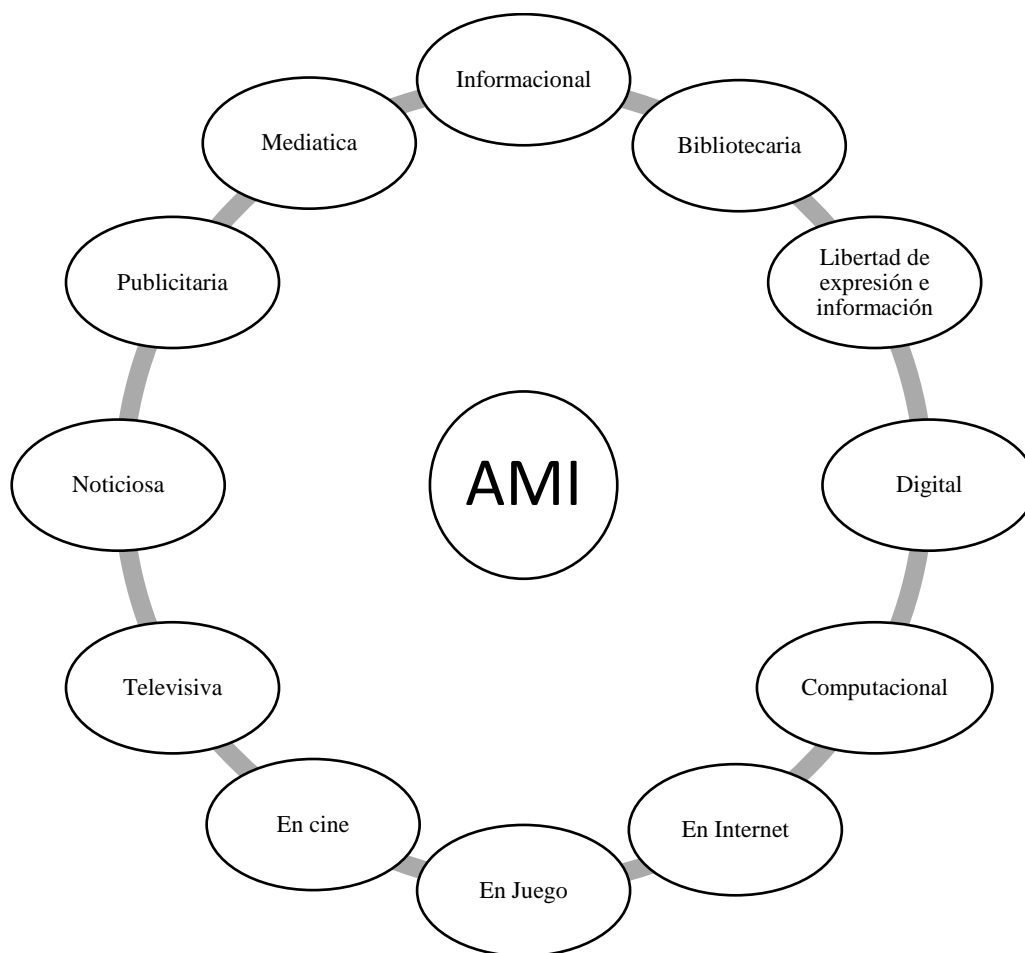


Figura 5 Ecología de AMI: nociones de alfabetización de AMI.

Fuente: Alfabetización y Mediática e Informacional. Curriculum para Profesores (2011, p. 20).

El documento concibe la necesidad de AMI para hacer uso de los derechos a la información y libertad de expresión, también para evaluar la relevancia y confiabilidad de la información que se recibe (evaluar la calidad y no solo la calidad de ella, así como sus influencias), la implementación supone el acceso a libertades y desarrollo.

También se exponen las razones de la estrategia y argumenta, en la misma sintonía que lleva este trabajo, que la formación de pensamiento crítico conlleva la exigencia de mejores servicios a los medios y proveedores de información, la construcción de relaciones más equilibradas e interacciones basadas en respeto, responsabilidad social y empatía, lo que ayuda a generar el sentido de comunidad y con ello contribuye al desarrollo social.

Sin embargo, aunque esta guía es un documento de circulación libre puesto a disposición de cualquier docente y formulado para que sea replicada de manera autogestiva no ha tenido mucha difusión. En nuestro contexto, por ejemplo, es prácticamente desconocida por los docentes en activo, que va en sintonía de la falta de difusión sobre educación comunicativa y mediática que existe.

Pensando en los problemas de difusión y la complejidad que implica enfrentarse a una guía que, aunque equilibrada, supone adentrarse a un tema complejo, algunos autores han hecho revisiones del currículum y propuesto formas de abordar al menos alguno de los aspectos. Wilson (2012) en su revisión habla de los desafíos que la transformación del contexto social implica, entre los que destacan la falta de inclusión de los medios (la comunicación) en el currículum escolar, el papel que ocupan -los medios- en la vida de profesores y estudiantes (usos y significaciones alrededor de ellos). Estos aspectos implican retos para la adquisición de competencia mediática y formación, tanto para profesores como para alumnos, en el presente y a futuro para el posicionamiento de esta disciplina.

Igualmente señala los factores a considerar para garantizar el éxito en la implementación del currículum AMI para profesores: 1- Disponibilidad de capacitación, apoyo y consulta; 2- Una asociación o red para profesores (asesoría, compartir experiencias y dudas); 3- La formalización de la AMI en documentos y políticas así como el apoyo continuo en el currículum y para el desarrollo de la profesión docente; 4- Identificar y priorizar las áreas del currículum que ayuden a desarrollar las competencias necesarias en los profesores. La decisión de la implementación deberá hacerse con consultas continuas; 5- Acceso a recursos y materiales así como a los derechos de autor correspondientes; 6- Desarrollo profesional continuo; 7- Colaboración entre los diferentes actores: padres, docentes, directores, estudiantes, administradores e incluso los profesionales de los medios y 8- Realizar investigación en AMI que se centre en las mejores prácticas, modelos de evaluación y

revisión del currículum así como la apropiación del estudiante. Posicionar a la AMI como una necesidad básica para el desarrollo de ciudadanía: toma de decisiones informadas, influir en cambios sociales y ejercer cierto grado de poder en las decisiones políticas, participación ciudadana.

Otra revisión la hacen Tejedor y Pulido (2012) aunque desde otra óptica. Estos autores indagan en las recomendaciones, que hace este currículum, para hablar de los riesgos que representa para los adolescentes estar *online*. Dentro de los cuales destaca el *ciberbullying* y el *grooming*. En su revisión nos entregan estadísticas y números para evidenciar que es un gran porcentaje de menores los que ya han sido víctima de algún tipo de agresión. Estas violencias se dan por los usos que hacen los menores de Internet, es decir, que apuntan hacia una responsabilidad y uso ético de las identidades y perfiles en esta plataforma, pero también sobre la concientización de qué contenidos comparten y con quién, saber con quién se entra en contacto y dónde, así como que los docentes necesitan conocer la terminología y herramientas para ayudar a una convivencia más sana en la red.

Al igual que la constante en los trabajos expuestos, Sandoval y Aguaded (2012) reconocen que hay una imperiosa necesidad de dotar a las audiencias de herramientas para convertirse en críticos, activos y socialmente responsables. Hablan de los agentes educativos entre los que destacan la escuela y la familia en donde es necesario tener puntos de encuentro. El proceso de adquisición de CM debe involucrar dimensiones (emocionales, racionales, estéticas, expresivas, etc.). Postulan que la única forma de contrarrestar la carga ideológica del control es a través del manejo de la información y el conocimiento. Se debe hacer desde múltiples miradas. Indican también que las nuevas audiencias están más expuestas y menos preparadas para una recepción crítica y una expresión responsable.

A la par del surgimiento y conceptualización sobre un enfoque teórico o modelo para su medición, se trabaja desde otras perspectivas en observatorios que postulan algunos de los efectos del consumo y el tiempo que se pasa frente a los medios. Del Río y del Río (2008) proponen el concepto de *dieta mediática* para describir los hábitos de consumo y el acceso que se tienen a los productos mediáticos. Realizando una analogía con la ingesta alimenticia indican que si la dieta es mala habrá resultados negativos, por ello es necesario la capacitación para poder llevar una balanceada.

La forma de acercarse fue conocer los 10 y 30 programas más vistos por niños y evaluar cómo estos contenidos incidían en la construcción de la realidad o percepción del mundo en la audiencia. Postulan una clasificación entre educativos y no educativo, por el tipo de contenido que transmiten: aquellos que brindan guías para el actuar en la vida real (normativo) o que se basan en ficción y situaciones poco probables (no normativo). Es decir, si estos programas influyen u orientan al niño en su actuar en la vida diaria y en situaciones de realidad (valores morales, de convivencia, etc.). Se concluye que el nivel de contenidos normativos (que las actividades y hechos presentados sean propios de la realidad humana habitual) es bajo. La presencia de los afectos y la empatía que lleva a construir una orientación social, moral y sentimental hacia los otros también es baja. Igualmente, se evalúa si el contenido atiende más a la ficción o a la realidad y el público a quien va dirigido.

Hay una imposición por la reiteración de contenidos y aniquilan existencias mediante la censura o el filtrado (ausencia sistemática de ciertos contenidos) que ayudan a forjar conductas, valores, normas sociales o las implantan. Una de las reflexiones es ¿cómo establecer lo que son desviaciones cuando no se ha establecido antes lo que podría ser la pauta o pautas normales? pues se tiende a un patrón de normalidad sin que esta se haya establecido, clarificado o consensuado.

El observatorio busca monitorear los contenidos que se ofertan para los niños y ofrecer a los padres orientación sobre qué deben evitar y qué pueden o deben ofrecer a sus hijos en el día de convivir con la televisión en cada edad. Conocer la dieta permite comprender la incidencia que esta tiene en la vida de los alumnos: cuánta televisión ven, cómo y con quién la ven, entender esos contextos ayuda a saber el papel que está teniendo la familia y los padres en la configuración de hábitos y habilidades de competencia mediática en los niños pero también evidencia la necesidad de educación mediática para la formación de una mejor dieta, un consumo responsable, sin suponer que se dejara de consumir productos “nocivos” pero que se tengan herramientas cognitivas para cuando se expongan a ellos no sean vulnerables a sus efectos.

Este trabajo pone en evidencia la necesidad de EM en el contexto familiar y en los momentos de ocio. De cara a preparar a los ciudadanos ante un contexto mediatizado reconoce a los padres como agentes educativos y fuente de las primeras habilidades y

conocimientos para relacionarse con los medios, para consumirlos. Postulan que los padres juegan un rol importante en la adquisición y mediatización de las experiencias de niños y adolescentes, por ello es importante que los primeros tengan un nivel formación y recursos al alcance, antes es importante medir o conocer en qué nivel se encuentran y cuales dimensiones o aspectos se deben trabajar (González, Sedeño, y Gozávez, 2012).

El hogar es el primer espacio de aprendizaje y la fuente de valores, conductas y socialización, por ende, no debería sorprender pensar que los hábitos de consumo y la postura crítica o acrítica que se tenga depende de la formación de los padres y la disposición de estos a ser mediadores entre sus hijos y los medios, así como de los acuerdos y la domesticación que se haya hecho de las tecnologías en casa. Después de una premisa que visibiliza a las familias y el hogar como el primer agente educativo y desde se construyen y asignan significados a las practicas mediáticas, Franco (2018) propone un modelo para medir la relación familias-pantallas-educación,

El autor propone cuatro categorías analíticas: migraciones tecnológicas, biográficas mediáticas, trayectorias mediáticas familiares y estrategias educativas, con las cuales dar cuenta de la apropiación tecnológica y los problemas que de ella han surgido, así como de los acuerdos y estrategias que las familias y los sujetos emplean para convivir. Encuentra que las pantallas sirven como conectores de las dinámicas, pero también son barreras generacionales y simbólicas, no todos los miembros asignan los mismos significados a las prácticas y usos. Pone en evidencia el paso de la tecnología a un miembro del hogar y parte fundamental de la vida, la necesidad de la conexión y la "humanización" de estos aparatos, pero también los retos y cambios que ha supuesto en las dinámicas y hábitos.

Muchos de los entrevistados exponen su visión y necesidad de uso, que se contraponen desde el rol que fungen padres o hijos y también expresan, sobre todo padres, la necesidad de adquirir competencias para usar y explicar a los hijos, para afrontar los riesgos de contacto que identifican en Internet y en el uso constante de dispositivos (Franco, 2018). Aunque no de manera explícita o intencional pero este trabajo también evidencia una necesidad y complejo problema para padres y todo agente educativo que se relaciona con los menores, pues es que ellos fungen como reguladores y quienes deberían enseñar, proteger, pero ¿cómo

hacerlo si ellos mismos no tienen esa capacidad desarrollada y están aprendiendo o exponiéndose a la par que los hijos- alumnos?

Dentro de las posibles posturas está el regular o acompañar el tiempo en que los menores se exponen a las pantallas. En el caso de Internet, sobre todo, que se consume en pantallas que son individuales y pueden consumir en cualquier momento o lugar, la labor se vuelve más complicada (Sánchez Valle, De Frutos Torres, y Vázquez Barrio, 2017). El papel del control parental en la adopción de Internet es fundamental para la adquisición de competencia críticas y empoderamiento de los menores

Sánchez Valle *et al* (2017) hablan de los tipos de control parental, para los que determinan que un control restrictivo inhibe el desarrollo de estas habilidades en el menor, que es recomendable un control más flexible y permisivo a la exposición. Afirman que los padres pueden convertirse en catalizadores de la experiencia, posibilitando que sus hijos puedan explorar la red y adoptando un estilo tutelado no restrictivo que permita que el menor navegue libremente por las *webs* que estén adaptadas para su nivel madurativo. También advierten que la adquisición de habilidades críticas no está influida por el nivel educativo del entorno familiar o la edad de los padres, aunque observan mayor desconfianza de los padres más jóvenes (41 años de media).

La confianza en Internet o la preocupación por sus riesgos no son factores que afecten directamente en la adquisición, por lo tanto, se insta sobre la importancia de que los menores tengan oportunidades de acceso bajo control parental para su empoderamiento, es decir, se constata una importancia en las mediaciones que los padres pueden hacer para que el menor adquiera una postura crítica y se invita a que esto se trabaje desde niveles básicos de educación, para que se hagan usos de forma adecuada de Internet y se mire más allá de sus riesgos, las posibilidades que ofrece para los menores en su formación y desarrollo personal.

El contexto actual ha permitido mayor interacción de niños y jóvenes con las TIC, lo que según Tejedor y Pulido (2012) también aumenta los peligros. Ante esta situación se habla de empoderar a los menores con los riesgos conocidos y aquellos que aborda el currículum AMI de la UNESCO, entre los que destacan el ciberacoso y el *grooming*.

Estos autores hacen una revisión de los conceptos y de los trabajos que han abordado los riesgos de estar *online* para proponer estrategias de cómo empoderar a los menores con respecto de los medios a través de un uso más responsable de Internet. Entre sus resultados está el reconocimiento del profesorado como parte medular y que estos exigen capacitación para afrontar este tipo de situaciones y en general de toda la comunidad educativa. Hacen una crítica al lenguaje prohibicionista que pone el ojo en la información o imágenes que se comparten, pero descuida las interacciones y los por qué esas interacciones son dañinas y violentas.

Algunas de las recomendaciones son focalizar los contenidos en las interacciones, capacitar a toda la comunidad educativa, diseñar estrategias que incluyan a la AMI desde una perspectiva humanista y crítica, pues conciben que esta no tiene sentido si no está vinculada a un fin mayor, que postulan como la creación de una sociedad basada en la cultura de la paz y que contribuya a la construcción de un mundo que sea un buen lugar para vivir.

Colocan esta como el reto de la AMI, el incluir en su centro de su aportación el vínculo entre la adquisición de CM como base de la creación el propio yo (emocionalmente sano) vinculando valores de la ciudadanía activa, pero sobre todo de la no violencia y de la solidaridad. Por lo tanto, se deben reflexionar y cuestionar sobre ¿hasta qué punto hemos ofrecido a las menores oportunidades de formación para contrarrestar la violencia? y entender que empoderarlos es hacerlos conscientes de la relación que tienen con los medios y de las posibles interacciones. A nivel institucional proponen no solo la inclusión de talleres o actividades sino de materias específicas que aborden estas temáticas y que de manera transversal sea un contenido del día al día.

Pero la cuestión no es solo reflexionar los riesgos o el contexto... ¿qué pasa con los materiales necesarios para protegerse, pensar o aprender sobre estos riesgos? Una de las principales carencias y críticas en los proyectos de educación mediática es la falta de recursos y materiales didácticos que acompañen el proceso, materiales que estén a disposición del público.

Los materiales y cursos pueden ayudar a concientizar de los riesgos que implica estar *online* pero no pueden asegurar un cambio de actitudes hacia los riesgos, por ello es importante que sean elementos de un proceso. Vanderhove, Shellens y Valcke (2014)

explican que una de las razones por las que no se modifican las actitudes es por la aplicación de intervenciones a corto plazo, que es necesario que haya clases adicionales y dosificadas para que el cambio sea gradual pues se requiere de más tiempo para modificar actitudes y el comportamiento.

Otra posible explicación, según las mismas autoras, se encuentra en la teoría del comportamiento planificado. En la cual intervienen factores que predicen el comportamiento por actitudes: la norma social y el control del comportamiento percibido. A pesar de los resultados negativos se señala la virtud de la evaluación, pues brinda información de lo que se ha logrado y lleva a los sujetos a una consciencia sobre el problema, es decir, la segunda fase del modelo transteórico de cambio en el comportamiento. Señalan que son necesarias más investigaciones sobre los riesgos y cómo cambiar las actitudes y comportamientos. Un enfoque basado en el diseño, que comience por los problemas prácticos y pueda brindar soluciones y evaluarlas podría influir no solo en la adquisición de conocimientos sino también en el comportamiento. Dentro de las críticas y desventajas que señalan las autoras se encuentra la falta de instrumentos fiables para medir ¿Qué factores críticos influyen en el cambio de actitudes y de comportamiento?

Estas dos investigaciones están basadas en la idea de un empoderamiento que se logra mediante la capacitación y la adquisición de herramientas-habilidades, en este caso, relacionadas con la CM. Gozávez y Contreras Pulido (2014) nos dicen que este empoderamiento supone igualmente reforzar nuestra ciudadanía social, entendiendo que una vida digna en sociedad no puede desarrollarse sin que esta garantice a las personas unos mínimos de justicia social como son la educación o la sanidad públicas, sin unos estándares mínimos de vida civilizada que se concretan en derechos sociales como el derecho al trabajo, la educación, la vivienda o la salud. Los autores se basan en fundamentos éticos y filosóficos desde el enfoque dialógico y de capacidades, proponen que la alfabetización mediática es un impulso por la ciudadanía más activa, crítica y participativa, que la generación de ciudadanía mediática ayudaría a reactivar la sociedad civil y empoderar a los sujetos en sociedades plurales y democráticas.

Esta visión de empoderamiento permite a los sujetos abandonar situaciones de vulnerabilidad ante el contexto mediático, pero también cambiar realidades de violencia o

exclusión para buscar esa vida en sociedad. La alfabetización mediática ha sido utilizada para hacer intervenciones en contextos desfavorecidos con la idea de validar su funcionamiento y virtudes para estrechar las brechas o desigualdades con las que se promueve esta educación. Los resultados, contrario a otras evaluaciones del nivel de competencia, han sido favorables en cuando al desarrollo de esta, pero sobre todo por los resultados que los mismos educandos refieren.

Contreras Pulido (2014) en su trabajo da cuenta de la existencia de diversas experiencias en prisiones españolas que hacen uso de algún medio: 14 en formato revista, 3 en televisión o cine, 1 en fotografía, 6 a través de TIC y 15 de radios, un total de 39 (en España hay 68 centros penitenciarios). Algunas de las limitaciones de estos proyectos son el alcance que tiene las revistas (solo intramuros), el costo de su implementación (TV y Cine), en cuanto a las TIC además del coste está la desconfianza de instalar dispositivos con acceso a Internet y por ende al exterior sin poder controlar todo lo que se hace ahí. Respecto a la radio se recuperan dos ideas: contribuyen a combatir la exclusión y mensajes de discriminación dando voz a los "excluidos"; contribuyen a socializar y tener contacto con el exterior, esto también forma parte de un proceso de empoderamiento desde el anonimato.

Contribuye a la formación de nuevas capacidades y también de una identidad diferente sobre todo cuando se proviene de contextos adversos. Se trata de empoderar a las personas, darles la sensación de que tienen un margen de acción sobre el mundo aun estando dentro de la prisión. A pesar del aislamiento y con respecto a las dimensiones de la CM, se puede afirmar después de las entrevistas que en la de lenguaje, conocen el funcionamiento de los medios y entienden el sentido y significado de los mensajes, por lo que tienen una habilidad suficiente. En la dimensión de tecnología igualmente conocen y son capaces de nombrar los medios existentes, así mismo se creen capaces de utilizarlos y reconocen haberlo aprendido de manera autodidacta.

El uso de los medios es diferenciado y viene dado por el espacio, para los presos es de entretenimiento y para los educadores como herramienta de trabajo. Reconocen la diferencia entre medios públicos y privados y saben de la existencia de instituciones que cuidan los derechos de las audiencias, aunque no las identifican con exactitud. Son conscientes de los riesgos del uso en la producción y difusión, pero carecen de niveles deseados. Aunque

resultan competentes en el nivel de recepción e interacción, las formas mediante las cuales son críticos y dan seguimiento a hechos responde a dos factores: cotilleo y bajo nivel cultura, así como la evasión de problemas. Es decir, que no existe una conciencia de la realidad de una forma integral o intencionada.

Los programas que más satisfacción les generan son aquellos que abren las puertas al mundo: documentales y o programas formativos. Ello supone una formación e información, la forma de conocer lo que hay fuera; también figuran los de humor, la crítica y el entretenimiento. Aunque según sus consumos usan más la radio no mencionaron programas de ellos, solo de TV. Dicen ser conscientes de los riesgos de Internet y suponen que es el medio al que más control se debería prestar respecto a su uso por menores.

En el ámbito de la expresión, los reos apuestan por las posibilidades que los medios tienen para generar mejores relaciones humanas y una ciudadanía más participativa y democrática. Destacan el valor de la tecnología para promover el conocimiento de otras realidades y el contacto entre personas diferentes. Al ser conscientes de ello alcanzan un nivel de reflexión importante. En la dimensión de ideología y valores, reconocen la manipulación que ejercen o intentan ejercer los medios y reconocen la publicidad como la mejor manera de manipular la realidad. Se encuentra presente la tendencia a contrastar la información en varios medios, pero también una desconfianza y el imaginario de que todos los medios mienten.

En cuanto a la detección de estereotipos mostraron dificultades por la sutileza y por falta de conocimiento del concepto. Sin embargo, dicen ser conscientes de los valores que transmiten los medios y la importancia de ellos en las relaciones humanas y familiares. La estética la miran más desde el punto de vista de las ventas y no por la creatividad, la innovación o la sensibilidad. La autora concluye que los presos tienen un buen nivel de CM excepto en la dimensión de producción y difusión en el ámbito del análisis, pero en la expresión, son la tecnología y la estética las peores puntuadas. Aun así, sorprende que este trabajo coloque a las personas con un buen nivel contradiciendo lo que los trabajos de Ferrés (2012) o Aguaded (2012) han dicho sobre el nivel de la ciudadanía española.

Parecer ser que están conformes con los medios, pues en ningún caso hablan de ellos como herramientas para el fomento de una visión crítica de la realidad o como vía de

denuncia ante injusticias, incluso como un servicio público, como es el caso del periodismo y su génesis.

La credibilidad la otorgan más a la radio y dudan más de la televisión (solo se preocupa por tener audiencias -morbo-), por el tratamiento ligero y la inmediatez. En cuanto a la prensa, no la consumen o si lo hacen es a través de Internet y poco. Dado el contexto los entrevistados colocan las redes sociales como una herramienta poco conocida y como segunda opción para hacer llegar un mensaje, optando por los medios tradicionales.

Es evidente la falta de actividades de alfabetización mediática y digital, los entrevistados identifican la escasa realización de esta tarea y la necesidad que representa para el contexto mundial y sobre todo para quienes ya tienen una exclusión, de cara a su incorporación a la sociedad y al mundo laboral lo suponen como una buena herramienta.

Para ambos colectivos, además, los medios de comunicación suelen abusar de las generalizaciones, utilizando estereotipos que generan odio, crispación y rechazo; creen que una buena gestión de los medios de comunicación y de las redes sociales e Internet mejoraría la calidad de vida de la ciudadanía y sus relaciones humanas.

El empoderamiento, la capacidad de emprendimiento, la mejora a la hora de expresar emociones o el sentimiento de responsabilidad son, en suma, otro de los muchos factores que se extraen en cuanto a la relevancia que tienen este tipo de actividades para los internos. Les genera una sensación de un futuro más esperanzador y de mejores posibilidades en su presente, en el día a día. Un cambio de actitud y de estima personal.

Respecto a la relevancia y utilidad de los talleres en la cárcel, todos coinciden en que es algo benéfico y que ayuda no solo a cumplir con los lineamientos que existen de educación dentro de las prisiones sino también como forma de contacto con el exterior y la realidad actual, así como a darles una utilidad y llegar a otros contextos (producción de mensajes) y también como formación para su reinserción.

Incluso hablan de que de no implementarse la prisión se convierte entonces en un tiempo muerto, una realidad paralizada que no se adapta a las condiciones de la futura vida en libertad y que, en consecuencia, impide alcanzar con éxito el principal objetivo del sistema

penitenciario: la rehabilitación social y laboral de los internos. Crítica que coincide con la hecha al sistema educativo por los autores antes mencionados.

El Internet y su incorporación implica un reto por la conexión que permite con el exterior, pero también un tema de suma importancia pues supone una condición necesaria para desenvolverse en la actual sociedad y si no se les brinda se estaría potenciando una exclusión actual y arraigando otras futuras. Por ello se requiere que haya mayor formación, sobre todo a nivel técnico y operativo, también difusión de los proyectos y una reivindicación de quienes están dentro de las cárceles, pues como ellos anuncian “se crea el estigma del violador, ladrón o ser vil que desde los noticiarios se informa ingresa a prisión, pero ¡no todos somos iguales!” (Contreras Pulido, 2014, p. 323). También se necesita un respaldo institucional, que se deje de promover como actividades recreativas y reconozca su valor educativo y formativo.

La prisión no es el único contexto caracterizado como violento donde se ha propuesto la educación mediática como alternativa de acción y empoderamiento. Grijalva y Moreno (2017) afirman que la competencia mediática es una forma de empoderar a los sujetos en contextos violentos determinados por las dinámicas del narcotráfico sobre de cara a procesos de democracia. Justificada desde una visión en que la AM, la comunicación para el desarrollo y otras similares buscan generar mejores condiciones de vida para las personas a través de un empoderamiento y herramientas para las interacciones con ellos, los autores hacen una propuesta que se enfoca en una sola dimensión, la de ideología y valores (ellos la llaman axiológica); para ello tomando en cuenta el escenario de violencia que se vive en Sinaloa y un tiempo post campaña electoral de la entidad.

Ante esta realidad y el contexto los autores también señalan no se pueden aplicar los mismos indicadores de la UE a México, por ello construyen un cuestionario compuesto por 22 ítems agrupados en 7 componentes: 1.- Reflexión ciudadana (5), 2.- Función social de los medios (4); 3.- Acción ciudadana (3); 4.- Acción social de los medios (2); 5.- Conciencia social (3); 6.- Lectura crítica de las campañas políticas (2); y 7.- Producción de dispositivos de participación (3). Esta propuesta sin proponérselo retoma componentes de otros modelos, los equivalentes a Factores del entorno, al señalar que el contexto es diferente y que no existen posibilidades, políticas o una institución que respalde el desarrollo de la AM en los

ciudadanos, además de que el hecho de que existan medios y acceso a ellos no genera derecho a la comunicación o habilidades para ello.

Después del análisis y tomando en cuenta una clasificación de los sujetos mediante la propuesta de Prensky (2001) entre nativos, migrantes y analfabetas hacen aseveraciones que concluyen que opuesto a la creencia que los primeros tendrían mejores puntajes, han sido los menos hábiles y dispuestos a involucrarse activamente en la vida política de su localidad, es decir, no es que no tengan habilidades sino que cuando se les llama a participar aparece el hartazgo y desconfianza a las instituciones. Se formula también la idea de que a mayor edad mayor es el peso o importancia que se da a los medios de comunicación y se reflexiona sobre si esto tiene que ver con la proliferación de las redes sociales y la diferencia que hacen, según la edad, de medios y redes.

Los participantes clasificados como analfabetos y migrantes afirman que es necesario que los medios adopten una postura más crítica y vigilante para con los políticos y en general con los hechos, que no se puede ser neutrales por el deber que tienen hacia con la sociedad. Concluyen que debido a este panorama es urgente el empoderamiento social, enmarcado en la vinculación de saberes que contribuyan a acciones concretas para la lucha de espacios democráticos y menos violentos. Existe la premisa que a mayores competencias se podría abordar o atacar problemas relaciones con la convivencia y la paz: tolerancia, racismo, empatía, etc.

A continuación, se presenta una síntesis de las aportaciones y públicos a quienes estuvieron dirigidas las investigaciones citadas anteriormente.

Tabla 3
Aportaciones a la alfabetización mediática

Autor	Año	Aportación.
Martín-Barbero	1979	Pensar la educación desde la comunicación: la centralidad de poder por la institución educativa y el uso del libro, impedimentos para el uso de la imagen (tecnología audiovisual) y la transición a un modelo más dialógico.
Martín-Barbero	1996	Implicaciones de la domesticación tecnológica e incorporación a la vida: desdibujamiento de las líneas entre autoridad y sabiduría

Silverstone	1999	Explica el papel central que ocupan los medios en la dinámica social y como desde estas experiencias las personas le otorgan sentido al mundo en que viven.
Parra Alvarracín	2000	Brinda elementos para un marco teórico conceptual de la disciplina desde la filosofía y la cultura.
Buckingham	2003	Propone guía para la educación mediática con cuatro conceptos fundamentales e indicadores para problematizar y promover la CM.
Barranquero	2007	Propone, para la promoción de la capacidad crítica, el diálogo y la comunicación horizontal.
Ferrés	2007	Aporta una propuesta para medir la competencia en comunicación audiovisual con seis dimensiones y 54 indicadores.
Jenkins	2008	Habla de la convergencia entre lo nuevo y lo viejo, de la necesidad de <i>new media literacies</i> .
Del Río y del Río	2008	Proponen el concepto de dieta mediática para describir los hábitos de consumo y la búsqueda de criterios para la selección de contenidos
Ferrés y Piscitelli	2011	Proponen la competencia mediática con la visión de incluir todos los medios y prestando especial atención a Internet.
UNESCO	2011	Visibiliza la necesidad de capacitar en CM a los profesionales de la enseñanza y la falta de materiales para ello, en su Curriculum para Profesores de AMI.
Area y Pessoa	2012	Postulan a las nuevas alfabetizaciones como un derecho en el siglo XXI y proponen un modelo que contempla la alfabetización para la cultura digital.
Ferrés	2012	Publica los resultados de un estudio de competencia mediática en la ciudadanía española. Una referencia de estudios y propuestas que se hacen para medir la CM, muestra la radiografía del estado actual y las necesidades de formación para ciudadanos mayores a 15 años
González, Sedeño y Gozálvez	2012	Postulan que los padres tienen un rol importante en la adquisición y mediatización de las experiencias de los niños y adolescentes, por lo que es imperioso también capacitarlos.
Gutiérrez y Tyner	2012	Estipulan una alfabetización contextualizada, que en el caso del siglo XXI debe caracterizarse por ser mediática, digital, multimodal, crítica y funcional.

Pérez-Rodríguez y Delgado	2012	Realizan una propuesta de alfabetización mediática que incluye 10 dimensiones con una visión piramidal de tres ámbitos: conocimiento, comprensión y expresión.
Sandoval y Aguaded	2012	Hablan de la escuela y padres como agentes educativos. Desdoblan el papel que juegan los padres como forma de control y de adquisición de la CM: El papel del padre no debería ser solo el de restringir contenidos.
Tejedor y Pulido	2012	Analizan los riesgos a los que se enfrentan los adolescentes en el uso de las TIC y cómo empoderarlos antes estos, desde las recomendaciones que hace el curriculum para profesores UNESCO.
Wilson	2012	Crítica la falta de materiales, libros y guías, para llevar a cabo la alfabetización mediática y la falta de cobertura de las dimensiones consideradas por el modelo en las guías más usadas.
Contreras Pulido	2014	Propone la alfabetización mediática como estrategia de intervención en contextos de exclusión como lo son las prisiones y concluye que la CM no solo ayuda a un mejor desarrollo mientras se permanece en exclusión, sino que prepara para una mejor incorporación a las personas.
Gozálvez y Contreras Pulido	2014	Indican que la adquisición de herramientas-habilidades mediáticas supone un empoderamiento también en la ciudadanía social y la responsabilidad colectiva para la formación de una mejor sociedad, es decir, desarrollo humano y social. Este tipo de empoderamiento permite abandonar situaciones de vulnerabilidad en el contexto mediático.
Lee y So	2014	Desde una revisión en publicaciones sobre las diferencias entre la alfabetización mediática y la informacional (AI). Señalan que la AM se vincula a áreas educativas, comunicación y el de la salud y al contexto europeo y latinoamericano, mientras que la AI con las ciencias de la información y la biblioteconomía. Concluyen que ninguna es subcategoría de la otra.
Vanderhove, Shellens y Valcke	2014	Apuntan a una construcción de materiales y cursos pero que estos no harán cambio de actitudes sino existe una aplicación adecuada, no a corto plazo, sino dosificada, gradual y constante.

Aguaded y Romero	2015	Defienden la necesidad de AM por los cambios en los medios y la tecnología, la incesante producción de información y la disponibilidad que produce saturación.
Caldeiro y Aguaded	2015	Proponen que la alfabetización -mediática- es una forma de comprender la realidad social y que conlleva el desarrollo de una ciudadanía más crítica
Grijalva y Moreno	2017	Afirman que la CM es una forma de empoderar a la ciudadanía incluso en escenarios violentos y con dinámicas sociales afectas por el narcotráfico. Además de ofrecer posibilidades para la toma de decisiones informadas y participación política.
Sánchez, De Frutos y Vázquez	2017	Indican que el papel del control parental es fundamental para la adquisición de competencias críticas y empoderamiento de los menores en el uso de Internet.
Franco Migues	2018	Propone un modelo para medir la relación familias-pantallas-educación y visibiliza el hogar como el primer agente educativo y desde el cual se construyen y asignan los significados a las practicas mediáticas.

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos y mediciones de la competencia mediática

Desde el surgimiento de la propuesta de Ferrés, e incluso antes, ha sido referido en las aportaciones la necesidad de conocer la situación real en cuanto a la alfabetización mediática en el contexto donde se trabaja. Uno de los objetivos dentro de las propuestas ha sido el poder evaluar y ofrecer descripciones del nivel de CM en la ciudadanía y ha sido también uno de los bastiones de producción de bibliografía sobre el tema: la evaluación de la CM o alguna de sus dimensiones en un grupo o en la sociedad en general.

El primero de estos trabajos es el estudio sobre la competencia mediática en la ciudadanía española en el que se aplicaron 6600 cuestionarios administrados por 17 universidades y posteriormente 28 grupos de discusión; dada su magnitud, de este también se desprenden artículos que analizan solo una región de ese país. Este estudio evalúa a la ciudadanía en general a partir de los 15 años e indica que uno de las dimensiones más desarrolladas es la

tecnología, pero alarma sobre los niveles en las dimensiones ideología y valores, así como la estética, que como iremos describiendo es la más olvidada.

En los resultados expone carencias en el nivel de competencia mediática de la ciudadanía, exceptuando la dimensión tecnológica. No hay diferencias significativas entre la edad, el género y el nivel de estudios, aunque las diferencias entre los géneros son menos extremas en los jóvenes. El nivel de estudios alcanzados matiza las carencias, pero tampoco supone un cambio muy importante.

En los rangos etarios se debe decir que las adultas mayores obtienen notas más bajas que sus congéneres siendo contrario con las jóvenes. Algunos factores que detonaron mayores habilidades son las motivaciones personales (profesión, necesidad de conexión con personas en otro punto geográfico o aficiones). Respecto a la participación se da cuenta que quienes lo usan para un cambio o bien común tenían un compromiso previo y simplemente han usado las herramientas.

Existe una incapacidad para identificar mensajes “implícitos” y su influencia o el funcionamiento del cerebro emocional. Se privilegia los saberes y la comprensión con respecto de las actitudes y lo emocional, por lo que proponen abogar por los contenidos que promuevan la libre expresión y la reflexión permanente. Una correcta alfabetización brinda herramientas para defenderse de contenidos no apropiados, pero también de aquellos que proyecten estereotipos o falsedades (Ferrés y Piscitelli, 2012). En un ambiente mediatizado se debe preparar a las personas para que sepan capaces de producir y de difundir mensajes que contribuyan al desarrollo personal y a la mejora del entorno social.

En la versión de este estudio en Andalucía, Aguaded y los colaboradores (2012) exponen resultados similares. El estudio pone de manifiesto graves carencias respecto al grado de competencia mediática (en algunos momentos aún llamada comunicación audiovisual) que tienen los ciudadanos andaluces en las seis dimensiones consideradas. En pocos casos pueden juzgar un producto desde el punto de vista estético o relacionarlo con otras experiencias comunicativas, les cuesta descubrir rasgos que evidencian valores y la ideología que se transmite en los mensajes si no son explícitamente manifiestos e incluso otorgan mayor credibilidad solo si la información viene acompañada de imágenes; los participantes

demonstraron no tener conocimientos en cómo influyen los contenidos mediáticos en su estado emocional y en su inconsciente o sobre cómo gestionar las emociones.

Con lo anterior y en relación con la dimensión de recepción y audiencia, se evidencia que no hay una diferencia clara entre argumentos y emociones, y confirma la idea de vulnerabilidad que se asume por los efectos de la exposición a contenidos nocivos. Las mejores valoraciones se encuentran en el apartado de la tecnología sin que esto sea destacable. Son más las habilidades en el manejo de ciertos equipos, sin embargo, no aplica para toda la población (los mayores de 65 son los más vulnerables). No hay conocimiento de las diferencias entre televisión pública o privada y sobre los derechos de audiencia o dónde poner una queja, cuando se requiera; además de los roles de quienes intervienen en la producción de un mensaje.

Tampoco se encontraron diferencias significativas en el género, pero sí por provincia; la variable de edad muestra que, a más años, mayor es la falta de competencia en la mayoría de las dimensiones. El nivel de estudios marca algunas diferencias, quienes tenían estudios superiores contaron con mayor competencia, aunque igualmente los resultados no difieren demasiado del resto de la muestra. Dentro de las recomendaciones que los autores hacen está el incluir una materia de AM en el curriculum escolar sobre todo en primaria y secundaria (aunque el estudio no diagnosticó a esta población) y también atender a la población fuera de la escuela, principalmente adultos mayores, ya que los adultos son quienes influyen en la experiencia y mediación de los niños ante las pantallas y porque también ellos mismos necesitan esta formación¹¹. Se hace hincapié en la importancia de la competencia emocional sobre todo al ser receptores y también del papel que juegan los profesionales de los medios y los docentes.

Después de estos estudios ha habido un interés por replicar estas mediciones, pero a menor escala y con grupos focalizados. Dentro de la bibliografía de mediciones la propuesta de Ferrés y Piscitelli sigue siendo el principal referente, los trabajos retoman el concepto, dimensiones e indicadores y en pocos casos se han hecho algunas adecuaciones según el contexto o edad. Otros modelos que aparecen son el propuesto por Buckingham (2003),

¹¹ Este estudio hace algunas referencias al contexto que se hacía más común, el que los abuelos fueran quienes cuidan a los nietos y los acompañan a la escuela y en sus espacios de ocio.

aunque solo como referente, pero ninguna medición de las consultadas y expuestas a continuación lo retoma en el diagnóstico; también se enlistan las aportaciones de Pérez Tornero con Celot y Varis, respectivamente, sobre todo por la vinculación que estas propuestas han tenido con la UNESCO, la UAB y el currículum que esta institución ha ofrecido a los profesores.

Un factor común en los trabajos expuestos anteriormente y en las aproximaciones conceptuales es el reconocimiento de diferentes actores para el logro de la educación mediática entre los que destacan los profesores, los padres de familia y los alumnos.

Los primeros han sido foco de múltiples trabajos en los que se ha evaluado su nivel de competencia digital y mediática, así como su percepción hacia esta y autoevaluaciones de qué tan competentes para tareas relacionadas se consideran. Los trabajos han girado en torno a tres grupos de profesores: universitarios vinculados a facultades de comunicación y educación, universitarios en cualquier área y de educación básica (primaria e infantil).

En una evaluación sobre competencia digital Rivero y Suarez (2017) hacen una evaluación con docentes universitarios de educación en Perú sobre la importancia de la competencia digital. Esto con el objetivo de conocer cuál es su percepción sobre la utilidad, necesidad e importancia de estas habilidades en el profesorado y futuro desarrollo de los alumnos. El trabajo consistió en la aplicación de un cuestionario a 22 profesores (18 mujeres y 4 hombres). El documento hace énfasis a la importancia que tienen las habilidades para obtener, analizar, interpretar, comprender e intercambiar información y emplear las TIC en entornos virtuales, con la finalidad de generar conocimiento. Es decir, se busca la adquisición de habilidades más del tipo operativo y acceso a la información y la búsqueda de un cambio de paradigma en la educación por uno más modernizado e incluyente de las TIC como herramientas en el proceso de generación de conocimiento.

Se enuncian las carencias y brechas que hay al respecto de lo digital, así como la crítica a las acciones llevadas hasta el momento: dotación de recursos (algunos) pero falta de capacitación y promoción en la adquisición de habilidades para su uso dentro del aula y la escuela. Los autores contemplan que esta competencia es siempre en función de la información y las tecnologías, no contemplan otros procesos cognitivos o sociales.

Después de enunciar varias conceptualizaciones listan sus hallazgos sobre cuáles son consideradas por los docentes como las más importantes de una lista a escoger. Este trabajo nos da información sobre cuáles son las habilidades más importantes de la competencia digital para los profesores de las facultades de educación: Alfabetización tecnológica (Saber utilizar las herramientas tecnológicas); acceso y uso de la información (recuperar, organizar y gestionar la información; diseñar proyectos de investigación identificando las TIC más adecuadas); comunicación y colaboración (formar equipos de trabajo usando TIC y saber comunicar de manera eficaz tomando en consideración el medio y plataforma); ciudadanía digital (promover un uso seguro, legal y responsable de la información); y creatividad e innovación (efectividad y autorrenovación profesional incorporando TIC a su contexto laboral e integrar herramientas y recursos digitales).

Por lo anterior se recomienda una formación en el desarrollo de competencias digitales acompañadas de una visión pedagógica, sensibilización y verificación inicial sobre las condiciones institucionales y las didácticas necesarias para su integración e implementación y una asesoría permanente.

Desde una argumentación de la necesidad de habilidades digitales en la actualidad como ciudadanos y de la especial necesidad de estas habilidades y otras relacionadas con actitudes y conocimientos para apoyar el aprendizaje de sus alumnos en todas las potencialidades que ofrecen las TIC; Gallardo, Esteve y Poma (2017) realizan un diagnóstico desde la interpretación y autopercepción en 302 docentes del Perú, indagando si la percepción variaba tomando en cuenta la edad y la premisa de que quienes sean nacidos posterior a los 80 disponen de mejores condiciones y relaciones con la tecnología (nativos digitales¹²).

Evalúan lo que ellos denominan “competencia digital docente”. Para ello proponen cinco dimensiones que se anuncian a continuación su respectivo puntaje obtenido (el máximo es 4): 1.- Aprendizaje y creatividad de los alumnos (2,87); 2.- Experiencias de aprendizaje y evaluaciones propias de la era digital (2.59); 3.-Trabajo y aprendizaje característicos de la era digital (2.75); 4.-Ciudadanía digital y responsabilidad (2.77); y 5.-Crecimiento profesional y liderazgo (2.51). Siendo la 2 y 5 las peor puntuadas, aunque la diferencia no es

¹² Prensky propone una separación entre quienes han nacido en la era digital, quienes han transitado el cambio y quienes estaban fuera de este proceso: nativos, migrantes y analfabetas, respectivamente.

tan significativa. Entre los nacidos después (2.82) y antes (2.56) de los 80 hay una diferencia a favor de los primeros, diferencia estadísticamente significativa.

Aunque esta investigación ofrece un panorama no se puede ignorar que es resultado de una autopercepción por lo que para considerarla se debe contrastar con el desempeño y ejecución de dichas habilidades, en caso de querer emprender alguna acción de formación docente. Se confirma que los docentes jóvenes tienen mejor disposición y percepción de sus habilidades con la tecnología, aunque se demuestra que este valor tiene su fundamento en la exposición, uso y acceso desde pequeños, pero más relacionada al ocio y no en la integración de las tecnologías para enseñar y ayudar a aprender a sus futuros alumnos. Finalmente se reafirma la recomendación de que los docentes deben poseer además de conocimientos técnicos oportunos, sobre las estrategias necesarias para la aplicación didáctica de la tecnología y para seguir formándose en esta, en una sociedad global, cambiante y cada día más digital.

En un trabajo similar (Serna M. & González Fernández, 2014) se hace hincapié en la necesidad de incluir contenidos que fomenten la CM en la formación profesional para profesores y alumnado, pues esto es una demanda del mercado laboral y también del contexto actual. Además, se evidencia la relación de un mayor grado de competencia mediática en el profesorado en formación continua y a su vez en el alumnado atendido por estos.

Ante un contexto en el que hay mayor flujo y generación de información Gertrudis, Gertrudix y Álvarez (2016) se preguntan por las capacidades y habilidades necesarias en los profesionales de comunicación para atender esta realidad y ser de utilidad social, por ello se ahonda en la formación de estos profesionales y por ello se consulta a expertos sobre periodismo de datos (*big data*) y también se analizan contenidos basados en ellos, para identificar qué habilidades se reconocen como deseables y necesarias.

Mediante la teoría fundamenta y entrevistas a profundidad generan y establecen 7 categorías principales por diagramación. Se refieren a ellos como: conocimientos estadísticos, metodológicos, conocimientos y habilidades para el tratado, análisis de datos, visualización y verificación, y otras referentes más a actitudes: autonomía y actitud crítica. Estas habilidades son deseadas para el quehacer periodístico, según esta investigación, considerando que los periodistas tienen una función social que es brindar información

verificada que pueda ayudar a la toma de decisiones razonada, así como el conocimiento de hechos y la realidad social. Para ello se necesita que estén alfabetizados mediáticamente.

Los medios contribuyen a la construcción de la realidad, de una realidad a la que los periodistas y comunicadores deberían juzgar críticamente y ser conscientes de que contribuyen a construir. En última instancia, aunque este trabajo se pregunta por la formación de futuros periodistas y de la que se está impartiendo en las facultades cabe cuestionarse si estas habilidades no son las deseadas para cualquier profesional y sobre todo aquellos vinculados a la comunicación y educación de lo contrario habría una contradicción al suponer que el profesional debe brindarle información verificada que el lector pueda consumir sin que este deba realizar un proceso de verificación, de contraste o de reflexión ¿se estaría pensando en una audiencia pasiva? O solo en ¿facilitar el tránsito por el mundo de información?

Dentro de la labor de los profesores y la reiterada afirmación de su necesidad de formación López y Cinta (2015) se interesan por conocer qué materiales tienen a mano para realizar la tarea. Deciden entonces revisar cuáles son las publicaciones y manuales más utilizados por profesores en facultades de educación y comunicación en España.

Una de las primeras observaciones es la temporalidad en que se fabricaron dichos manuales pues dos de ellos datan de 1998 y 1999, además de casi todos fueron hechos por autores españoles. Después de un análisis de contenido determinan que las seis dimensiones propuestas por Ferrés son abordadas en estos manuales pero de manera asimétrica, es decir, se da prioridad a la tecnología e ideología y valores, de manera drástica quedando rezagadas las otras sobre todo la estética; las interpretaciones que hacen los autores con base en las entrevistas a profundidad es que se piensa que estas dimensiones ayudan y afectan más; y que la falta de tiempo es el principal factor por el que no se cubren todas las dimensiones.

Pero también afirman que tiene relación con la priorización que hay de la razón sobre la emoción; no se concibe que la dimensión estética busca capacitar a los ciudadanos para que tomen conciencia de las emociones derivadas de las imágenes y construya una reflexión crítica. Se hace referencia en este sentido a otro estudio que demuestra que solo el 20% de las investigaciones hace alguna mención al campo semántico de las emociones y también el señalamiento que al discriminar esta dimensión se impide que los alumnos puedan

comprender los mecanismos mentales que se activan en las experiencias de interacción con las pantallas. Al final, si la AM es la respuesta a la búsqueda del sentido crítico y empoderamiento de la ciudadanía se debe capacitar a los profesores en todas las dimensiones, construir materiales y manuales acordes a cada nivel educativo y necesidades, pero sobre todo incluir a las instituciones y todos los agentes educativos, pues es una tarea conjunta.

La evaluación de la competencia en profesores también ha incluido a los no universitarios y se ha unido con la necesidad de construir instrumentos que puedan ser utilizados para ello y sean replicables por otros investigadores o instituciones.

Gozálvez, González y Caldeiro (2014) han abordado esta tarea y construyeron una herramienta que validaron mediante procesos estadísticos y la consulta a diferentes expertos para la medición del nivel de competencia mediática en el profesorado no universitario, percibida y real. El cual se desarrolló después de formular un concepto de competencia mediática y estructurar las dimensiones e indicadores que deberían abarcarse. Resultando una propuesta de 6 dimensiones y de 43 ítems, incluyendo los sociodemográficos, basada en el trabajo de Ferrés.

El estudio estadístico que hacen arroja datos de fiabilidad congruentes con los objetivos y se validó mediante el *Alfa* de *Crombach* y la correlación, por lo que al final existen 8 dimensiones: 3 de autovaloración y 5 dicotómicas. Este instrumento y el estudio permiten trazar otras líneas de investigación que abonen al avance educativo, además que justifica y explica la necesidad de capacitar a los docentes en AM.

Una de las principales aportaciones de este trabajo es la adaptación y simplificación que hacen de la propuesta de Ferrés, considerando las tareas que debe o puede hacer un profesor en el aula. El instrumento da cuenta de las actividades realizadas, pero también de conocimiento o nociones sobre las seis dimensiones.

Los esfuerzos por evaluar y promover la alfabetización mediática han sido también dirigidos a la escuela formal en sus niveles básicos y aunque, como ya se señaló, los modelos de Ferrés no consideraron a menores de 15 años si hay argumentación en su trabajo y en la de otros autores acerca de la relación de la AM-con los menores sobre todo porque es en esta edad cuando se forma la identidad y se adquieren muchos de los hábitos o primeras

habilidades para relacionarse con ello, también porque mucho de su tiempo están expuestos a pantallas y su contenido y no hay ningún adulto explicando o brindando herramientas para su correcta lectura o interpretación (Buckingham, 2003a; 2003b; Amor P. & Delgado, 2012).

Las investigaciones que encontramos donde se aborda una evaluación con menores de 12 años retoman la propuesta de Ferrés, pero no se observó alguna adaptación o señalamiento respecto a la edad y etapa escolar que justifique la búsqueda de todos los indicadores como se hizo en los estudios con adultos, suponiendo que los últimos han tenido más formación escolar y experiencia de vida y deberían tener mayores niveles de CM.

Antes de mostrar datos sobre las evaluaciones conviene abordar la cuestión de los materiales disponibles para profesores y padres que interactúan con menores. Pereira, Pinto y Pereira (2012), propone el proyecto "*Medica Education in Booklets*", cuyos objetivos principales son 1.-Proporcionar materiales para apoyar a los padres y profesores en la mediación de las experiencias de niños y jóvenes ante los medios; 2.- Empoderar a los agentes educativos (padres, profesores, mediadores, etc.) y niños para ser críticos y consumidores exigentes; y 3.- Contribuir a mejorar el nivel informacional de consumidores y ciudadanos (teniendo en cuenta que la calidad de los medios depende de la conciencia crítica de su público).

En su análisis receptivo reconocen el papel que juega el contexto, principalmente familiar, y los padres durante la experiencia mediática. Los padres pueden influenciar y adoptar un rol mediador en la interpretación si tienen herramientas de lo contrario contribuyen a una experiencia pasiva y acrítica. El proyecto destaca el proceso de la generación de las guías y en él la participación de alumnos, padres y profesores (consulta y validación); el uso de un lenguaje comprensible y sin tintes moralistas, pues concluyen es importante tener en cuenta el potencial de los individuos además de que esto aleja la idea de que los ejercicios proceden de un "exterior con una supuesta fuente iluminada". Como nuevos retos plantea el abordar nuevos medios y otros asuntos como la publicidad, los teléfonos móviles y la participación ciudadana.

Las investigadoras apuntan que, aunque la tecnología y, en especial las TIC, juegan un papel importante son solo una herramienta y se debe prestar atención más en el componente pedagógico y enseñar a los alumnos a construir. Se deben pensar en las potencialidades y

riegos que las TIC implican y trabajar para que su inclusión ayude a generar algunos cambios y reformas en la institución educativa en pro de la obtención de una cultura de paz.

La AM ayuda a la formación de pensamiento crítico, la libre valoración de juicios y debe centrarse en los derechos humanos (como el derecho a la información y a la educación). En torno al concepto y áreas de la AM, Marín, Díaz y Agueda (2013) proponen tres áreas: habilidades críticas y creativas de educación en medios y la ciudadanía activa y participativa. También resaltan que es necesario que desde el espacio público se situó a la AM como elemento clave del desarrollo social.

García, Duarte y Guerra (2014) Ofrecen una herramienta para la medición del grado de competencia en una etapa escolar y de la niñez de la que no se tienen muchas referencias y tampoco ha tenido mucha relevancia como objeto de estudio. Las dimensiones e indicadores fueron retomados de la propuesta de Ferrés (2007). Los resultados, al igual que las mediciones con adultos, permiten establecer propuestas de investigación futura, mejoras a la metodología, contenido y aplicación de herramientas para la evaluación de CM. Algunas de las posibilidades que reconocen y cobra relevancia es la familia, porque es en esta etapa que los niños comienzan su interacción con pantallas y herramientas tecnológicas. Por lo que se convierte en un reto el cómo vincular y establecer herramientas que capaciten a las familias. Su aporte se limita a la elaboración de un instrumento para el cual han consultado a expertos hasta tener una propuesta fiable y aplicable mediante ordenadores, sin embargo, no fue realizado ni brindan datos del pilotaje.

En un trabajo con diferentes etapas escolares los autores reflexionan sobre el perfil de los prosumidores y las necesidades educativas que tienen, además de diagnosticar la CM con las dimensiones propuestas por Ferrés. Parte de las conclusiones es la confinación de un nivel bajo de CM dentro de los estudiantes españoles de las diferentes etapas, no habiendo diferencias significativas entre el nivel o edad. Se determinan cuáles son las dimensiones con mayor carencia para que sean las atendidas prioritariamente. Se examina la idea de que el nativo digital tiene mejores habilidades y posibilidades para el dominio tecnológico, y aunque en la práctica lo tiene se puede interpretar que los aparatos o dispositivos tecnológicos por sí mismos, no garantizan un uso adecuado de los mismos en cuando a lo mediático. En la dimensión de ideología y valores, se encuentra que hay niveles básicos y una gran necesidad

de formación de cara al comportamiento moral y ético que ha de caracterizar a los prosumidores. Los investigadores insisten en diferentes momentos en la necesidad de diagnosticar en primer momento las situaciones y contextos antes de actuar o proponer acciones que intenten mejorar la alfabetización mediática; por último, señalan que la tecnología brinda posibilidades educativas y que estas tienen que ser exploradas para lograr la educación mediática (García Ruiz, Ramírez, & Rodríguez, 2014)

Otra evaluación mediante cuestionarios aplicados a jóvenes entre 14 y 18 años se lleva a cabo en Ecuador. Se enfocan en dos dimensiones de las seis propuestas por Ferrés (no especifican una razón para solo trabajar con dos): lenguaje y producción y difusión. Los resultados que encuentran es que, según sus indicadores, para la primera dimensión se considera una competencia mediana mientras que para la segunda dimensión es baja. Dentro de los hallazgos dan cuenta de habilidades adquiridas de forma autodidacta o con ayuda de compañeros, pero no una fuente institucionalizada o un docente. No encuentran diferencias sustanciales entre los tres contextos: costa, ciudad y montaña; tampoco entre las escuelas públicas o privadas. Según los autores Ecuador hace esfuerzos por incluir la AM en sus sistemas y curriculum, aunque se ha limitado a las habilidades operativas e informacionales, sin embargo, hay proyectos que dan cuenta de trabajo sobre la EM y este es uno de ellos. Finalmente concluyen que para tener mayor éxito se requiere además del fomento de la CM un cambio en el método tradicional de enseñanza, del tipo bancario (Freire) a uno en el cual los individuos sean capaces de interpelar críticamente al entorno y a la vez aprender de él (Mier Sanmartín, Velásquez, Marín, & Rivera, 2017).

En el contexto mexicano además del trabajo sobre empoderar a la ciudadanía en contextos violentos Grijalva realiza una evaluación a al nivel de CM en estudiantes entre 18 y 21 años de la Universidad de Occidente, en el cual se consideró el currículum y las áreas de formación: Ingeniería y tecnología, ciencias sociales y áreas económico-administrativas.

Este estudio es una buena aportación a la discusión e investigación de la CM en México, en este caso se hace una revisión del curriculum escolar y la CM que tienen los estudiantes de licenciatura de la Universidad de Occidente en Culiacán, Sinaloa. Para este trabajo se utiliza el modelo propuesto por Ferrés, pero se hace una adecuación y se enfocan en las que podrían ser consideradas tres dimensiones: tecnología, manipulación de la información y

estética. Se justifica en dos grupos de riesgos: manipulación mediática (peligro de los líderes de opinión, qué pensar, cómo hacerlo e incluso desde qué postura; y también la distracción mediática); otros son los relacionados al uso de la tecnología: triunfo de la tecnología e ingenuidad obsesiva por lo tecnológico (determinismo tecnológico).

Este trabajo no considera de facto a las audiencias pasivas. Dentro de sus resultados segmenta la población de estudio por área del conocimiento: ciencias sociales y humanidades, económicas y administrativas y tecnología e ingeniería. Los resultados indican que sí existe incidencia del perfil de estudiante y su capital, pues aquellos relacionados con CSH tienen una postura más crítica (desconfianza de la fuente de la información); para la percepción estética se consideraron los usos y gratificaciones a través de distinguir si el agrado a un contenido era por los argumentos o emociones, los protagonistas, el interés por verlos o consumir lo que la publicidad indica.

En general los estudiantes apuntan que los argumentos o emociones son la razón para ver un producto mediático o para comprar (ver publicidad). Excepto los inscritos a tecnología e ingeniería que les dan más importancia a los protagonistas. Finalmente, concluyen que la CM es una oportunidad para empoderar a los alumnos en el uso de las TIC y por ello urgen esfuerzos institucionales y colectivos para favorecer la AM en las audiencias.

La recomendación más imperiosa que hacen es la invitación al cambio de paradigma de considerar la AM como una moda y ver los nuevos alfabetismos que están sucediendo fuera de las aulas, ya que el contexto escolar no es el único que brinda aprendizajes a unos ciudadanos que están constantemente expuestos a información e interacción mediática. Misma de la que habla Pérez-Serrano (2014) en su trabajo “de la calle a las aulas: el reto educativo de los nuevos alfabetismos digitales”. En el que además de reflexionar sobre lo que se necesita para motivar y acompañar la educación de los jóvenes hoy en día también indica que se deben reconocer esos aprendizajes fuera de las aulas, esos alfabetismos “ya que solo a través de conocer cómo, con qué medios y con qué propósitos son utilizados, es posible encontrar o sugerir formas para desarrollar prácticas pedagógicas que las integren y aprovechen en los procesos de aprendizaje formal” (2014, p. 9).

En su trabajo Pérez-Serrano recupera muchas de las ideas o problemáticas que se han expuestos en los autores anteriores pero desde el contexto mexicano: la evidencia de que la

escuela no ha logrado una alfabetización que supere la mera decodificación, que se lee pero no se entiende, que se aleja de una alfabetización crítica, que en nuestro contexto la EM se ha enfocado en procurar dotar a los sujetos en defensa contra los contenidos dañinos o aceptar acríticamente los mensajes como parte de la modernización educativa. E indica que la educación y la alfabetización mediática:

Tendrían que procurar una deconstrucción de los medios y de sus discursos y representaciones, a fin de que los sujetos puedan construir sus propias representaciones de los mensajes mediáticos y tengan la posibilidad de cuestionar la forma en cómo se producen y se legitiman los conocimientos, esto es permitir que exista una pluralidad de formas y de representaciones que se dan en diferentes contextos". (Orozco en Pérez-Serrano, 2014, p. 47)

La autora apunta a un desarrollo de un alfabetismo funcional a uno crítico que fomente una competencia -mediática- que pudiera ser la forma a través de la cual los sujetos adquieran, representen y transformen los discursos que moldean las relaciones sociales, para ello se requiere, según su visión y la de Gee (2007) aprender no solo la comprensión y producción crítica de los significados que circulan en los medios/discursos/interacciones sino pensar en cómo estos están relacionados y descubrir en qué niveles sucede: interacciones, emociones, razonamiento, etc.

La autora responde a la cuestión sobre el por qué la alfabetización mediática al reflexionar y esclarecer que los múltiples alfabetismos no son las únicas vías para la interacción social, sin embargo, son necesarios, en el caso del mediático, para entender cómo los productos influyen y reestructuran nuestra condición de ser y relacionarnos con los otros.

Cuestión que también aborda Agudelo (2017), en su crítica hacia los enfoques que se han adoptado de la educación mediática. Según este autor se ha priorizado el desarrollo de habilidades y destrezas individuales, pero se descuida la sociabilidad de la comunicación, del proceso comunicación, como esa interacción entre las personas, entre personas y medios y entre las personas mediadas por estos medios o TIC. Pensar estos elementos podrá ayudarnos a dar paso a la "responsabilidad social", una responsabilidad con el otro que no es una competencia cognitiva sino una sensibilización ética que trasciende al individuo y llega a otro semejante: "el tema de responsabilidad social trasciende a la razón y nos lleva a

una dimensión diferente, quizá ética y estética, quizás del sentido, de la otredad y la solidaridad, finalmente una dimensión política. Lo que nos lleva a proceso de desarrollo social y humano.

Afirma que hay dos razones que explican este olvido 1) orden social: consiste en la arrasadora tecnologización de las prácticas comunicativas y nos incita a ver solo las articulaciones sujeto-tecnología en la cultura; 2) orden teórico: obedece a la disminución y estratificación del campo de la comunicación como objeto de estudio, es decir, enfocarse solo en un aspecto y concebirla como una suma de elementos que pueden separarse entre sí. Esto no da una explicación integral de nuestra condición bio-antropológica contemporánea. También influye el desarrollo que han tenido los medios: pretensión de información para la libertad a un informar por un empeño de controlar.

En la búsqueda de una formación de ciudadanía desde lo mediático, juzga que se sigue cometiendo el mismo error ¿cómo va a ser una ciudadanía activa y responsable con el otro si las habilidades o destrezas son solo individuales? Retoma a Cortina para abordar sus nociones de ciudadanía, en las cuales se explicita el olvido de la sociabilidad excepto por el tercer y quinto: comunitarismo y multiculturalismo. En el tercero se plantea que la ciudadanía implica una responsabilidad con su comunidad y en ese sentido se debe considerar sus fines para la toma de decisiones y ayudar el contexto. Hay una relación de compromisos y deberes, reglas de interacción del todo social y se argumenta que el reto fundamental de todo ser es la comunidad.

Para la quinta noción se piensa en una ciudadanía que toma en cuenta el compromiso de cada particular con su semejante, por lo que se propone retomarlas en la ciudadanía mediática: una que, desde el punto de vista social e interactivo, más que ilustrada; que comprenda que en el debate no solo se interviene la razón, sino las relaciones de poder, de las identidades, los rituales y las reglas éticas de la cultura, de las estéticas y las dinámicas de intercambio. Es decir, la emoción, la sensibilidad, la característica estética que nos hace humanos y sensibles ante un mundo. En algún sentido recupera que la comunicación es el centro de todo y no es solo la convergencia sino las interacciones y acuerdos. No es solo la condición de acceso y uso de TIC, también la condición de nuevas formaciones sociales que implican nuevas tolerancias, nuevos conflictos, nuevos encuentros y nuevas negociaciones.

Se debe pensar la comunicación como una actividad compleja, constituida por la relación e interacción de quien emite, quien recibe, y el papel del medio en dicha relación social. Plantea un marco de análisis usando a Watzlawick y Goffman, en el que se contemplan varios factores para entender las prácticas mediáticas desde las condiciones sociales y tecnológicas que intervienen de algún modo en esas comunicaciones. Lo que otros actores denominan factores del entorno, pero incluir un contexto social para entender la complejidad de lo que es ser ciudadano en un mundo que cada vez se densifica de canales y tecnologías de la comunicación e información. Crítica que, aunque la EM se ha dedicado a "empoderar" a los ciudadanos ante los efectos dañinos ha olvidado la comunicación compleja que ocurre en los colectivos y los ciudadanos de a pie, que olvida los problemas generados allí, que son también problemas de convivencia y de comunicación.

Por último, intentando brindar una herramienta de evaluación de la AMI a un nivel nacional Durán (2016) revisa el estado de desarrollo de AMI en 11 países de Latinoamérica, esto a través de la consulta a expertos investigadores de cada país y el análisis de documentos, blog y cualquier fuente de información secundaria que contenga información sobre las acciones, políticas o necesidades de AMI en Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

1. El autor propone un modelo con indicadores para evaluarla que puede ser adaptado y actualizado con el tiempo. Dentro de las observaciones y recomendaciones se encuentran: El carente estado de desarrollo curricular de AMI determinado por la falta de acciones de capacitación tanto para alumnos como para docentes por las instituciones, así como de instrumentos para su evaluación.
2. La visible prioridad que se ha dado a la dotación de tecnología e infraestructura y ausencia de programas pero que no se ha traducido en acceso a las TIC generalizado, recursos en AMI accesibles para un gran número de instituciones ni reconocimiento de la disciplina dentro de los textos que rigen la formulación de políticas o currículos nacionales. Por lo que se recomienda publicitar y crear marcos regulatorios.
3. La falta de respaldo institucional que tiene la AMI en estos países, por lo que se sugiere la creación de autoridades expertas en la materia y la asignación de tareas específicas

relacionadas con el impulso para mejorar la comprensión de la relación de educación-TIC- Medios- Información.

4. La poca participación de la industria mediática en labores o actividades de AMI así como la poco efectiva participación de la sociedad civil, que aunque muestran interés no ha logrado agrupación y organización que consolide un contrapeso o participación en la agenda o políticas públicas.
5. Respecto al empoderamiento, indica que en la comparación se evidencia que los países con mejores contextos digitales ofrecen mejores servicios y contribuyen a la gestión de información pública y construcción de espacios de consulta y participación por lo que gozan de mayor confianza en la red y brindan mejores oportunidades de desarrollo personal.
6. Una brecha digital muy presente y con retos sobre la cobertura a pesar del gran énfasis que se ha dado a la dotación tecnológica como base para la incorporación de las TIC en la educación y de la educación como pilar para la inclusión en la globalización (países con poca cobertura o infraestructura y otros con un desarrollo muy superior).

Finalmente, en cuanto a las posibilidades o líneas de acción que la investigación detona está el modelo para la medición y las posibilidades de adaptación incluso para pruebas individuales, la tarea de actualización de las bases de datos y asociaciones con fin de dar continuidad y verificar el estado de desarrollo y el desarrollo de políticas y programas oficiales para el impulso y fortalecimiento de la AMI.

Los hallazgos y problematizaciones expuestas permiten observar que hay una creciente tendencia a considerar la evaluación de la competencia mediática y hacerlo también en agentes que se asumen como clave para el desarrollo de la AMI en docentes y a justificar su capacitación como primer paso para posteriormente capacitar a estudiantes; en padres al reconocerlos como la primera influencia en los hábitos y habilidades de los menores y como mediadores continuos de la experiencia con las pantallas; de los alumnos y por supuesto de los factores del entorno que permiten u obstaculizan el desarrollo (acceso, disposición de medios, planes, programas, políticas y materiales didácticos).

Dentro de la justificaciones de la necesidad de la alfabetización mediática se encuentran: los cambios sociales, el ambiente mediatizado, la influencia que tienen los medios en las

personas, la creación de una ciudadanía activa, el pensamiento crítico, la consolidación de la democracia, dialogo intercultural, enfoque de derechos (derecho a la información, derecho a educación), que se ajuste al tiempo y las necesidades de la sociedad actual, las posibilidades que brinda la tecnología, el tiempo que se dedica a la exposición a pantallas, considerar a los medios como agentes socializadores y educadores, vulnerabilidad de las personas respecto a los contenidos y la ideología o valores que en ellos circulan.

Por ahora parece que nuestro contexto no favorece esta educación: no hay políticas o nombramientos de instituciones que hablen de la inclusión o abordaje, pero también se observa la preocupación y la justificación de la pertinencia de este tipo de estudios y de la falta de cambio de paradigma y transformaciones en la educación y en la institución educativa para que siga funcionando como un espacio cultural de formación, de producción de conocimiento y que prepare a los alumnos para los retos que la sociedad de la información, del conocimiento y de las pantallas implica.

Este es parte del panorama y una pequeña ventana al desarrollo de la educación mediática en los últimos 20 años, muestra algunas de las inquietudes más significativas y de los retos que se vislumbran. De esta forma vemos la necesidad de evaluar en alumnos, padres y docentes para detectar las necesidades, pero también para reconocer los alfabetismos que suceden paralelos a la educación formal, de indagar sobre las interacciones, apropiaciones y consensos que se están llevando por estos sujetos en su relación con los medios y las TIC y de cómo estos podrían incidir en su desarrollo individual, pero sobre todo en el proyecto de un desarrollo social a escala humana.

Es desde esta premisa y en sintonía con los hallazgos y ausencias expresadas que este trabajo cobra mayor relevancia y se fundamenta. Esta investigación supone una evaluación de la competencia mediática como producto de la educación mediática y del desarrollo de la AMI, pero también intenta evidenciar una relación de incidencia de esta alfabetización con el logro de desarrollo social a escala humana. Aunque en el contexto analizado no como tal un esfuerzo consciente de educación mediática

CAPÍTULO III

Marco teórico:

De la alfabetización mediática e informacional a la competencia mediática.

En el capítulo anterior se ha hablado de la existencia de una diversidad de términos y enfoques desde donde se aborda la problemática de la educación en, con, sobre medios y desde la comunicación, también se ha indicado que este trabajo se suscribe a la propuesta aglutinadora que considerar una alfabetización integral desde lo mediático e informacional por esta razón en este capítulo se explicitarán la conceptualización que se ha hecho sobre esta alfabetización desde un entendimiento amplio e intentará dar una mayor precisión sobre sus bases, desarrollo y alcance; realizando así una aportación a los esfuerzos por construir indicadores y variables de observación que faciliten su evaluación y apropiación en el contexto de la primaria.

En tanto este trabajo plantea la medición de la competencia mediática en alumnos de primer y sexto grado, así como los docentes involucrados, es necesario la comprensión de este concepto y la identificación de los puntos de convergencia con las capacidades que plantea el desarrollo humano y su visión de educación para el desarrollo.

Aproximación a la AMI y la educomunicación

La importancia de la alfabetización mediática y/o la educomunicación residen en reconocer los cambios que el advenimiento de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), así como la revolución tecnológica y los cambios que han supuesto en las formas de producción de conocimiento, de interactuar en el entorno comunicacional y social. Implicando una serie de retos y exigencias tanto para los actores como para las instituciones.

Aunque la preocupación de educación sobre medios inicia con la llegada de la primera pantalla, el cine, en la década de los 20. El paradigma al que se referirá en este trabajo tiene sus cambios más significativos en los últimos 20 años, siendo el decenio más próximo en el que se ha consolidado y dado más frutos al tener el reconocimiento y el respaldo de instituciones como UNESCO; aun así, se puede considerar como un campo en construcción y en definición de sus límites de aplicación.

Como se ha explicitado en el apartado anterior, la propuesta de AMI es una visión que promueve la UNESCO recuperando los trabajos de diferentes teóricos con la intención de integrar las principales corrientes (alfabetización informacional y alfabetización mediática) y también las distintas competencias que se han desarrollado como la opción para preparar a la sociedad para su interacción con la sociedad del conocimiento¹³ (Castells, 1998).

En este entendido se deben conocer los diferentes conceptos que engloba y las definiciones que integra, sobre todo para no confundir entre el amplio espectro de propuestas que existe y la diversidad de enfoques que ha tenido la empresa que implica la educación sobre medios sin olvidar que esta propuesta, al igual que la UNESCO, sigue el camino de la extensión de una única disciplina capaz de recoger la multiplicidad de nociones y conceptos y construir una formulación teórica amplia y adecuada para la disciplina.

Recuperando las alfabetizaciones que se contemplan dentro de la AMI (véase figura 5) se muestra a continuación una clasificación según el tipo de competencia que plantean:

Tabla 4
Alfabetizaciones según el tipo de competencia.

Tipos de competencias en la AMI		
Mediática	Informacional	Digital
Cinematográfica	Bibliotecaria	Computacional
En Internet	Noticiosa	En Internet
En Juegos	Libertad de Información	En Juegos
Televisiva		
Noticiosa		
Publicitaria		
Libertad de Expresión		

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

Esta tabla nos muestra el abanico de habilidades que se contemplan dentro de la visión de AMI y que algunas convergen dentro de las miradas de las competencias propuestas por otros autores; también nos muestra que el espectro de lo mediático es más amplio y tiene

¹³ La noción de "sociedad del conocimiento" (*knowledge society*) emergió hacia finales de los años 90; es empleada particularmente en medios académicos, como alternativa que ciertos prefieren a "sociedad de la información"

relación con lo informacional y con lo digital, esto no supone una superioridad o que las otras sean subcategorías, sino solo una afirmación a hablar de lo mediático intentando abarcar todas dentro de esta competencia, sin demeritar lo informacional o digital pues se asume que son necesarias también.

Alfabetización informacional y digital

Las definiciones sobre alfabetización informacional giran en torno a las habilidades que se requieren para el manejo de la información, colocando en primer lugar el reconocimiento de las necesidades informativas para luego poner en uso las de acceso y evaluación, donde el acceso implica localizar las fuentes y la evaluación, el reconocer la calidad de la información. Para el posterior manejo también se habla del almacenamiento y uso efectivo y ético; como se ha explicado antes hoy hay mayor producción y circulación de información así que no solo es necesario acceder a ella hay que saber cómo sintetizarla, discriminarla y tener filtros (habilidades) para su uso y reproducción: transmisión de la información o del conocimiento generado por ella (Fórum Internacional de Alfabetización Informacional, 2009; Moeller, 2011; Catts y Lau, 2008).

Lo anterior implica adquisición de las competencias intelectuales necesarias para interactuar tanto con la cultura existente como para recrearla de un modo crítico y emancipador y, en consecuencia, como un derecho y una necesidad de los ciudadanos de la sociedad informacional (Area, Gutiérrez y Vidal, 2012, p. 9).

Respecto a la digital, la Unión Europea en 2010 indicaba que implica el uso confiado, crítico de los medios electrónicos para el trabajo, el ocio y la comunicación. Estas competencias están relacionadas con el pensamiento lógico y crítico, con las destrezas para el manejo de la información un alto nivel, y con el desarrollo eficaz de las destrezas comunicativas. Una definición más amplia de la alfabetización digital la encontramos en Ferrari:

El conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes, habilidades, estrategias y concienciación que son requeridos cuando se usa las TIC y los medios digitales para realizar tareas; solucionar problemas; comunicarse; manejar información; colaborar; crear y guardar contenido; y construir conocimiento de forma efectiva, eficiente, apropiada, crítica, creativa,

autónoma, flexible, ética, reflexiva, ociosa y razonadamente para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje y la socialización. (2013, p. 30)

Para que esta se dé, según Pérez-Tornero, se requieren ciertos requisitos como inversión pública e infraestructura, pero sobre todo una capacidad de las personas para asumir y apropiarse las tecnologías. Es decir, que para que las competencias digitales e informacionales se desarrollen se necesita el acceso a la tecnología de una manera constante y que exista la infraestructura en las aulas: equipos informáticos, proyectores, conexión a Internet, etc.

Es en esta línea donde se han dirigido la mayoría de los esfuerzos gubernamentales y también escolares, pero ¿con el hecho de que haya computadoras en las aulas ya tenemos educación informacional y digital o, como lo propone este trabajo, mediática? La respuesta obvia es que no. Como se ha señalado en el apartado anterior la tecnología educativa es necesaria, así como el desarrollo de investigación en esta, pero es solo una base y una forma de alcanzar las competencias comunicacionales, se deben implementar siempre acompañados de fundamentos pedagógicos y con una visión integral no solo operativa.

Alfabetización mediática

Por ello la visión que propone la AMI se basa en el entendimiento y la comprensión críticas de los medios de comunicación y las tecnologías en general; en los agentes implicados, en las prácticas, las interacciones, la creación de significados que provoca y el poder que desarrollan alrededor de los procesos (Wilson, 2012). No se contempla a los medios como meras herramientas de transmisión ni se busca solo un conocimiento operativo.

En la conceptualización que existe sobre la alfabetización mediática se incluyen las habilidades operativas y técnicas antes mencionadas para procesos de comprensión crítica; para la deconstrucción de mensajes, no solo los transmitidos por medios corporativos sino también los discursos institucionales y personales; para la producción de estos con una visión ética, responsable y comunitaria pero también se hace referencia a las actitudes, aptitudes y los valores que estos procesos transmiten y ayudan a construir (Buckingham, 2003; Premeaux, Malizia y Nanni, 2008; Livingstone, 2004).

En su definición también se implica una dimensión para proteger ante los riesgos que supone el contacto, la exposición a contenidos y la falta de habilidades para responder cognitivamente ante la saturación de información y emocionalmente ante los impulsos constantes (Tejedor y Pulido, 2012; Ferrés y Masanet, 2017;). Esta postura debe ser cuidadosa pues una visión proteccionista corre el riesgo de seguir el discurso de la escuela de estigmatizar, de perpetuar la idea de los medios como productores de contenidos basura y dañinos; de no contemplarlos como parte de la dinámica moderna y hábitos de las personas, de un mercado laboral y mundo global. La AMI no puede ser promovida como una respuesta ante un problema de efectos sino como una preparación para la convivencia con los medios y la tecnología, de uso responsable y equilibrado, entre otras cosas.

Otras propuestas la plantean como un derecho o como un vínculo para acceder y ejercer derechos: a la educación, a la información y a la libertad de expresión (Fedorov, 2011). Se incluye el fomento de la conciencia sobre estos derechos y del uso responsable de la información a la que se accede, desde un sentido crítico, siempre preguntarse ¿Qué hacer con ella? ¿La información es poder? ¿Estar empoderado implica usar el poder en todas las ocasiones? ¿Contra quién? Estas preguntas situando escenarios de convivencia personal y política o democrática.

El parlamento español la definió como:

Las habilidades, los conocimientos y las capacidades de comprensión que permiten a los consumidores utilizar con eficacia y seguridad los medios. Las personas competentes en el uso de los medios podrán elegir con conocimiento de causa, entender la naturaleza de los contenidos y los servicios, aprovechar toda la gama de oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías de la comunicación y proteger mejor a sus familias y a sí mismas frente a los contenidos dañinos u ofensivos. (D. 2007/65 del 11 de diciembre)

Posteriormente se indicó que implica la capacidad de comprender y valorar críticamente los diversos aspectos de los distintos medios de comunicación, consiguiendo filtrar certeramente la información recibida a través del torrente de datos y de imágenes (Euro Cámara, 2008).

También se entiende como el proceso mediante el cual los individuos se vuelven competentes mediáticamente, es decir, capaces de entender de forma crítica la naturaleza, técnicas e impactos de los mensajes y producciones de los medios (*Media Literacy Week*, 2010, p. 1).

Se recuperan a continuación las definiciones que brinda la UNESCO en su curriculum para evaluar si son compatibles o ampliadas respecto a lo observado hasta ahora.

Tabla 5
Definiciones de Alfabetización Mediática e Informativa en el curriculum para profesores.

Alfabetización Mediática e Informativa		
Se refiere a las competencias esenciales (conocimientos, destrezas y actitudes) que permiten a los ciudadanos involucrarse eficazmente con los medios y otros proveedores de información y desarrollar un pensamiento crítico y un aprendizaje de destrezas a lo largo de toda la vida para socializar y convertirse en ciudadanos activos.		
Alfabetización Mediática	Alfabetización Informativa	Alfabetización Digital
Comprender y utilizar los medios de masas de forma segura, incluyendo un entendimiento informado y crítico de los medios y de las técnicas que los medios emplean y sus efectos. También la capacidad de leer, analizar, evaluar y producir comunicación en una variedad de formas. Otra forma de entender el término es la habilidad para decodificar, analizar, evaluar y producir comunicación en una variedad de formas.	Se refiere a la habilidad de reconocer la información cuando se le necesita y localizarla, evaluarla, usarla de una manera eficaz y comunicar la información en los diversos formatos.	La habilidad de utilizar la tecnología digital, herramientas de comunicación o redes para localizar, evaluar, usar y crear información. También se refiere a la habilidad para entender y usar la información en múltiples formatos de una gran gama de recursos que se presentan por medio de la computadora, o la habilidad de una persona para desempeñar tareas eficientemente en un ambiente digital. Incluye la habilidad de leer e interpretar los medios, reproducir datos e imágenes a través de la manipulación digital y evaluar y ampliar el nuevo conocimiento obtenido en los ambientes digitales.

Fuente: Elaboración a partir de información del Curriculum UNESCO (2011: p. 185-186).

En las definiciones anteriores y en otras recogidas por Giraldo (2014) se reconocen cuatro habilidades o conjunto de ellas, que se repiten de manera explícita e implícita: acceder, analizar-evaluar, comprender, y crear-transmitir. Todas estas desde un uso responsable y apropiado de la información y la tecnología. Es decir, aunque se enuncia que la alfabetización mediática tiene un espectro más amplio que solo lo digital o informacional en el imaginario muchas veces se sigue pensando como meras habilidades técnicas, operativas y ejecutables para realizar procesos o tareas y no por un valor intrínseco o social.

La propuesta integradora que la AMI representa es un impulso loable y destacable, permite mirar globalmente el fenómeno y tener la posibilidad de abarcarlo desde lo mediático, informacional y digital sin pensarlas como partes sino como un todo. Sin embargo, hay que destacar que las definiciones que brinda van muy apegadas a las de otros autores y también reduce la AMI a un proceso de capacitación para resolver un problema, al menos desde el planteamiento, pero el ofrecer desde su definición referentes a las actitudes y a otras fuentes de información, no solo los medios; y que la función sea socializar también atiende a las exigencias y señalamientos sobre que la AMI debe mirar los valores, las emociones y los procesos de interacción entre las personas, hacia lo social y no solo lo individual (Ferrés y Masanet, 2017).

Aunque las definiciones no lo incluyen, en su conceptualización también se contemplan los actores y requerimientos implicados:

- Espacios de formación: profesorado y facultades
- Espacios para consulta: bibliotecas, laboratorios, aulas informatizadas
- El gobierno: diseño de políticas y respaldo institucional; su papel también es fundamental para el desarrollo y mantenimiento de los dos anteriores.

Entendida la alfabetización mediática e informacional como un proceso global e integrador de las habilidades que hemos enunciado nos permite establecer los procesos que está dentro de la educación debería desarrollar y los ejes en los cuáles se basa. Esta sistematización se hace de recuperar los enunciados y habilidades más observadas durante la revisión bibliográfica.

Tabla 6
Ejes de la Alfabetización Mediática e Informacional y procesos educativos.

Eje	Proceso
Manipulación de la información	Acceso a la información
	Gestión de la información
Análisis y comprensión	Análisis-evaluación
	Desarrollo de nuevos conocimientos
Creación y transmisión	Comunicación
	Uso apropiado de las TIC
Valores y significados	Gestión de las emociones
	Evaluación de los sentidos

Fuente: elaboración propia

La AMI busca brindar a los sujetos habilidades para que se desarrollen de manera autónoma y puedan reconocer sus necesidades informativas y conocimiento sobre dónde y cómo buscar, así como de recuperar o almacenar esa información. (manipulación de la información); de reflexionar sobre los procesos de construcción de los mensajes, los lenguajes implícitos y las formas en que funcionan los intereses comerciales, sociales, políticos y sociales en esos productos (análisis y comprensión); que puedan ser capaces de usar software y hardware que les permita crear mensajes y productos pero también los saberes cognitivos para formular una secuencia o narración ordenada y de acorde al medio o plataforma que requiera o adecuar a los canales disponibles (creación y transmisión); y en un plano más personal y social que puedan reconocer los efectos que la información tienen en sus emociones y cómo éstas son evocadas, así como los valores e ideas que acompañan a los productos e información (valores y significados).

Lo anterior permite operacionalizar los conceptos para observar y evaluar la AMI en el contexto de la primaria Lauro Badillo ¿cuáles de estos procesos se están desarrollando? ¿Cuáles se ignoran? ¿Cuáles tienen prioridad? Más adelante se explica junto a la conceptualización de competencia mediática los indicadores y variables.

De la noción de competencia a la competencia en comunicación

El actual uso de competencia en el vocabulario tiene influencias del campo laboral refiriéndose al desempeño de una actividad. Sin embargo, en el contexto educativo la

competencia no se define desde una perspectiva de una actividad desarrollada sino desde los recursos (habilidades, conocimientos, destrezas y herramientas) de los que se hace uso para determinadas acciones y circunstancias concretas (Zeballos, 2016; Ferrés y Piscitelli, 2012). Algunos autores han hecho una conceptualización del concepto para emplearlo en este modelo. Se retoman aquí algunos de los contribuyen a su mejor entendimiento y aplicación.

Vargas (2006) explica la competencia como “una capacidad de movilizar recursos cognitivos para enfrentar un tipo de situaciones”. La asemeja con la capacidad, que puede ser medida, que es necesaria para ciertos trabajos y que tiene por objetivo el identificar los conocimientos, las destrezas, habilidades y los comportamientos estimulantes que las personas deben demostrar para el cumplimiento de objetivo, que en la mayoría de los casos es afrontar una situación o problema de la vida.

Sanini (2013), concuerda al describirla como una facultad de movilizar un conjunto de recursos, pero es más descriptivo de cuáles son estos: cognoscitivos (datos, procesamiento, información, conocimiento, sabiduría), motrices (capacidad física, habilidad motriz, etc.), afectivos (voluntad, control, resiliencia, etc.) y axiológicos (ética, valores, actitud), que permiten tener éxito a una persona en las actividades o funciones de un ámbito concreto.

Además, explicita que se requiere más para el desarrollo personal y social y no tanto para las soluciones de problemas concretos, por lo que es más cercano a la concepción que se retoma de desarrollo humano en este trabajo. La competencia entonces se muestra como una forma de dotar a los ciudadanos de habilidades y capacidades para resolver los problemas en un contexto y situación determinado, dependiendo de la competencia en cuestión, en este caso es la competencia mediática como una forma de dotar a los ciudadanos para hacer frente a un contexto mediático y desde el enfoque del desarrollo humano.

Lo anterior, además de la problematización expuesta en el capítulo anterior, nos permite comprender porque el resultado u objetivo de la educación mediática sea el desarrollo de una competencia y que esta tenga el adjetivo “mediática”, igualmente. Si hemos dicho entonces que la AMI debe propiciar procesos enraizados en los ejes descritos para dar como resultado una facultad de movilizar recursos, habilidades, destrezas y conocimientos de los tipos antes señalados ¿qué es y cuáles habilidades debe considerar la competencia mediática? Sobre todo, si esta pretende incidir en el desarrollo humano.

Competencias en comunicación: digital, informacional y mediática

Como se ha expuesto en el apartado anterior, se reconocen distintas competencias con relación al campo de la comunicación. Dentro de la propuesta AMI se incluyen principalmente la competencia digital, la competencia informacional y la competencia mediática, como fruto de alfabetización con el mismo adjetivo, respectivamente. A continuación, se describe en qué consisten.

La competencia digital se ha concebido más como el aprendizaje de habilidades técnicas y operativas para uso de los medios y plataformas, así lo demuestran los diferentes conceptos que brindan autores e instituciones. Dentro de su concepción se han incluido visiones que les otorgan una función de empoderamiento y participación social, por ser potenciadoras de dinámicas y acciones para mejorar la sociedad.

Tabla 7
Conceptos de competencia digital

Autor	Definición
Carenzio, Lo Jacano, Quintas y Rivoltella (2013)	Facultad de una persona de usar los recursos cognoscitivos, motrices, afectivos y axiológicos que posee, para desenvolverse con éxito en los ámbitos de la vida especialmente relacionados con la era digital.
Ferrari, (2013)	Es el conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes, habilidades, estrategias y concienciación que son requeridos cuando se usa las TIC y los medios digitales para realizar tareas; solucionar problemas; comunicarse; manejar información; colaborar; crear y guardar contenido; y construir conocimiento de forma efectiva, eficiente, apropiada, crítica, creativa, autónoma, flexible, ética, reflexiva, ociosa y razonadamente para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje y la socialización (p.30)
UE (2008)	Implica el uso confiado, crítico de los medios electrónicos para el trabajo, el ocio y la comunicación. Estas competencias están relacionadas con el pensamiento lógico y crítico, con las destrezas para el manejo de la información a un alto nivel, y con el desarrollo eficaz de las destrezas comunicativas.
Pérez Tornero y Varis (2012)	Se refiere a las habilidades para el uso adecuado de los dispositivos tecnológicos y las plataformas donde se accede a la información. Se requieren ciertos requisitos como inversión pública e infraestructura. Pero sobre todo una capacidad de las personas para asumir y apropiarse las tecnologías.

Fuente: elaboración propia con conceptos recuperados de diferentes autores.

La competencia informacional se ha abordado más acerca del buen manejo de la información y de su consulta, se vincula a habilidades de búsqueda y conocimiento bibliotecario. Dentro de esta han incluido las siguientes:

- Alfabetización bibliotecaria
- Alfabetización noticiosa
- Alfabetización de la libertad de información

Una de las razones por las que estas conceptualizaciones no se aplican en el trabajo y no prosperaron como la competencia buscada es porque su visión reduccionista se centraba en el sector tecnológico, su acceso y uso y no en las exigencias de los cambios socioculturales. Además, se comenzó a constatar que el conocimiento tecnológico y la herramienta no generaban la alfabetización buscada ni los cambios o transformaciones sociales. No se debe buscar solo la adquisición de habilidades técnicas sino un cambio de actitud cultural, una postura que permita una convivencia constante y equilibrada en el actual contexto.

Por su parte la competencia mediática, como fruto de la educación mediática y de la propuesta AMI, engloba las habilidades operativas y técnicas antes señaladas, además de las correspondientes para el acceso, análisis y difusión pero hace énfasis en el conocimiento del proceso a través del cual se construyen los mensajes, los valores y significados que les acompañan y los efectos que estos tienen en la forma de concebir el mundo, en la construcción de la realidad, de relaciones e interacciones personales.

A continuación, se enlistan algunos conceptos sobre competencia mediática identificados y recuperados con la finalidad de comparar y contrastar, para de esta manera explicitar qué se entenderá por competencia mediática en la presente investigación.

Tabla 8
Conceptos de competencia mediática

Autor	Año	Concepto
Silverstone	2004	Implica el ser competente en cuatro habilidades: el acceso, análisis, evaluación y creación de mensajes en una variedad de contextos

Directiva 2007/65 En España	2007	Abarca las habilidades, los conocimientos y las capacidades de comprensión que permiten a los consumidores utilizar con eficacia y seguridad los medios. Las personas competentes en el uso de los medios podrán elegir con conocimiento de causa, entender la naturaleza de los contenidos y los servicios, aprovechar toda la gama de oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías de la comunicación y proteger mejor a sus familias y a sí mismas frente a los contenidos dañinos u ofensivos.
Comisión Europea	2007	La capacidad de acceder a los medios de comunicación, comprender y evaluar con sentido crítico diversos aspectos de los mismos y sus contenidos, así como de establecer formas de comunicación en diversos contextos.
Prelezzo, Malizia y Nanni	2008	Proceso a través del cual se adquiere, por una parte, competencia para el consumo crítico y para la deconstrucción de los textos mediáticos, y por otra, el proceso mediante el cual se adquiere competencia para crear textos mediáticos.
Euro cámara	2008	Implica la capacidad de comprender y valorar críticamente los diversos aspectos de los distintos medios de comunicación, consiguiendo filtrar certeramente la información recibida a través del torrente de datos y de imágenes.
UNESCO	2008	El aumento de la conciencia reflexiva ante los mensajes de los medios de comunicación para identificar la manera en que los medios de comunicación filtran sus percepciones e influyen en las opciones personales
Ofcon	2010	Habilidades para el acceso, comprensión y la creación de comunicación en una variedad de contextos
Fedorov	2011	Tiene por finalidad modular la cultura de interacción con los medios, el desarrollo de habilidades creativas y comunicativas, el pensamiento crítico, la percepción, interpretación, análisis y evaluación de material mediático y la enseñanza de distintas formas de expresión personal con el uso de la tecnología mediática. Además, forma parte del derecho fundamental universal a la libertad de expresión de toda persona, así como el derecho a la información y cumple con su función de construcción y conservación de la democracia.
Ferrés y Piscitelli	2012	Capacidades suficientes para interactuar con los medios de forma crítica y creativa, tanto en el consumo como en la producción de contenidos. Dichas capacidades contribuyen a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos, así como su compromiso social y cultural.
Aguaded ¹⁴	2013	Se entienden como las destrezas, habilidades, actitudes y aptitudes mínimas –que no profesionales– para poder interpretar juiciosamente el bombardeo de

¹⁴ Recuperado de <http://www.centrocp.com/competencia-mediatica-educacion-alianza-necesaria/>

imágenes, contenidos y aplicaciones de comunicación, que forman parte ya consustancial de nuestro hábitat cotidiano.

Lee	2014	Una serie de competencias comunicativas para el acceso, análisis, evaluación y transmisión de comunicación en formas diferentes.
-----	------	--

Fuente: Elaboración propia

Entendemos que la competencia mediática es el resultado de la alfabetización mediática y que incluye habilidades y capacidades no solo para el acceso, análisis, creación y transmisión de mensajes sino para la interacción con los MTIC y con la información, con los efectos que estos tienen en los sentimientos y en las interacciones, tanto sociales como personales. Que esta competencia es fundamental para la adquisición de una lectura y subsecuente postura crítica, para el entendimiento de cómo funciona y se construye la realidad mediática y de la adquisición de otras habilidades en el entorno escolar.

A continuación, nos enfocamos en la revisión del concepto y propuesta para la medición de la competencia mediática desde autores que hemos considerado más relevantes y adecuados para esta investigación. Esto con la finalidad de presentar al final de este apartado el concepto referido para este trabajo, así como el modelo construido y propuesto para la investigación.

Competencia mediática de Buckingham.

Buckingham hace énfasis en la predominancia de los medios y el papel de estos para definir nuestras experiencias y sentido en el mundo, además de la visión de estos como un fenómeno de la vida moderna. Desde esta postura ofrece una conceptualización basada en “conceptos fundamentales” o “aspectos clave”, a diferencia de habilidades o conocimientos, las cuales señala como las opciones para definir una materia en educación.

Los conceptos fundamentales ofrecen apertura y vigencia, pues no definen un bloque de conocimiento u objetos concreto de estudio, lo cual permite integrar los intereses y aplicarse a cualquier medio. Existen varias listas de los también llamados conceptos claves, pero el autor propone cuatro, que son según su fundamentación, aquellos aspectos que explican un marco teórico aplicable a todos los medios (viejos y nuevos); esos son: producción, lenguaje,

representación y audiencia. En cada uno de ellos describe tópicos a los que se debería prestar atención.

A) Producción:

Este aspecto retoma la forma en que se construye un producto mediático, no solo en sus elementos estéticos o componentes sino en las intenciones e intereses que hay en la creación y distribución, así como los impactos que tiene en la generación/exclusión de acceso y en las identidades culturales. Los tópicos que se proponen en este concepto son:

Tabla 9
Tópicos del concepto clave producción.

Tópicos	Saberes
Las tecnologías	¿Cuáles se usan para producir y destruir productos mediáticos y su importancia en los productos finales?
Las prácticas profesionales	¿Quiénes elaboran los productos y su función en el proceso?
La industria	¿Quiénes son los dueños de las empresas que compran y venden medios? ¿Cómo se benefician de estos medios?
Las conexiones entre los medios	¿Cómo se comportan las empresas para vender los mismos productos a través de diferentes medios?
Regulación	¿Quién controla la producción y distribución de los medios? ¿Qué leyes hay que regulen estos procesos y qué efectividad tienen?
Circulación y distribución	¿Cómo consiguen los textos llegar a sus audiencias? ¿hasta qué punto las audiencias eligen y controlan la distribución?
Acceso y participación	¿Qué voces se escuchan en los medios? ¿Cuáles son excluidas y por qué?

Fuente: Buckingham (2003: p. 95)

Para estudiar la *producción* los estudiantes pueden hacerlo en casos de medios o compañías locales y con efectos a nivel global, e incluso con experiencias comunitarias o escolares. Esto permite dar cuenta de los factores que intervienen, pero también comprender su realidad y la de la información que reciben.

B) Lenguaje:

Conocer los diferentes lenguajes que se utilizan y las combinaciones de los mismos no solo como agrupaciones de símbolos sino como conjuntos que se utilizan para transmitir una idea o evocar una emoción, que muchas veces no va explícita y por ello es necesario saber identificar todos los elementos y su relación.

Tabla 10
Tópicos del concepto clave Lenguaje

Tópicos	Saberes
Los significados	¿Cómo utilizan los medios diferentes formas de lenguaje para comunicar ideas o significados?
Las convenciones	¿Cómo se familiarizan las audiencias estos usos lingüísticos, hasta ser aceptados de forma generalizada?
Los códigos	¿Cómo se establecen las reglas gramaticales de los medios? ¿Qué sucede cuando se quebrantan estas reglas?
Los géneros	¿Cómo actúan las convenciones y códigos en diferentes productos mediáticos?
Las opciones	¿Qué efectos son atribuibles al hecho de elegir terminadas formas de lenguaje?
Las combinaciones	¿Cómo se transmite significados por medio de la combinación y secuenciación de imágenes, sonidos y palabras?
Las tecnologías	¿Cómo afectan las tecnologías a los significados que puedan crearse?

Fuente: Buckingham (2003: p. 99)

El estudio del lenguaje conlleva el análisis estético de los productos mediáticos: encuadres, colores, tipografía, diseño gráfico etc. Este tipo de examinación no es lo usual en la exposición a productos mediáticos, por ello la invitación a hacer de lo conocido algo extraño para evaluar cada elemento que es usado y reflexionar sobre las intenciones o razones para ello. Esto permite también identificar intereses, manipulación, persuasión o inductividad.

C) Representación

Una de las primeras reflexiones del autor es que los medios no son ventanas transparentes al mundo, sino construcciones intencionales de este, por ello estudiar esas representaciones se vuelve de suma importancia en la educación mediática. Analizar las representaciones para descubrir los sesgos, la falta de objetividad y la ficción existente conduce a un entendimiento mayor de los mismos; también ayuda a identificar cómo son visibilizados ciertos grupos mediante personajes con características exaltadas u omitidas, nos ayuda a visibilizar los estereotipos fomentados y los prejuicios imperantes. Para ello hay que prestar atención a:

Tabla 11
Tópicos del concepto clave representaciones.

Tópicos	Saberes
El realismo	¿Pretende este texto ser realista? ¿Por qué algunos textos parecen más realistas que otros?
La veracidad	¿Cómo pretenden los medios decir la verdad acerca del mundo? ¿Cómo tratan de parecer veraces?
Las presencias y ausencias	¿Qué cosas se incluyen y se excluyen del mundo mediático? ¿quién habla y quién se ve reducido al silencio? ¿qué dicen?
Los sesgos y la objetividad	¿Respaldan determinada visión sobre el mundo? ¿Comunican valores morales o políticos?
Los estereotipos	¿Cómo representan los medios a los diferentes grupos sociales? ¿son correctas estas representaciones?
Las interpretaciones	¿Por qué aceptan las audiencias determinadas representaciones mediáticas como verdaderas o falsas?
Las influencias	¿Influyen en las visiones que tenemos de determinados grupos sociales, personas o temas?

Fuente: Buckingham (2003: p. 100-101)

Este aspecto clave se vincula con las ideologías y valores, una dimensión significativa pero compleja pues muchas veces estos no son tan abiertos y es difícil identificarlos. Ayuda a entender la construcción de la agenda mediática y el por qué unos temas no son visibilizados y en cambio otros son incluso saturados, cuestiones que no son fortuitas o casualidad. En un sentido expresivo este aspecto fundamental ayuda a generar las propias representaciones y reflexionar sobre las implicaciones y necesidades de hacerlo, además de hacerlas circular (compartir) e indagar cómo reaccionan las audiencias a esta.

D) Audiencias:

En este concepto clave el autor invita a examinar más las características particulares de las audiencias y no preconcebir que hay una y que es homogénea, como nos han hecho creer los presupuestos simplistas. En el actual contexto de convergencia de medios y la proliferación de los digitales hay cada vez más tipos de audiencias y con atributos

diferenciales además de necesidades concretas ¿cuáles son? ¿cómo se acercan los medios a estas? ¿siguen siendo un mercado?

Tabla 12
Tópicos del concepto clave de audiencias.

Tópicos	Saberes
Fijación de objetivos	¿Cómo apuntan los medios a determinadas audiencias? ¿Cómo tratan de interpelar a ellas?
Tratamiento	¿Cómo hablan los medios a las audiencias? ¿Qué suposiciones se hacen los productores acerca de las audiencias?
Distribución	¿Cómo llegan los medios a las audiencias? ¿Cómo conocen las audiencias la oferta mediática
Usos	¿Cómo utilizan las audiencias los medios en su vida? ¿Cuáles son los hábitos y pautas de utilización?
Interpretación	¿Cómo interpretan las audiencias los medios? ¿Qué sentido les dan?
Disfrute	¿Qué alegrías obtienen las audiencias de los medios? ¿Qué les gusta de ellos?
Diferencias sociales	¿Qué papel tienen el sexo, la clase social, la edad y el trasfondo étnico en el comportamiento de las audiencias?

Fuente: Buckingham (2003: p. 103).

En los cuatro conceptos clave el autor busca que los alumnos sean llevados a aprender haciendo y analizar la realidad, los medios o productos mediáticos con los que conviven, entendiendo que estos conceptos son pautas y no un currículum fijo y que la educación mediática no es una herramienta para proteger sino para preparar a las personas para su interacción con la información y las TIC.

Para entender esta propuesta, Buckingham (2003, p. 23) propone no perder de vista los cambios que las interacciones con los medios han provocado. Entre ellos está el ser consciente de la importancia que los medios han adquirido en la vida económica, social y cultural: que son en primera y última instancia industrias y representan intereses comerciales, que en las últimas décadas han alcanzado una concentración de poder, que pueden influir en la construcción de nuestra visión de la realidad, en los procesos políticos, en la intención de voto y que han sustituido muchos discursos como la familia, la iglesia y la escuela y les han quitado su lugar como principales influencias socializadoras.

Aunque el autor afirma que lo anterior no significa que los medios sean “todopoderosos”, esa afirmación se dio en el año 2003 y deberíamos reconocer que estos han seguido concentrando poder e influencia sobre la población, sobre todo porque la AMI y la CM siguen siendo una asignatura pendiente para los Estados.

Buckingham (2003) también habla de los medios como proveedores de “recursos simbólicos”, y en esta propuesta se busca evidenciar que esos recursos son utilizados para dirigir e interpretar nuestras relaciones y para definir nuestras identidades.

El actual “espacio mediático” supone no solo la comprensión y uso de las formas de comunicación y de las tecnologías, sino como se ha explicado, debe incluir los valores, significados y efectos que este tiene sobre las personas, sobre las relaciones y la construcción de las comunidades. El actual entramado social exige que a los sujetos habilidades que no se están promoviendo desde la institución escolar, que la política pública, la educativa y los educadores están omitiendo y que los medios, como empresas han sabido aprovechar, esta situación supone, como se ha venido exponiendo la adquisición de una competencia que englobe las habilidades y capacidades necesarias para asegurar el desarrollo social y humano, no sólo tecnológico o informativo.

Buckingham respecto de la relación niños y medios, señala que necesitan más que habilidades de recuperación de información “no basta con que les demos unas cuantas lecciones sobre cómo deben utilizar los procesadores de texto o buscadores de información”. Es necesario que los niños puedan producir su propio conocimiento y para ello requieren habilidades para tratar y comprender la información y estas los conduzcan a poder ejercer su libertad mediante la toma de decisiones informadas, en última instancia son ellos los que podrán auto protegerse o autorregularse (2003: p. 274-276).

Por último, con esta propuesta el autor apunta hacia promover el acceso a la tecnología a todos, sobre todo a los grupos excluidos, luchar contra los efectos de las prácticas comerciales, fomentar la participación y la generación de ciudadanía activa, promover la libertad y expresión y favorecer la comunicación entre las audiencias y las personas.

La competencia mediática para la ciudadanía activa.

Operti señala que la educación mediática ayuda a desarrollar competencias para movilizar e integrar recursos, de los que hemos hablado en la sección de noción de competencia: valores, actitudes, conductas, habilidades, conocimiento y destrezas; que permitan “leer, entender, criticar y proponer, ejerciendo una ciudadanía” (2009, p. 32).

Al igual que Buckingham considera que los medios tienen un papel central en la vida moderna e incluso ayudan a permear la vida de las personas a través de esos “recursos simbólicos” que consolidan o modifican visiones sobre el mundo y por lo tanto nuestras acciones. Por ello es necesaria una preparación que ofrezca más que meras herramientas para la lectura o expresión crítica, tiene que fomentarse la acción, la participación para que puedan contrarrestar la determinación que hacen los medios sobre el cómo ejercer los derechos en planos políticos, económicos y sociales. Esta visión de la competencia se vincula más con la participación constante en sistemas democráticos, es decir, una ciudadanía activa.

La conceptualización que hace Operti está más vinculada al desarrollo social pues busca potenciar oportunidades y reducir las desigualdades e inequidades dentro de los alcances que se podrían tener. Para unos resultados óptimos este proceso debe iniciarse desde edades tempranas para lograr la formación de una ciudadanía más comprensiva y para no violentar sus derechos como ciudadanos, que participe activamente en la sociedad.

La propuesta de Operti no tiene un modelo didáctico o indicadores, solo describe cinco dimensiones y los alcances deseados. El primero de ellos es que se debe tener por base una ciudadanía democrática, el apoyo institucional es requerido en esta base para que sea parte de políticas públicas y económicas. Que, aunque la educación mediática busque el beneficio de los sujetos contempla que las oportunidades son importantes y no puede haber desarrollo social sin el económico.

En segundo y tercer lugar pone a la educación como la principal herramienta para la reducción de la pobreza y la exclusión, pero para que sea así se debe asegurar la equidad de acceso a la educación y esta debe adaptarse para ofrecerles a los alumnos de todos los contextos las mejores herramientas para desarrollarse tomando en cuenta la diversidad de

procedencias. La institución escolar debe conocer las necesidades y condiciones de sus alumnos y ser muy consciente de ellas.

La educación es entonces una herramienta para preparar a las personas para mejores condiciones de vida y también lo es para lograr una integración digna a un mundo globalizado, esa es la cuarta dimensión, para ello es necesario que las personas tengan la competencia para leer críticamente su realidad, entenderla y cambiarla.

Como quinta dimensión propone la creación de un curriculum que refleje la visión de la sociedad, documento que sea guía, pero no condicione ni determine el desarrollo de la CM. Su implementación debe ser innovadora y conducir a ambientes de aprendizaje agradable y amigables (2009, p. 34).

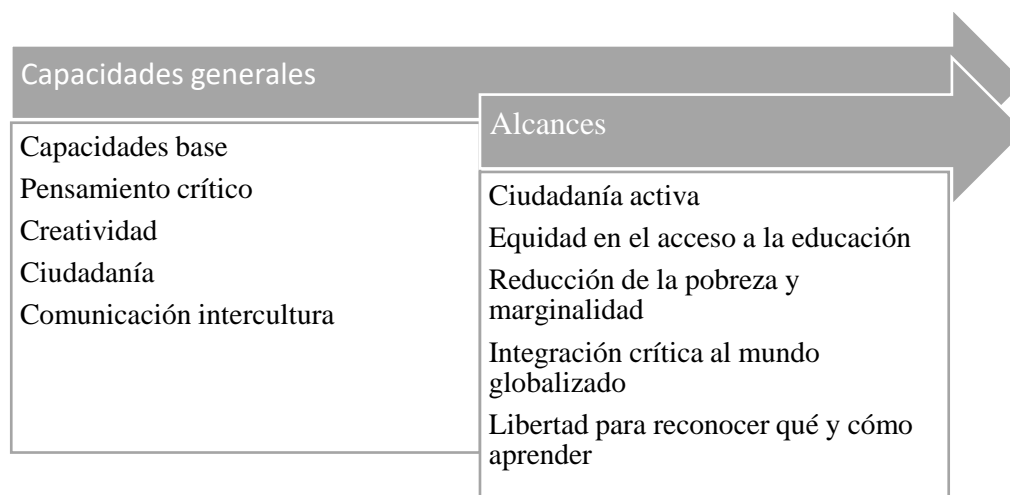


Figura 6 Competencia mediática desde Opertti

Fuente: Opertti (2009, p. 32-34)

La competencia mediática de las instituciones.

Pérez-Tornero, catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona, jefe del Gabinete de Comunicación y Educación y director del Doctorado en Periodismo de la misma universidad participó en la formulación de una propuesta de la mano con UNESCO y en colaboración otros autores en diferentes momentos.

El primero de ellos junto a Celot, en 2009. El *Study Assessment Criteria for Media Literaty*, el cual se llevó a cabo bajo la organización de la EAVI (*European Association for*

Viewers' Interests) y la UAB para la Comisión Europea. El brinda una orientación para el diseño de modelos o estrategias para evaluar la competencia mediática que se correspondan con los requerimientos y definiciones que componen la AMI.

Posteriormente junto a Martínez (2011) recupera muchos de los postulados explicados anteriormente, pero ayuda a comprender que, aunque lo que busca son habilidades y destrezas individuales con afectación en el plano social se deben considerar elementos que son ajenos a los destinatarios y que sin ellos es imposible el desarrollo de las otras: disponibilidad de medios y contexto de AMI. En esta base de da cuenta de los recursos y servicios con lo que se cuenta y la segunda de las iniciativas, planes o programas que se han llevado a cabo por las instituciones que fomenten las capacidades AMI. Los denominan factores del entorno.

El sistema que proponen está dividido en “competencias individuales” y “los factores del entorno”. Las primeras se subdividen en competencias personales y sociales. La representación se hace en forma piramidal en cuya base están los factores del entorno y en la cúspide la comunicación. A continuación, se muestra la figura.

Las competencias individuales se pueden entender como las habilidades y herramientas que una persona pueda poseer en términos de AMI, algunas de las cuales ya se han enunciado en modelos anteriores y en a la definición de AMI.

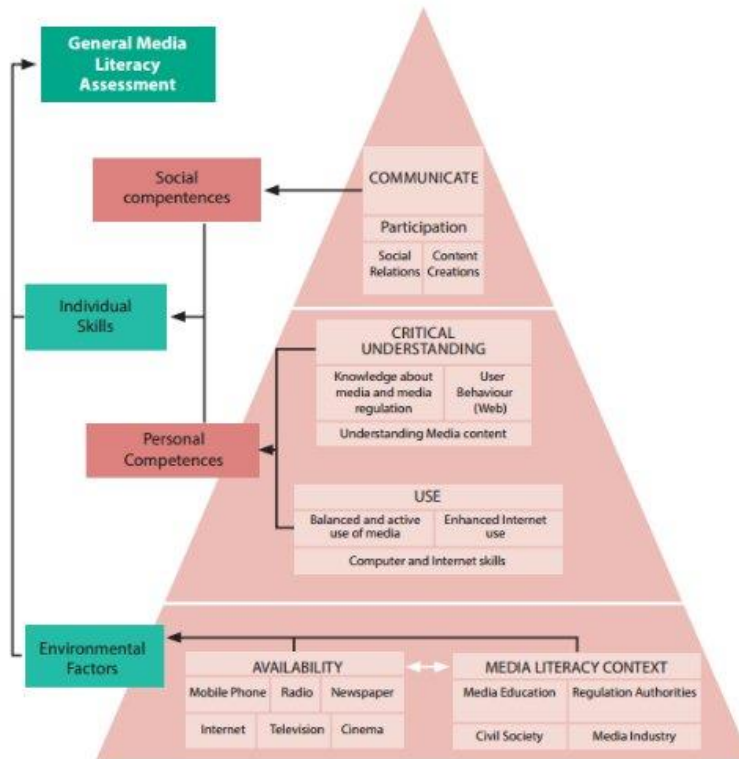


Figura 7 Estructura de criterios de evaluación AMI.
Fuente: Celot & Pérez-Tornero (2009:32).

Las competencias individuales, colocadas en los primeros dos niveles, dan cuenta de las competencias personales vinculadas al uso y entendimiento crítico, el primero se refiere a actividades que se realizan con un nivel bajo de conciencia, es decir, aquellas cotidianas de forma autónoma o automática. La segunda, en ese mismo nivel implica un avance y mayor entendimiento, se vincula al conocimiento, comportamiento y la comprensión sobre el contexto de los medios y sus contenidos, así como a las manifestaciones propias. Hace referencia además a procesos cognitivos que influyen las acciones; al momento de evaluar se debe considerar como aquellas acciones que se realizan a conciencia.

La cúspide de esta pirámide tiene relación con las habilidades comunicativas y se equipara con el estado pleno de AMI que puede alcanzar un usuario. Lo cual supondría que exista un contexto que favorece la adquisición de CM y un sujeto que participa de manera activa en el desarrollo y construcción de esta.

La etiqueta social incluye las destrezas sociales, es decir, da cuenta de las habilidades desarrolladas y que posibilitan las relaciones sociales, mejores formas e interacciones de estas

ya sea de manera personal o mediatizada, así como la creación de contenido y la difusión del mismo, siempre siguiendo la línea del uso responsable y ético.

La forma de ordenación nos recuerda que se necesita una base para que se den los procesos que busca la AMI y esa base es una tecnológica ligada a la competencia digital pero también a una disposición de infraestructura, conexión, programas y acciones de política pública que están fuera del campo de acción de los educandos e incluso de los profesores.

Esta dimensión aporta más elementos para el análisis y comprensión del estado de desarrollo de la AMI. Como se ha comentado ya, anteriormente se trabajó centrando en el diagnóstico y comparación con los indicadores, pero no evaluó de forma integral el contexto escolar y social para conocer si este tenía algún efecto en los resultados obtenidos. Ahora el contemplar este modelo y estos indicadores permite incluir la visión de los profesores de los grupos con los que se realiza este trabajo, pero también de los que recién se gradúan de la Escuela Normal de Jalisco, que serán los nuevos profesores y han tenido una reforma a su plan curricular pero además les corresponde implementar el nuevo modelo educativo y materiales.

Respecto de este modelo y las contribuciones vinculadas a la UNESCO, se recomienda observar dos categorías, con relación de la habilidad de las instituciones para promover la AMI.

Tabla 13
Variables para la evaluación de la AMI

Categoría 1	Factores que activa/habilitan la información y los medios (contexto de la AMI)
Categoría 2 (disponibilidad de medios)	A. Creación y disponibilidad (periódicos, libros, medios en línea y revistas) B. Distribución y abastecimiento (la infraestructura para llevar los medios y la información: radio, televisión, computadores y acceso a Internet) C. Recepción de la información (capacidad de la ciudadanía para recibir los medios y la información: usos y consumo)

Fuente: elaboración propia con información de la UNESCO (2011)

LA categoría 1 hace referencia a los factores del entorno que posibilitan el desarrollo y la categoría 2 a los que crean condiciones como las que se mencionan en la tabla. Estos corresponden con la base de la pirámide. En cuanto a las habilidades personales, el mismo organismo propone los siguientes indicadores:

Tabla 14
Componentes de Habilidad

Componente 1	Acceso/ recuperación de medios e información (acceso eficiente y efectivo a información y medios)
Componente 2	Evaluación/ comprensión de los medios y la información (evaluar informaciones de forma crítica y fundamentada) Uso/comunicación de medios e información
Componente 3	(comprende los dos componentes anteriores y puede comunicarlos adecuadamente en información y textos)

Fuente: elaboración propia con información de la UNESCO (2011)

La propuesta articulada de Ferrés.

Ferrés (2007) en un inicio llamó a su propuesta competencia en comunicación audiovisual e igualmente estuvo dotada de un conjunto de dimensiones e indicadores que atendían a dos ámbitos: el análisis y la expresión. La diferencia en conceptualización respecto a su última propuesta se puede entender al contextualizar las fechas de ambas. En el 2005 y 2007 había un contexto mediático diferente al del 2010 y 2011, por lo que en su segunda propuesta se propone atender a ese cambio en el entorno comunicacional y tecnológico ajustando las dimensiones y agregando indicadores y atender así a lo mediático¹⁵.

En el primer trabajo la definió como “la capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el escenario comunicativo” (2007, p. 10). Esto está muy relacionado con el conocimiento de los medios y su funcionamiento, así como con la tecnología que se usa en ellos. Explica además que esta competencia es para el ejercicio de

¹⁵ En seguimiento al trabajo y compromisos adquiridos con el Consejo Audiovisual de Cataluña, Ferrés se encuentra realizando una actualización de la propuesta del 2012 en los que se contempla la inclusión de población menor de 15 años y también la estructuración de preguntas cerradas que faciliten su interpretación y uso para la toma de decisiones por parte de las instituciones.

la ciudadanía. Zeballos (2016) agrega que la competencia mediática se da de acuerdo con el grupo social y contexto de un momento y lugar, que al medirla se deberá precisar siempre que es variable y no se corresponde siempre con un esquema o propuesta del todo. A tener en cuenta en las aproximaciones a campo ya que ninguna realidad es la misma y no todos los sectores están vinculados de la misma forma a los medios (acceso, interacción y apropiación).

La propuesta se compone de seis dimensiones, que, según los autores, ayudan a comprender aspectos del fenómeno, pero entiendo que están relacionadas y que convergen, aunque para la comprensión global se requiere especificar y diferenciar cada una de las magnitudes (Ferrés y Piscitelli, 2012, p. 76). Los ámbitos que atiende dan cuenta de la concepción de una ciudadanía consumidora y productora

Ferrés muestra preocupación por la influencia que tienen los medios en el inconsciente y sobre el cerebro emocional, en trabajos más recientes afirma que mientras no se eduque sobre la emoción y la correcta identificación de estas los esfuerzos de AMI fallan pues siguen manteniendo la razón sobre la afectividad como si las decisiones se tomaran siempre de manera racional (Ferrés y Masanet, 2017).

Considera que el predominio del cerebro emocional sobre el racional es más ajustado a la realidad: “de poco sirve la radiografía de lo que piensa la persona sobre un producto, si no acompañada de la radiografía de lo que siente ante él” (p. 79). Las tecnologías deben ponerse al servicio del “capital emocional” para de esa manera lograr la cultura participativa y la autonomía personal.

La propuesta didáctica que se incluye con el modelo es abandonar los contenidos abstractos de carácter semiótico e inclinarse por una forma más activa, participativa y lúdica; los autores indican que se requiere una pedagógica “más centrada en la reflexión sobre lo que comporta la experiencia de interacción con las pantallas que en discursos o elucubraciones semióticas” (2012, p. 78). Esta postulación se relaciona a los trabajos de Freire y Kaplún anteriormente descritos.

En cada dimensión se consideran dos ámbitos de trabajo: el de la producción de mensajes propios (expresión) y el de la interacción con mensajes ajenos (análisis) (Ferrés P.,

2007; 2012). También cuenta con una serie de indicadores clasificados en cada dimensión y ámbito, que serán enlistados en el siguiente apartado:

Tabla 15

Propuesta articulada de dimensiones e indicadores de Ferrés y Piscitelli

DIMENSIONES	INDICADORES	
	Ámbito del análisis	Ámbito de expresión
1. Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de interpretar y de valorar los diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje • Capacidad de comprender el flujo de historias y de información 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 • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de expresar mediante una amplia gama de sistemas de representación y 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
2. La tecnología	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del papel que desempeñan en la sociedad las tecnologías de la información y de la comunicación y de sus posibles efectos. • Capacidad de manejo de las innovaciones tecnológicas que hacen posible una comunicación multimodal y multimedia. • Capacidad de desenvolverse con eficacia en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de manejar herramientas comunicativas en un entorno multimedia y multimodal • Capacidad de elaborar y de manipular imágenes y sonidos desde la conciencia de cómo se construyen las representaciones de la realidad
3. Procesos de interacción	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de selección de revisión y 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 	<ul style="list-style-type: none"> • 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.

	<p>qué tiene 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.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de valorar los efectos cognitivos de las emociones: tomar conciencia de las ideas y valores que se asocian con personajes, acciones y situaciones que generan, según los casos, emociones positivas o negativas. • Capacidad de gestionar el ocio mediático convirtiéndolo en oportunidad para el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de interactuar con personas y colectivos en entornos cada vez más plurales y multiculturales.
4. Procesos de producción y difusión	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las diferencias básicas entre las producciones individuales y las colectivas, en las populares y las corporativas y, en el ámbito de estas últimas, si es el caso, entre las elaboradas por instancias de titularidad pública y privada. • Conocimiento de los factores que convierten las producciones corporativas en mensajes sometidos a los condicionamientos socioeconómicos de toda la industria. • Conocimientos básicos sobre los sistemas de producción, las técnicas de programación y los mecanismos de difusión. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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 comunidades cada vez más amplias • Capacidad de manejar la propia identidad <i>online/offline</i> y actitud responsable ante el control de datos privados, propios y ajenos • Capacidad de generar redes de colaboración y de retroalimentarlas, y actitud comprometida con ellas.
5. Ideología y valores	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de descubrir la manera en que las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad, a menudo mediante comunicaciones inadvertidas • Capacidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, extrayendo conclusiones críticas tanto de lo que se dice como de lo que se omite. • Habilidad para buscar, organizar, contrastar, priorizar y sintetizar 	<ul style="list-style-type: none"> • 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 valores existentes para cuestionar valores o estereotipos presentes en algunas producciones mediáticas • Capacidad de aprovechar las herramientas del nuevo entorno comunicativo para comprometerse como ciudadanos de manera

	<p>información procedente de distintos sistemas y de diferentes entornos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de analizar identidades virtuales individuales y colectivas, y de detectar los estereotipos, sobre todo en cuanto a género, raza, etnia, clase social, religión, cultura, discapacidades, etc., analizando sus causas y consecuencias. • Capacidad de reconocer los procesos de identificación emocional con los personajes y las situaciones de las historias como potencial mecanismo de manipulación o como oportunidad para conocernos mejor a nosotros mismos y para abrirnos a otras experiencias. 	<p>responsable en la cultura y en la sociedad.</p>
6. Estética	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de extraer placer de los aspectos formales, es decir, no solo de lo que se comunica sino también de la manera cómo se comunica • Sensibilidad para reconocer una producción mediática que no se adecue a unas exigencias mínimas de calidad estética 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de producir mensajes elementales que sean comprensibles y que se 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: Las dimensiones e indicadores se toman del trabajo de Ferrés y Piscitelli (2012, p. 79-81), también aparecen en Villarreal (2016, p. 65-69)

Además de las expuestas existen otras conceptualizaciones y modelos de evaluación para la educación mediática y su competencia, unas se enfocan en el desarrollo desde el ámbito nacional considerando aspectos como las políticas públicas, instituciones implicadas y programas (Durán, 2016); para un nivel educativo en concreto y considerando el sistema de medios y sus regulaciones (Zeballos, 2016) o adaptaciones a los modelos de Ferrés para generar instrumentos de medición (Gozálvez *et al*, 2014) y aunque cada uno ofrece posibilidades para realizar aproximaciones descriptivas y exploratorias sobre el nivel de competencia también tiene algunas limitaciones para el contexto que nos interesa: alumnos cursando la educación primaria en la ciudad de Guadalajara.

Dentro de las descripciones o problematización que acompaña sus propuestas todos los autores hablan de la niñez y juventud, se refieren como una etapa de vulnerabilidad y mayor exposición, con poco criterio para tomar postura respecto de los contenidos a los que se expone, incluso se argumenta que hasta los 12 años son incapaces de diferenciar la ficción y la realidad, pero en ningún trabajo se consideró esta población al momento de generar la propuesta de dimensiones o indicadores. No se establece una propuesta gradual o secuencial para abordarse en los diferentes grados o es que acaso ¿un niño de 6 años debería ser tan competente como uno de 12, y a su vez, este tanto como un adulto grado de universidad?

Otro elemento es que los modelos se corresponden con la realidad europea y anglosajona, excepto Grijalva (2017), Villarreal (2016) y Zeballos (2016), no se tienen datos de mediciones en el contexto latinoamericano e incluso estos autores solo miden y lo refieren a un área geográfica específica sin examinar el entorno. En los escenarios que los modelos expuestos se formularon hay condiciones favorables y el respaldo institucional, lo que facilita la tarea.

Considerando estos elementos y después de la revisión se ha optado por plantear una propuesta que se ajuste más a nuestra realidad considerando las aportaciones de los autores y las críticas visualizadas, así como las limitaciones.

Propuesta de dimensiones e indicadores para primaria.

Para realizar esta sistematización y propuesta de medición de competencia mediática, se consideran las edades específicas de 6 a 12 años, a las que va dirigida la presente investigación en el contexto de una escuela primaria de educación pública: docentes de formación magisterial, infraestructura determinada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) al igual que sus programas, y la realidad de sus hogares (disposición de medios, nivel educativo de padres y cantidad de miembros en el hogar).

De los modelos expuestos se recupera la flexibilidad que plantea Buckingham con sus aspectos clave, la gradualidad que sugiere Pérez-Tornero, al igual que su visión de la condición social como el horizonte deseado, aspecto que comparte con Operti; y la lista de capacidades que ofrece Ferrés como guía para considerar cuáles serían convenientes según la edad y grado escolar.

En primer lugar, explico que en este modelo se entiende a la competencia mediática como el resultado de un proceso de alfabetización de la misma índole, en donde intervienen docentes y alumnos como protagonistas, pero también se determina por el contexto en que esta tiene lugar: infraestructura, medios disponibles, accesos garantizados y el fomento de habilidades para el manejo de dispositivos e información.

Que esta competencia no es solo una lista de saberes sino la preparación para la vida que desde la educación implica un compendio habilidades y capacidades que se deben fomentar en el alumno para la puesta en marcha de sus propios recursos (cognoscitivos, motrices, afectivos y axiológicos) al momento de interactuar con los MTIC y con otras personas. Siempre pensando que esta competencia le permitirá hacer frente a problemas reales y actividades en ámbitos concretos como el acceso y disfrute de derechos, la participación social y democrática, compromiso social, entre otros.

Pensando en los procesos que se sugiere que la AMI intervenga, la especificación por dimensiones y los ámbitos; se consideran y proponen cuatro las dimensiones para evaluar el nivel de competencia en alumnos de primero y sexto grado de la Escuela Primaria Lauro Badillo:

- Dimensión técnica/tecnológica: Esta dará cuenta de la disponibilidad de acceso que les ofrece su contexto escolar, social y familiar además de las habilidades y formación con que cuentan y tienen a disposición, de manera individual y de manera colectiva se pueda también describir los factores del entorno que ayudan al desarrollo o no de la educación mediática. Correlacionando con los modelos expuestos está vinculada a la dimensión tecnología de Ferrés y Factores del Entorno (uso, disponibilidad y contexto) de Pérez Tornero.
- Dimensión de producción e interacción: Esta permite observar la comprensión que tienen sobre los elementos que intervienen en la construcción de mensajes y en la disposición de fuentes y medios. Tiene vinculación con los conceptos clave de Producción y Audiencia (Buckingham); así como con las dimensiones de capacidades base (Operti), uso (Pérez-Tornero), Procesos de interacción y procesos de producción y difusión (Ferrés).

- Dimensión axiológica: Apunta hacia el reconocimiento que tienen los elementos simbólicos circulantes en los mensajes y en los medios, por ello permite dar cuenta y comprender los valores, ideologías y significados que los acompañan. Se vincula al concepto clave de representación (Buckingham), a la dimensión de pensamiento crítico (Operti y Pérez-Tornero) e ideología y valores (Ferrés).

Antes de pasar a la cuarta dimensión es necesario hacer algunas anotaciones. Este trabajo pretende establecer una relación entre la educación mediática y el desarrollo social a escala humana por ello es importante considerar la dimensión social además de la individual. Se ha dicho que la AMI busca preparar al sujeto para su entorno y que le brinda herramientas para hacer frente a los riesgos y necesidades de este, lo cual es deseable y justo, pero apunta a un desarrollo personal basado en habilidades. La hipótesis de que el pensamiento crítico ayudará a la generación de una ciudadanía activa y responsable se mantiene, pero en los procesos se olvida ¿cómo se puede dar un desarrollo social si solo se busca generar capacidades y habilidades operativas o pensamiento individual?

Agudelo (2016) hace una crítica a la educación mediática por el olvido u omisión que se ha hecho de la asocialidad¹⁶ en la investigación. Propone ver la educación mediática no sólo como formación para la recepción y para la producción, sino como una formación para la interacción social mediatizada sin que se omita hablar de interacciones y prácticas sociales al momento de abordar la temática. Invita a ver más allá del dispositivo y los procedimientos, dejar de pensar en habilidades y competencias individuales y contemplar una acción social, un sistema de interacción: observar las relaciones sociales, sus reglas, sus dinámicas de intercambio, sus conflictos y resoluciones.

Sostiene que actualmente la AM busca crear emisores y receptores en capacidad para deliberar, desde la lógica argumentativa, acerca de temas asociados con la justicia social y libertad, pero se está pasando por alto el aspecto social de la comunicación, la cual debe ser pensada desde una noción de actor social, sujetos que están sujetos en un sistema complejo

¹⁶ Agudelo señala que el tema de las interacciones y relaciones sociales en el contexto de las culturas mediáticas no se ha trabajado como se espera. Sin embargo, hay esfuerzos sobre etnografía virtual y estudios sociales en contextos on-line, que ayudan a enriquecer el "sentido social" de la educación mediática. Lo importante, en este caso, es fortalecer los enfoques estéticos y antropológicos puesto que están orientados a reconocer y trabajar sobre las emociones y las sensibilidades en la construcción de ciudadanía, por un lado, y por otro, en los significados, reglas y rituales de interacción de ciertos contextos culturales mediatizados.

de reglas y acuerdos construidos por y para la comunicación. Hay una "relación comunicativa" que difiere de los enfoques dados, pero no resulta incompatible.

Pensar estos elementos podrá ayudarnos a dar paso a la "responsabilidad social", una responsabilidad con el otro que no es una competencia cognitiva sino una sensibilización ética que trasciende al individuo y llega a otro semejante: "el tema de responsabilidad social trasciende a la razón y nos lleva a una dimensión diferente, quizá ética y estética, quizás del sentido, de la otredad y la solidaridad, finalmente una dimensión política. Lo que nos lleva a proceso de desarrollo social y humano.

Eso nos lleva a entender la importancia y pertinencia de la última dimensión:

- Dimensión de interacción social: Esta dimensión busca dar cuenta de las implicaciones de los usos, consumos y apropiaciones que hacen las personas en su vida, en la construcción de sus relaciones personales, virtuales y sociales. De cómo la ecología comunicativa ofrece posibilidades para la creatividad y la comunicación desde un sentido social y del reconocimiento del otro: respeto a las diferencias e inclusión. Se vincula a la dimensión de creatividad (Opertti) y comunicación (Pérez-Tornero).

En la siguiente tabla se muestran los saberes que se busca evaluar en cada dimensión y la relación con los recursos, según la noción de competencia expuesta que se activa, así como los procesos de la educación mediática en que se desarrollan.

Tabla 16
Propuesta de competencia mediática vinculada al desarrollo

Saberes que considerar	Dimensión	Recurso movilizado según la noción de competencia	Proceso que acciona según la AMI
<ul style="list-style-type: none"> ○ Habilidades para el manejo de dispositivo y las innovaciones ○ Reconocimiento del papel de las TIC en la sociedad ○ Capacidad para elaborar y manipular, usando la tecnología, contenido mediático ○ Acceso a dispositivos y conexión ○ Acceso a formación ¿dónde? 	Técnica/ tecnológica	Cognoscitivo	Acceso
<ul style="list-style-type: none"> ○ Como obtener acceso y participación ○ Conocimiento de los condicionamientos socioeconómicos en la industria 	Producción e interacción	Cognoscitivo	Análisis- Evaluación

<ul style="list-style-type: none"> ○ Capacidad para dilucidar por qué le gusta o no un contenido ○ Capacidad para valorar los efectos cognitivos de las emociones ○ Gestionar su consumo mediático, enfocar el ocio y potenciar el aprendizaje ○ Conocimientos para compartir información usando las TIC ○ Identificar los lenguajes y formatos en los productos mediáticos 			
<ul style="list-style-type: none"> ○ Capacidad para identificar realismo y veracidad ○ Reconocer las intenciones: sesgos y objetividad, presencias y ausencias ○ Capacidad para descubrir las influencias: formas en que las representaciones mediáticas configuran la percepción ○ Capacidad para reconocer y cuestionar identidades y reconocer estereotipos, valores e ideologías ○ Capacidad para transmitir valores, implica la comprensión de cuáles ○ Habilidades para aprovechar el entorno comunicativo como forma de compromiso social ○ Comprender cómo se configuran las audiencias: intención y objetivos; segmentación ○ Habilidad reflexiva para cuestionar las propias interpretaciones de los contenidos 	Axiológica	Cognoscitivo/ axiológico	Comprensión
<ul style="list-style-type: none"> ○ Capacidad para tomar postura respecto del contenido que consume ○ Capacidad para cuestionar aquellos contenidos/conductas que atacan o dañan ○ Capacidad para expresarse según el medio y la causa, más allá de intereses personales ○ Capacidad para la comunicación intercultural ○ Capacidad para reaccionar ante las injusticias ○ Responsabilidad respecto a su identidad online/offline 	Dimensión de interacción social	Afectivos/ Axiológicos	Transmisión

Fuente: Elaboración propia¹⁷

¹⁷ Con base en los modelos de evaluación propuestos en esta sección. Esta tabla incluye las dimensiones e indicadores propuestos para medir competencia mediática en alumnos de primaria.

CAPÍTULO IV

Del Desarrollo Social al Desarrollo a Escala Humana

En este apartado se propone una breve aproximación al surgimiento del concepto de desarrollo social y el cambio de paradigma que dio como resultado el desarrollo humano. Se considera necesario entender el contexto en el que surge la preocupación por el progreso para comprender cuáles son sus motores y las críticas que ha recibido su aplicación.

El recorrido nos lleva a examinar una perspectiva centrada en el autor, en un desarrollo que se aleja de lo material para focalizarse en las personas, en un desarrollo humano con enfoque en las capacidades que a su vez se liga con las necesidades de educación para la promoción del desarrollo en el contexto de la actual sociedad del siglo XXI: una mediatizada y transformada por las revoluciones tecnológicas e informativas.

El concepto de *desarrollo*

Después de la segunda guerra mundial surgió la preocupación e interés de algunos países por colaborar en la rehabilitación de los países devastados. La ayuda se centró en el aspecto económico y lo que ello implicaba: infraestructura, industria, servicios, educación, etc. Durante esa época se comenzó a hablar de desarrollo entendido como la capacidad económica de un país, sociedad o ciudadano para cubrir sus necesidades. Se relacionaba con poder adquisitivo y la acumulación de bienes, eso explica el porqué de la forma de actuar y los programas de desarrollo implementados por Estados Unidos en la Unión Europea y hacia América Latina. Con esta visión surge la categorización entre países ricos y pobres, naciones desarrolladas y naciones en vías de serlo, es decir, de alguna manera surge el debate sobre qué es el desarrollo, las formas de alcanzarlo y el papel de los países y organismos, nacionales e internacionales, para llegar a él.

En el debate comenzaron a tomar lugar actores que no eran parte de las naciones desarrolladas cuestionando las formas en que se estaban llevando a cabo los programas que buscaban desarrollo, la razón e interés de los países desarrollados en ayudar a los países no desarrollados así como otros actores de universidades y gobiernos “desarrollados” que, igualmente, criticaron los programas y la visión que imperaba en ellos: una basada en las teorías clásicas del crecimiento económico; estas críticas han permitido que se reflexione en

otras maneras de alcanzar el tan anhelado desarrollo pero sobre todo buscar un mejor entendimiento de lo que implica generar desarrollo social.

Aún en la actualidad no hay consenso en ese debate y es por ello por lo que conviene iniciar con el breve análisis de lo que dio origen al concepto. Sin embargo, debo aclarar que no es el objetivo de este trabajo ahondar de manera profunda en su origen, pero es esclarecedor nombrar algunos elementos que nos ayuden a comprender el panorama actual.

Tal como apuntan Fletes (2011) y Siguán (1966) el uso del término desarrollo supone un reto y complejidad, por un lado se ha generalizado tanto que se corre el riesgo de caer en usos vacíos y confusos pero también al ser un concepto polisémico se tienen desafíos de entendimiento y aplicación, sin embargo, aunque estos aspectos se deben tener en cuenta también debemos observar que el desarrollo ha venido a ser un concepto clave de nuestro tiempo y abordarlo requiere una descripción de supuestos para esclarecer a qué tipo de desarrollo nos referimos, pero principalmente qué entendemos por ello y qué tan importante puede llegar a ser.

El concepto se puede abordar desde un enfoque muy general, es decir, sin algún “apellido” que nos ayude a ubicar a qué área se refiere (“molecular”, “biológico”, “social”, etc.) y también desde una óptica histórica, esta última nos permite ver la evolución (un sinónimo) del concepto y de su extendido uso. En este trabajo abordaremos el concepto de desarrollo ligado a lo social y posteriormente enfocado en las personas.

En principio se tiene que tener en cuenta que el concepto de desarrollo supone una idea de movimiento y de cambio; aunque los imaginarios, instituciones y académicos pueden colocarla como mejoras también implica retrocesos, es decir, que esos progresos pueden ser positivos o negativos. Entonces tenemos que el desarrollo puede suponer connotaciones de cambio de manera sucesiva, progresiva y ordenada, pero también lo opuesto; estancamiento, deterioro y desorden (Fletes, 2011). Tenemos entonces dos elementos que nos ayudan a entender mejor el concepto: el tiempo y los puntos de referencia que permitan observar los cambios; esto último nos lleva a considerar que el desarrollo debe observarse siempre ligado a quien lo vive: persona, proceso, lugar, etc.

En concordancia con los argumentos anteriores González (2011) describe el desarrollo como un proceso de cambio y no un estado que pueda ser alcanzado, es decir, que hablar de desarrollo no supone un único camino lineal de un punto A a un punto B, y que el tránsito por este camino no se debe entender como mejora de facto. Aunque también se debe tener en cuenta que, si el desarrollo es un camino buscado, se pueden proponer estrategias para que este tránsito lleve a vivir procesos que supongan cambios positivos, es decir, un desarrollo positivo inducido considerando que hay muchos caminos posibles para llegar a ese punto B e incluso que hay más puntos de llegada que este. Con estos argumentos el autor hace una crítica a la forma en que ha sido concebido el desarrollo: vertical (desde arriba) e impuesto (desde afuera, desde los ricos o desarrollos a los pobres y “subdesarrollados”).

Para el estudio del desarrollo Fletes (2011, p. 31) establece como primera tarea identificar y situar el proceso para describirlo y dar cuenta de los cambios de manera sistemática, esto implica un recorte en el tiempo y situarlo, siempre deseado, en el espacio y su contexto social. El estudio del desarrollo social nos permite entonces observar los cambios en sociedades, pero también entre estas, así como las semejanzas, las diferencias, los procesos que han llevado a cabo y los resultados que tan obtenido en procesos similares o distintos.

Siguán (1966) propone tres líneas esenciales para el entendimiento del desarrollo y su estudio. En primer lugar, habla del destino de la humanidad al progreso social, un progreso entendido como una sociedad más libre y justa en la que los hombres -y las mujeres- puedan realizar más plenamente sus posibilidades. En segundo lugar, aseveró que el progreso social requiere de un desarrollo económico, esto porque se necesita de recursos que permitan aumentar el nivel de vida individual y colectiva, esto liberaría al hombre -y a la mujer- de sus necesidades. En esta idea viene implícita la concepción del dominio de la naturaleza para ponerla a su servicio.

Como tercera línea, asegura que la promoción de estos dos progresos, social y económico, deben ser la primera tarea de los gobiernos y uno de los principales objetivos políticos, llevarlo a cabo entonces a través de acciones como una política adecuada: políticas públicas y programas sociales.

Tomando en cuenta las ideas expuestas por estos autores podemos entender el desarrollo social como un proceso de cambios sociales que supone un progreso social y económico, que

implica acciones y actuar político en forma de políticas, planes y programas, pero también la participación de los sujetos, vistos así, como sujetos y no objetos del desarrollo; y el tránsito en esas acciones, así como el reconocimiento y descripción de esos cambios ligados a un tiempo y contexto específicos. Sin perder de vista que el principal objetivo debe ser siempre las personas y su bienestar en el presente y futuro, es decir, que no se deben comprometer los recursos para generaciones futuras y se debe contemplar la relación y consumo que se tiene de los recursos naturales. El desarrollo social no es por tanto un punto de referencia estático, sino el tránsito por una serie de caminos y procesos que lleven constantemente a una sociedad más libre y más justa para todos.

El reconocimiento de esta visión de desarrollo social nos lleva a recuperar algunas de las críticas a su concepción por las instituciones y gobiernos, sobre todo en su medición, pues ello nos permitirá no cometer los mismos errores al momento de trasladar esta visión al campo con nuestros sujetos y acciones.

La primera de ellas es la reducción del desarrollo al progreso económico y a su medición solo en función del PIB o desde una visión utilitarista. Si bien la medición del PIB supone algunas ventajas como la facilidad de medición, la confiabilidad y posibilidad de contrastes o comparaciones no visibiliza las formas de distribución de ese recurso y el que hay niveles muy desiguales de acceso, no solo a ese recurso sino a los servicios que se desprenden de ellos como educación, servicios de salud e incluso derechos.

Desde una concepción utilitarista se mide la calidad de vida expresada por las impresiones manifiestas de las personas y sus experiencias, el problema que esto supone es el valor que cada persona le puede dar a los elementos de esas experiencias y a quiénes son los encargados de dar cuenta de esas impresiones (Nussbaum, 2012).

El desarrollo social no puede ser representado solo por un número, aunque indicadores cuantitativos puedan facilitar la tarea de su medición y estudio; como se ha mencionado este proceso supone el transcurso por cambios sociales y estos son difíciles de incluirse solamente en mediciones numéricas, por lo que se requiere de indicadores que observen y describan estos procesos con un enfoque también cualitativo, con los cuales poder realizar análisis e interpretaciones correctas. El análisis de procesos de desarrollo desde lo general y particular,

desde un enfoque así deberá llevar a generar conocimiento sobre dichos procesos (Fletes, 2011).

Esto supone entender que la observación de todos los elementos que intervienen en el desarrollo son necesarios: personas, procesos, recursos, ubicación, servicios con los que se cuenta o no, etc. Y que los análisis deben dar cuenta de los procesos vividos por los sujetos y grupos, con posibilidad de observar desagregadamente y no sólo de forma general. Esto permite conocer quiénes se están favoreciendo de estos cambios y quiénes no, quiénes se ignoran, quiénes han sido incluidos o excluidos. Es necesario, por ende, comprender que el análisis y estudio del desarrollo social es un proceso complejo, que se debe abandonar una perspectiva fragmentada y en cambio incorporar una visión más amplia e integral.

Si estamos hablando de desarrollo social, podría parecer obvio que el enfoque y el centro deberían ser las personas y los procesos alrededor de ellas, pero no ha sido así, y esta es otra de las críticas; así como los vehículos que se han concebido para transmitir este desarrollo. Al respecto González (2011) recupera las recomendaciones de Boisier (1994) así como de Peet y Harwick (2009), en las que se habla de la necesidad de una visión antropocéntrica que indique que el desarrollo debe reflejarse en una visión más ética que aluda a una teoría de la vida, que se traduzca en una cuestión de y para las personas.

Fernández (2001), señala que el desarrollo debe contener una dimensión moral capaz de hacerlo duradero, sostenible, justo y humano; de esta manera se permite el desenvolvimiento social de las personas, una gestión autónoma y responsable de las necesidades y los recursos, pero sobre todo una conciencia sobre los deberes que conlleva los derechos sociales y las necesidades humanas vinculada al medio ambiente, regional y mundial.

Según la Declaración Universal de los Derechos Humanos, realizada en 1948:

...los derechos humanos son aquellas «condiciones instrumentales que le permiten a la persona su realización». En consecuencia, subsume aquellas libertades, facultades, instituciones o reivindicaciones relativas a bienes primarios o básicos que incluyen a toda persona, por el simple hecho de su condición humana, para la garantía de una vida digna, «sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición (Asamblea General de la ONU, 1948).

Tomando como antecedente la idea de que el desarrollo social debe ser ante todo “humano” es que se puede entender la relación que existe con los derechos humanos. Retomado lo anterior se puede evidenciar que hay una innegable relación entre derechos humanos y desarrollo social, se podría decir que en medida en que los derechos humanos se garanticen a todas las personas se avanza, en un sentido, hacia el desarrollo social sin que esto signifique que con ello se logra el tan anhelado desarrollo. Entran en juego otras cuestiones a analizar: la forma en que se garantiza el derecho, la calidad del bien brindado (educación, salud, trabajo, etc.), sólo por nombrar algunos.

Una de las claves, que igualmente señala Fernández (2011), es la obligación de construir un desarrollo integral, humano y humanizador, que sea capaz de superar el referente al bienestar social concebido sólo como crecimiento económico y material.

La cuestión es que no se puede, ni se debe, buscar el desarrollo social sin contemplar los derechos humanos, el derecho que tiene cada sujeto al desarrollo y a la posibilidad de elegir, ejercer y desenvolverse en lo social, político y cultural según las normas vigentes en cada país y sociedad. Es decir, que se deben establecer límites para el ejercicio de los derechos: buscar no sólo una sociedad de derechos sino de responsabilidades.

Hay una invitación a formular propuestas que busquen en el desarrollo la cooperación entre las naciones y los pueblos no sólo en un sentido económico sino en una posibilidad de encuentro intercultural y humano. Esto implica una participación de todos los sectores en “igualdad” de circunstancias, lo que lleva a pensar en una responsabilidad social por parte del sector privado en: sostenibilidad a largo plazo, vinculación con la comunidad, respeto de los derechos laborales, preocupación –y ocupación- por el medio ambiente, acciones sociales y sobre todo la recuperación del significado humano de la actividad empresarial (creación de riqueza para la sociedad).

Por otro lado, tenemos las formas y vehículos que se han concebido para la consecución de los objetivos del desarrollo. Dado que el desarrollo siempre ha sido visto como un progreso en la cual un pueblo o una persona debe emular las acciones seguidas por otro para “desarrollarse”, se asume la necesidad de un proceso de enseñanza e instrucción. De esta forma ha existido una estrecha relación entre el desarrollo y la educación, sobre todo si se tiene en cuenta que uno de los objetivos de la educación es la formación de los hombres y

mujeres, es decir, la sociedad futura. Por ende, todo esfuerzo por promover el desarrollo lleva implícita un esfuerzo educativo (Siguán, 1966). Aunque existen visiones en las que se considera que la educación es un resultado del desarrollo no se puede negar que hoy en día sin educación como sinónimo de instrucción, innovación y capacitación de capital humano para la investigación, creación de tecnología y de servicios no se podría hablar de desarrollo. Con ello también se demuestra que la educación es necesaria desde cualquier perspectiva de desarrollo que se adopte, desde una visión de progreso económico se necesita capacitar y profesionalizar a las personas para acceder al mercado laboral y para que un país satisfaga las necesidades de estos perfiles y desde una óptica más social, se requiere formar a los futuros integrantes de la sociedad.

Hay una interdependencia entre el progreso económico y social, este último solo es posible si se da el primero y el primero debería tener solo sentido en función de una sociedad más justa, más libre y por tanto más humana. Por ello es importante entender y reflexionar sobre qué tipo de sociedad estamos buscando y cuáles son los requerimientos para promoverla, es decir, qué tipo de educación se debe ofrecer para alcanzarla, pues como indica Siguan, la educación está orientada al futuro pero por su naturaleza tiende también a conservar el pasado, por lo que es imprescindible, para poner la educación al servicio del desarrollo, replantearse y examinar sus objetivos y medios así como su organización, sobre todo de cara a reconocer el papel que juega el tiempo y contexto en el que se educa y busca el desarrollo.

De esta manera entendemos a la educación no solo como un vehículo sino como un pilar para el desarrollo social y, como hemos expuesto, este desarrollo social debe incluir un enfoque más humano y apegado a los derechos humanos. Sin embargo, al referirnos a educación no hablamos solo de cobertura de educación primaria, de años de escolaridad o alfabetización, ni siquiera solo de educación formal, nos abocamos por un proceso de enseñanza y aprendizaje continuo que no se limite solo a unas áreas, a habilidades operativas, al contrario, que fomente en las personas habilidades en diversas áreas para el pensamiento crítico. Capacidad que le permitirá la autodefinición y la planificación de su vida, de la satisfacción de sus necesidades y de la participación en sociedad siempre de una manera responsable consigo mismo y con los demás habitantes de su sociedad y del mundo.

Desarrollo humano.

La verdadera riqueza de una nación está en su gente. El objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa. (PNUD, 1990).

El paradigma de desarrollo humano (DH) ha sido elaborado principalmente gracias a los esfuerzos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) que desde 1990 publica anualmente informes; y de autores como Sen (1980, 1987) y Nussbaum (2002, 2012).

Se sustenta en las críticas hechas a la visión economicista del desarrollo, algunas de las cuales se han expuesto en el apartado anterior; pero principalmente en la falta de una visión más humanística. En este sentido el principal mérito de este paradigma es hacer visible algo que se había obviado, y así lo reza el primer informe en 1990 al afirmar que ha ayudado a redescubrir que todo centro de desarrollo deben ser el humano y el ampliar las oportunidades y libertades de estos.

Sin embargo, esta visión no ha abandonado la importancia del progreso económico, pues el PNUD concibe que el objeto de desarrollo sigue siendo el aumento del PIB, pero también considera importante estudiar cómo este se traduce -o no- en crecimiento para las sociedades: en desarrollo humano. Contempla entonces el acceso a ingresos, como vehículos para adquirir bienestar, pero incluye otras opciones entre las que están una vida longeva y saludable, conocimientos, libertad política, seguridad personal, participación comunitaria y derechos humanos (PNUD, 1990). Con esto la institución no busca indicar el camino o visión de desarrollo, sino brindar experiencias que ayuden a concebir caminos hacia un desarrollo humano, sobre qué políticas han seguido las naciones y qué resultados han obtenido.

Este paradigma también rompe la creencia de que el PIB sea un indicador de bienestar, pues muestra experiencias en las que a pesar de bajos niveles de progreso económico hay esfuerzos y buenos resultados en prácticas de bienestar de las personas y otros en los que, al contrario, a pesar de tener buenos niveles de PIB no hay esfuerzos –suficientes- por el bienestar de las personas. Esto establece que no hay un vínculo directo entre desarrollo económico y desarrollo humano, y para que el segundo se logre se necesitan intenciones y

acciones estratégicas y que el primero solo tiene sentido si existe en función de las personas (Siguán, 1966).

El DH es entendido como el proceso por el que los ciudadanos de una nación mejoran sus condiciones de vida desde distintas variantes: salud, educación, vivienda, ingreso e, incluso, la recreación. Es sostenible cuando las personas superan las barreras psicológicas, sociales y contextuales para poder ver el mundo a través de una nueva lente, en la que el individuo actúa como agente de cambio (Pick y Sirkin, 2011). Consiste en ampliar las libertades de modo que todos los seres humanos puedan aprovechar las posibilidades que consideren más valiosas. Estas libertades tienen dos aspectos fundamentales: la libertad de bienestar, representada por los funcionamientos y las capacidades, y la libertad de agencia, representada por la voz y la autonomía (PNUD, 2016).

El desarrollo humano por tanto se enfoca en cómo el desarrollo puede ampliar las oportunidades de las personas, en la formación de capacidades y en cómo puedan utilizarlas, para lo cual es necesario contar con libertad: los individuos necesitan ser libres para ejercer sus opciones y expresar sus opiniones para configurar sus propias estructuras políticas, por ejemplo.

De esta forma este paradigma impulsado desde el PNUD centrará la propuesta en tres rubros: ingresos, salud y educación como medios para expandir las capacidades humanas. Y esto da paso al índice de desarrollo humano (IDH) en el que se reflejan la esperanza de vida, los años de escolaridad y alfabetización alcanzados y los recursos de que dispone para el disfrute de una vida decente, aunque la medición de media de ingresos encubre la distribución regional y local, y las desventajas que ello supone.

Aunque el cambio de paradigma desde una visión más centrada en el progreso económico a una de progreso social con las personas al centro supone ya un avance, también se hacen críticas a la visión que el PNUD ha impulsado y a la promoción de la ampliación de oportunidades y de las libertades, pues se considera que el enfoque de capacidades y el de derechos humanos se acercan más a las necesidades de justicia social para todas las personas, especialmente quienes han sido vulnerados. La elección de la noción de oportunidades sobre la de capacidades tiende a invisibilizar patrones de desigualdad y desventaja de tipo material

que son de suma importancia para el desarrollo, esto con relación al futuro de personas o grupos específicos (Sahuí, 2014).

La noción de creación de oportunidades no toma en cuenta siempre el lugar desde donde parten las personas, es decir, omite la falta de un “piso básico” con lo que puede contribuir a perpetuar desigualdades y coloca en el sujeto la responsabilidad de acceder y aprovechar a las oportunidades creadas. El suponer que el fracaso de una oportunidad “desaprovechada” está en el sujeto y no en las condiciones que posibilitan u obstaculizan el acceso a ella y que es tarea de la institución y el Estado, es una forma de conservar la desigualdad y el imaginario de que el avance y éxito social es una cuestión meritocrática: solo quienes lo merecen son quienes acceden y aprovechan las oportunidades, pero ¿quiénes lo merecen? ¿Quiénes están siempre en condiciones de acceder a esas oportunidades y quiénes no? Al colocar más énfasis en el concepto de oportunidades, antes que en las capacidades de manera directa- aun cuando este concepto ha estado presente desde el primer informe- se ha omitido la atención a cuestiones de discriminación como factor importante de desigualdad material entre las personas (Sahuí, 2014).

Por el contrario, el enfoque de capacidades y el de derechos humanos promueven un trato democrático que implica deberes y una responsabilidad social con el carácter imperativo de los derechos, que los convierte en reclamos justificados y urgentes (Nussbaum, 2012). El enfoque de derechos humanos o capacidades, priorizan la atención hacia los grupos marginales, excluidos o vulnerados, mientras que el de oportunidades supone la posible implicación que el fracaso de ciertos colectivos para alcanzar su bienestar es señal de oportunidades desperdiciadas. El enfoque filosófico de las capacidades incluye elementos que podrían ayudar a combatir la discriminación, pues se preocupa por la agencia de todos por igual.

En este trabajo se persigue una visión de desarrollo humano apegada al enfoque de capacidades y derechos humanos, en las cuales se contempla una igualdad básica y atribución universal a las personas sin importar los méritos o desventajas en que se encuentren. Esto permite considerar las diferencias como raíz de la diversidad y no como aspectos que conlleven a discriminación o exclusión. La promoción de desarrollo no puede obviar u omitir aspectos como el género, la clase social, la etnia, la orientación sexual o cualquier otro que

haya supuesto que estos grupos estén por debajo del resto en cuanto al acceso y goce de los derechos.

Se defiende que el enfoque de derechos humanos es un complemento al enfoque de capacidades, al introducir el criterio de prioridad hacia las personas y grupos desventajados y conlleva la cuestión permanente si el acceso a las oportunidades ha sido equitativo. Como Nussbaum (2012, p. 130) lo plantea “es un aliado de los débiles contra los fuertes”.

Es por ello que en esta tesis se trabaja una visión de desarrollo social desde el paradigma de desarrollo humano apegado al enfoque de capacidades de Nussbaum y el enfoque de los derechos humanos.

Enfoque de capacidades

Dentro del paradigma de desarrollo centrado en las personas el enfoque de capacidades pone el énfasis en la justicia, los derechos y la dignidad humana, al menos desde la propuesta hecha por Nussbaum (2012, p. 38) quien lo define como “una particular aproximación a la evaluación de la calidad de vida y la teorización sobre la justicia social básica”.

En este enfoque se concibe a la persona como un fin en sí misma y se evalúa ¿qué es capaz de hacer y de ser cada persona? Y ¿cuáles oportunidades tiene –verdaderamente- disponibles? Por ende, está centrado en la libertad y las posibilidades de llevarla a la práctica: las elecciones.

Promueve el respeto a la autodefinición de las personas y parte de una pluralidad en cuanto a valores: se mira a las personas desde un sentido cualitativo más que cuantitativo. Lo anterior le permite ocuparse de las injusticias y las desigualdades arraigadas por las fallas u omisiones que conllevan discriminación o marginación.

Las capacidades por lo tanto son la respuesta a la pregunta qué es capaz de ser y hacer una persona, es una libertad positiva y se centra en la no interferencia. Es decir, las libertades de elección que tiene una persona de ser y hacer ante un conjunto de oportunidades (Nussbaum, 2012). Nussbaum hace una descripción de tipos de capacidades antes de ofrecer su lista de capacidades centrales:

En primer lugar, tenemos las capacidades básicas, que se conforman de las facultades innatas que hacen posible su posterior desarrollo y formación, sin importar si estas son

nutridas o no. Esto supone que una persona tiene capacidades desde su nacimiento, pero necesitará de elementos para accionarlas y mantenerlas en la vida.

Después tenemos las capacidades internas, que, a diferencia de las básicas o el equipamiento innato, son esos rasgos o aptitudes entrenados y desarrollados en relación con el entorno. Por ejemplo, la forma física, el estado de salud o el aprendizaje. Se obtienen estas capacidades por los funcionamientos¹⁸ y se pierden si se carece de la oportunidad de funcionar. En los mismos ejemplos, se tendrá buena forma física si se activa constantemente o se perderá si se abandona la actividad física o alimentación equilibrada.

Finalmente propone la existencia capacidades combinadas, que son la suma de las facultades personales (capacidades internas) y las condiciones políticas, sociales y económicas en las que puede elegirse realmente el funcionamiento (Nussbaum, 2012, p. 42)

En esta conceptualización se debe tener en cuenta que no se pueden producir las capacidades combinadas sin antes poseer las capacidades internas y que estas se trabajan desde edades muy tempranas y en muchos casos no se trata de una cuestión de potencial individual, sino que están condicionadas por el entorno. Retomando los ejemplos relacionados con las tres clasificaciones de capacidades es fácil determinar que todas las personas tienen entre sus capacidades básicas el poder tener buena forma física pero el lograrlo dependerá de su posterior desarrollo. Si el entorno es favorable: posibilidad de alimentación equilibrada, de acceder a ese tipo de alimentación, los ingresos suficientes para costearla, etc.

Entonces esa persona tendrá el estado físico como una capacidad interna desarrollada, pero en relación con el entorno podría perderla sino cuenta con la oportunidad de funcionar: si los horarios de trabajo no permiten dedicar tiempo a la actividad física, si el lugar no cuenta con espacios o equipamiento para el deporte, si no le es posible practicarlo por la falta de ingresos o la necesidad de dedicar todo su tiempo a la obtención de los mismos, etc. En caso contrario, si el entorno se vuelve un aliado de esa capacidad interna se llegará a una capacidad combinada.

¹⁸ Un funcionamiento es la realización de una o más capacidades, son seres y haceres que vienen a ser la materialización de unas capacidades, tomando en cuenta que estas últimas significan “oportunidad de seleccionar”.

De este ejemplo, podemos observar que se pueden promover las capacidades internas y al mismo tiempo obstaculizar las vías de acceso a las oportunidades de funcionar, de acceder a capacidades combinadas y por el contrario no se puede llegar a estas últimas sin antes haber adquirido, desarrollado o promovido las capacidades internas: hay una diferencia entre promover la salud y otra en la capacidad en materia de salud, por ejemplo.

Sin embargo, aunque este enfoque se base en la libertad de las personas para elegir y para funcionar, también se reconoce que hay ciertos funcionamientos que son considerados necesarios para el desarrollo de otros, por lo tanto, se torna exigible su posesión y promoción por parte de las personas y los Estados. Entre los cuales se enlista la educación, el acceso a ella y al conocimiento. En este sentido en aras de la libertad se busca que primero se posean las capacidades suficientes para actuar responsablemente tanto en lo individual como en lo colectivo.

A diferencia del trabajo de Sen (1997), Nussbaum (2012, p. 53-55) sí ofrece una lista de capacidades, que además están apegadas a la declaración de los derechos humanos y, por ende, a las constituciones de los países. En esta lista no hay una jerarquía, aunque se reconoce que depende la situación y el contexto se puede buscar nutrir y apoyar alguna en específico, aun así, insta a contemplarlas como parte de un todo de lo contrario se estaría siempre actuando en consecuencia de un grupo o persona. La lista de las capacidades centrales es la siguiente:

1. Vida. Mantener la vida, no morir de forma prematura o antes de que sea indigno poder seguir viviendo.
2. Salud física. Mantener buena salud incluidos aspectos como la reproducción, alimentación y espacio físico para la vivienda.
3. Integridad física. Seguridad para desplazarse de un lugar a otro, se hace énfasis a situaciones de género: agresiones sexuales, violencia doméstica, disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y elección de reproducción.
4. Sentidos, imaginación y pensamiento. Poder utilizarlos de un modo formado, humano y cultivado por una educación adecuada y que no se vea limitada a solo algunas áreas. Se incluye la experimentación y producción de obras y actos religiosos, literarios, musicales

- u de otra índole siempre con respeto y con garantía de la libertad de expresión política y artística además de la práctica religiosa. También evitar el dolor no beneficioso
5. Emociones. Establecer vínculos y apego por cosas y personas: amor, preocupación, duelo, añoranza, apenarse, gratitud, empatía e indignación justificada; desarrollo emocional. Se concibe que la protección de esta capacidad implica la protección de formas de asociación humana y habilidades necesarias para estas.
 6. Razón práctica. Poder formar pensamiento crítico y reflexión del bien, además de la planificación sobre la propia vida: libertad de conciencia y observancia religiosa.
 7. Afiliación.
 - a) Poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por los demás, participar en las diferentes formas de interacción social, ser capaces de la empatía.
 - b) Bases sociales para la autovaloración, de igual valía que los demás. Esto supone combatir la discriminación por cualquier razón que menoscabe la valía de una persona o grupo.
 8. Otras especies. Implica el poder establecer una relación de respeto con todos los seres y recursos, así como el disfrute de actividades recreativas.
 9. Juego. Poder disfrutar de actividades que provoquen la risa y juego.
 10. Control sobre el propio entorno.
 - a) Político. Poder participar en la toma de decisiones políticas que repercuten en nuestra vida, el derecho a la participación política y la protección a la libertad de expresión y de asociación.
 - b) Material. Poder poseer propiedades y ostentar derechos de propiedad en igualdad de condiciones; buscar y obtener trabajo en igualdad a los demás; protección frente a registros y detenciones sin debida autorización o fundamento legal. Ser capaces de ejercer la razón práctica en el ambiente laboral para mantener relaciones valiosas y positivas, un trato digno.

Esta lista no es restrictiva o cerrada, se propone de una forma abierta y disponible de actualización según el contexto y el tiempo. La principal pretensión es ser guía para el comienzo de la búsqueda y concreción de las capacidades por los gobiernos teniendo en cuenta que las capacidades deben pertenecer en primer momento a los individuos y derivado de esta posesión de los colectivos.

Educación y desarrollo social a escala humana.

Kaplún (2002) establece que hay una relación entre la visión de educación y el tipo de comunicación que se ha empleado, nosotros buscamos evidenciar que además de esta vinculación hay una relación entre el tipo de educación y la visión de desarrollo que se persigue. Que entre el desarrollo social y la educación existe una relación estrecha, basta tener en cuenta que la educación tiene por objeto la preparación de la sociedad futura, por ello todo esfuerzo por promover el desarrollo, cualquiera que sea la visión que se persiga, ha de acompañarse de un esfuerzo educativo. Por ello es necesario y pertinente reflexionar sobre qué tipo de educación se está brindando, cuáles son sus objetivos y si estos van acorde al desarrollo social que se busca o si, por el contrario, supone obstáculos y retrocesos.

Las dos visiones de desarrollo que se han expuesto, progreso económico y progreso social, suponen una directriz educativa diferente. Desde un paradigma de desarrollo como progreso económico la educación se presenta como instrucción para el trabajo y beneficios a corto plazo, las naciones han optado por cultivar habilidades útiles y altamente aplicables, adaptadas a fines lucrativos: se a la educación, sobre todo como un medio, para promover el desarrollo económico. y se han descuidado. En visión ha supuesto la omisión y abandono de áreas que abogan por otro tipo de crecimiento, sin considerar que estas son necesarias para mantener vivas las democracias y su ausencia produce generaciones de “máquinas útiles” en lugar de ciudadanos completos que puedan pensar de manera crítica y entender el significado de las interacciones con sus pares (empatía emocional) y que esto supone una crisis para el futuro de la democracia en el mundo (Nussbaum, 2015).

Las áreas que se han ido eliminando paulatinamente del curriculum escolar son las relacionadas directa e indirectamente con las humanidades y las artes al mismo tiempo que se ha implantado un pensamiento casi generalizado en el que se ve a la educación como un instrumento para alcanzar un mejor empleo y por ello se debe promover las áreas que capaciten o aseguren esta salida y promoviendo entonces la adecuación curricular en función de las demandas del mercado laboral y no de las necesidades sociales actuales y futuras.

Algunos de los problemas de la vieja visión de desarrollo y la educación que le acompaña es que se busca solo el crecimiento económico y la promoción de habilidades

básicas, alfabetización y aritmética pero nos preocupa por la distribución y la igualdad social, ni por los requerimientos para el desarrollo y mantenimiento de una democracia estable, por el estado de las relaciones sociales tomando en cuenta raza o género, o por otros aspectos de la calidad de vida de las personas, como la salud o educación (Nussbaum, 2015). Y es que un país puede crecer y producir riqueza mientras que su población rural o vulnerada siga siendo analfabeta y marginada digitalmente siempre y cuando cuente con la formación de una élite técnica que sirva de soporte y anzuelo para la inversión extranjera.

En cambio desde una visión de desarrollo más apegada al progreso social y la construcción de una sociedad más justa y respetuosa de la dignidad humana para todos, se busca una educación que no tenga por objetivos únicos el lucro sino la formación de una ciudadanía más incluyente y con la capacidad de pensar críticamente para acercarse a los problemas de su sociedad, local y global, y de ser comprensiva de la situación del otro (establecer interacciones y relaciones sociales más responsables y respetuosas).

Pero como se ha dicho antes el progreso social solo es posible a través de un progreso económico que provea de los bienes materiales para brindar servicios a la sociedad, por ello el progreso económico solo debería tener sentido en la medida que contribuya a una sociedad más justa, más libre y por lo tanto más humana (Siguán, 1966).

En la búsqueda de desarrollo social mediante la educación se deben tener en cuenta algunos aspectos y necesidades, pero también que en la búsqueda de desarrollo social hay acuerdos implícitos: en primer lugar, es que la generalización y ampliación de la enseñanza ayuda a lograr una igualdad de oportunidades, teniendo en cuenta los objetivos sociales y la sociedad a que aspiremos. El segundo, es que debe haber una conjugación entre la libertad y la solidaridad, es decir una “responsabilidad social” y que esta solo puede adquirirse a través de la educación, una que la fomente.

En esta igualdad de oportunidades a través de la educación se debe buscar también aportar ayuda para encontrar un significado personal y social de la actividad profesional e igualdad de oportunidades también para acceder a los bienes culturales y otros servicios que den sentido a la existencia humana –o lo amplíen–.

La igualdad de oportunidades conecta con la visión de desarrollo humano y pensar que la educación ayuda a conseguirla tiene mucho sentido, sin embargo, se debe observar también el contexto, considerar que es un ideal y que estamos aún lejos de cumplirlo; que hay diversas procedencias y que esas procedencias, tanto geográficas como económicas, determinan las posibilidades de elección y de formación. Por lo que no es solo hablar de igualdad de oportunidades sino de otras condiciones en situaciones concretas para nivelar las procedencias y se hable de verdadera igualdad de acceso. De lo contrario la educación podría jugar como una forma más de segmentar o excluir a grupos, sobre todo en los niveles superiores y profesional (Siguán, 1966).

Lo anterior supone enfrentar una de las críticas y retos del ideal de la igualdad de oportunidades generalizadas ¿qué pasará si todos y todas desean lo mismo? Es decir, si, por ejemplo, todas y todos quieren ser ingenieros civiles: ¿Podrá el Estado garantizar espacios escolares suficientes para todos? ¿Habrá oportunidad de salida laboral para todos y todas? ¿Es tarea del Estado aplicar filtros o restricciones para garantizar que haya todos los perfiles necesarios para el sostenimiento de la sociedad, sin importar las aspiraciones individuales de la ciudadanía? etc. Reconocer que proponer en nombre de la justicia social la igualdad de oportunidades en todos los aspectos de la vida supone también el riesgo de promover también el egoísmo individual, la competición generalizada por lo que se debe tener precauciones y no perder de vista que una sociedad más justa ha de ser al mismo tiempo una sociedad más solidaria, en la que cada persona sea consciente que existe una responsabilidad para consigo y con los demás (Siguán, 1966).

Dentro de los objetivos de este trabajo no se encuentra el dar respuesta a estos interrogantes ni ahondar en los dilemas que la búsqueda de la igualdad supone, pero se retoma para plantear algunas de las críticas y justificar el por qué se opta por el enfoque de capacidades y derechos humanos, en el que se busca que la libertad se conjugue con la responsabilidad social y entonces las decisiones o funcionamientos tengan una relación con el progreso individual pero también con el colectivo, en el que la educación sea el motor para impulsar ese desarrollo y la ampliación de capacidades no solo de instrucción. Y que al hablar de la igualdad de oportunidades educativas no se ha establecido aún qué es la educación, cuáles serán sus medios y fines.

Apuntado hacia los objetivos que la educación debería perseguir dentro de la visión de desarrollo humano es ayudar al hombre y a la mujer a ser y hacer plenos en una sociedad humana y responsable con todos sus miembros. Por lo anterior es importante reflexionar y tener conciencia del tipo de sociedad y de ciudadano que buscamos construir. Desde este trabajo se plantea que la alternativa al modelo basado solo en la economía es el paradigma de desarrollo humano, en el que lo que importan son las oportunidades o “capacidades” que cada persona tiene en áreas claves de la vida y una de ellas es la educación, que el tipo de educación que contribuye a este desarrollo y a las necesidades de la actual sociedad es la educación mediática, pues además de brindar habilidades y competencias para la recepción y expresión crítica con los medios y la información contribuye a la formación del pensamiento crítico y la toma de consciencia de la realidad, la historia y los significados que circulan, pues una sociedad no será justa solo por ofrecer posibilidades de educación o de ascenso social, mientras no refuerce la solidaridad entre todos sus miembros, promocionados o no.

Siguán, apuntaba desde hace cinco décadas que entre los objetivos de una educación que persiga el progreso social debe estar el aprendizaje de la libertad responsable y procurar el desarrollo de la responsabilidad compartida, del trabajo en equipo y la solidaridad, es decir, como apunta la visión del enfoque de capacidades y de la educación mediática, el pensamiento crítico para la interacción no solo con los medios o la información sino con las personas y las problemáticas que la vida actual supone.

Cabe entonces señalar que la educación antes de ser un instrumento para el desarrollo es un medio para que las personas se desarrollen, alcancen desde la libertad el acceso y disfrute de oportunidades, derechos y capacidades que les permitan ser ciudadanos responsables y solidarios; en la medida que la educación es la encargada de forjar la sociedad del mañana entonces debe realizar una labor que permita un cambio de mentalidad, una nueva actitud en función de la manera de entender al hombre, la mujer y la sociedad.

Nussbaum (2015) habla de la relación entre desarrollo humano y educación, principalmente vinculado al mantenimiento de las democracias y en las posibilidades que una visión de educación apegada al enfoque de capacidades otorga para las relaciones y el desarrollo individual. Según la autora en la búsqueda de una democracia humana la

educación debe ayudar a capacitar a sus ciudadanos para alcanzar un razonamiento crítico, participación y la empatía siempre vinculados con la vida propia y los demás, es decir una responsabilidad social. La educación –mediática- para el desarrollo humano debe luchar contra las fuerzas que oprimen la igualdad y dignidad en las personas, debe comprometerse con el choque de civilizaciones y las luchas por la inclusión y la igualdad.

La autora pone énfasis en el pensamiento crítico y en que este solo se logra con la inclusión de las humanidades y las artes en la educación, pero no solo como temas o asignaturas sino con una educación más integral. El papel central del pensamiento crítico es por las oportunidades que este supone ante el actual contexto; según Nussbaum los constantes flujos de impulsos e información y el nulo desarrollo del pensamiento crítico supone una crisis ante fuerzas que atentan contra el respeto y la democracia, tales como: el respeto acrítico a la autoridad, servilismo de los seres humanos ante la presión social, la propensión a dominar, humillar o estigmatizar cuando se concibe al otro como inferior, sobre todo cuando el otro es llevado a un estadio de menos valía (raza, clase social, refinamiento, educación, lugar de origen, etc.) y la deshumanización que hacemos del otro. Sin una voz crítica o la capacidad reflexiva sobre las acciones es fácil caer en alguna de estas que contribuyen a disminuir el nivel de calidad de vida de los grupos vulnerados y al establecimiento de interacciones violentas y conflictivas.

¿Cómo podría invertirse o contrarrestarse esas fuerzas? La educación mediática busca la adquisición de habilidades operativas y personales fincadas en el pensamiento crítico, no solo para la interacción con la información sino en todas las situaciones comunicativas, incluidas las interacciones humanas. Se busca el establecimiento de diálogos como base para la construcción de nuevos pensamientos, que la persona deje de seguir patrones o condicionamientos y sea capaz de criticar esa tradición, esas motivaciones actuar en perjuicio de otros o de sí mismo y sea capaz entonces de actuar de forma socialmente responsable.

La educación mediática para el desarrollo humano no debe brindar solo herramientas o habilidades, deberá buscar propiciar mediante ese pensamiento crítico otras capacidades sociales vinculadas a la responsabilidad social, a la empatía, al reconocimiento de las necesidades de los demás y sobre todo a ver a otros como sujetos de derechos iguales a los propios, habilidades que necesitan cultivarse desde edades muy tempranas. En conjunto tanto

el pensamiento crítico como estas habilidades son cruciales para la buena ciudadanía en una sociedad con personas que difieren según la etnia, la casta, la religión y otras divisiones políticas, pero sobre todo de cara en la generación de diálogo y deliberación, la base la participación y convivencia pacífica.

La apuesta es que los ciudadanos que pasen por una educación mediática serán expuestos a la instrucción de un pensamiento crítico que les permitirá reflexionar sobre lo que escuchan, ven y perciben poniéndolo a juicio y pruebas lógicas e imaginando alternativas; podrán aprender a concebir a quienes no están de acuerdo como personas con razones válidas y dignas de respeto y no como enemigos. También supone la responsabilidad del propio razonamiento y los actos que deriven de este, así como la expresión de dichos pensamientos que indudablemente tendrían que seguir una línea de respeto. Una línea que vaya en contra del sometimiento o imposición de ideas, pues el pensamiento crítico capacitará a las personas para reflexionar en todas las áreas de la vida y no solo en las que a un gobierno o institución convenga.

Las habilidades que la educación mediática tendrá que desarrollar en las personas apuntan al pensamiento crítico y el ejercicio de este siempre en libertad, incluso contra uno mismo y las tradiciones que se ejerce, así como la posibilidad siempre de verse como parte de un conjunto heterogéneo, la responsabilidad social. Estas dos características forman parte de las que Nussbaum presupone son parte esencial para la democracia basada en el desarrollo humano pero advierte que los esfuerzos deben ser conjuntos y direccionados hacia los mismos fines, pues incluso una educación mediática o cualquier otra que busque pensamiento crítico podría no propiciar desarrollo humano sino está en sus objetivos hacerlo pero indica que para la promoción del primero es necesario buscar el pensamiento crítico pues si no somos capaces de vernos como seres humanos merecedores de respeto y de reconocer esto en los otros no llegaremos a la humildad cultural que permite la empatía y sana convivencia, sin el atropello de unos grupos por otros.

De esta forma la educación cobra sentido en la búsqueda del desarrollo humano, una educación que esté al servicio del mismo y que busque igualmente el desarrollo de la persona en el ámbito personal y social, que brinde herramientas, habilidades y capacidades para ser y hacer mejor ciudadano, uno capaz de pensar críticamente, de conocerse, de cuestionar los

significados y tradiciones a los que es expuesto y responsabilizarse por sus acciones así como poder buscar alternativas, generar nuevas formas de interacción basadas en el respeto de la vida y la dignidad propia y del otro, que pueda ejercer sus derechos y exigir el cumplimiento de estos para todos y todas al mismo tiempo que pueda llegar a una intimidad mental con el otro a través de la empatía y de esta forma contribuir a combatir las fuerzas que conducen a la violencia y la deshumanización.

En la medida que la educación mediática contribuye a ser mejores ciudadanos y personas, contribuirá en el proceso de desarrollo humano y al desarrollo de un mundo en el que valga la pena vivir, en el que la dignidad este por encima de una visión material o económica.

Propuesta de análisis de desarrollo humano

Con base en los planteamientos anteriores se propone una escala para evaluar el desarrollo humano en relación con la educación, una de las variables que toma en consideración el IDH del PNUD. En este caso con un tipo de educación, como se ha argumentado, y es la alfabetización mediática y no solo los años de escolarización.

La escala se compone de tres dimensiones:

1. Circunstancias de vida. Comprenden las características de las personas y su contexto, poniendo énfasis en los recursos necesarios para el desarrollo de la libertad. En nuestra escala se abordan los antecedentes en educación de los estudiantes y el acceso que han tenido a AMI. Están vinculadas a la categoría de Acceso en la dimensión tecnológica del modelo propuesto, es decir, el código TDACC.
2. Funcionamientos. Son los logros obtenidos gracias al acceso o restricción a los recursos o bienes primarios, en este caso a la educación y a la AMI, y a los usos que se ha dado a estos recursos. Por lo tanto, se vincula a las categorías de Habilidades Adquiridas, Gestión de la dieta mediática, y Adscripción a contenidos; códigos TDHAD, PDGDM y PDADC
3. Capacidades. Con referencia a las habilidades para alcanzar el desarrollo humano mediante la posesión o acceso a recursos. Este aspecto se determina a partir de la posibilidad y acceso a la educación de tipo mediática y las habilitaciones que esta ha

generado en los alumnos. Se vinculado por lo tanto con las dimensiones axiológica y de interacción social, con los códigos AXPSG, AXVRF, AXEXT, INSPC Y INSAC.

Tabla 17

Dimensiones y variables para la evaluación del desarrollo humano y la educación mediática.

Categorías	Subcategorías
Circunstancias de vida	Antecedentes de alfabetización mediática e informacional
	Acceso a alfabetización mediática e informacional
Funcionamientos	Usos de la educación mediática
	Percepción de la educación
Capacidades	Habilitaciones de la alfabetización mediática
	Capacidades centrales

Fuente. Elaboración propia con base en el IDH, la propuesta de capacidades centrales de Martha Nussbaum (2012) y el trabajo de Ruíz (2016).

La evaluación del desarrollo humano, es entonces una vinculación entre los datos obtenidos para las categorías mencionadas y de las observaciones para este apartado, pero también de las percepciones de los alumnos.

CAPÍTULO V

Apartado metodológico

Una vez planteados en capítulos anteriores el problema de investigación, los objetivos a alcanzar y expuesta la visión teórica que da sentido a esta investigación, en este capítulo se expone la metodología para estudiar cuál es la relación de la alfabetización mediática en el proceso de desarrollo humano de alumnos de primer y sexto grado. Para ello se comienza dando cuenta de la perspectiva metodológica adoptada para la construcción y diseño de esta investigación. Enseguida se abordan las características de la población y los criterios de selección de la muestra. Posteriormente se describen las técnicas e instrumentos diseñados para la recolección de datos y finalmente, se da cuenta de la estrategia que se siguió para el análisis de la información obtenida.

Perspectiva metodológica y diseño de la investigación

Existen, principalmente, dos paradigmas para realizar investigación: cuantitativo y cualitativo, aunque también puede suceder la combinación de ambos que se conoce como metodología mixta o combinada (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 1998). *Grosso modo* los métodos cuantitativos pretenden medir la realidad que se investiga; algunas de sus características son: que examina la realidad de manera objetiva, busca probar hipótesis, utiliza técnicas de recolección de datos estandarizados y con los resultados se pueden hacer generalizaciones basados en el uso de la estadística (Arias, 2006).

Por otro lado, los métodos cualitativos llevan por finalidad la de comprender la realidad investigada. Este tipo de investigación permite la descripción o explicación del fenómeno estudiado; no se busca comprobar una hipótesis necesariamente y examina las realidades mediante conceptos que permiten las subjetividades y en muchos casos buscan la interpretación o significados que los sujetos hacen del fenómeno o a partir de él. Por lo tanto, las técnicas para la recolección de datos suelen ser abiertas no estandarizadas y los resultados se aplican a un contexto y tiempo determinado, es decir, no se generaliza de forma probabilística (Arias, 2006). A diferencia del enfoque cuantitativo, el cualitativo evita la cuantificación y se decanta por registros narrativos por medio de técnicas como la observación, grupos focales y entrevistas no estructuradas.

Los datos que se pueden y desean encontrar determina el tipo de investigación. Schettini y Cortazzo (2015) hablan de una distinción entre la naturaleza de los datos cualitativos y los cuantitativos; explican que la diversidad de posturas existentes no permite hablar de una estandarización al momento del análisis. En el caso de lo cuantitativo las preguntas ofrecen respuestas estandarizadas y el sesgo puede detectarse, sin embargo, en el caso de lo cualitativo, el análisis no es la última etapa, sino que, insisten, forma parte del proceso. Por ello el sesgo se percibe en la interpretación y puede ser impregnado por las distintas posturas teóricas que se adopta. En este sentido se exhorta a una vigilancia epistemológica continua durante el diseño, ejecución y análisis de un proyecto de investigación de índole cualitativo.

El contexto y las edades de los sujetos de estudio han condicionado la naturaleza de esta investigación. Se trabajó con alumnos de educación primaria en su contexto escolar y con los significados que ellos generan en su interacción con la AMI en el proceso de desarrollo humano se optó, en un principio, por elegir una metodología cualitativa en su totalidad.

Se buscaba obtener conclusiones a través de las voces de los alumnos y docentes y se entendía que este tipo de investigaciones permiten preguntas amplias y abiertas además de la posibilidad de estudiar los fenómenos sociales en el propio entorno natural en el que ocurren (Strauss & Corbin, 2002), pero incluir grupos de primer grado complicó la recolección de información por medio de instrumentos de esta índole, pues los sujetos de estudio carecían de habilidad para la expresión escrita, además del reto que suponía la transcripción: los textos en las pruebas piloto fueron poco legibles e incomprensibles en muchos casos, por ello se buscó utilizar instrumentos con preguntas estandarizadas aunque esto implicará un acercamiento al enfoque cuantitativo y el uso de cuestionarios cerrados.

Por lo anterior y dado que esta investigación propone medir cuál es el grado de competencia mediática que hay en los alumnos de primer y sexto grado pero también describir el papel de la alfabetización mediática en el proceso de desarrollo social a escala humana, se ha optado por un enfoque mixto como metodología; se entiende que la combinación de las herramientas cualitativas y cuantitativas hace posible una investigación más acorde al objeto, pues como apunta Hipólito (2017) una metodología mixta contribuye al aumento de validez y dar respuestas de cómo conocer, comprender, explicar o transformar

los fenómenos educativos (Caride & Fraguera-Vale, 2015; Sánchez-Santamaría & Ramos, 2015 en Hipólito, 2017).

Sin embargo, también se reconoce que se tiene una inclinación mayor y fundamento en el empleo de una visión cualitativa, no solo por la cercanía sino por la crítica que se ha suscrito a las formas de medir el desarrollo social desde un enfoque meramente cuantitativo y por las posibilidades que ofrece, en términos de:

- Preponderancia de aspectos subjetivos de la conducta humana sobre las características objetivas
- La exploración del significado que el actor atribuye o construye
- La predilección por la observación como herramienta de exploración
- El uso del lenguaje simbólico y las descripciones espesas más que un lenguaje estadístico (Olebuénaga & Ispizúa, 1994, p. 23).

Según Hernández Sampieri (1998) el proceso para desarrollar una investigación cualitativa implica, por lo general, las siguientes fases de trabajo: a) definición del problema, b) diseño de trabajo, c) recolección de datos, d) análisis de los datos, e) validación e f) informe. Dependiendo de la técnica principal se puede variar en estas fases.

Una de las razones más importantes para decantarse por el paradigma cualitativo es que en nuestros objetivos no se pretende recoger datos cuantitativos, por el contrario, la naturaleza de nuestro problema implica comprender el significado y la experiencia de las personas, lo que la gente piensa y hace (Strauss y Corbin, 2002), y dada esta naturaleza se optó por esta metodología.

La investigación de corte cualitativo también permite diferentes tipos de alcance en los estudios, de acuerdo a las pretensiones del investigador y los objetivos que plantee para su estudio estos pueden clasificarse como:

- Exploratorios: cuando no haya bibliografía o estudios de este tema u objeto, ya sea a nivel internacional o local.
- Descriptivos: cuando existe ya trabajo previo y permite profundizar para comprender más el fenómeno en un contexto o comparar con otros.

- Correlacionales: busca establecer relaciones de causalidad entre las variables y en qué medida se afecta el desarrollo de una con respecto a otras.
- Explicativos: este nivel implica la realización de trabajos previos, de escritura y conocimiento sistemático del fenómeno, obtenidos por muchos estudios de tal manera que se puedan establecer por qué sucede el fenómeno estudiado. Este tipo de estudios está más vinculado a estudios de doctorado y posdoctorales.

Aunque existen pocas investigaciones que hayan abordado este objeto de estudio a nivel local, este trabajo se aleja del tipo exploratorio, ya que se parte de un trabajo previo que permitió realizar esa función (Villarreal, 2016) y ahora se busca un nivel más profundo, además de dar cuenta de la extensa bibliografía que hay a nivel internacional; por ello esta investigación se circunscribe dentro del tipo de investigación descriptiva se pretende describir el impacto de la educación mediática en el proceso de desarrollo humano de alumnos de primer y sexto grado de educación básica.

La investigación descriptiva será la que caracteriza un hecho, fenómeno, individuo o grupo con el objetivo de comprender su estructura o comportamiento (Arias, 2006). Este tipo de estudios también busca especificar las propiedades y características en procesos, objetos o cualquier otro tema que se someta a análisis, con ello se puede recabar datos para medir, evaluar diversas variables, aspectos o componentes de un tema.

Se encuentra también a un nivel descriptivo ya que ha sido necesario especificar las características de la alfabetización mediática y los rasgos más importantes, así como los requerimientos para su medición con el objeto de ser evaluados y utilizar el modelo en el contexto propuesto. Esta investigación busca por lo tanto brindar una descripción crítica de un escenario poco explorado en nuestro contexto. Dentro de los objetivos se ha fijado el medir el nivel de la competencia mediática, pero se hace con la intención de brindar un resultado cualitativo, es decir, interpretaciones más que una medición cuantitativa (Orozco y González, 2015).

Aunque este estudio busca al final establecer una relación entre la alfabetización mediática y el desarrollo humano entendemos que el grado de profundidad no alcanza para ubicarlo como estudio correlacional, aun cuando se busque relacionar las variables y categorías con los contextos para hacer descripciones más amplias. Igualmente, aunque se

harán comparaciones entre los contextos y los diferentes grupos y grados a los que se les han aplicado los instrumentos no se realizarán inferencias.

Se propone entonces, partiendo del apartado teórico, la existencia de una relación entre la educación de tipo mediática y el desarrollo humano. Una investigación que contemple los resultados de un trabajo previo (Villarreal, 2016) y la integración de una dimensión más humana como sentido de la educación. Esta investigación buscar realizar, en una primera fase, un estudio de tipo descriptivo basado en la indagación, observación, sistematización y análisis de un conjunto de investigaciones, documentos teóricos e informes que permiten una aproximación global al objeto de estudio de la alfabetización mediática e informacional en alumnos de primer y sexto grado de primaria en el contexto tapatío para medir y conocer su nivel de competencia mediática.

Para ello se requiere una clasificación y categorización de las principales aportaciones para la evaluación de la competencia mediática, esto con la finalidad de construir un modelo propio que permita medir esta competencia en las edades y contexto propuesto: estudiantes de primer y sexto grado, así como docentes implicados en el proceso. Posteriormente transformar en variables, entendidas como las unidades de observación. Finalmente, la búsqueda de una relación correlacional entre la competencia mediática y el desarrollo social a escala humana.

El diseño de la investigación es uno de tipo diseño no experimental, pues se pretende observar el fenómeno en su contexto natural. Este tipo de diseño se efectúa sin manipular deliberadamente variables, observando el fenómeno tal y como ocurre en su ambiente natural, es decir, las aulas y la cotidianidad (a través de los discursos de los alumnos); para posteriormente realizar su análisis y debido a que las observaciones se harán en un momento único en el tiempo, el estudio se corresponde con uno de tipo transversal (Arias, 2006).

Fases de la investigación.

El procedimiento que ha llevado esta investigación se encuentra fundamentado en la metodología cualitativa principalmente. Antes hemos mencionado la perspectiva de Hernández-Sampieri *et all* (1998) que postulan cinco fases. Por su parte Flores (1999sch) propone cuatro: fase preparatoria, trabajo de campo, fase analítica, y fase informativa.

Ambas posturas suponen un proceso lineal pero que permite la interacción entre las diferentes fases. Sin embargo, en esta investigación ha sido necesario hacer uso la propuesta de Taylor y Bogdán (1992, p. 159-174) que se apega más a la teoría fundamentada. Estos autores proponen tres fases y las acciones que están dirigidas a una mejor comprensión de los escenarios o personas estudiadas:

Tabla 18
Fases de Investigación

Fase	Acciones
Descubrimiento (Encontrar tema mediante la examinación de los datos en las diferentes formas posibles)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leer repetidamente los datos 2. Trazar rutas de temas, intuiciones e interpretaciones 3. Buscar los temas emergentes y conexiones 4. Elaborar tipologías 5. Desarrollar conceptos y proposiciones teóricas 6. Leer el material bibliográfico 7. Desarrollar una guía
Codificación (Análisis de los datos según los temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar categorías de codificación 2. Codificar todos los datos 3. Separar los datos pertenecientes a diversas categorías de codificación 4. Descartar datos 5. Refinar análisis
Relativización de datos (Interpretar los datos en el contexto en que fueron obtenidos)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar los datos solicitados y los no solicitados 2. Revisar la influencia del observador sobre el escenario 3. Revisar quién estuvo presente ¿hubo diferencias? 4. Encontrar los datos directos e indirectos 5. Distinguir entre la perspectiva de una sola persona y la de un grupo más amplio, según la fuente. 6. Interpretar nuestros propios supuestos (autorreflexión crítica).

Fuente: Taylor y Bogdan (1992)

La revisión de estas fases y procedimientos dieron origen a una apropiación necesaria para el contexto y tipo de investigación teniendo en cuenta que todo proceso de investigación cualitativa es dinámico y su diseño una construcción emergente, por lo tanto, no se puede entender como línea o estático (Contreras Pulido, 2014).

El diseño metodológico, además sufrió modificaciones durante su desarrollo al encontrar la necesidad de nuevos informantes e incluso un replanteamiento y reformulación del objeto de estudio constantemente. A continuación, se muestra un esquema de las fases

que se han seguido y una breve descripción de los procesos. Algunos de ellos por su relevancia se retoman en mayor profundidad en otros apartados, tal es el caso del marco teórico y el diseño de instrumentos, por nombrar algunos.

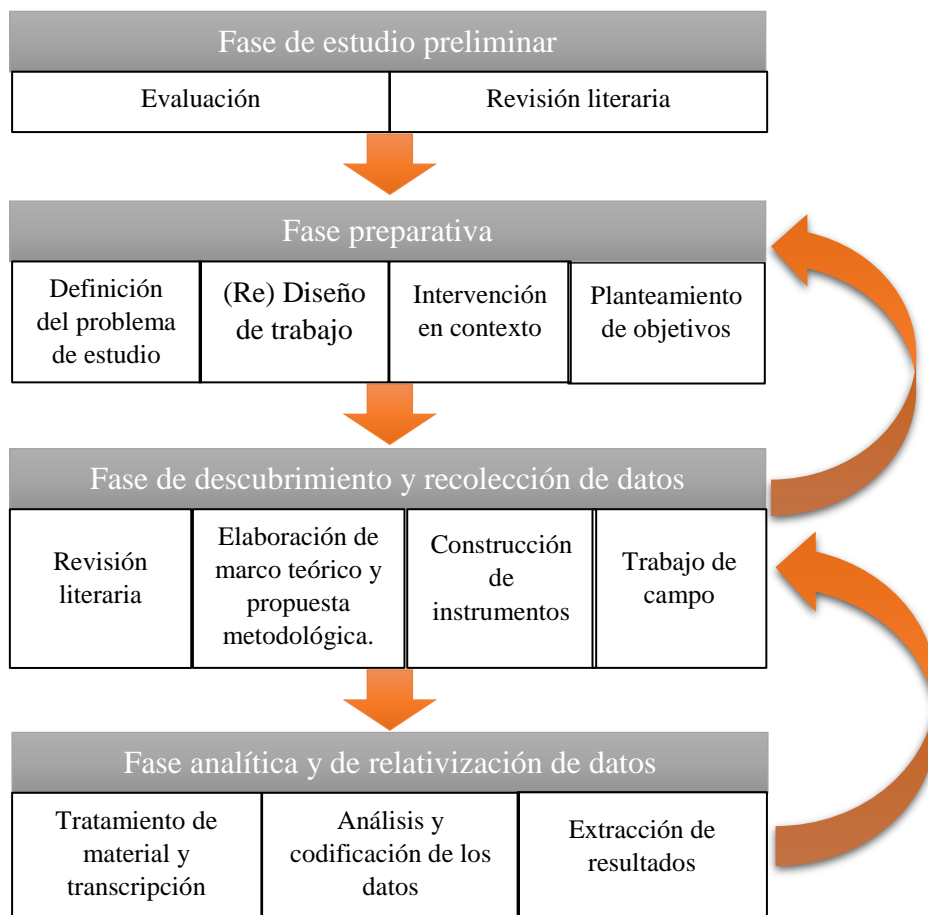


Figura 8 Fases y proceso de la investigación.

1. Fase de estudio previo

Como ya se ha apuntado, este estudio parte de una intervención previa. Esta intervención fue objeto de una investigación y con ella se extrajeron datos que han sido relevantes para la motivación y elaboración de esta tesis. La tesis en cuestión y su evaluación sirve como antesala para continuar trabajando el tema y vincularlo al desarrollo social a escala humana.

2. Fase preparativa

Durante el estudio preliminar se llevó a cabo una revisión literaria, pero el rediseño y construcción de esta investigación implicó una revisión más profunda en aspectos como las

diferencias entre las competencias mediática, competencia digital y competencia informacional; y los modelos de medición de la competencia mediática. Durante esta fase se comenzó la construcción de un nuevo objeto de estudio, mismo que ha sido replanteado conforme la revisión y la obtención de datos se fueron llevando a cabo.

Sin embargo, la rapidez con la que avanza el desarrollo tecnológico y el acceso junto a las críticas de la investigación y del modelo empleado en el trabajo previo (Ferrés & Piscitelli, 2012) determinaron la necesidad de incluir adecuaciones como considerar otros informantes (primer grado y docentes) y con ello se requirió hacer una intervención para indagar cómo se podría trabajar con ellos los instrumentos.

Para la investigación bibliográfica se establecieron filtros de búsqueda: los documentos debían contener entre sus conceptos, categorías de análisis o conceptos la educación o competencia mediática, la educación y el desarrollo. Esto permitió hacer fichas de análisis a manera de tabla de objetivos, hallazgos y modelo usado para la medición. De estos últimos se desprenden los indicadores de observación.

3. Fase de descubrimiento y recolección de datos

Una vez obtenida la evaluación al trabajo previo, el planteamiento de objetivos nuevos y una revisión literaria más profunda se comenzó la construcción de un marco teórico que describe la alfabetización mediática, los diferentes modelos para medir la competencia mediática, así como la elaboración de un modelo propio. Por otro lado, implicó la revisión del concepto de desarrollo hasta llegar a la visión a escala humana y el enfoque de capacidades.

Con este proceso se identificaron las variables y categorías que se desean indagar y que se describen más a profundidad en el apartado de métodos e instrumentos para la recolección de datos; para construir estos se recurrió a la herramienta cuadro de triple entrada para sistematizar las necesidades de información, detectar las fuentes y las técnicas a través de las cuales se haría la indagación de cada indicador (ver tabla 18).

El trabajo de campo se llevó a cabo en el mes de marzo de 2018; comprendió un total de cinco aproximaciones. De las cuales dos fueron para presentación ante directivos, docentes y con grupos. Las tres restantes son las que conforman la aplicación de instrumentos

y recolección de datos: se trabajó en tres sesiones de 60 minutos con cada grupo. Se buscó que cada sesión se aplicará el mismo día a los diferentes grupos del mismo grado con la finalidad de que no se compartiera información que pudiese afectar las respuestas.

4. Fase analítica y de relativización de los datos

La fase de análisis comenzó desde el primer contacto con los grupos y la aplicación del cuestionario “yo y las pantallas”, pues la información recolectada en este permitió la adecuación de los otros dos instrumentos. Medir el tiempo que les implicaba como grupo el trabajo y hacer diagnóstico de las necesidades informativas. Una vez recogidas todas las encuestas, la sesión de grupo y las evidencias de trabajo se procedió a su transcripción y sistematización.

Lo anterior dio paso al análisis descriptivo, cuyos primeros pasos fueron la organización, interpretación y categorización de los datos. Se construyó un sistema de categorías apriorísticas (SCA) de forma deductiva. El SCA fue construido a partir de las teorías fundamentadoras (competencia mediática y desarrollo humano con enfoque de capacidades), de las cuales se establecieron subcategorías que incluyeron temas, palabras clave o descriptores categoriales que permiten relacionar las teorías fundamentadoras con la información recolectada.

Enseguida se realizó una lectura temática y codificación abierta para finalmente pasar a la codificación relacional y selectiva, buscando que las palabras clave incluidas en cada subcategoría giraran en torno a las categorías centrales: desarrollo humano y competencia mediática.

5. Construcción del informe final

Una vez establecidas las categorías se procedió a buscar relaciones, comparaciones y agrupar los resultados. De esta manera un análisis descriptivo permitirá dar cuenta de los resultados y conclusiones con base en los objetivos planteados. Este trabajo no pretende ser una investigación cerrada, por el contrario, se busca que sirva de apertura para otros trabajos e investigadores e incluso la puesta en marcha de estrategias de AMI por parte de los docentes o la inclusión de estas en el *currículum* escolar formal. Es por ello que se ha considerado

importante dar a conocer las limitaciones con que se ha contado, las implicaciones que esto tuvo y las proyecciones que se buscan con este trabajo.

Con este ejercicio se determinó que para la obtención de los datos con las fuentes primarias (alumnos y docentes) las técnicas que se utilizarían son la encuesta, las sesiones de grupo y la observación participante; y como instrumentos un guion de observación, guion de discusión y cuestionarios estructurados, en papel para los alumnos y online para los profesores.

Metodología de investigación.

Este trabajo utilizó diversos métodos de investigación cualitativa y cuantitativa. En principio se ha explicado que esta investigación surge de una previa, en la que se buscaba la intervención, por lo que este trabajo nace en primer lugar con la premisa de la investigación participativa (IP).

Como objetivo fundamental la IP busca la transformación estructural y la mejora de las vidas de los sujetos implicados, como es el caso del desarrollo a escala humana, por lo que los beneficiarios suelen ser los sujetos o actores implicados. Además de ello implica a la gente a ser parte o controlar el proceso de investigación; busca también la toma de consciencia sobre sus habilidades y recursos, así como su participación para movilizar y organizarse al igual que alfabetización mediática (Hall y Kassam, 1988).

En este tipo de investigaciones interesa comprender los problemas que se estudian desde la perspectiva de los sujetos, favoreciendo una distribución más igualitaria del conocimiento y, por ende, un empoderamiento de estos sujetos (Flores, 1996). De esta forma, este diseño metodológico se empata con las intenciones y objetivos tanto de la alfabetización mediática como del desarrollo a escala humana.

Para la implementación y análisis de los instrumentos y de los datos se ha recurrido también a la Etnometodología (Garfinkel, 1967; Rosana, 2001) y al Análisis del Discurso (Calsamiglia y Tuson, 1999), desde la perspectiva del Interaccionismo Simbólico (Schutz, 1972; 1973). Se retoma la Etnometodología para estudiar los fenómenos sociales dentro de nuestros discursos y nuestras acciones mediante el análisis de las acciones humanas. Una característica diferencial es su interés por los métodos y estrategias que usan las personas

para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas (De Landsheere, 1994).

Durante el desarrollo y construcción de la presente investigación nos dimos cuenta, por las edades de nuestros sujetos, que sería complejo extraer productos escritos elaborados por ellos así que se pensó en instrumentos estandarizados pero buscando no renunciar a los objetivos se concibió que los datos debían ser también extraídos de sus discursos y acciones, pues como apunta Coulon, el lenguaje no es algo neutral ni es considerado, dentro de la etnometodología, como un mero instrumento que describe la vida humana, es un medio que ayuda a revelar la forma en que las interacciones se producen y cómo se producen los estilos o el orden de vida adoptado. Es decir, no es el individuo quién inventa o crea todo, sino que “utiliza patrones que encuentra en su cultura -entorno- y que son propuestos, sugeridos y - muchas veces- impuestos por esta sobre él, su sociedad y su grupo social” (1988, p. 11),

Con esto, se busca, mediante la etnometodología, llegar a la construcción teórica de las estructuras del comportamiento del sujeto de estudio, es decir, sistemas explicativos que integren los procesos y motivaciones, intenciones y funcionamientos o los patrones de conducta que nos permitan entender y describir la realidad que tenemos en frente, entendiendo que esta podría ser única e irrepetible y que se desean hacer generalizaciones se tendrá que respaldar con otros estudios y comparaciones con otros grupos.

Se tiene en cuenta el análisis del discurso y contenidos desde una perspectiva del Interaccionismo Simbólico (IS). En esta corriente se considera que mediante el lenguaje se construyen versiones de la realidad con funciones determinadas lo que ayuda a mostrar también la variación de la realidad. Este enfoque tiene como objeto de estudio los discursos y su efecto social, prestando especial atención a la construcción, función y variación de los estos (Schutz, 1973; Álvarez-Gayou, 2003). Los instrumentos que se usaron en esta investigación reúnen datos de los discursos cotidianos de los alumnos dentro del aula, durante las entrevistas y en el grupo focal.

Para entender estos discursos y significados se hace uso de una ciencia interpretativa como lo es el Interaccionismo Simbólico; este trata de representar y comprender el proceso de creación y asignación de significados al mundo desde la realidad vivida: sujetos específicos en lugares específicos con situaciones y tiempos específicos (Schwandt, 1994).

Para el uso de los métodos de investigación de esta ciencia interpretativa Blumer (1969) establece algunos requerimientos entre los que se encuentran el hacerlo desde la posición del actor: la acción es elaborada por el actor con lo que él percibe, interpreta y juzga; esto implica ver la situación como el actor lo hace y percibir los objetos de igual manera, es decir, asumir el rol del actor y ver este mundo desde su punto de vista.

Blumer (1969) indica que el IS se apoya en tres premisas básicas:

1. Los seres humanos actúan en relación con los objetos de su contexto físico y de otros seres y sobre una base de significados que estos tienen para él.
2. Los significados se construyen desde la interacción social (comunicación en un amplio sentido).
3. El actor tiene la capacidad de seleccionar, moderar, agrupar y transformar los significados a luz de la situación en que se encuentre y de las acciones que emprenda, por lo tanto, los significados son usados y revisados -y transformados- para la dirección y construcción de la acción.

Este planteamiento conecta con nuestra investigación al pretender observar cómo el contexto de vida y educativo, así como la alfabetización mediática produce -o no- una cosmovisión diferente que este enmarcada por el entorno y las relaciones que se generan en este. Entendiendo que este entorno es uno mediático y comunicacional impregnado de significados y significaciones.

Con este planteamiento metodológico se ha determinado el uso de técnicas como la observación participante, la encuesta y el grupo focal para llevar a cabo esta investigación. Tanto las técnicas como los instrumentos nos permitieron ver en el contexto cómo los alumnos elaboran sus propios discursos y con ello podemos estudiar en ellos la forma social de la estructura en su personalidad y los condicionamientos ideológicos en sus procesos de motivación típico. También nos permitió dar cuenta de sus habilidades respecto de la competencia mediática y cómo estas se vinculan o no con el desarrollo humano en la conformación de los funcionamientos que se enuncian en el la lista de capacidades centrales de este enfoque.

A manera de síntesis se presenta el diseño y las técnicas utilizadas para abordar cada objetivo planteado para esta investigación.

Tabla 19
Síntesis de objetivos, diseño y técnicas

Objetivos	Diseño	Técnicas
Objetivo General. Describir la vinculación entre los fundamentos, las limitaciones y posibilidades que ofrece la competencia mediática, como fruto de una alfabetización mediática e informacional, y el proceso de Desarrollo Humano, desde el enfoque de capacidades, en alumnos de primer y sexto grado de la Escuela Primaria “Lauro Badillo” ciclo escolar 2017-2018.		
Revisar la conceptualización teórica y los modelos para medir la competencia mediática a fin de identificar los principales fundamentos, las posibilidades que se enuncian y las limitaciones de este tipo de educación.	Transversal, descriptivo	Revisión documental
Construir un modelo para medir la competencia mediática en alumnos de primer y sexto grado de educación básica, así como de los docentes implicados a partir de la revisión a los diferentes modelos existentes.	Transversal, descriptivo	Revisión documental
Determinar el nivel de competencia mediática que tienen alumnos de primer y sexto grado en la Escuela Primaria “Lauro Badillo” T. V. ciclo 2017-2018; y las fuentes de esta alfabetización.	Transversal, descriptivo	Encuesta, Grupo Focal y Observación participante
Evaluar el desarrollo humano observado por alumnos de primer y sexto grado de la Escuela Primaria “Lauro Badillo” T. V. Ciclo 2017-2018 con relación a la competencia mediática	Transversal, descriptivo	Encuesta y Observación Participante

Fuente: Elaboración propia

Población

Se conoce como población el conjunto de unidades que se requiere estudiar y que deberán ser observados individualmente en el estudio. En el caso de estudio la población o universo son los estudiantes inscritos al ciclo escolar 2017-2018 en la Escuela Primaria “Lauro Badillo” Turno Vespertino. Sin embargo, por razones de tiempo y por intencionalidad no es posible trabajar con el total de la población así que se determinó trabajar con una población de estudio, aquella que comparte una o más características y que las separa del resto de la población. A continuación, se describen las características de la población, del lugar, de la muestra y los criterios de inclusión.

Escuela Primaria “Lauro Badillo”

Está ubicada en la localidad y colonia del mismo nombre. Toluquilla, tienen además de esta primaria otros centros escolares en la zona:

Tabla 20
Centros Educativos Toluquilla

Nombre del plantel	Nivel educativo	Turno	Dirección
Preparatoria regional Toluquilla	Media Superior	Ambos	Calle del canal 17
Mixta #16	Secundaria	Ambos	Morelos 605
Ignacio Luis Vallarta	Secundaria	Matutino	Camino a la Calerilla S/N
Lauro Badillo Díaz	Primaria	Ambos	González Gallo 40
Concepción González Naranjo	Prescolar	Matutino	González Gallo 31
José Vasconcelos	Prescolar	Vespertino	González Gallo 31

Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI

Según datos de los censos de INEGI 2010 y 2015, en la colonia existen 937 viviendas de las cuales solo se encuentran habitadas 798; la zona tiene un flujo migratorio hacia Estados Unidos de América constante. Sin embargo, entre estas viviendas se detectaron que existen 115 que no son utilizadas con ese fin, es decir no son de particulares. Por lo que solamente 13 se encuentran abandonadas.

La población que habita la zona se encuentra conformada de la siguiente forma:

Tabla 21
Población Toluquilla

Tipo de población	Habitantes
De 0 a 14 años	924
De 15 a 29	921
De 30 a 59 años	1094
De 60 y más años	340
Con discapacidad	143

Fuente: Elaboración propia con datos de los censos 2010 y 2015 de INEGI

Según datos de Consejo Estatal de Población (COEPO), el promedio de escolaridad es de 8 grados concluidos. En esta media se considera un año de prescolar, lo que indica que la población cuenta principalmente con estudios de primaria. Lo anterior implica que la mayoría

de alumnos con que se trabajó cuenta con padres con un nivel básico de educación y probablemente, pocos recursos educativos en casa.

Tabla 22
Escolaridad Toluquilla

Variables	Total
Población 15 y más años	2,860
Población de 15 años y más con primaria incompleta	361
Población de 15 años y más con primaria completa	515
Población de 15 años y más con secundaria incompleta	121
Población de 15 años y más con secundaria completa	658
Grado promedio de escolaridad de la población masculina	8.76
Grado promedio de escolaridad de la población femenina	8.46

Fuente: COEPO

Históricamente el poblado de “Manuel López Toluquilla” no ha tenido relevancia, aunque los historiadores lo ubican como una de las opciones para la fundación de Guadalajara en tiempos de la colonia, aunque se decantó por el Valle de Atemajac para la fundación de la ciudad, a petición de Doña Beatriz Hernández, y se relega el potencial de Toluquilla (cercanía con el Cerro del Cuatro y abundancia de agua en la zona); pero se afirma que para 1600, casi sesenta años después de fundación de Guadalajara, la capital del municipio tenía menos habitantes que Toluquilla.

Su ubicación le ofrece cercanía a la zona industrial de Guadalajara y acceso a las fabricas e industria que existe en la zona, aunque la principal fuente de trabajo de los habitantes está vinculada a la ganadería, agricultura y servicios. Geográficamente se encuentra posterior al anillo periférico, lo que ha conformado una dinámica casi externa a la de la metrópoli: es conocido como un poblado “Toluquilla”

La Escuela Primaria “Lauro Badillo” con clave escolar 14EPR0773K, se encuentra ubicada en las fronteras entre los municipios de Tlaquepaque y Tlajomulco de Zúñiga, al sur de la zona metropolitana, en el poblado conocido como Toluquilla. El plantel ofrece educación primaria en ambos turnos, pero no comparte directivos ni el total de la plantilla docente además de poseer diferente zona escolar y clave por turno; esta investigación contempló solo el turno vespertino para cual se cuenta con 11 profesores de grupo y uno para deportes de los cuales 4 son hombres y 8 son mujeres.

La primaria cuenta con tres edificios de una sola planta, una cancha techada de usos múltiples y un aula que funge de biblioteca y de sala de cómputo. En ella existe un proyector y computadora que se encontraba en desuso por los docentes durante esta investigación. Cuanta con 12 grupos, dos por grado escolar y aulas de igual manera, aunque dos de ellas son espacios que se han equipado para fungir como tal y que anteriormente eran bodega y biblioteca.

Los espacios de aula son irregulares. El inmueble es viejo y modesto. El edificio principal cuenta con ventanas por ambos costados mientras que el secundario cuenta solo con ventana en el pasillo lo que deriva en falta de ventilación y concentración de temperatura en primavera y verano, factores que intervinieron en la aplicación de los instrumentos a primer grado. Estas aulas tienen un ventilador de techo regular solamente.

El inmobiliario en las aulas está conformado por mesas dobles para los alumnos con una distribución de cuatro columnas con cuatro o cinco filas, aunque uno de los docentes decidió otro orden para el mejor funcionamiento del grupo: formar grupos de trabajo de cuatro personas juntando dos mesas; el escritorio del profesor, un locker para guardar las pertenencias del profesor, pizarrón blanco y una estantería para guardar los libros cuando los alumnos no se los deben llevar a casa. Se cuenta con dos baños, uno para niños y otro para niñas, cada cual, con tres inodoros, sin urinarios.

Muestra

Dadas las características de la población que se desea estudiar y el contexto en el que se encuentran se ha optado por utilizar una muestra no probabilística¹⁹. Sin embargo, a esta muestra se aplicó otro criterio siguiendo un muestreo por conveniencia cuyo criterio de inclusión fue el que los alumnos asistan y participen en todas las sesiones ya que los sujetos están condicionados a permanecer en el aula y a participar en las actividades que los profesores y la dirección determinen, sin embargo, si el alumno no asiste a clase esto no se

¹⁹ Este tipo de muestreo se utiliza cuando se busca realizar estudios de caso, cuando se tienen poblaciones muy heterogéneas o en estudios dirigidos a poblaciones y grupos específicos donde interesa tener un control en la selección de los sujetos para que se cumplan con determinadas características (Scharager y Armijo, 2001), como es el caso de esta investigación.

puede llevar a cabo por ello se descartaron las respuestas de aquellos que solo estuvieron presentes en una o dos sesiones.

La elección responde a diferentes factores. En principio esta investigación pretende demostrar una relación entre educación y desarrollo social, y que el fruto tiene incidencia positiva en el desarrollo humano. El enfoque de capacidades y derechos humanos nos habla de universalidad por lo que los aspectos que se propone evaluar deberían estar presentes en todos los estudiantes de este nivel, es decir, que cualquier primaria podría ser un estudio de caso para evaluar la CM y la incidencia de esta en el DH. Sin embargo, el trabajo exploratorio que se hizo anteriormente con esta primaria (Villarreal, 2016) y la disposición de la autoridad escolar, así como de los profesores permite plantear estudios más profundos.

Algunos factores para la selección de este universo de trabajo, fueron: a) hay contacto y trabajo previo con esta primaria, lo que facilita el acceso a los grupos y apertura para la realización de las recomendaciones, b) los grados; son los estudiantes entrantes y salientes, esto permite saber si ha habido algún efecto en las acciones de AMI que la primaria, docentes o Secretaria de Educación Pública de Jalisco (SEJ) haya implementado, además de ofrecer un panorama de las necesidades de formación para la educación secundaria; c) rango etario: al considerarse como nativos digitales y por la relación que tienen con las pantallas se ha demostrado que la niñez y la etapa de educación primaria es un sector clave para el desarrollo de CM y que es importante comenzar la AMI pues en esta edad se desarrollan muchas de las concepciones del mundo que prevalecerán a lo largo de la vida, y tomando en cuenta la influencia de los medios en este sentido es de vital importancia comenzar el empoderamiento desde estos niveles (Buckingham, 2008).

Además de lo anterior, en concordancia con el tipo de diseño planteado y el atributo universal del enfoque de capacidades en el desarrollo humano se entendió que se debía cumplir con los siguientes criterios de inclusión:

- Ser una escuela de educación primaria pública estatal
- Contar con grupos de primer y sexto grado regulares y docente activo²⁰.

²⁰ Debido a la nueva forma de asignación de plaza a docentes se han detectado grupos que se han unificado o que tienen docentes interinos, se asume que esta es una característica que podría afectar o implicar un sesgo ya que los alumnos han sido privados de horas clase o se han visto involucrados en variaciones de clase.

- No contar con programas especiales de AMI o una infraestructura que difiera del equipamiento por la SEJ, que pudiera representar un sesgo respecto a lo que se ofrece a la generalidad de alumnos de educación primaria²¹.
- La autorización expresa de la dirección y docentes para trabajar con los grupos de primer y sexto grado durante las sesiones planteadas²² y la posibilidad de acceder a ellos si se necesita corroborar o realizar pruebas piloto o más extensas.

Por tanto, en este estudio no se buscó conformar una muestra representativa ni hacer comparaciones entre un grado y otro para obtener conclusiones que nos lleven a generalizar, por el contrario, se buscó obtener una visión del nivel de competencia mediática de un número determinado de ciudadanos en un grado y contexto específico o, en el caso de los docentes, que ejercen su labor profesional en este ámbito y fungen como parte importante en el proceso de adquisición de estas habilidades. Además, determinar si este ejercicio beneficia a los estudiantes y docentes en el proceso de desarrollo humano.

La población estudiantil de la primaria está conformada por 12 grupos, en total 278 alumnos entre 5 y 13 años, para el ciclo escolar en cuestión. De los cuales 156 son mujeres y 122 son hombres.

Como ya se ha referido, se decidió trabajar con los grados de primero y sexto. Oficialmente estaban inscritos en listas 90 alumnos para estos grados, pero existían casos de alumnos de asistencia irregular, y respetando el criterio de participación en la totalidad de las sesiones se trabajó con 84 alumnos. Los grupos contaban con 24, 23, 27 y 25 alumnos en listas, por lo que según Arias (2006) se conciben como una muestra pequeña y accesible, por ello se utiliza un muestreo de tipo censo poblacional²³, es decir, todos los elementos que conforman la población de estudio, por lo que la submuestra coincide con la población de estudio: alumnos inscritos y de asistencia regular al primer y sexto grado.

²¹ Debido a que dentro de las decisiones metodológicas se declinó la posibilidad de un estudio comparativo con grupos de otras primarias se descartó el trabajar con escuelas que tuvieran un equipamiento extra como: México Conectado, Programa Sectorial de TIC, aulas informatizadas o pizarrones electrónicos.

²² Se han propuesto tres sesiones con duración de 60 minutos con cada grupo. En el apartado de técnicas e instrumentos se detalla con más precisión.

²³ El muestreo de tipo censal implica que la muestra es toda la población, este tipo de método se utiliza cuando es necesario saber las opiniones o respuestas de todas las personas que conforman la población o cuando se cuenta con una población de fácil acceso, sin embargo, puede implicar costos muy altos.

Finalmente, la muestra quedó constituida por 84 alumnos. De los cuales 40 eran primer grado y 44 de sexto, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 23
Distribución de la muestra por alumnos, docentes, grado y sexo.

Grupo	Alumnos	Sexo	Docentes
1.- A	21	Mujer	18
1.- B	19	Hombre	5
6.- A	19	Total	23
6.- B	25		

Grado	1°	6°	Total
Mujer	25	24	49
Hombre	15	20	35
Total	40	44	84

Fuente: Elaboración propia con datos de la muestra

Instrumentos y técnicas de la investigación

Elección y diseño de los instrumentos: En los capítulos anteriores se estableció una visión teórica que propone abordar los conceptos de competencia mediática y desarrollo humano desde el enfoque de capacidades y la lista central de capacidades propuesta por Martha Nussbaum (2002). Puesto que este estudio se centró en la relación de la alfabetización mediática en el proceso de desarrollo humano, es necesario conocer si estas acciones se están llevando a cabo, el nivel de competencia mediática que poseen los alumnos y docentes e identificar relaciones entre estos procesos.

Para ello, en este estudio se optó por el uso de técnicas como la observación participante, la encuesta, la entrevista en grupo y grupo focal para el trabajo con alumnos y de una encuesta *online* para el trabajo con docentes.

Para la construcción de instrumentos se determinaron en primer momento las categorías y sus indicadores, con ello se recurrió a la estrategia de cuadro de triple entrada para determinar qué fuente podría dar cuenta de ese indicador y a través de qué instrumento, con la finalidad también de poder triangular las respuestas y dar mayor validez al estudio y las conclusiones. A continuación, se muestra el cuadro resultante:

Tabla 24
Cuadro de triple entrada indicadores, fuentes y técnicas.

Fuentes e instrumentos / Variables, Categorías e indicadores		Alumnos 1°			Alumnos 6°			Docentes	Revisión de literatura
		EC	GF	OP	EC	GF	OP	EO	
Alfabetización Mediática e Informativa									
Competencia mediática	Dimensión técnica/ tecnológica								
	Habilidades para el manejo de dispositivo y las innovaciones	*		*	*		*	*	*
	Reconocimiento del papel de las TIC en la sociedad	*	*		*	*		*	*
	Capacidad para elaborar y manipular, usando la tecnología, contenido mediático	*		*	*		*	*	*
	Acceso a dispositivos y conexión	*		*	*		*	*	*
	Acceso a formación	*			*			*	*
	Dimensión de producción e interacción								
	Cómo obtener acceso y participación	*			*			*	*
	Conocimientos de los condicionamientos socioeconómicos en la industria	*			*			*	
	Capacidad para dilucidar por qué les gusta o no un contenido	*			*				
	Capacidad para valorar los efectos cognitivos de las emociones		*	*		*	*		
	Gestionar su consumo mediático, enfocar el ocio y potenciar el aprendizaje	*		*	*		*		
	Conocimientos para compartir información usando las TIC	*		*	*		*		*
	Identificar los lenguajes y formatos en los productos mediáticos	*			*			*	*
	Dimensión axiológica								
	Capacidad para identificar realismo y veracidad		*	*		*	*		*
	Reconocer las intenciones: sesgos y objetividad, presencias y ausencias.		*	*		*	*	*	*
	Capacidad para descubrir las influencias: formas en las que las representaciones mediáticas configuran la percepción		*	*		*	*	*	*
	Capacidad para reconocer y cuestionar identidades y reconocer estereotipos, valores e ideologías.	*	*		*	*		*	*
	Capacidad para transmitir valores (implica la comprensión de cuáles)	*			*			*	*
Habilidades para aprovechar el entorno comunicativo como forma de compromiso social		*	*		*	*	*	*	
Comprender cómo se configuran las audiencias: intención, objetivos y segmentación	*	*		*	*		*		
Habilidad reflexiva para cuestionar las propias interpretaciones de los contenidos		*	*		*	*		*	
Dimensión de interacción social									
Capacidad para tomar postura respecto del contenido que consume		*	*		*	*	*		

	Capacidad para cuestionar aquellos contenidos/ conductas que atacan o dañan		*	*		*	*	*	*
	Capacidad para expresarse según el medio y la causa, más allá de intereses personales		*	*		*	*	*	*
	Capacidad para la comunicación intercultural		*	*		*	*		*
	Capacidad para reaccionar ante las injusticias		*	*		*	*		
	Responsabilidad respecto a su identidad online/offline	*		*	*		*	*	*
Desarrollo humano									
Enfoque de capacidades	Circunstancias de vida								
	Antecedentes de alfabetización mediática e informacional	*	*		*	*		*	*
	Acceso a la alfabetización mediática e informacional	*	*		*	*		*	*
	Funcionamientos								
	Usos de la educación mediática e informacional	*	*		*	*		*	*
	Percepción de la alfabetización mediática e informacional	*	*		*	*		*	*
	Capacidades								
	Comparación de alfabetización mediática e informacional		*	*		*	*	*	*
	Capacidades centrales		*	*		*	*	*	*

Fuente: Elaboración propia

Una vez determinadas las técnicas, los instrumentos, sus categorías e indicadores a través de los cuales se recogería los datos, se prosiguió a la formulación de las preguntas. Los cuestionarios fueron elaborados a partir de la sistematización de los modelos y parámetros propuestos por Buckingham (2003b); Ferrés en solitario (2007) y en conjunto con Piscitelli (2012); Operti (2009); Pérez-Tornero y Martínez (2011); Pérez-Tornero y Varis (2012) Pérez y Delgado (Pérez-Rodríguez. & Delgado, 2012); Cuervo y Medrano (2013); Carenzio *et al* (2016); García *et al* (2014) y Gozávez *et al* (2014). Y tomando en consideración las recomendaciones y críticas de Agudelo (2017).

Como resultado se construyeron un guion de observación para las tres sesiones de trabajo con grupos, dos cuestionarios que responderían los alumnos a manera de encuesta y entrevista en grupo, y un cuestionario para la encuesta a profesores, dedicados a evaluar el nivel de competencia mediática; dos guiones para grupo focal y exposición a contenido dedicados a conocer la visión de alumnos sobre la importancia del uso, capacitación y riesgos respecto de las TIC en su vida, vinculado al desarrollo humano.

A continuación, se describen las técnicas e instrumentos utilizados.

a) Observación participante.

La observación es uno de los métodos más comunes para la recolección de datos en las investigaciones cualitativas y es considerada, junto con la comparación, análisis histórico y la experimentación, uno de los métodos fundamentales de la investigación sociológica, incluso Álvarez- Gayon (2003) afirma que desde que se tiene conocimiento de la existencia del ser humano la observación ha sido la piedra angular para la generación de conocimiento.

La observación no solo implica la obtención de datos por una vía visual, “la observación consiste en obtener impresiones del mundo circundante por medio de todas las facultades humanas relevantes” (Álvarez-Gayon, 2003, p. 104).

La ventaja más importante de esta técnica es que se lleva a cabo en el ambiente natural de la actividad o fenómeno investigado, por lo tanto, puede brindar referencias ricas en detalles y sutilezas. Por ello se convierte en una técnica apropiada para esta investigación pues mediante un guion de observación nos permitió observar cómo los alumnos interactúan entre sí, cómo formulan sus discursos y cómo reaccionan ante ciertos contenidos, lo anterior ayuda a determinar, junto a los cuestionarios, su competencia mediática y el uso de funcionamientos que deriven en capacidades y desarrollo humano; además esta información sirve para realizar la triangulación, tomando en cuenta que sin esta nos veríamos limitados a la respuesta de un cuestionario pues no se cuenta con la infraestructura para validar las habilidades de los alumnos. El guion que se utilizó para la observación se puede revisar en el Anexo 6.

b) Entrevista en grupo, cuestionario y encuesta.

Dentro de la investigación cualitativa una entrevista es una conversación que tienen una estructura y un propósito, que es buscar entender el mundo, o una parte de él, desde la perspectiva del entrevistado y analizar los significados de sus experiencias, Kvale (1996 en Álvarez-Gayon, 2003) lo sintetiza como “obtener descripciones del mundo, de la vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos” (p. 6). El uso de esta técnica e instrumento requiere un amplio conocimiento del tema, la planeación y selección de las preguntas y de las personas a quienes se entrevistará. Además de un amplio trabajo de transcripción, análisis y verificación.

En un sentido estricto, para la recolección de datos en una investigación de corte cualitativo la entrevista es uno de los principales instrumentos, pero dadas las edades y la cantidad de la muestra en esta investigación se complejizaba el poder utilizar esta técnica y sobre todo la transcripción e interpretación y no solo por la cantidad de trabajo que esto representaría sino por las siguientes razones:

- En el caso de primer grado, cuyas edades estaban entre 6 y 7 años, muchos alumnos no sabían escribir aún y la mayoría tenía dificultad para elaborar textos complejos, suelen escribir solo oraciones simples.
- Cuando se estuvieron haciendo pruebas piloto se tuvieron problemas para poder transcribir las respuestas, pues en muchos casos con alumnos de sexto los textos eran incompresibles o ilegibles.

Teniendo en cuenta que en una entrevista las preguntas suelen formularse de forma abierta, es decir, que la respuesta sea constructo o fruto de las experiencias y significados del entrevistado y, los factores antes descritos, se optó por buscar otras formas y por ello se propone una técnica híbrida.

Álvarez-Gayou (2003) denominan métodos híbridos a aquellos usados generalmente en las investigaciones con enfoque cuantitativo pero que podrían usarse o considerarse como métodos también valiosos para el desarrollo de estudios cualitativos. Lo que permite su uso es que mantienen la forma en que se aplican, pero cambia la forma en que se interpretan los datos obtenidos. De esta manera se podría usar la técnica de encuesta, pero leer los datos desde una teoría interpretativa y no desde la estadística puramente, como es nuestro caso.

Se consideró un método híbrido no solamente por usar un instrumento respetando su aplicación y cambiando la forma de interpretarse, sino porque se combinaron las técnicas de encuesta y entrevista en grupo. En esta última, según Canales y Peinado (1999), no se alcanza la conversación, pero si se tienen la participación de todo el grupo y a pesar que la escucha sea grupal se da el punto de vista del individuo.

Se construyeron entonces, dos cuestionarios que los alumnos llenarían a manera de encuesta pero que simultáneamente se contestaría grupalmente con la técnica de entrevista

en grupo, de esta manera se tendrían respuestas que se pueden medir sin problema y que ayudaran a detectar el nivel de competencia mediática en alguna de sus dimensiones y al mismo tiempo se tendría información verbal sobre estas habilidades, sobre las percepciones o sobre los significados que los alumnos le dan a sus interacciones con los MTIC de su propia voz; esta información fue recogida en audio y usada para enriquecer y triangular sus respuestas.

Esta técnica fue utilizada en Sesión 1 con el cuestionario “Yo y las pantallas”, cuyo objetivo era conocer el acceso, uso, consumo e interacción que tienen los alumnos de primero y sexto grado con los medios de comunicación y las TIC. Se indagará principalmente sobre las dimensiones tecnológica y la de producción y difusión. El cuestionario además era una evaluación de habilidades, conocimientos y destrezas (ver anexo 1). Y también en la sesión 2 con el cuestionario “Interacciones con las pantallas”, el objetivo era evaluar las habilidades de los alumnos con relación a las dimensiones de la competencia mediática (, ver anexo 2 preguntas 1-13)

c) Grupo focal

Los grupos focales son técnicas utilizadas para estudiar actitudes y comportamientos, así como para entender cómo lo interpretan un grupo o sociedad. Se reúne a personas con características definidas para obtener información mediante una discusión controlada, realizando preguntas sobre un tema y obtener con ello la perspectiva sobre una realidad estudiada (Krueger, 2000).

Álvarez-Gayon (2003) menciona que esta estrategia es una de las mejores opciones para estudiar las representaciones ideológicas, los valores y los imaginarios que se encuentran presentes en un determinado grupo o sociedad, pero se requiere de habilidades para el manejo del grupo y sobre todo estrategias para que el entrevistador no tenga un papel protagónico y propiciar un clima de mayor libertad y apertura para el entrevistado.

Esta estrategia supone ventajas, pero también tiene requisitos que son necesarios tener en cuenta, sobre todo tomando en cuenta la naturaleza de este estudio y la muestra.

Entre las ventajas de esta estrategia se encuentran la facilidad, el costo y la rapidez con que se puede reunir mucha información, así como la flexibilidad que brinda para adecuarse a diversos temas y ambientes. Sin embargo, estas facilidades también pueden ser una dificultad ya que las respuestas pueden derivar de la situación del grupo y los escenarios creados, cuando sea el caso. Cuando se usa esta estrategia se corre el riesgo de que las interacciones entre los grupos sean un inconveniente que de paso a sesgo, comparabilidad y deseabilidad.

Lo anterior implica problemas para garantizar la validez y fiabilidad del estudio: las diferencias de los grupos y sus interacciones pueden ocasionar ambientes de aburrimiento, torpeza, efervescencia, monopolización de la conversación e incluso imposición de opinión sobre los demás ; por lo anterior es necesario que quien dirija tenga habilidades y un control del grupo para poder actuar ante situaciones inesperadas, siempre dirigiendo la conversación hacia el tema e intentando que la participación sea regular y equilibrada.

El grupo que participa se considera artificial porque se crea con fin de la investigación y no suelen conocerse hasta el momento del diálogo, algo muy relevante según Krueger (2000), por lo que el tema de conversación es lo que da inicio al grupo. Otra característica es que se trata de un grupo de trabajo para el investigador en tanto se le determina una tarea (dialogar en torno a un tema), por lo que su inicio y termino deberían estar claramente identificados; además se considera un número de integrantes, se recomienda entre siete y diez, doce como máximo (Álvarez-Gayon, 2003).

Álvarez-Gayon la define entonces como “una técnica de investigación social que privilegia el habla y cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los integrantes de un grupo” (2003, p. 132). Mientras que Canales y Peinado (1999, p. 296) dicen que “es un dispositivo diseñado para investigar los lugares comunes [...] que recorren la subjetividad, que es así intersubjetividad [...]; la dinámica [...] articula a un grupo en situación discursiva – o en conversación- y a un investigador que no participa en ese proceso de habla, pero que lo determina”.

Estas características (que el grupo no existe ni se conoce antes de la investigación, que tiene un inicio y final determinado por la tarea del investigador y que la cantidad de personas no suele ser mayor a 10 o máximo 12 personas) y definiciones con respecto a la realidad investigada nos colocaron en una situación de incompatibilidad puesto que este instrumento se buscaba usar con grupos y escenarios ya existentes, dados por el contexto escolar, y que estos continuarían después de este cometido además de que el número de participantes estaba determinado por los asistentes a clase y por el grupo. La escuela indicó que no se podía trabajar con solo una parte de un grupo en otro espacio o con dos grupos simultáneamente así que se decidió trabajar en una técnica híbrida: se adecuo el instrumento a una entrevista de grupo.

Por otro lado, tenemos la entrevista en grupo; Canales y Peinado (1999, p. 295) indican que en esta técnica “el habla investigada no alcanza la conversación, y queda desdoblada como habla individual y escucha grupal. Se escucha en grupo, pero se habla como entrevistado singular y aislado; no se escucha en grupo, [...] -en ese sentido- se tiene referencia de lo dicho por demás participantes, pero predomina el punto de vista personal, como producto.”.

Lo anterior sí se ajustó a las necesidades de la investigación y las características del contexto a investigar ya que permite trabajar con un grupo mayor a doce (21, 19 y 25 en nuestro caso) y obtener de ellos la información individual y apreciaciones grupales (información no verbal), además de poder hacer correcciones o aclaraciones en el momento de contestar grupalmente.

De esta manera se construyó un cuestionario para entrevista de grupo y se desarrolló a manera de grupo focal. El grupo focal se llevó a cabo en las aulas de cada grupo los días 13, 15 y 20 de marzo de 2018. En total se desarrollaron seis grupos focales, uno con cada grupo de primer grado (21 y 19 alumnos) y dos con cada grupo de sexto (19 y 25 alumnos).

Como se indicó antes, la escuela no cuenta con infraestructura o equipo de proyección por lo que para la exposición de contenidos se usó mi equipo personal y una bocina portátil, esto supuso algunas complicaciones ya que es pantalla pequeña para un grupo y en el caso de primer grado impedía que los alumnos pudieran visualizar desde sus lugares, por lo que

se tuvo que exponer por subgrupos, aun así, esta dificultad técnica provocó dispersión y que la actividad implicará más tiempo.

Buscando tener más eficiencia y evidencia de la información recogida, se les entregó un cuestionario con las preguntas abiertas a los alumnos de sexto para que las respondieran de manera individual pero primero se contestaban y socializaba en grupo, por lo anterior se tiene una sistematización de las respuestas escritas, pero también de las reacciones, confrontaciones y acuerdos que se dieron en la “conversación” grupal. La sesión tuvo una duración de 60 minutos siguiendo las recomendaciones de Canales y Peinado²⁴.

Para el análisis de la información recogida con esta técnica se llevó a cabo análisis de contenido y análisis sencillos cuantitativos: descripción numérica o porcentual de algunos de sus elementos (énfasis de los comentarios, la participación, las preguntas con mayor o menor interés y las que provocaron emoción o razonamientos) así como consensos y disensos relevantes.

Esta técnica fue utilizada en sesión 2 “Interacciones con las pantallas”, el objetivo era evaluar las habilidades de los alumnos con relación a las dimensiones de la competencia mediática y para ello se utilizó un cuestionario, cuya segunda parte se trabajó con exposición a contenidos (se proyectaron cinco comerciales) y su análisis en grupos focales (ver anexo 2, preguntas 14 a 18).

Igualmente, en la sesión 3 “Posición ante los contenidos”, cuyo objetivo fue identificar el pensamiento crítico y reflexivo que ejercen los alumnos de primero grado se utilizó el cuestionario “¿será cierto que...?”. Este cuestionario se aplicó con los alumnos de primer grado para conocer qué postura tienen respecto a los tópicos (Ver anexo 3). Con los alumnos de sexto grado se trabajó con la técnica de grupo focal sobre el uso responsable de Internet: las posibilidades y riesgos que conlleva la interacción con los MTIC (Ver anexo 4).

²⁴ Estos autores consideran que una sesión debe durar entre una y dos horas, cuatro cuando el grupo sea de larga duración. Aunque reconocen que el tiempo está determinado por el tema de investigación y la dinámica del grupo, no se recomienda exceder las tres horas y siempre revisar agotar los temas, previendo antes preguntas que abarquen ese lapso de tiempo. Esta recomendación también contempla grupos de no más de 10 integrantes.

Se decidió no realizar un segundo grupo focal con el primer grado pues se identificó que les era difícil enfocarse en la actividad. Durante el primer grupo focal estuvieron divagando y brindando respuestas sobre otros temas y experiencias.

Recolección de datos

El trabajo se llevó a cabo con 40 alumnos de primer grado y 44 de sexto en tres sesiones, cada una con una duración de 60 minutos: Para la primera sesión se determinó el objetivo de conocer el acceso, uso y consumo que hacen los alumnos de los medios y las TIC, por ello se elaboró un cuestionario²⁵ que consta de 30 preguntas dividido en cuatro secciones además de las preguntas de identificación.

La primera sección indagó sobre las interacciones con la televisión; en la segunda, las preguntas son sobre los usos de Internet; el tercer bloque cuestionó sobre los conocimientos y disposición de celular y computadora. Las preguntas de estas secciones se responden con una estrategia de *mándala*, en la que los alumnos debían iluminar o no según la respuesta, si la respuesta es no la sección se deja en blanco, si la respuesta es afirmativa se ilumina del color de su elección. Para algunas preguntas se determinaron escalas y cada posible respuesta tenía un color asignado.

La última sección consta de seis preguntas abiertas y de selección múltiple. Se indagó sobre los formatos televisivos consumidos, los horarios de consumo, los programas favoritos y las afecciones sobre la televisión.

En la segunda sesión se buscó reconocer si los alumnos eran capaces de identificar los valores y significados que acompañan los productos mediáticos, el uso de elementos para expresar emociones y corroborar sus habilidades para la manipulación de dispositivos, en la primera parte del cuestionario²⁶. Esa sección constó de 10 preguntas. Tres preguntas más investigaban sobre la censura y publicidad.

En un segundo momento se propuso la visualización de cinco comerciales y se buscó responder a manera de grupo focal algunas preguntas que buscaban conocer su percepción y sus habilidades para entender los códigos, identificar las convenciones, valores, estereotipos

²⁵ Ver anexo 1

²⁶ Ver anexo 2

y otras cuestiones relacionadas con la generación de audiencia; los comerciales expuestos son sobre Yogurt Vitalinea (modelo mujer) , Natilla *Danet* (Futbolista), Sabritas (Familia feliz), *McDonalds* (juguetes diferenciados y elementos estéticos), Anuncios de muñecas y muñecos de acción (formación de audiencia y segmentación).

Las preguntas giraron en torno a la selección de los personajes, la forma de representarlos, los colores, la música, los discursos, cómo se sentían al verlos, si lograba algún efecto y si la estética funcionaba o consideraban cambios pertinentes.

El primer cuestionario no tiene una ponderación numérica dado que no se pretende realizar una evaluación principalmente cuantitativa ni brindar una calificación, sino una descripción e interpretación, para esto se han determinado una escala: muy desfavorable, desfavorable, favorable y muy favorable. Para determinar el nivel de cada alumno, de los grupos o la escuela; cada ítem se relaciona con una de las dimensiones propuestas en el marco teórico y en conjunto se determina según las habilidades reconocidas.

Para la tercera sesión se trabajó según los grados. En el caso de los más pequeños se buscó conocer su postura ante situaciones e ideas, por ello se estableció un cuestionario²⁷ dicotómico en el que ellos deberían responder si estaban o no de acuerdo con las afirmaciones que se les presentaban. Con sexto grado se trabajó desde la técnica de grupo focal en torno a la percepción sobre la noción y uso responsable del Internet, los riesgos y posibilidades que brindan los MTIC. Se plantearon siete preguntas²⁸ y ellos debían responder y llegar a acuerdos o consensos de ser posible.

Primero se preguntó si consideraban correcta la afirmación de que existían riesgos, qué habían escuchado o sabían al respecto y posteriormente hablar de ellos y clasificarlos, también se abordaron las posibilidades y retos planteando la idea de que la tecnología no es buena o mala por sí y depende del uso y significado que le brindemos. A continuación, se muestra una tabla que relaciona las preguntas del cuestionario de la sesión 1 con las dimensiones. Esta es la forma de análisis que se propone:

²⁷ Ver anexo 3

²⁸ Ver anexo 4

Tabla 25
Relación cuestionario 1 y dimensiones de la competencia mediática

Indicador	Pregunta	Dimensiones			
		Tecnológica	Producción y Difusión	Axiológica	Interacción social
1	¿Tienes televisión en casa?				
2	¿Cuánto tiempo de televisión ves?				
3	¿Con quién ves la televisión?				
4	¿Para qué ves televisión?				
5	¿Alguien te dice que programas de televisión ver?				
6	¿Alguien te ha prohibido ver algún programa?				
7	¿Tienes sistema de televisión de paga en casa?				
8	¿Sabes usar la televisión? (cambiar de canal, volumen, conexiones, etc.)				
A	¿Tienes conexión de internet en casa?				
B	¿Buscar información?				
C	¿Estar en redes sociales?				
D	¿Hacer tareas?				
E	¿Ver vídeos?				
F	¿Jugar? ¿en línea?				
G	¿Escribir o publicar? (vídeos, imágenes, audio o texto)				
H	¿Aprender cosas?				
a	¿Tienes alguno de estos en casa? ¿propio? (Celular, PC, Tablet)				
b	¿Cuánto tiempo puedes usarlos en casa?				
c	¿puedes usar el celular solo?				
d	¿Puedes estar en la computadora solo?				
e	¿Sabes cómo tomar una fotografía?				
f	¿Sabes cómo grabar un vídeo?				
g	¿Sabes cómo compartir archivos con alguien?				
h	¿Sabes cómo entrar a una página de Internet?				
1	¿Qué formatos televisivos ves?				
2	¿Qué es lo que más te gusta de la televisión?				
3	¿Qué es lo que menos te gusta de la televisión?				
4	¿A qué hora del día lo haces?				
5	¿cuál es tu programa favorito?				
6	Menciona 5 programas que ves en la televisión o Internet				

Fuente: Elaboración propia

Evaluación de la primera sección del cuestionario no. 2

Rúbrica para primera sección del cuestionario de la sesión 2		
Pregunta o ítem	Objetivo	Ponderación
1.- ¿Has recibido formación en AMI antes? ¿dónde?	Identificar si el alumno ha accedido a alguna capacitación y dónde	2.- Ha recibido 1.- No ha recibido
2.- ¿Realizas alguna actividad relacionada con la comunicación? ¿cuál?	Conocer si el alumno realiza la producción de contenido y lo comparte	2.- Realiza alguna actividad 1.- No realiza producción
3.- Indica si la siguiente imagen es para niño, para niña o para ambos	Indagar si a) Reconoce estereotipos y b) Cuestiona estereotipos c) Reconoce que hay juguetes que no tienen un género <i>per se</i>	1.- Cinco de acorde al género 2.- Cuatro de acorde al género 3.- Tres de acorde al género
4.- Selecciona la imagen que corresponda	Sabe si utiliza de forma adecuada <i>emojis</i> para expresar emociones	3.- Reconoce las opciones posibles 2.- Comete uno o dos errores 1.- Reconoce solo la mitad
5.- ¿Para qué sirve cada botón?	Verificar si el alumno conoce la función de los botones para manipular vídeos y audio	5.- Todos correctos 4.- Describe 4 3.- Describe 3 2.- Describe 2 1.- Describe 1 0.- No describe ninguno
6.- Describe el estado de ánimo	Conocer si el alumno es capaz de relacionar emociones con la expresión de la imagen	4.- Todas correctas 3.- Relaciona 3 2.- Relaciona 2 1.- Relaciona 1 0.- No relaciona ninguna
7.- De las imágenes anteriores elige la que describa mejor la frase “el niño está triste” ¿Por qué elegiste esta fotografía?	Saber si el alumno puede reconocer el uso de elementos visuales para representar un sentimiento	3.- Reconoce la imagen y explica elementos para representar el estado de ánimo 2.- Reconoce la imagen y distingue por qué 1.- Reconoce la imagen, pero no puede explicar por qué 0.- No reconoce la imagen ni las razones

8.- ¿Has usado alguna vez uno de estos aparatos? ¿cuáles?	Verificar, con las respuestas del cuestionario anterior, el acceso que tiene a dispositivos	3.- Si ha usado los 3 2.- Si solo ha utilizado 2 1.- si solo ha utilizado 1 0.- Si no ha utilizado ninguno
9.- Indica a qué juegas en la computadora y dónde	Saber a cuáles juegos accede y en qué lugares	2.- Juega, explica cuáles son los juegos y el lugar desde el que accede 1.- juega, y explica cuáles son o el lugar donde accede 0.- NO juega
10.- Indica con color rojo si estos programas son para niños y verde si son para mayores	Conocer si el alumno reconoce la segmentación por audiencia en los programas Nota: Se debe reconocer a qué público van dirigidos	3.- Seis programas correctos 2.- Cuatro programas correctos 1.- Dos programas correctos 0.- Ningún programa correcto
11.- ¿Qué programas no te dejan ver tus padres?	Conocer sí los padres ejercen algún control, censura y si el alumno identifica la razón	3.- Nombra los programas y los motivos 2.- Nombra los programas o los motivos 1.- Solo nombra los motivos 0.- No hay censura
12.- ¿Crees la publicidad les dice qué hacer o qué pensar?	Que el alumno reconozca la persuasión e influencia que ejerce la publicidad	3.- La reconoce y dice no tiene efecto 2.- La reconoce y hay efecto 1.- No la reconoce o niega el efecto 0.- NO reconoce
13.- ¿Transmiten los mismos comerciales a diferentes horas del día?	Que el alumno reconozca cómo apuntan y llegan los medios a las audiencias/ uso de códigos diferenciados por <i>target</i>	3.- Reconoce la fijación de objetivos y distinción de públicos 2.- Reconoce o la fijación de objetivos o la distinción de públicos 1.- No reconoce ninguna

De acuerdo con la ponderación que se ha dado a este bloque el puntaje máximo es 39 puntos, según los obtenidos la competencia del alumno se clasificó como:

- Muy favorable 30-39
- Favorable 20-29
- Desfavorable 10-19
- Muy Desfavorable 01-09

CAPÍTULO VI

Análisis descriptivo e interpretativo:

De los usos a las interacciones y relaciones de los alumnos con la competencia mediática y el desarrollo humano

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos tras el análisis de los datos recogidos en el trabajo con alumnos de primer y sexto grado y el análisis bajo la propuesta teórica y el modelo construido.

El informe de resultados se presenta de una manera articulada con relación a los objetivos de investigación propuestos, intentando articular las respuestas a cada una de las preguntas particulares en primer momento. El análisis se hizo tomando en cuenta los grupos: primer grado y sexto grado y en algunos momentos de forma general, la descripción a continuación siguió la misma estructura. Primero se realiza una descripción de la estructura de la muestra y después cada bloque corresponderá a cada uno de los objetivos que implicaron recogida de datos o su análisis.

Estructura de la muestra

La muestra está conformada por dos grupos de sujetos principalmente, alumnos de primer y sexto grado. La muestra está integrada por cuatro grupos de alumnos, dos de primero y dos de sexto con 21, 19, 19 y 25 alumnos respectivamente. De los cuales 49 son mujeres y 35 hombres: 25 mujeres en primero y 24 en sexto, 15 hombres en primero y 20 en sexto grado; respectivamente. Las edades de las participantes, determinadas por el grado, se encuentran entre seis y ocho años y 11 a 13 años con solo un caso de 14.

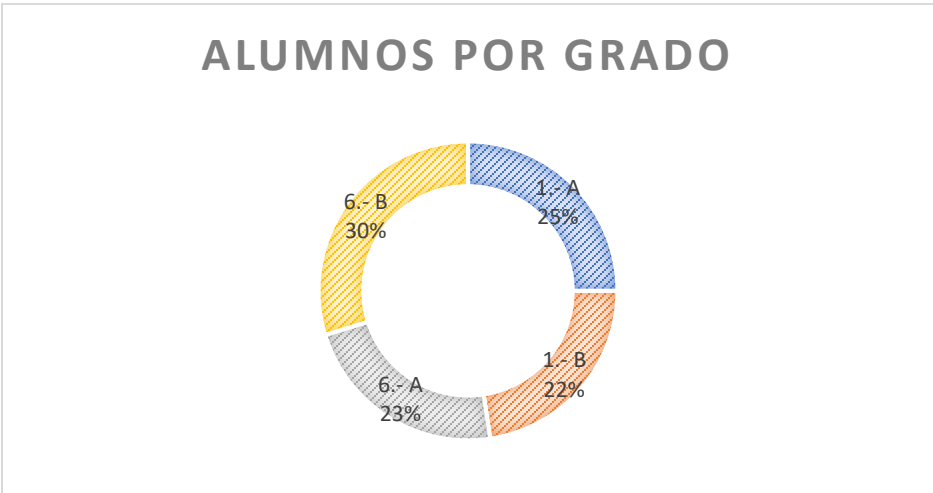


Figura 9 Alumnos por grado escolar
Fuente: Elaboración propia

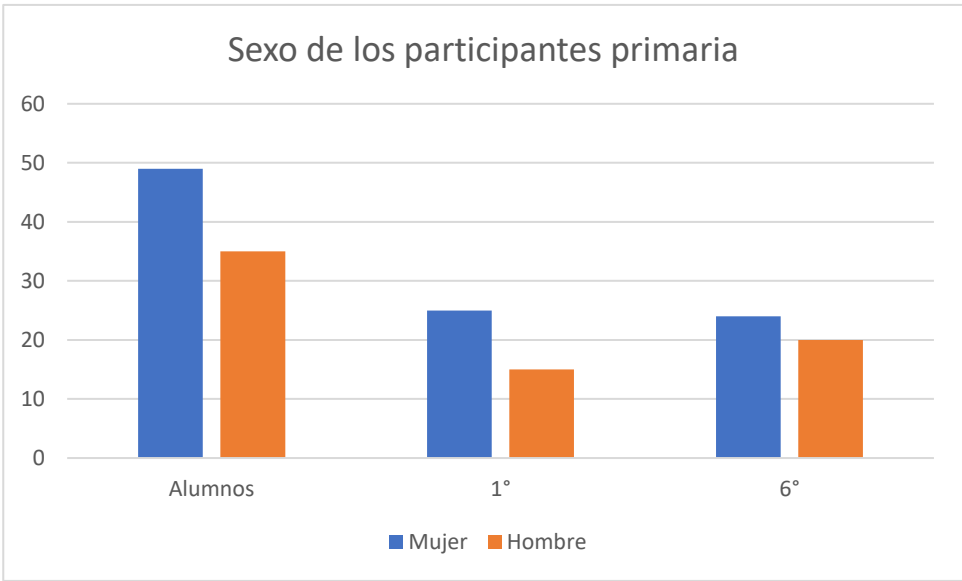


Figura 10 Distribución de participantes de primaria por sexos

Aunque este dato difiere de lo que se comentó al inicio de esta sección, edades entre 5 y 13 años, porque la primera información se otorgó por la dirección y es de inicio de curso: la normativa permite que los alumnos ingresen con cinco años siempre y cuando al primero de diciembre hayan alcanzado los seis; esta aplicación se hizo en el mes de marzo, así que todos tenían seis años cumplidos y un alumno de sexto grado los 14.

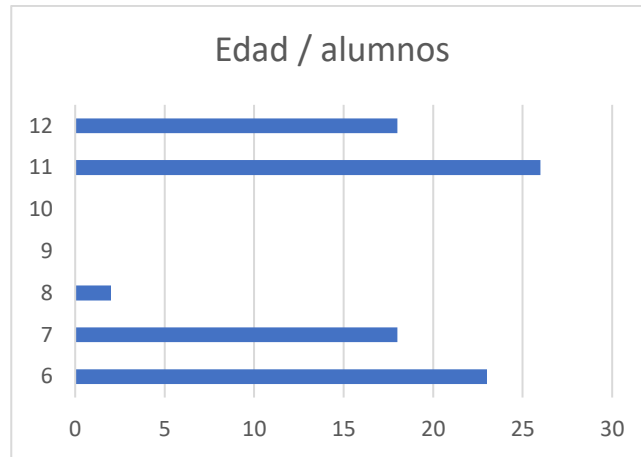


Figura 11. Edad de alumnos de la muestra

El nivel socioeconómico se determinó por la zona en que se encuentra la escuela, las familias son de procedencia e ingresos bajos y la composición familiar se constituye por familias compuestas en su mayoría, es decir, casas donde habita más de la familia núcleo: papá, mamá y hermanos. Estos elementos son importantes para determinar con quién comparten el tiempo de ocio los alumnos, de qué manera influyen estos y si además el tiempo al que acceden en los dispositivos está condicionado por ello.

En cuanto a la composición de hermanos la mayoría de familias se encuentran con una media de tres hijos, encontrando solo pocos casos con familias numerosas. Entre los 84 alumnos, 34 dijeron que su principal cuidador es otro miembro de la familia con quien comparten vivienda, diferente al padre o madre, ya que estos trabajan. La principal referencia es la abuela.



Figura 12. Hermanos por familia

En el apartado teórico se argumenta que el papel de la familia y principalmente el de los padres es fundamental a lo hora de establecer una dieta mediática y de iniciar la formación en CM, la escolaridad de estos es importante en este sentido. Por ello se preguntó a la muestra por la escolaridad de los padres, a tener en cuenta que esta información parte de las respuestas de los alumnos y no había otra fuente para contrastar. Se descartaron las respuestas de quienes indicaron un grado con incongruencias.

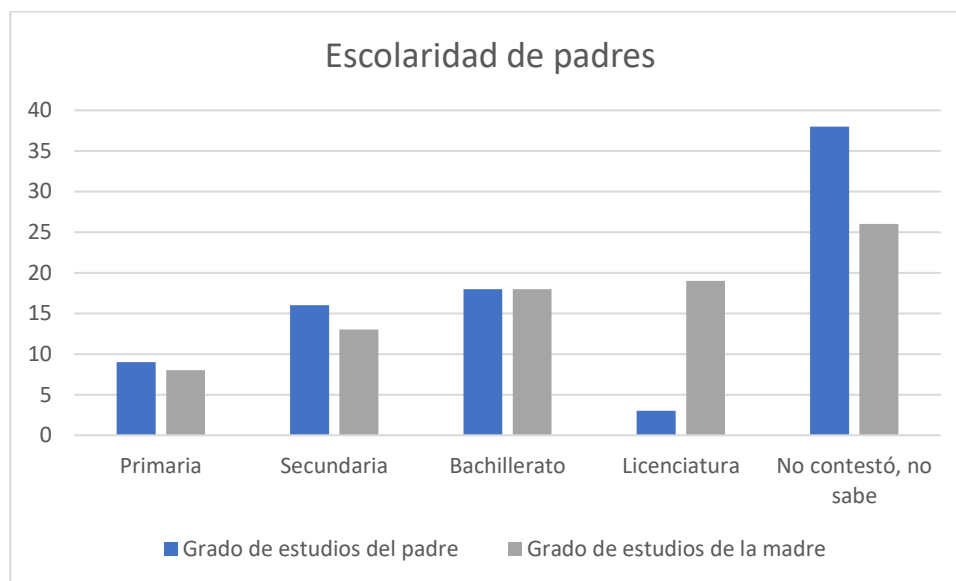


Figura 13. Escolaridad de padres de alumnos

A diferencia de los datos arrojados por COEPO, en la muestra se nota que hay un nivel educativo de los padres mayor a la media ubicándose por los 10 y 12 años de escolaridad.

Dentro de la muestra se detectaron 10 casos de alumnos que no sabían leer y escribir, además de otros 12 que lo hacían con dificultad. El resto mostró habilidad suficiente para expresarse de manera escrita legible y coherente, sin embargo, les fue complicado realizar textos de más de dos oraciones de extensión y de creación propia, esto en el caso de alumnos de primer grado; por ello se realizaron cambios en el tipo de preguntas, de abiertas a estandarizadas.

Todos los alumnos habían iniciado ciclo escolar en este plantel, excepto una alumna de primer grado que lo hizo en el turno matutino y en enero se incorporó a este turno. Dentro de los alumnos de sexto había 5 alumnos repetidores de algún curso escolar.

Respecto a los docentes los datos fueron recogidos mediante un cuestionario en línea. El link se compartió a docentes de la Primaria Lauro Badillo Se obtuvieron 21 respuestas. A continuación, se describe la muestra.

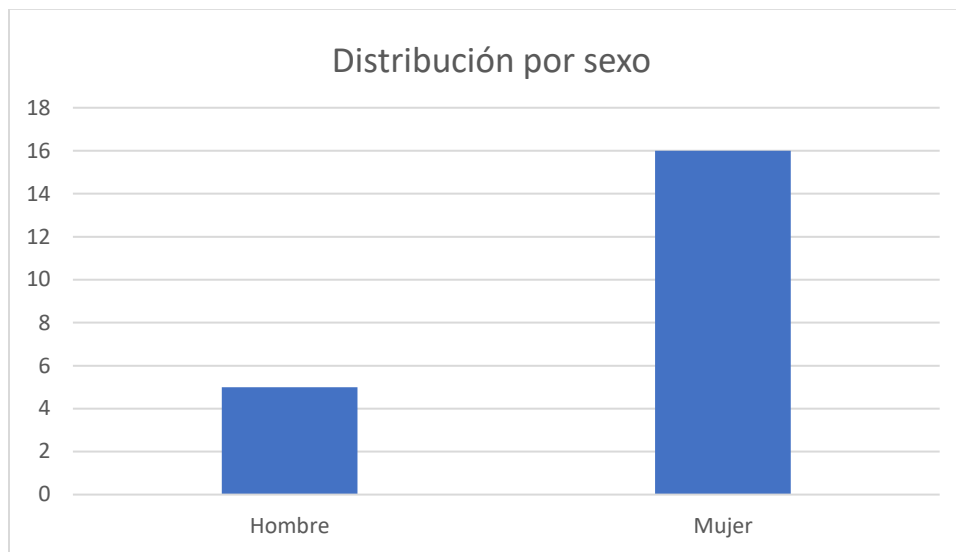


Figura 14 Distribución por sexo de docentes

De estos profesores se obtuvo también que el 79 % tiene doble plaza y solo 3 dijeron dar clases en el turno matutino, entonces de la muestra solo hay tres profesores en activo con una sola plaza. El resto tiene dos.



Figura 15 Turno en que trabajan los docentes

En cuanto al tiempo que tienen frente a grupo, se encontró como valor mínimo 3 años y como máximo 24 años. En la siguiente figura se muestran los datos, teniendo en eje vertical el número de docentes y el eje horizontal los años de experiencia.

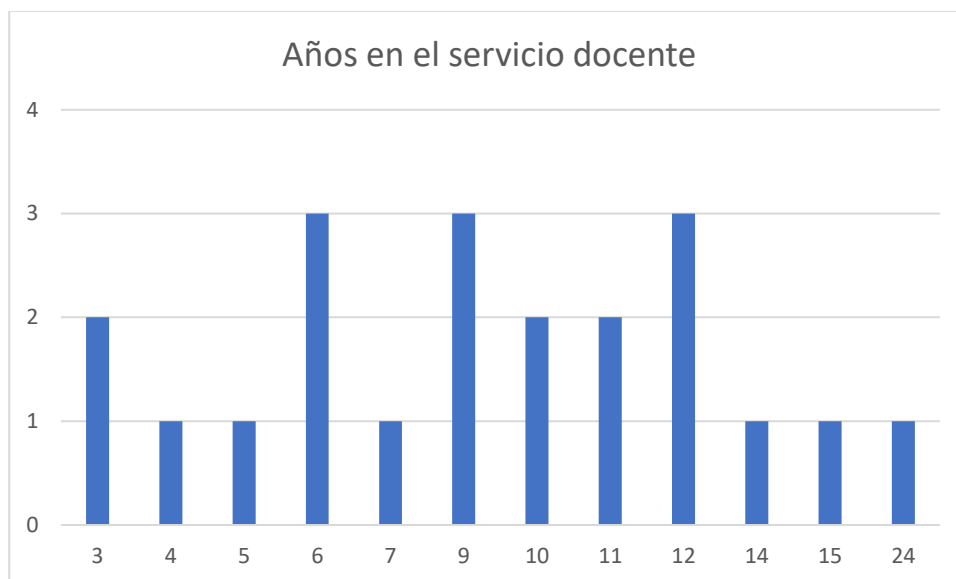


Figura 16 *Años en el servicio docente*

Las edades de los docentes rondaron entre los 25 y 46 años. A continuación, se muestra la distribución.

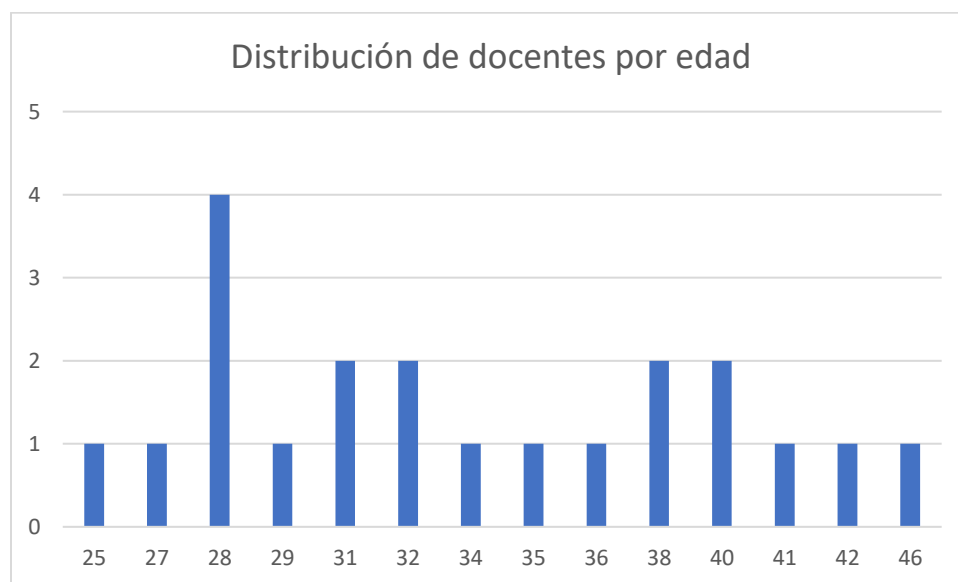


Figura 17 *Distribución de docentes por edad*

La propuesta para medir la competencia mediática en educación primaria

En este apartado se aborda, en primer lugar, el primer objetivo particular que implica la revisión de los modelos teóricos para la medición de la competencia mediática y que sirve como insumo para el cumplimiento del segundo objetivo: la construcción de un modelo que permita dar cuenta del nivel de competencia mediática de alumnos de educación primaria en nuestro contexto.

Un apartado de este objetivo se ha trabajado en el marco teórico, pues forma parte del proceso ordinario de cualquier investigación la revisión documental y teórica, sin embargo, se retoma en esta sección porque esta investigación supuso la revisión como objetivo para la elaboración y propuesta de un modelo para la medición de la competencia mediática, y el trabajo de campo, ha implicado la revisión y replanteamiento, por lo que a continuación se da cuenta de los cambios, adecuaciones y reformulación que supuso el análisis de la información obtenida a la luz del modelo propuesto inicialmente.

Durante la revisión se identificaron diversas conceptualizaciones tanto de las diferentes alfabetizaciones como de las competencias que se buscan, se expuso y argumentó por qué en este trabajo se optó por la visión de alfabetización mediática e informacional que promueve la UNESCO (2011) y la competencia mediática, como fruto de este proceso.

Igualmente, se abordaron algunas de las visiones teóricas para trabajar o medir esta competencia, de esta forma, la propuesta inicial para su medición se sustentó en los trabajos de Buckingham (2003), de Ferrés (2007, 2012), de Operti (2009) y Pérez-Tornero (2009, 2012), principalmente, y se complementa con el análisis de los datos obtenidos en esta investigación, fruto de la intervención de alumnos de primer y sexto grado así como de docentes de la Escuela Primaria “Lauro Badillo”. A continuación, se da cuenta del proceso de análisis y los cambios derivados de éste en la propuesta del modelo para la medición de la competencia mediática.

Como se indicó en el apartado metodológico, para el análisis de la información se propuso el análisis de contenido siguiendo la visión de la teoría fundamentada y el marco interpretativo del Interaccionismo simbólico. Dicho proceso implicó la formulación de

categorías y la agrupación de los conceptos, así como de los indicadores que se tenían contemplados.

Se procedió a nombrar y etiquetar las respuestas que contenían información relevante, que aportaba sentido y significado a los objetivos para agruparlas y compararlas, de acuerdo con lo que Strauss y Corbin (2002) denominan “códigos in vivo”. Simultáneamente se crearon memos de cada una de las categorizaciones, con las apreciaciones y la justificación de las decisiones tomadas.

En la codificación axial (Strauss y Corbin, 2002) se comenzó a construir de manera sistemática las categorías y las relaciones entre sí. Es decir, se relacionaron las categorías principales a las subcategorías, para dar paso al análisis según las propiedades y dimensiones establecidas desde la teoría propuesta.

La fórmula para la selección de categorías implicó la lógica deductiva e inductiva. Pues las categorías emergieron tanto de marcos teóricos y modelos previos como de los datos, basados en patrones y recurrencias, esto también siguiendo a Gomes (2002), quién indica que es recomendable que cuando se hace un ejercicio deductivo se designen categorías de investigación desde el inicio, pero después de la recolección de datos, el investigador “debería formularlas con vistas a una clasificación de los datos encontrados” (Gomes, 2002, p. 55).

Lo anterior debido a que mientras se busca dar respuesta a unas preguntas otras se plantearán. Strauss y Corbin (2002) establecen que no hay preguntas finales, y al intentar responder a unas se abren otras, no importa cuán bien construido se encuentre un proyecto al inicio, siempre habrá cuestiones no planeadas, cambios que surgen de la información y el camino recorrido durante la ejecución que haga cuestionar los métodos y nuestras posiciones.

De esta manera se construyó una propuesta inicial de categorías y códigos tras la revisión literaria. Esta propuesta contemplaba a la competencia mediática como categoría central y las dimensiones como otras categorías, ligadas a estas había 27 subcategorías que a su vez dieron lugar a los códigos (véase tabla 14).

Sin embargo, tras el tratamiento de las encuestas y grupos focales se reformularon las subcategorías y códigos, estos elaborados ya de manera inductiva, se obtuvieron por la

aparición frecuente en los discursos y respuestas de los alumnos. También nos percatamos de que algunos indicadores se superponían en diferentes categorías o que estaban más relacionados en la práctica con otra dimensión del modelo propuesto.

En primer lugar, se determinó como necesario el renombrar algunas categorías, que a su vez dan nombre a las dimensiones. En el caso de la dimensión técnico/tecnológica, que se propone al inicio, se detectó que tanto para alumnos como docentes crea más sentido el uso del concepto “digital”, y que a su vez este concepto se relaciona con lo que se busca dar cuenta en la dimensión; en contra parte en sus respuestas exponían que “técnico” se interpretaba como reparación o mantenimiento; por ello esta categoría pasa a ser la *dimensión tecnológica y digital*.

En esta categoría se tenían cinco subcategorías, pero durante el análisis se constató que las respuestas y conocimiento se encuentran ligados a dos procesos principalmente, denominados el de acceso y de adquisición de habilidades. Por ende, se realiza una agrupación y estas pasan a ser las subcategorías.

La segunda categoría propuesta, la dimensión de producción e interacción, también sufrió cambios. Durante el análisis se observó que la interacción es un proceso que se da en todas las dimensiones y, que las habilidades y capacidades que se buscan en esta dimensión tienen que ver más con cómo se producen y difunden los mensajes, tanto por los MTIC como por las personas, así que se renombra como *dimensión de producción y difusión*. Igualmente, esta categoría se somete a agrupación, pasando de siete subcategorías a tres: gestión de la dieta mediática, adscripción a contenidos y formación de audiencias.

En la categoría de la dimensión axiológica también se observó que se desconocía a qué hace referencia, se identificaba más con los significados, valores y emociones, pero se decide conservar el nombre al considerar que el concepto da cuenta de estos tres elementos, de otra manera la dimensión podría entenderse de forma reducida. Sin embargo, en las subcategorías pasa de ocho a tres. Considerando que los procesos de significación, la vigilancia reflexiva y la expresión y transmisión son los principales procesos y conocimientos que constituyen esta dimensión.

Finalmente, la dimensión de interacción social conserva su nombre pues se entiende que el objetivo último de la competencia mediática será el uso que se haga en la interacción con otros, ya sean los MTIC o personas, aspecto con el que acordaron los alumnos de sexto y docentes. Pero se reestructura pasando de seis subcategorías a dos: postura crítica y la acción comunicativa.

Todas estas decisiones están basadas en el análisis, en las relaciones que las respuestas y las categorías propuestas develaron y en la agrupación de códigos y categorías que dicho análisis permitió construir.

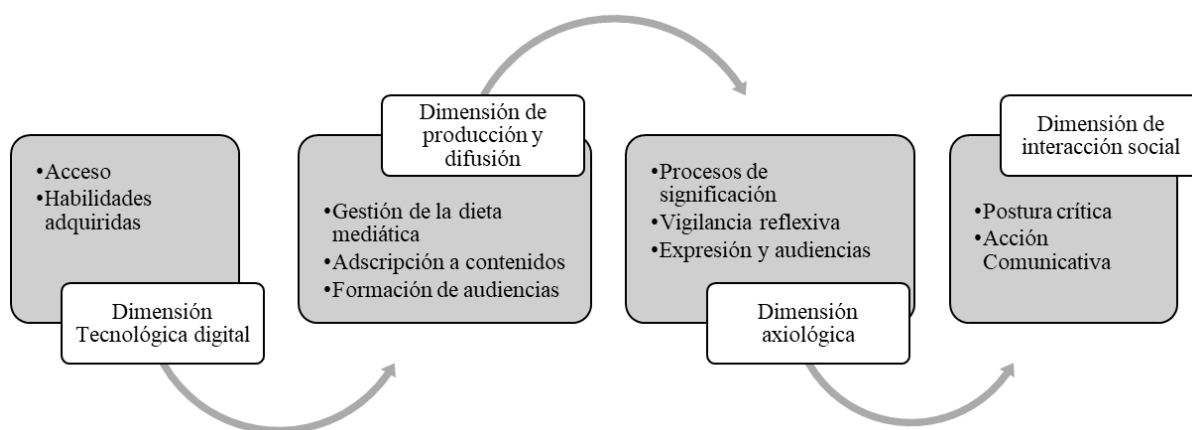


Figura 18 Dimensiones e indicadores de la competencia mediática

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presenta la propuesta reestructurada para la medición de la competencia mediática en alumnos de educación primaria. En la primera columna se encuentran las diferentes dimensiones que constituyen la competencia mediática y que a su vez fungieron como categorías durante el análisis. Posteriormente, están los ámbitos de los que da cuenta esta dimensión, ubicados como subcategorías y finalmente los indicadores que se establecieron, que fueron los subcódigos durante el análisis.

Tabla 26
Categorías y códigos para el análisis de la competencia mediática

Dimensión (Categoría)	Ámbitos (Subcategorías y códigos)	Indicadores (Subcódigos)
Tecnológica y digital (TECDG)	Accesos (TDACC)	Infraestructura y disponibilidad mediática (TDAIF)
		Acceso a medios y tecnologías de la información y comunicación MTIC (TDAMT)

	Habilidades Adquiridas (TDHAD)	Opciones de formación y capacitación (TDAFC)
		Saberes operativos para manipular dispositivos e información (TDHOM)
		Conocimientos sobre las tecnologías existentes y usadas en la producción mediática (TDHCT)
		Desenvolvimiento en los diferentes entornos mediáticos (TDHDE)

Producción y difusión (PRODF)	Gestión de la dieta mediática (PDGDM)	Construcción y uso de criterios razonables para el consumo (PDDCR)
		Enfoque de consumo (PDGEC)
	Adscripción a contenidos (PDADC)	Comprensión de la estructura, formatos y naturaleza de los contenidos y lenguajes (PDACE)
		Reconocimiento de los efectos de la información en las emociones (PDAEE)
		Asociación de valores a personajes (PDAMP)
	Formación de audiencias (PDFAU)	Identificación de las formas en que funcionan los intereses (PDFIF)
		Comprensión de la circulación y distribución (PDFCD)
		Conocimiento sobre la regulación de medios (PDFRM)

Axiológica (AXIOV)	Procesos de significación (AXPIG)	Representaciones (AXPSR)
		Interpretaciones (AXPSI)
		(Re)Significaciones (AXPSS)
	Vigilancia reflexiva (AXVRX)	Deconstrucción de mensajes mediáticos y personales (AXVDM)
		Evaluación de los sentidos y las emociones evocadas por los contenidos mediáticos (AXVEE)
		Reconocimiento del papel de los MTIC en la cultura (AXVRM)
	Expresión y transmisión (AXEYT)	Construcción y difusión de actitudes, aptitudes y valores (AXVCD)
		Desarrollo de nuevos conocimientos (AXVDC)

Interacción social (INSOL)	Postura crítica (INSPC)	Comprensión de los efectos, riesgos y oportunidades de los MTIC (ISPCC)
		Cuestionar los contenidos y significados circulantes, producidos y transmitidos (ISPCM)
	Acción comunicativa (INSAC)	Uso ético y responsable de los MTIC (ISAUR)
		Responsabilidad en la interacción mediática (ISARM)

		Participación y acción social (ISAPS)
--	--	---------------------------------------

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo con el cumplimiento de los objetivos planteados y una vez explicada la conceptualización y el nuevo modelo que sirve para el análisis y observación, se describe a continuación el segundo y tercer objetivo, es decir, la competencia mediática y el desarrollo humano observada en los alumnos.

La competencia mediática en los alumnos de primer y sexto grado

A continuación, procedemos a describir los resultados obtenidos en esta investigación, en primer lugar, se comenzará con la descripción de las respuestas que ayudan a determinar el nivel de competencia mediática de los alumnos de primer y sexto grado. La presentación de la información sigue la estructura propuesta en las dimensiones de la competencia mediática, misma que se estableció con códigos y subcódigos en el análisis; durante la presentación se realizarán comparaciones con la finalidad de identificar diferencias entre el grado o sexo para finalmente hacer un análisis descriptivo de los resultados, recordando que para el análisis se han utilizado métodos cualitativos y cuantitativos.

Dimensión tecnológica y digital

En esta dimensión se han observado principalmente dos aspectos: el acceso y las habilidades adquiridas. En el primero se toma en cuenta la infraestructura y disponibilidad de medios, el acceso que se tiene a la información y MTIC, así como la oferta existente de capacitación en AMI. En contra parte, se han considerado como habilidades adquiridas los saberes técnicos y operativos para el manejo de dispositivos y MTIC, los conocimientos sobre la tecnología existente y usada en la producción de contenidos mediáticos y aquellas destrezas que permiten el desenvolvimiento del estudiante en los diferentes entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales.

Acceso (código TDACC)

Dentro de los esfuerzos por abordar la problemática de las TIC en la educación el garantizar el acceso siempre ha tenido un lugar privilegiado. En esta investigación, tanto la bibliografía como las respuestas de los alumnos, apuntan a que el acceso es un factor determinante para que la competencia se desarrolle, aunque con esto no se afirma que la

existencia de tecnología devenga en competencia, sino que en la medida que los MTIC se han convertido en parte de la cotidianidad, en que los alumnos han podido participar y hacer uso de ellos otros procesos se han desencadenado. Por lo anterior se contempla que en un inicio se debe considerar qué accesos tienen y cómo se llevan a cabo estos.

Por ello, en principio, el acceso debe tomar en cuenta la infraestructura mediática disponible: qué oferta de tecnologías y dispositivos se encuentran en el entorno y a cuáles tiene acceso en sus contextos el estudiante (escuela, casa, etc.).

Estructura y disponibilidad de medios (código TDAIF). En las respuestas tenemos que la televisión sigue siendo un referente. La totalidad de encuestados dijeron contar con al menos un televisor en casa y 72 de los 84 estudiantes cuentan con algún sistema de paga, es decir, tienen una oferta más amplia de contenidos a disposición. Entre los sistemas contratados se nombró la plataforma de Netflix, que, aunque difiere de otros al brindar contenidos a demanda mediante un catálogo, es a fin de cuenta una opción para ver contenidos mediáticos que coinciden con aquellos transmitidos en televisión abierta o de paga tradicional.

Respecto a Internet y dispositivos para conectarse a él, el 12%, es decir 10 alumnos, de la muestra no cuenta con conexión en casa, pero pueden acceder a él a través de un móvil, la conexión en casa de un familiar, amigos o en el punto de México Conectado de la comunidad; dos estudiantes dijeron no contar con algún dispositivo que le permita la conexión en casa, ya sea móvil propio o computadora; solo 30 alumnos cuentan con computadora en casa, pero 69 dijeron tener un equipo celular de tipo *smartphone* propio. Los 15 estudiantes que no cuentan con este dispositivo son de primer grado. Lo anterior refleja la gran penetración que está teniendo la tecnología móvil y de desde dónde se está teniendo acceso.

A pesar de la disponibilidad o no de los dispositivos en casa o en la escuela, la totalidad dijo saber cómo operar un teléfono inteligente, una computadora o un televisor sin la intervención de un adulto. El sistema operativo con que se encuentran más vinculados es *Android*.

Respecto al acceso a los MTIC (código TDAMT) los estudiantes dijeron que sus principales fuentes de información son la televisión e Internet. Este último representado

principalmente por redes sociales y YouTube. En esta subcategoría se indagó también sobre la existencia de control parental en la dieta mediática, considerando que este funciona como una forma de censura o de filtro de aquello considerado dañino o peligroso, pero también para saber si en casa existen criterios razonados para determinar qué se consume y por qué se puede o no hacerlo; las respuestas indican que no existen criterios razonados por parte de los padres.

“El que no me deja ver cosas es mi papá. No me deja ver las películas de terror porque luego no puedo dormir”.

Alumna de 1° Grado

La mayoría de respuestas reflejan que las únicas razones por las cuales un padre o madre interviene en la dieta mediática son por considerar que la ficción de terror y aquellos contenidos con diálogos altisonantes o con desnudos no son aptos para una persona de entre 6 y 13 años. De esta manera tenemos que las razones de las prohibiciones son el miedo, la presencia de groserías o de escenas explícitas de sexo, es decir, que la preocupación se sigue centrado en ciertos contenidos televisivos, como violencia y pornografía como bien señala Orozco des hace dos décadas (Orozco, 1999). Que, aunque son objetos legítimos captan la atención desproporcionadamente y con una perspectiva que parece más moralista que razonada o democratizadora.

Sin embargo, estas reglas solo se mantienen con mayor rigor solo con los más pequeños, alumnos de 6 y 7 años, pero cambian con la edad. Las respuestas de los alumnos de sexto grado dan cuenta de otros contenidos: aquellos con escenas de violencia cruda y de sexo, sin embargo, no existe en realidad un seguimiento o control de lo que ven.

“Mi mamá se la pasa diciéndome que no vea series de narcos, que no vea groserías y que cuidadito y sepa que veo cosas porno pero nunca revisa qué veo o cuando llego y alguien más está viendo *El Chapo* en la sala no le cambian”

Alumna de 6°

“Mi mamá siempre dice que los niños no deben andar viendo programas con groserías o sexo, pero en las novelas sale mucho de eso y ella se pone a verlas delante de nosotros sin cambiarle si sale algo de eso”

Se encuentra que la totalidad de alumnos tiene acceso físico, ya sea en casa o en otros lugares, a conexión y dispositivos que le permiten acceder a la información y que no cuenta con controles rigurosos que vigilen o censuren aquello a lo que tendrá acceso.

La oferta de AMI disponible (código TDAFC). En esta subcategoría se indago en dos sentidos. Primero se revisó si había planes, programas o estrategias que desde la federación o el Estado se estuvieran implementando y buscarán cumplir con algún objetivo de capacitación en AMI; en segundo lugar, durante la aplicación de los cuestionarios y grupos focales se les cuestionó a los alumnos si habían recibido alguna capacitación y dónde.

En la revisión documental se encontraron políticas que buscaban la inserción de TIC en la educación que se corresponden principalmente con la competencia digital y que están más relacionadas con la dotación de dispositivos (computadoras, sobre todo) para las instituciones y en algunos casos para los estudiantes.

La “Estrategia Digital Nacional (EDN)”, que se presentó en 2013 habló de una necesidad de transformar la educación, entendiendo que para esa transformación se necesitaba la adopción e integración de TIC en los procesos de enseñanza (Estrategia Digital Nacional, 2013). La EDN marcó como prioritario la dotación de equipo y la conexión a Internet para el desarrollo de habilidades digitales en los currículos de educación básica, media y media superior (alfabetización digital). Para ello el plan habla de reforzar los conocimientos de TIC en los docentes del sistema educativo público. Entre las acciones que esta estrategia contempló se encuentran la producción y compra de bases de datos que puedan ser de utilidad, así como la promoción de la industria cultural enfocada al desarrollo TIC.

En el mismo año se lanza el proyecto México Conectado, que es una estrategia que a nivel federal busca garantizar el derecho al acceso a Internet que se contempla en el artículo 6 de la Constitución. Esto a través de la generación de una red de puntos que ofrezcan conexión a la población, para esto se hacía uso de escuelas, centros de salud, bibliotecas y museos, etc.

Un esfuerzo más es el Programa Piloto de Inclusión Digital (2014), que se desprende de la EDN y que desarrollan el Gobierno Federal y la SEP en coordinación con algunos actores

de la sociedad civil. En este proyecto también participaron en la supervisión y evaluación organismos como la UNESCO, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM), la organización de Estados Americanos (OEA) y la OCDE.

Este programa determinó un cambio en la dotación de computadoras personales por tabletas digitales, con ello se cambiaba la licitación de equipos y se abarataron costos; este programa tuvo recomendaciones que vale la pena retomar, entre las que se encuentran el formular programa de acompañamiento y capacitación de docentes en el manejo de los MTIC.

Por último, se encontró el programa MiCompu.mx, que fue un piloto que se llevó a cabo solo en tres estados durante el 2013, en el cual, al igual que los anteriores, se pensó en dotación de equipo y se promueve el desarrollo de iniciativas en alfabetización digital y de apropiación de TIC. Este piloto se desprende de la EDN, pero desde el Programa de Alfabetización e Inclusión Digital (2013) que se planteó de manera concreta contribuir al desarrollo de habilidades de uso. Este programa buscó producir materiales que se encontraran disponibles online tanto para docentes como para alumnos, pero no logro concretarse ni actualizarse.

Tanto la EDN y el programa México Conectado son la base que el gobierno ha concebido para la incorporación de TIC en la educación, con un discurso de inclusión, de eliminación de brechas digitales y asegurando que la dotación de equipos permitiría el desarrollo de habilidades digitales e impactaría en el desarrollo económico, social y político.

Existe evidencia de otros intentos como programas guía en Telesecundaria o canales de Televisión que universidades han implementado pero que no se han hecho extensivos a toda la población y no se encontraron disponibles para la primaria o alumnos que conforman la muestra, por ello no se da cuenta de estos.

Además de la dotación, la única estrategia encontrada a nivel nacional que ha explorado otras opciones es “Clic Seguro”, que se dirige hacia la protección de usuarios al utilizar y navegar en las TIC. En la página de gobierno se describe de la siguiente manera:

Clic Seguro es un portal que ofrece consejos prácticos para poder hacer un uso seguro y responsable de las tecnologías de la información y la comunicación. Está enfocado

para los estudiantes de educación básica con la finalidad de que aprendan a protegerse de las situaciones de riesgo a las que se exponen con el uso de dispositivos móviles. (SEP, 2017)

Sin embargo, este programa no es conocido, ni fomentado por docentes en la escuela de la muestra y al preguntar a otros docentes nos encontramos con el mismo desconocimiento.

Todo lo anterior respalda la creencia y afirmaciones de que el trabajo de alfabetización mediática en México es escaso y débil, como bien apunta Córdoba (2016) y Guzik²⁹, al afirmar que los proyectos desarrollados en cuanto a AMI han sido pocos, de corta duración y esporádicos.

Dentro de las respuestas de los alumnos a la pregunta ¿Has recibido formación en AMI anteriormente? Tenemos que 39 alumnos respondieron de manera afirmativa. De los cuales 27 eran de primer grado y al responder de qué tipo se referían a la instrucción que recibieron por parte de sus padres o familiares para aprender a manejar el celular, la televisión o tableta.

Los alumnos de sexto grado que dijeron contar con formación respondieron que principalmente se había hecho en la escuela en forma de talleres en el tercero y quinto grado donde se les pide hacer un guion de radio y estudiar sobre periódicos, igualmente dijeron que decían tenían formación porque habían acudido a talleres de computación ofrecidos por la biblioteca de la comunidad o porque en casa algún familiar les había enseñado algún uso de la computadora.

Solo dos alumnos remitieron que la fuente de su capacitación era Internet, fundamentaban su respuesta con su experiencia.

“Mi hermano me ayudó a hacer mi canal de *YouTube*, pero luego para saber cómo subir vídeos, cómo agregarle música, y qué música se podía o no usar tuve que ver tutoriales o estar preguntado en foros”.

Alumno de 6°

²⁹ Retomado de una entrevista realizada a la Coordinadora del Colegio de Comunicación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, entrevistada el 9 de noviembre de 2015.

“Yo aprendí en Internet y *YouTube*, primero porque veía tutoriales y ahí te van diciendo qué hacer o cómo hacerlo. Ahora cada que tengo dudas busco un tutorial y muchas veces para poder hacer algo tienes que investigar cómo usar la computadora o el celular”

Alumna de 6°

Por otro lado, tenemos la revisión a los factores del entorno entendidos más como políticas, planes y programas que desde las instituciones y el gobierno fomenten la AMI o alguno de sus aspectos.

Cualquiera que sea la postura que promueva la AMI, ya sea desde la visión de riesgos o desde la capacitación para afrontar y resolver problemas de la vida; y partiendo de la premisa de la necesidad de incorporarlos desde la educación formal por la imposibilidad de estar al margen de las influencias culturales y sociales, principalmente en niños y adolescentes, es preciso afirmar que no se trata de combatir los MTIC sino lograr un entendimiento de cómo funcionan para entenderlos, prepararnos y aprovecharlos para usos más conscientes y razonados.

Desde esta perspectiva se ha revisado en el contexto mexicano la situación actual, no solo para dar cuenta del estado de la cuestión en capítulos anteriores sino también para evidenciar los esfuerzos realizados y las omisiones o carencias que se tiene sobre todo de cara a la inclusión de los MTIC en el *currículo* escolar y los planes de formación de alumnos.

Se encontró entonces que hay pocos esfuerzos y que se han percibido débiles por ser de corta duración y esporádicos, es decir, que han sido focalizados o en forma de actividades puntuales. También un abordaje al tema por parte de las instituciones insuficiente, tomando en cuenta las estrategias y proyectos y que no se contempla el análisis, crítica y reflexión sobre los MTIC sino su uso solo como instrumentos. Podríamos nombrar como ejemplo a nivel institucional “Educación para los Medios, desarrollo de una visión crítica”, un programa que buscaba convertirse en un enfoque pedagógico para convertir en una experiencia educativa la interacción con los medios, pero éste solo se llevó a cabo en el entonces Distrito Federal durante el ciclo 1996-1997, que por cuestiones económicas y cambios de administración no tuvo continuidad (Córdoba, 2016).

Otros factores que explican que haya un atraso son restricciones legales y la poca vinculación que hay entre el Estado y los sectores que deberían estar interesadas en la consolidación de AMI³⁰.

Muestra de ello es que aun con las recientes reformas que se han llevado a cabo en los planes de estudio de educación básica en 2004, 2011 y 2012 no se contempla el análisis o crítica de los medios de forma directa o indirecta en las aulas y que el currículo deja poco margen para incluir contenidos que no estén ya contemplados.

Revisamos las reformas que se hicieron al plan de estudios del 2004 a la fecha, la incorporación de México al informe PISA (por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*) y las acciones que se han realizado por los resultados obtenidos. Esto porque la incorporación de México a la prueba en 2000 y los precarios resultados obtenidos en el desempeño³¹ de los estudiantes de nivel básico han sido motor de acciones gubernamentales, de la acción social y de involucramiento de organismos como la OCDE.

Entre el 2004 y 2009 se llevó a cabo la Reforma Integral de Educación Básica³² (RIEB) con el objetivo de actualizar el *currículo* escolar desde preescolar hasta secundaria a fin de garantizar que el alumno pueda “integrarse al mundo que le rodea” de acuerdo a las necesidades y tendencias, sin embargo, dentro de ellas y tendencias no se contempla la AMI.

La RIEB, da como resultado una propuesta “significativa, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes” que se da a conocer como el *Plan de estudios 2011. Educación Básica* (SEP, 2012, pág. 9).

En él se reconoce que la educación básica sienta las bases para el desarrollo económico y social del país, pero también para el desarrollo individual y construcción de la sociedad que queremos construir y heredar a las próximas generaciones.

³⁰ Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Comunicaciones y Transporte, Medios de Comunicación y profesionales de la educación y la comunicación.

³¹ En el año 2012 México fue calificado con resultados que indicaban un rezago de 25 años en matemáticas y 65 en lengua y lectura, según los indicadores del informe (PISA, 2012).

³² En 2004 se da la Reforma de Educación Preescolar, en 2006 la de Educación Secundaria y en 2009 la de Educación Primaria.

Motivo por el cual se plantea la necesidad de brindar competencias a los alumnos en rubros como la resolución de problemas, toma de decisiones, desarrollo de creatividad, relación con el otro en condiciones de igualdad y con la sociedad, reconocimiento de los valores y tradiciones en búsqueda de una democracia y convivencia cívica y el aprecio por la participación, el diálogo y el pensamiento crítico, incluso reza como necesaria el dominio de TIC y plataformas digitales como medios para el acceso al conocimiento, la creación, el pensamiento y una vida digna y productiva. Es decir, tiene una relación muy concordante con la visión y propuesta pedagógica de la AMI.

Todo lo anterior se recoge en un grupo de cinco competencias que condensan los saberes de las áreas académicas y las necesidades para la vida en el siglo XXI, según la SEP:

- Competencias para el aprendizaje permanente
- Competencias para el manejo de información
- Competencias para el manejo de situaciones
- Competencias para la convivencia
- Competencias para la vida en sociedad

Retomando todo lo explicitado en los apartados anteriores de este trabajo y revisando sobre el papel el Plan 2011 se aprecia simetría y concordancia. Incluso podría reconocerse que en los objetivos planteados se explicita una búsqueda por competencias digitales e informacionales, en algunos momentos semejándose a la competencia mediática que aquí se propone, como es el caso de los principios formativos en el que se enuncia *Consolidar el manejo de la información* en el que se busca “Que los alumnos logren identificar lo que necesitan saber, aprendan a buscar, identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información, apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético” (pág. 22).

Sin embargo, no se enseña esto, ni cómo lograrlo y menos se contempla como AMI, es decir, no existe asignatura o contenido dentro de ellas que lo aborde; durante el paso por la educación básica no se arraiga conocimiento alguno relacionado explícitamente con los MTIC y su función, influencia, peso en la sociedad y mucho menos con su estudio y por lo tanto no puede ni logra cumplir las pretensiones de este plan.

Esto queda aún más visible cuando se revisa el perfil de egreso y se constata que este, nuevamente, contempla competencias relacionadas directamente con la competencia mediática (3, 4 y 9), pero se espera lograrlas sin siquiera incluir un enfoque, visión o contenidos de AMI en el *Currículo*.

Tabla 27
Perfil de Egreso para la Educación Básica en México

<ol style="list-style-type: none">1. Utilizar el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad.2. Argumenta y razona al analizar situaciones.3. Busca, selecciona y analiza información de diversas fuentes.4. Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros y culturales.5. Conoce y ejerce sus derechos humanos.6. Asume y practica la interculturalidad.7. Conoce sus características como ser humano.8. Promueve y asume el cuidado de la salud.9. Aprovecha los recursos tecnológicos para obtener información y construir conocimiento.10. Reconoce diversas manifestaciones de arte.

Fuente: Plan de Estudios 2011

Consideramos que dentro de las competencias esperadas la 3, 4 y 9 insinúan abordar la AMI pero que la competencia mediática es necesaria o impacta de manera indirecta en la consecución de las competencias 2, 5 y 6. Es decir, la competencia mediática sería un instrumento potenciador y primordial para cumplir con los postulados de este plan, pero durante su desarrollo no se concibió así.

En el caso de la Reforma del 2012 se vislumbran más intenciones por regular la gestión y organización administrativa que por cambios curriculares que atiendan a las necesidades educativas y sociales.

Esta reforma se presenta en diciembre del 2012 junto al *Pacto por México*, el cual busca la creación de una sociedad derechos y libertades por lo que se implica un compromiso por

la educación de calidad y con equidad; y se publica el 25 febrero de 2013, en tan solo dos meses se vuelve constitucional esta reforma que contempla además cambios a la Ley General de Educación, la creación de la Ley General del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Se plantea como objetivos principales Elevar la Calidad de la Educación, que se medirá de acuerdo a los resultados en PISA, Aumentar la matrícula y la calidad de la educación media y superior, así como Recuperar la rectoría de la educación por el Estado.

Es necesario destacar que antes de la reforma se llevaron a cabo dos acciones que influyeron en la formulación de ésta. Lo primero es el programa “Mejorar las escuelas: Estrategia para la acción en México”; en el que del 2008-2010 la OCDE en sintonía con el gobierno del país realizan estudios que terminan en una lista de recomendaciones que se retomaron en la Reforma Educativa.

Aunado a ello surge la organización Mexicanos Primero quienes lanzan el proyecto “Ahora es cuando 2012-2024” en el que también realizan recomendaciones en aras de la calidad de la educación, en la que se incluyen:

- Profesionalización docente
- Recuperación de la rectoría por parte del Estado
- Intervenir en la elección del presidente en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
- Evaluación docente y autonomía para organismo evaluador (INEE)
- Censo docente
- Reformas a la Ley General de Educación

Y de la lista igualmente de recomendaciones que realiza la OCDE

- Definir la enseñanza eficaz
- Atraer a los mejores aspirantes
- Fortalecer la formación inicial docente
- Mejorar la selección docente
- Abrir todas las plazas a concurso

- Crear períodos de inducción y de prueba
- Definir la dirección escolar eficaz
- Profesionalizar la formación y asignación de directores
- Fortalecer el liderazgo instruccional en las escuelas
- Aumentar la autonomía escolar
- Garantizar el financiamiento para todas las escuelas
- Fortalecer la participación social
- Crear un comité de trabajo para la implementación
- Mejorar el desarrollo profesional
- Evaluar para ayudar a mejorar

Finalmente, la reforma educativa se promueve como una forma de buscar el mejoramiento con la dotación de infraestructura, métodos y docentes idóneas para la educación sobre todo en áreas como la inclusión y diversidad, pero deja nuevamente de lado la AMI, la regulación y la calidad de los contenidos.

Como se puede evidenciar la AMI no figura en la agenda de los intereses políticos, se ha omitido en los principios, diseño y aplicación de las políticas educativas y aunque la SEP expresa una intención de “formar ciudadanos integrales con las competencias necesarias que le permitan integrarse en un mundo globalizado” no han sentado las bases o acuerdos que permitan la consolidación y aplicación de una estrategia nacional de alfabetización que contemple como unidad de análisis a los MTIC ni generar conciencia sobre el papel que tienen en el desarrollo de los estudiantes como sujetos sociales.

Tampoco se ha aprovechado ni cumplido con lo estipulado en la Ley de Telecomunicaciones en sus capítulos I y II. Donde se contempla una correlación para uso, transmisión cultural y cívico, así como para crear y difundir programas educativos y recreativos para niños. Menos aún con el objetivo de propiciar integración de las familias, desarrollo de la niñez, mejoramiento de los sistemas educativos, difusión de valores históricos y culturas, así como promover la tolerancia y el respeto a la diversidad de opiniones.

Esto impacta en la falta de espacios para la cultura y para la difusión de contenidos no mercantiles, pues mientras en la SEP no se piense en preparar para identificar, valorar y aprovechar los programas de contenido cultural, educativo, divulgación o cualquiera que permita la formación de ciudadanía se propicia que cuando los alumnos se tengan que exponer a ellos se suele optar por no verlos o leerlos (Orozco, 1997).

De tal manera se entiende que los factores del entorno, hablando específicamente de las instituciones gubernamentales involucradas y de la creación de planes, políticas y programas, no han sido suficientes y certeras en la promoción e inclusión de la AMI en la educación básica y que, aunque han adoptado objetivos similares no han llegado a cumplirlos, en parte, por no incluir esta visión y metodología en los contenidos del aula.

De esta forma, tenemos que tanto los esfuerzos gubernamentales como los individuales contemplan que la formación se limita a la adquisición de habilidades técnicas y saberes operativos, pero no contemplan el análisis, la crítica, reflexión y el contacto que establecen con los medios ni los efectos que esto tiene en la formación de su pensamiento, de su actuar o relacionarse con otros o en su desarrollo personal.

Habilidades adquiridas (código TDHAD)

Esta sección explora y describe las destrezas adquiridas mediante la interacción con los MTIC y que permiten la manipulación y desenvolvimiento de los estudiantes en los diferentes entornos. Además del conocimiento de las tecnologías existentes y usadas en la producción mediática.

Saberes técnicos y operativos (código TDHOM). En esta subcategoría se recogen los conocimientos que tiene el alumno para la manipulación de los diferentes dispositivos con los que interactúa, pero desde la percepción, ya que no se contaba con la infraestructura para hacer pruebas que determinarán dichos conocimientos.

En el manejo de dispositivos solo un alumno dijo no saber cómo utilizar una televisión en su totalidad, ya que durante los cuestionamientos se precisó si sabían cómo conectar también la televisión con otros dispositivos para recibir la señal, es decir, no solo encender el aparato y cambiar un canal. Aunque estos saberes también se tomaron en cuenta: saber cómo encender, usar el mando a distancia, cambiar de canal aleatoriamente, seleccionar un

canal específico, seleccionar la fuente de señal, intercambiar entre la señal de televisión abierta y el sistema contratado u otro dispositivo, etc. Ante estas cuestiones 83 alumnos afirmaron poder hacerlo sin ayuda de un tercero.

En el caso del celular fueron tres los que mencionan que no saben cómo manipular en su totalidad el dispositivo sin ayuda de un tercero. Dos de ellos se corresponden con quienes dijeron no tener en casa los dispositivos. En ambos casos los estudiantes pertenecen a primer grado.

Para el uso de la computadora son 21 alumnos los que reconocen no saber cómo usarla solos, de los cuales solo 6 cursan el sexto grado (tres hombres y tres mujeres). Y nuevamente coincide que quienes no tienen dispositivo en casa no saben cómo utilizarlo: dos personas no tienen ni celular ni computadora en casa y tampoco saben cómo utilizar solos el celular ni la computadora. Así mismo, entre quienes no saben cómo utilizar la computadora encontramos que son mayoría mujeres, pues solo 5 hombres no poseen esa habilidad mientras que 9 mujeres son quienes no saben cómo hacerlo ni pueden estar solas frente a esta.

Respecto a usos concretos tenemos que la mayoría dice saber cómo tomar una fotografía, grabar un vídeo, compartir archivos y navegar en páginas web.

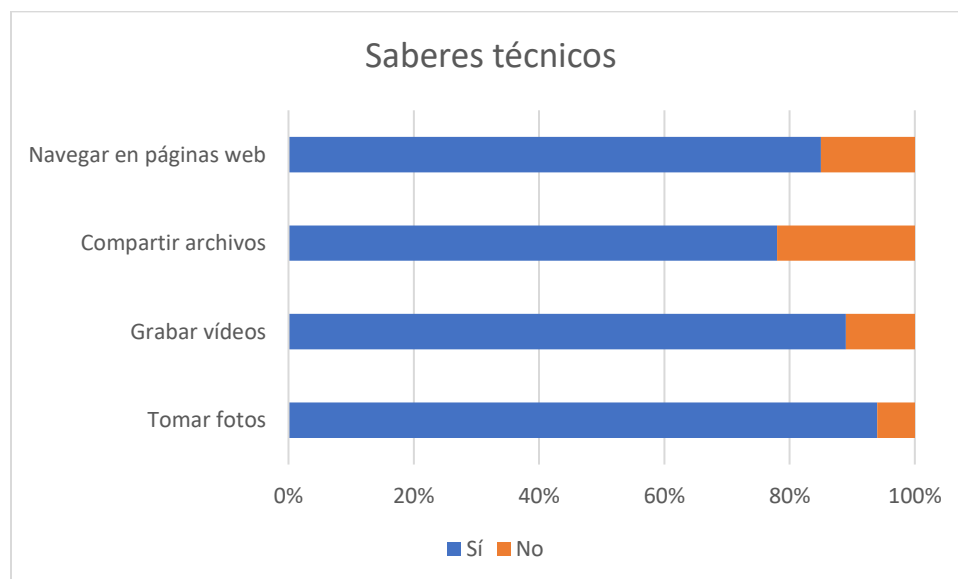


Figura 19 Saberes técnicos en alumnos de primaria

Sin embargo, durante los grupos focales se profundizó y se descubrió que la percepción de conocimiento se da por saber en qué parte de la pantalla hacer clic para activar la función en cuestión. Se preguntaron aspectos técnicos y conceptuales sobre fotografía, vídeo, sobre el resguardo de archivos en la nube u otros dispositivos de almacenamiento e incluso de cómo determinan en qué páginas podrían encontrar la información, pero a todas se recibió la misma respuesta: “no, eso no lo sabemos”.

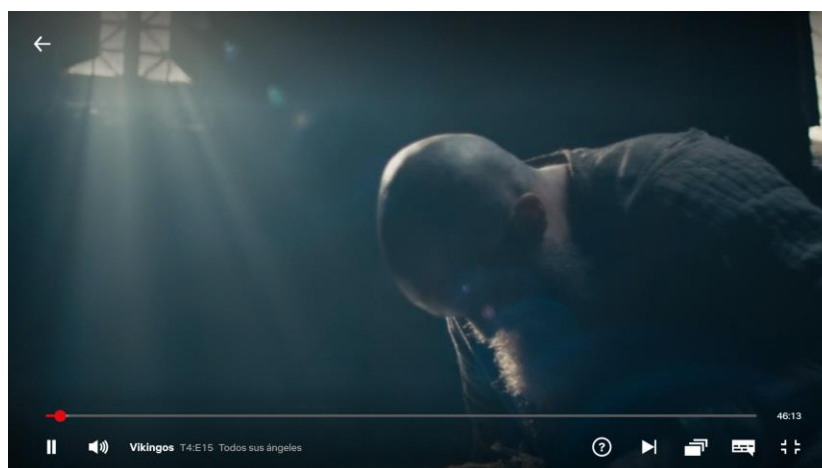
Es decir, que el alumno expresaba saber cómo tomar una fotografía, y en efecto puede tomar una fotografía usando un *smartphone*, pero no posee conocimientos teóricos o conceptuales ni usa elementos como el ángulo, la perspectiva, intencionalidad u otros al momento de realizar ese uso. Se les mostraron varias fotografías con diferente perspectiva, colores, planos y se les preguntó si las consideraban igual, si podían identificar qué cambiaba y por qué creen que lo hacía.

En el ejemplo de una toma desde arriba o abajo del objetivo, en donde se puede presumir que la intencionalidad es la superioridad o vulnerabilidad dijeron que, aunque eran diferentes y reconocían muchos productos en donde se usaba esa técnica lo atribuían al gusto de quien tomaba la foto y no identificaban algún efecto, pero siempre preferían aquellas que eran tomadas desde abajo del objetivo, es decir, que lo mostraba superior y lo relacionan a las tomas de las películas de super héroes.

Una situación similar se encontró cuando se les pidió poner el nombre y función de los botones que se encuentran en la pantalla de navegación multimedia. Los alumnos de primer grado no pudieron identificar más allá del *play*, mientras que los de sexto se les dificultó el retroceso y avance. Cuando se discutió dijeron “no habíamos visto esos botones antes”.

Esto nos llevó a revisar las plataformas y descubrir que los controles de vídeo actualmente ya no muestran todas las funciones, omiten el stop y aquellas que permiten avanzar y retroceder porque estas acciones se pueden realizar con un clic en la pantalla o deslizando el cursor sobre la línea del contenido. El consumo de contenidos en pantallas y dispositivos móviles ha permitido la mutación a un reproductor más intuitivo que funciona con base en comandos como play, pause y siguiente, esto en el caso de la plataforma más usada *YouTube*.

A continuación tenemos unos ejemplos del reproductor de *YouTube* y *Netflix*:



Lo anterior nos llevó a replantear el análisis y valor de la pregunta, pues no es que los alumnos no tuvieran un conocimiento o no pudieran identificar las funciones de los navegadores que usan, sino que estos han cambiado y los conocimientos existentes derivan de la realidad y su interacción en el día a día.

Conocimiento sobre la tecnología existente y usada en la producción mediática (código TDHCT). En esta subcategoría no se asignó un ítem específico, sino que se recogía de los comentarios y menciones que los alumnos hicieron.

Los alumnos de primer grado nombran de manera genérica a los dispositivos “celular”, “computadora” o “*Tablet*” pero no profundizan en características, distinción por marca o sistema operativo. En cambio, los de sexto reconocían si un dispositivo funcionaba con

Android o *iOS* y entre las características de los dispositivos: tamaño de almacenamiento, memoria RAM, capacidad de las cámaras o posibilidad de funciones añadidas (*slow motion*, conectividad, puertos, etc.).

También hablaron de la resolución tanto en pantallas de dispositivos como en los contenidos mediáticos y los beneficios de mayor cantidad de píxeles o el aumento de peso de un archivo a medida que aumenta la resolución.

Reconocen la posibilidad de edición de imágenes y que estas pueden alterar la realidad captada por una lente, pero no saben cómo hacerlo ni qué se necesita para ello e incluso se sorprendieron por jamás preguntarse cómo se hace una novela o programa televisivo, cuántas personas están involucradas y en qué dispositivos se usan o cómo son las cámaras.

“¿Las cámaras con las que hacen las novelas no son como las de los iPhone?”

Alumna de 6º

Los alumnos, por tanto, conocen la tecnología que tienen a mano y aquella que es necesaria para tareas a las que se enfrentan. Este conocimiento no es otorgado por la escuela sino por los contextos familiares y aumenta con la edad y con la participación en la producción mediática.

Usos y apropiaciones para el desenvolvimiento en diferentes entornos (código TDHDE). En primer lugar, se indaga sobre los usos y apropiaciones que hacían de Internet y otros dispositivos. Posteriormente se cuestionó si realizaban alguna actividad relacionada con MTIC y cuál era.

El cuestionario tiene respuestas dicotómicas, es decir, solo recoge respuestas afirmativas o negativas al tipo de uso en cuestión, pero durante la aplicación se estuvieron recogiendo datos de sus comentarios como “casi no lo uso para eso, entonces pongo no” y durante el grupo focal se profundizó en los usos y el significado que otorgaban a ellos.

El 88% dice que usa el Internet para buscar información, entendiendo que la información lo es todo, pero la información que buscan tiene que ver con programas, letras de canciones, los vídeos de algún *youtuber* o tutoriales, pero no mencionaron una investigación sobre cosas desconocidas; 90% están en redes sociales, el faltante son alumnos de primer grado (9

alumnos). Los alumnos de primer grado dijeron en su mayoría no tener una cuenta propia de Facebook, por ejemplo, pero que pueden ver los contenidos a través de la cuenta de sus padres lo que implica que tienen acceso a publicaciones vinculadas a un adulto.

El 86% dice que lo usa como apoyo para hacer tareas, el resto dice que no lo usa y la razón por la que no lo usa es la concepción de que ello implica hacer trampa, ese 14% corresponde a alumnos de primer grado.

Solo un alumno dijo que no usaba el Internet para ver vídeos y al preguntarle por qué lo atribuyó a la falta de conexión en casa y que sus papas no le dejaban gastar sus “megas”. A los juegos en línea dijeron 84% dijeron que sí, son las mujeres quienes menos juegan.

Solo el 80% lo usa para compartir contenido, tomando en cuenta que la pregunta hacía énfasis en que el contenido debía ser creado por ellos. Al variar la pregunta y abrirla a cualquier contenido los alumnos de sexto reconocieron que compartían muchas cosas que ya estaban en *Facebook* o *YouTube* y que no reparaban en verificar o consultar otra fuente.

Dimensión de producción y difusión

Esta dimensión abarca los conocimientos sobre la construcción y circulación de los mensajes tanto mediáticos como personales, el reconocimiento de los efectos que la información y los mensajes tienen en otras esferas de la vida, de la conformación de pensamientos y sentimientos, así como las estrategias que los alumnos emplean para la interacción con dichos contenidos. Lo anterior también implica la concepción de la existencia de audiencias, de estratificación de las mismas y del uso de fórmulas para llegar a ellas. Se trabajó esta categoría con el código PRODF

Gestión de la dieta mediática (código PDGDM).

Esta subcategoría se construye desde la bibliografía considerando que uno de los saberes y aspectos fundamentales de la competencia debe ser la construcción de criterios razonados y consciencia de lo que se consume que ayuden a enfocar el consumo.

Construcción de criterios conscientes y razonables para el consumo mediático (código PDGCR). Partiendo del conocimiento que existe una exposición constante y permanente, es importante poder controlar no solo los contenidos sino el tiempo que se expone a ellos. Este

control se entiende como la capacidad de elegir libre y responsablemente qué programas, qué temáticas, con qué objetivos y cuánto tiempo se destina al consumo y de ninguna manera se fomenta que se omitan contenidos desde una visión proteccionista. En este apartado, por tanto, la gestión se entenderá siempre como una postura activa, crítica, reflexiva y libre.

Los alumnos han respondido sobre el tiempo que pasan frente a la televisión y los otros dispositivos, si lo hacen acompañados o no, los contenidos que consumen y los horarios en lo que hacen. Esto permite saber si existe un ejercicio activo y un proceso de toma de decisiones sobre la dieta, si otras personas influyen o realizan mediaciones y cómo se han gestado la interacción mediática desde casa y los otros espacios donde los alumnos se desenvuelven.

Sobre el tiempo que pasan frente a una televisión la respuesta más numerosa la tiene el rango de entre 1 y 3 horas, con el 63%, el 19% ha dicho que pasa entre 3 y 5 horas, el 9% lo hace entre 5 y 8 horas y solo el 8% lo hace por un periodo superior. Durante la indagatoria de estos periodos se buscó que el alumno no se sintiera juzgado o vigilado respecto al tiempo que destina, de tal forma que respondiera con la mayor sinceridad.

Con respecto al tiempo que usan el celular los porcentajes cambian, aunque se mantienen las posiciones de rangos. La franja más numerosa es nuevamente entre 1 y 3 horas, pero ahora con el 37%, entre 3 y 5 lo hace el 24% por lo que las otras se elevan al doble respectivamente con 21% para 5 y 8 horas y 17% para más de 8 horas.

De ese 21% (17 alumnos), 13 son de primer grado, 8 mujeres y 5 hombres; y se concentran principalmente en el grupo B, solo cuatro del A. En el caso de los alumnos de sexto, son cuatro del grupo A y una del B, todas mujeres. Entre este mismo grupo dos alumnos dijeron pasar también más de 8 horas frente a la televisión, un alumno de primero y una de sexto.

El grupo que más tiempo pasa con el celular (14 alumnos) está compuesto mayormente por hombres de sexto grado. Tenemos 10 hombres y 4 mujeres, de los cuales dos son de primer grado (un hombre y una mujer), el resto son de sexto concentrados en el grupo B, excepto una mujer.

De tal manera que tenemos una mujer del grupo A, un hombre del grupo B en primer grado, dicho alumno también indicó que pasa más de ocho horas frente a la televisión, siendo el que más tiempo frente a pantallas acumula; una mujer del grupo A y dos del grupo B en sexto además de 9 hombres de este mismo grupo.

Lo anterior supone una diferencia de género en cuanto al tiempo frente a cada dispositivo. Siendo las mujeres quienes mayormente prefieren la televisión y los hombres el celular en la franja de más de ocho horas.

Se pensó al inicio que las horas y tiempo de consumo podrían estar determinadas por el horario disponible y el horario escolar, recordemos que son alumnos de turno vespertino. Pero durante los grupos focales los alumnos mencionaban ver la televisión principalmente después del horario escolar e incluso hasta altas horas de la noche.

Tanto alumnos de primer y sexto grado dijeron que su consumo se centraba entre las 8 y las 11 pm principalmente, y algunos llegan a hacerlo hasta la 1 de la madrugada. Esto supone un cambio de la dinámica pensada y esperada de descanso de un menor, que, aunque no tenga responsabilidades en las primeras horas de la mañana sí se recomienda una hora de sueño que inicie desde temprana hora sobre todo en los alumnos de primer grado.

Los alumnos que indicaron ver la televisión durante la media noche y madrugada indicaron que muchas veces es en compañía de los padres o viceversa, que son ellos los que incorporan al consumo mediático de los padres sin que estos pongan alguna restricción o indicación.

Cinco alumnos de sexto dijeron que es habitual que ellos continúen viendo la televisión después de que sus familiares se vayan a acostar con conocimiento de los padres. En ningún caso se mencionó que hubiera algún control parental establecido o regulación sobre los programas, pero se supone en ese horario una exposición a contenidos no aptos para su edad.

Enfoque del consumo (código PDGEC). No solo es importante el establecimiento de criterios sobre lo que consume sino saber si hay conciencia de para qué se hace. Por ello el modelo propuesto contempla como indicador la habilidad para enfocar el consumo ya sea bien para el ocio, para el aprendizaje o incluso para la formación de ciudadanía o participación social.

“El Internet es lo mejor del mundo, ahí puedes ver todo lo que quieras”

Alumno de 6°

Sin embargo, las respuestas de los alumnos evidencian una concepción solo de ocio respecto a su consumo. Los alumnos indicaron que veían televisión o vídeos en Internet para divertirse y en el caso de los de primero, se mostraron sorprendidos ante la sola idea de que lo hicieran para aprender, aunque algunas participaciones mostraron dudas:

“Bueno, yo cuando no me sé una canción la busco en YouTube y así me la aprendo”

“Yo busco en Internet cómo hacer vestiditos para mis muñecas o casas”

“Yo y mi hermano buscamos los trucos para la Play”

Alumnos de 6°

Entonces ¿Sí aprenden cosas en Internet? ¿Lo usan para aprender cosas?

“No, eso es hacer trampa”

“Yo cuando no sé la respuesta le pregunto a mis papás no lo busco en Internet”

Alumnos de 1°

“Bueno, sí aprendo cosas, pero no son cosas de la escuela sino cosas para jugar o así”

Alumna de 6°

Pareciera que en sus imaginarios los medios solo tienen una función y esa es entretener, pero no educar, aprender o colaborar. En segundo lugar, el enfoque de consumo es por la convivencia, se ve televisión para estar con la familia o amigos.

De tal manera que solo el 10% dijo que su consumo sí se relacionaba con el aprendizaje, mientras que el 30% lo asume a la convivencia familiar y el 60% afirma que es solo por diversión.

Tabla 28
Enfoque de Consumo

Enfoque de consumo	1°		6°		Total
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Diversión	8	10	16	17	51
Convivencia	4	13	3	4	24
Aprendizaje	3	2	1	3	9

Fuente: elaboración propia

Existe una desvinculación entre el consumo mediático y la escuela. Los alumnos consideran, fruto de los discursos que han recibido, que la única institución encargada de enseñar y validar lo que se sabe es la escuela, por ende, lo aprendido fuera de ella pasa a segundo término, aunque muchas veces sea más útil, incluido lo que se aprenda en el consumo mediático.

¿Creen que Internet o la Televisión se podría usar para enseñar/aprender?

“Bueno sí, pero para eso ya está la escuela”

“Sí, y sería mejor porque no tendríamos que venir a la escuela”

“Internet ya nos enseña muchas cosas y nosotros también podemos enseñar, pero es que luego en la escuela eso no sirve”

Alumnos de 6°

Lo anterior nos lleva a deducir que la falta de enfoque del consumo y control sobre la dieta mediática son en gran medida por la ausencia de participación y conciencia de la necesidad de un papel activo en la gestión de esta dieta, tanto de padres como de maestros y por ende de los estudiantes.

Adscripción a contenidos (código PDADC)

Esta subcategoría se construye de las vinculaciones que hay entre las razones por las que consume y se eligen los contenidos, tanto desde la teoría como por las expresadas en los estudiantes. Esto supone un conocimiento y la realización de esta adscripción por lo que

engloba la comprensión de la estructura, de los efectos de la información y de los valores asociados.

Comprensión de la estructura, formatos y naturaleza de los contenidos, así como los lenguajes utilizados (código PDACE). Implica conocimientos teóricos y conceptuales o al menos la concepción de diferencia entre los contenidos que se consumen y los lenguajes utilizados para transmitir actitudes, aptitudes, valores y convenciones.

Para esto se pidió a los alumnos que indicarán que formatos televisivos consumen, con esto se pretendía saber si ellos identificaban los formatos o realizaban alguna diferenciación. Para ello se les presentó una pregunta con una lista de formatos.

Los resultados obtenidos presentaron dos problemas. Por un lado, los alumnos de primer grado respondieron indiscriminadamente que sí a todos los formatos y por el tiempo, espacio y falta de apoyo no se pudo corroborar en cada estudiante las respuestas y si entendían cada formato. Se profundizó de manera grupal sobre los formatos y se constató que los alumnos entendían por “serie”, “novela” o “*magazine*” lo mismo y que la única diferenciación que identificaban era entre dibujos animados y novelas, como algo genérico.

En ese mismo sentido se ubicaron los conocimientos sobre los lenguajes y actitudes:

“En las caricaturas como son para niños no dicen groserías”

“Es que en las novelas los grandes si se dan besos o se abrazan”

“En las caricaturas solo pelean los superhéroes, pero es con los malos”

“Es que los de adultos son aburridos, menos el futbol”

Alumnos de 1°

Los alumnos respondieron que el tipo de personaje, la forma en qué hablan o se comportan en todos los formatos es igual menos en las caricaturas.

En contra parte, con los alumnos de sexto grado si se dio una discusión sobre los formatos y estructura.

“Es que una serie no es lo mismo que una novela, aunque ahora ya se parecen mucho”

“La serie es más moderna por eso tiene otros personajes y no solo la muchacha que se la pasa llorando por todo”

En ambos casos, los formatos más mencionados fueron las caricaturas, novelas, series y programas de revista o de concursos. Sin embargo, aunque los estudiantes de sexto grado hayan mostrado más conocimientos sobre los formatos también reconocieron que no se les enseña eso “nadie nos dice eso de formatos, solo mencionan hay que ver novelas o la serie y película X”. Asumen que eso en parte les hace no conocer las diferencias o tener confusión sobre cómo categorizarlas.

Respecto a otros elementos como el lenguaje, actitudes o aptitudes. Se evidencia que reconocen un uso diferenciado pero que igualmente jamás habían reflexionado sobre las implicaciones o el porqué de ello.

“En las novelas no suelen usar groserías y a veces la gente habla muy chistoso, como si no fueran de aquí”

“Yo creo que las series tienen temas más interesantes que las novelas, que son como una mezcla entre películas y novelas, pero mejor. Por ejemplo, yo no vería una novela o caricatura donde salgan dragones, pero una película sí y en las series pasa igual”.

“A mí no me gustan las novelas porque siempre son con gente del DF y que es como siempre igual “la fresa”, “el pobre”, “la señora chismosa” y alguien que roba. Las series me gustan más porque tienen otros personajes y aunque este en otro idioma le puedes poner en español y entiendes mejor”

Alumnos de 6º

Reconocen una presencia mayor de aptitudes en las ficciones que en los formatos que se apeguen a la realidad.

“A ver, es que en un concurso ponen a personas diferentes y casi no actúan, pero en las novelas sale la chava que llora porque quedo embarazada o porque el novio la deja y eso”

“Yo creo que sí que son diferentes porque si no a todos nos gustaría lo mismo y no. Por ejemplo, mi mama dice que por qué me gustan esos monos locos y a mí no me gustan sus novelas porque creo que son como para señoras”

De tal manera que los alumnos de primer grado muestran un poco o nulo conocimiento sobre los formatos, estructura o uso de diferentes lenguajes a diferencia de los de sexto, que evidencian mayor reflexión, aunque no llegan a conocimientos profundos, adjudicando esta situación a la falta de información y formación para ellos en esos temas.

“Es que cuando hablamos de televisión o Internet solo nos dicen que son malos, o de las noticias y nos hacen hacer noticias o anuncios, pero no hablamos de lo que vemos y de cómo está hecho”.

“Mi mama dice que las novelas son para grandes y las caricaturas son para niños, pero no me dice por qué, aunque a mí también me gustan las novelas y los programas que ven menos las noticias, esas no porque me aburren”

Alumnos de 6°

En el segundo cuestionario se indago sobre el conocimiento de las formas de expresar y representar las emociones. Para esto en primer lugar tenían que relacionar emoticones con un sentimiento básico como la alegría y la tristeza. Seleccionar una imagen que representará mejor un estado de ánimo y explicar por qué.

Las restricciones de expresión escrita y oral supusieron un reto, pues no fueron capaces de fundamentar sus respuestas de forma coherente o con argumentos más allá de una simple impresión que no involucraba los elementos presentes.

A pesar de que reconocieron que los emoticones son imágenes con que interactúan a diario y que suelen usarlas solo el 20% acertó al relacionar las opciones disponibles con el sentimiento que se indicaba, ninguno de ellos de primer grado. Hubo confusión entre la presencia de “lagrimas” y no sabían si eso implicaba tristeza o felicidad, aun cuando el rostro tenía una sonrisa, por ejemplo.

Al seleccionar una imagen que correspondiera con “el niño esta triste” hubo mucha divergencia y discusión. Se pusieron cuatro imágenes y no tuvieron problema para identificar un estado de ánimo vinculado con la alegría o el enojo, sin embargo, aquellos con la tristeza representaron más problema. Quizá solo se expresa con regularidad la alegría y el disgusto, aunque eso es otro análisis.

Durante los grupos de discusión posteriores a la visualización de publicidad se preguntó sobre los elementos de los anuncios, sobre el lenguaje y sobre si cumplían su cometido.

Los alumnos de primer grado dijeron que les gustaban más los de juguetes y los de comida, porque tenían más colores y la música era divertida. Es decir, reconocen que algunos elementos y contenidos están relacionados con una intencionalidad: la invitación a diversión que está ligada con el uso o consumo de un producto.

Además de esto, los alumnos de sexto reconocen el uso de colores en específico para los anuncios de comida y la creencia de que esos colores estimulan el apetito y el irse rápido y creen que está bien pero no lo creen así en el uso del color rosa o música de mujer en anuncios de muñecas para niñas. Los hombres en general indicaron que a esos anuncios les cambiarían la música y los colores pasteles porque les causa aversión.

Reconocimiento de efectos de la información en las emociones (código PDAEE).
Abocado a buscar el conocimiento de que el uso de ciertos discursos o elementos en la información tienen efectos en las emociones, por parte de los alumnos se preguntó “¿Crees que los programas que ves influyen en cómo te sientes?”

Este apartado fue de los más complicados de trabajar, sobre todo con alumnos de primer grado. En primer lugar, porque los efectos a los que ellos se refieren son los inmediatos y se tuvo que ser muy cuidadoso en las explicaciones para no inducir las respuestas, aun así, los alumnos identificaban solo efectos en el ánimo inmediato:

“Sí, cuando veo una película graciosa me pongo a reír o cuando escucho una canción alegre pues me pongo a bailar o a cantar”

“Pues cuando mi mamá está enojada o se pelea con mi papa se pone a escuchar a Jenny -Rivera-”

“Cuando se murió mi abuelita, en el velorio ponían muchas canciones tristes para recordarla. Yo creo que es porque estaban tristes y eso les ayudaba a llorar”

Aun cuando pertenezcan a un plano de inmediatez, estas respuestas evidencian que se sabe que los productos mediáticos y ciertos elementos como el lenguaje, el sonido o imágenes evocan emociones y tienen efectos en ellas, aunque no se tenga conciencia de ello cuando se está expuesto y se piense que solo cuando ya se tiene la emoción entonces se busca un contenido acorde, es decir, que el contenido acompaña una emoción ya existente y no a la inversa.

En la visualización de contenidos y los grupos focales para su análisis se abordó la función de la publicidad y los efectos. Ante la pregunta de *si creían que la publicidad influía en las acciones o pensamientos* solo 7 alumnos de primer grado dijeron que sí, el resto desconocen o negaban los efectos. Por su parte los alumnos de sexto se sintieron confundidos así que prefirieron decir que “solo a veces”, 21 de los 44 así lo hizo mientras que solo 3 negaron que esto sucediera. Es decir que 36 alumnos de una muestra de 84 creen que la publicidad no intenta influir en acciones o pensamientos a través de las emociones e incluso indicaron que la publicidad tenía razón al afirmar “comer *Sabritas* sí te hace más feliz” o que si consumes un producto serás mejor futbolista o más delgada.

Los hallazgos son divergentes. Tenemos por un lado que un 40% que desconoce que haya efectos de la información en las emociones, mientras un 27% dice que solo en ocasiones, y solo un 33% indica que estos contenidos buscan incidir en las emociones, acciones y pensamientos de forma directa pues te dicen incluso como verte y que comer para verte así.

Asociación de valores a personajes (código PDAVP). El conocimiento de por qué nos gusta o no un personaje o un producto completo se vuelve imprescindible pues ayuda a entender cómo se presentan en la ficción a los grupos o las personas, y los valores o significados que se les atribuyen, así como comprender que esto impacta en la forma en cómo los vemos, entendemos y convivimos con ellos, en una aceptación o rechazo y más importante aún para la convivencia multicultural basada en derechos.

En primer lugar, se indagó sobre el por qué se ve televisión, que como hemos indicado, ha sido principalmente por diversión. Posteriormente sobre qué es lo que más atrae para ver televisión o cualquier pantalla y qué cosas no, es decir, se buscaba que los alumnos identificaran aquellas asociaciones con las que se identificaban o compartían. Sin embargo, las respuestas giraron en torno a productos mediáticos y no a elementos presentes en ellos.

El 95% de la muestra dijo que lo que menos les gusta de ver televisión son los comerciales o la publicidad, pues es algo que no pueden controlar y que no eligen³³. Además, que corta mucho sus programas y cada vez dura más. Por ello prefieren consumir exponencialmente más en Internet o plataformas como *Netflix*, pues señalan que *YouTube* también introduce mucha publicidad que, aunque dure menos sigue siendo muy molesto. Desconocen el por qué se inserta esa publicidad y también cómo se va configurando qué publicidad se les presenta. El 80% dijo que tampoco les gusta mirar informativos o noticias, sin embargo, en la pregunta sobre los formatos que consumen el 89% menciona este formato.

En contra parte, al preguntar sobre qué es lo que más gusta de ver televisión o cualquier otra pantalla. Las respuestas giraron en torno a contenidos o formatos, pero no a experiencias o elementos concretos.

Por lo que tenemos como la respuesta con más menciones *caricaturas, fútbol, películas* y *series*, de manera genérica. Las novelas tuvieron solo 10 menciones y otros formatos como concursos 3; manualidades, anime o publicidad solo una mención, respectivamente.

Ante las preguntas ¿Cómo se sienten al ver televisión? ¿Al estar en Internet? ¿Por qué lo hacen? De manera oral se intentó profundizar sobre por qué otras razones vemos la televisión sin que hubiera el éxito esperado, pues los alumnos siguieron haciendo alusión a la diversión, a pasar tiempo con la familia y poder ver sus programas favoritos sin reconocer otros elementos que produzcan ese gusto o rechazo a la experiencia.

“Yo veo televisión porque en mi casa también lo hacen, porque me divierte y porque a veces no tengo otra cosa que hacer”

³³ Los alumnos expresaron de manera directa los comerciales que se transmiten y cortan el contenido que se ve, pero también hicieron alusión a la publicidad implícita en los programas mediáticos con frases como “están en la cocina y se ve más la lata de *Chocolate Abuelita* que todo lo demás” o “se están tomando un café y aparece ahí el bote de *Nescafe* en grande”

“Pues bien, como que cuando veo televisión me olvido de todo. Se me va el tiempo más rápido”

En la segunda sesión, se observaron conductas relacionadas a los valores que ellos mismos asignan a un personaje, o los que identifican en la publicidad que se les presenta. En primer lugar, se observó que son conscientes de una separación dicotómica entre femenino y masculino, y los valores asociados a cada género. Durante la observación de publicidad se expusieron comerciales de juguetes orientados para cada género y se analizó su reacción.

Ellos reconocieron saber que existen comerciales diferentes para niñas y niños, que los colores, música y juguetes son muy diferentes y varias alumnas, mujeres principalmente, de sexto indicaron que esto “es por estereotipos”, aspecto que se profundiza más adelante; con referencia a este apartado lograron reconocer que existe un deber ser hombre y mujer, que los comerciales o contenidos refuerzan o promueven esto con el uso de colores típicos para cada sexo, con conductas de cuidado para el caso de las niñas y con riesgo o aventura en el caso de los niños, es decir con ciertos valores y actitudes:

“es que si eres niña entonces te toca usar rosa, jugar con muñecas y a la comidita”

“Bueno, eso de los juguetes de coches y robots es para los niños porque según son más listos, pero no”

Ante el reconocimiento de la existencia de valores asociados a los personajes, los alumnos relacionaron esto con los comerciales para cada público.

“Entonces los comerciales hacen lo mismo, le asignan valores al ser niña y ser niño”

“Es que entonces no es que una persona sea de una u otra forma, sino que le conocemos por cómo nos dicen que es. Por eso cuando vemos a alguien que parece ratero, aunque no nos vaya a robar, pensamos mal ¿verdad?”

Se reconoce ante las respuestas y análisis que las preguntas que indagarán sobre este tópico fueron insuficientes y que se debió indagar más para conocer realmente si perciben

esto en otros contenidos. En aquellos que ellos observan, por ejemplo, esto supondría invitarlos a cuestionar lo que es cotidiano y conocer realmente si lo hacen en esos momentos.

En otros apartados se retoman preguntas que ayudan a dar cuenta de los saberes que tienen para la deconstrucción de mensajes y la identificación de prejuicios y estereotipos, que se relacionan con este apartado y por ello se reserva el análisis.

Formación de audiencias (código PDFAU)

Otro de los pilares para identificar el por qué estamos ligados y preferimos ciertos contenidos respecto a otros es saber cómo esos productos llegan a nosotros, además de los aspectos ya explorados como son las emociones y los lenguajes; existen otras cuestiones que son los intereses, la segmentación para formar audiencia según edad u otra característica. Esto además de un conocimiento general sobre el funcionamiento supone entender que hay otros actores que intervienen en el consumo mediático, en los productos que están disponibles para ellos como audiencia y también de las posibilidades para vigilarles o denunciar información dañina o malos funcionamientos de los medios.

Identificación de las formas en que funcionan los intereses comerciales, políticos, públicos y privados (código PDFIF). Consideramos que una de las principales funciones de la alfabetización mediática es generar conciencia de que el entorno mediático no ha surgido ingenuamente, de que detrás de la información que se presenta y especialmente de los cómo se hace hay intereses e intencionalidades, de que existe toda una lógica para su producción y difusión, por ello la necesidad de este conocimiento.

Aunque nuestra postura tiene implícita una visión que supone que la información tiende a la manipulación por sus efectos, este trabajo no trata de transmitir esa idea sino el reconocimiento de esos intereses como punto de partida, saber que no hay neutralidad y que cualquiera que sea la fuente de la información conlleva un tratamiento, relaciones de poder y un proceso de construcción y de circulación por medio del cual llegan a nosotros.

Por ello para este apartado se trabajó primero sobre la visión que tienen los alumnos sobre el papel de la publicidad en sus vidas, en su forma de pensar y actuar.

Tristemente damos cuenta que un porcentaje pequeño es el que reconoce en estos contenidos intentos de persuasión y de influencia en el qué pensar, cómo actuar o qué desear,

el 30%. Este porcentaje esta principalmente representado por el sexto grado y en el sexo femenino.

En el caso de los alumnos de primero el 95% considera que ni la publicidad ni los programas que consumen intenta influir en ellos, y lo afirman de manera contundente. Contrario a los alumnos de sexto grado, donde el 42% sabe que sí existen intereses en dirigir la forma en que se construye su visión del mundo, y un 50% reconoce esos intereses en algunas ocasiones.

Los alumnos de sexto muestran una reflexión diferente respecto al primer grado. Reconocen que el lugar desde donde se habla tiene efectos y ayuda a entender algunas relaciones, pero lo hacen solo en temas comerciales y no extienden este análisis a los demás productos.

“Es obvio que el dueño de Coca Cola no te va a decir que tomes Pepsi”

“Es que todos dicen que la televisión te seca el cerebro, pero yo creo que no, solo los comerciales porque ellos si te quieren vender algo a fuerzas, pero lo demás solo sirve para entretenerte”

“Bueno, sí que son diferentes. No habla igual un político o el que dice las noticias... Pero no sé a cuál creerle más”

Los alumnos no suelen detenerse a pensar que la información tiene una fuente, que esa fuente tiene intereses y que estos no siempre están explícitos o a qué se vinculan. Durante el ejercicio se mostraron interesados y hábiles, pero dijeron no realizar este tipo de ejercicio, que no se los habían planteado antes.

“En la escuela nos ponen a hacer resúmenes o que encontremos la idea principal, secundaria... pero no nos ponen a ver quién hizo ese texto, quién era esa persona y por qué escribe sobre eso o así. A lo mucho ‘traigan cinco noticias’, ‘hagan una entrevista’ y ya.”

Comprensión de la circulación y distribución (código PDFCD). Además de los intereses o intenciones en los productos mediáticos existe una lógica mediante la cual se

realiza una oferta y se pone a disposición ciertos contenidos ¿cuál es? Y ¿cómo funciona? Son parte de los saberes que la competencia mediática debe integrar.

Para trabajar esta habilidad con los estudiantes se propuso un ítem en el que se colocaron imágenes de diferentes programas que ellos mismos habían mencionado. Se les pedía que indicaran a qué población iban destinados, niños o adultos; esto con la finalidad de que expresarán si son conscientes de la existencia de una segmentación de públicos y sobre cuáles fundamentos usan para reconocerla. Además de la vinculación se examinaron sus reacciones, ¿tenían dudas? ¿cuáles eran? ¿había confrontación entre un contenido que no era apto para su edad? ¿lo saben? ¿cómo explican su consumo?

Las imágenes correspondían a dos caricaturas (Bob Esponja y Dora la Exploradora), una novela (Amar sin ley), dos series (Chapo y la Rosa de Guadalupe) y un informativo (Noticiero con López Doriga). Al momento de diseñar la pregunta y elegir los programas se pensó en dos opciones de respuestas en el que se identificaban contenidos “típicos” para niños y para adultos; durante la aplicación se tuvieron las siguientes respuestas:

En el caso de los alumnos de primer grado las respuestas fueron muy homogéneas. La totalidad indicó que las caricaturas eran programas dirigidos a menores y con excepción de tres respuestas los demás indicaron que el resto de programas eran para adultos. Esas tres respuestas divergentes señalan que *La rosa de Guadalupe* es un programa para niños y que tanto éste como el noticiero puede ser para ambos. Curiosamente dos de estas respuestas corresponden a la misma persona, una alumna del grupo A.

En este caso los alumnos no mostraron dudas, ni hicieron preguntas sobre la posibilidad de respuestas o la implementación de otra, es decir, que había un convencimiento y conocimiento de que la clasificación es clara respecto a los contenidos y las audiencias a las que van dirigidos. Sin embargo, aunque identifican que las novelas o series no son programas “para niños” aceptan consumirlo sin que algún adulto intervenga y solo los rechazan cuando se interponen con sus caricaturas favoritas.

“Si todos están viendo la novela o la serie yo me quedo ahí con ellos viéndola, pero le digo a mi mamá que me deje cambiarle al canal de caricaturas” (con servicio de televisión de paga)”.

“Yo cuando me prestan la Tablet, mi mamá me dice que vea *Netflix* y yo busco a *Pepa* o *Masha*. No me gusta los demás. Sino pues la busco en *YouTube*”

“Yo prefiero ver las caricaturas, pero si no me dejan cambiarle pues que me quedo ahí con ellos viendo lo que ellos ven”

Por su parte, en el trabajo con sexto grado se encontraron respuestas más diversas. Aunque la mayoría ubica a las caricaturas como contenidos dirigidos a menores algunos indicaron que también eran para adultos o ambos. En el caso de *Bob Esponja* fueron 38 quienes dijeron que era para niños, 5 para adultos y 4 para ambos, difiriendo en *Dora la Exploradora* las cantidades, pero no las posiciones, con 40, 5 y 2 respectivamente.

En los otros programas hubo mayor divergencia. Al responder sobre *La Rosa de Guadalupe*, 3 alumnos dijeron que era para niños, 12 para adultos y 32 que era un programa apto para ambos. Para el programa *Chapo* la mayoría, 41 alumnos, consideraron que es un programa dirigido a adultos por la temática y la violencia explícita aun así 3 dijeron que era para menores y otros 3 que era para ambos y la totalidad dijo conocerlo y haber visto en su momento por lo menos un capítulo.

Algo similar pasa con la novela *Amar sin límites*, obteniendo 38 respuestas que la consideran programa para adultos, 3 para menores y 6 para ambos. El noticiario, según los alumnos, es igualmente dirigido mayormente a adultos con 28 respuestas, a ambos con 17 y solo 2 consideran que es exclusivo de menores.

Durante el ejercicio se repitieron las indicaciones en varios momentos y se verificó que las comprendieran para evitar que las divergencias fueran motivo de error de clasificación. Igualmente, durante la aplicación se recogió información sobre las preguntas planteadas al inicio de este apartado. Los alumnos de sexto sí mostraron dudas y preguntas sobre cómo clasificar un contenido; se insistió que basaran su respuesta en criterio personal o conocimiento adquirido por otras fuentes, señalando la misma, y no sobre las consideraciones de otros ya fuera un compañero o el aplicador, quien se abstuvo en todo momento de explicitar cualquier criterio sobre los programas o temáticas que abordaban.

Cabe señalar que ningún estudiante fundamentó su respuesta en la clasificación o advertencia que hacen las televisoras, en los señalamientos de padres o familiares ni en creencias ajenas. La principal duda fue si el consumo personal afecta la concepción del público a quien va dirigido, es decir, al ser ellos audiencia de ese programa indicar que no era apto para su edad suponía también aceptar que consumen contenidos que no deberían y se resistieron a ello eligiendo la opción “para ambos” aun cuando mencionaron que los programas al inicio contienen advertencias como “Contenido apto para mayores de 16 años” o “Contenido con violencia y desnudos”.

“Bueno, la Rosa de Guadalupe es como una novela, pero mi mamá no me dice nada de verla, no me la prohíbe como las otras y cuando ella la está viendo o ve que yo la veo no me dice nada así que es para ambos ¿no?”

“El Chapo es de narcos, todos dicen que es más para adultos, pero a mí me gusta y mis papás me dejan verla por eso yo creo que es para ambos”

“Se supone que las novelas son de adultos y mis papás dicen que no son para niños, pero siempre en la noche cuando cenamos ponen esta y nos dejan verla, por eso yo creo que sí la pueden ver los niños”.

“Todos deberíamos ver las noticias, aunque este sale muy tarde, pero pasa lo mismo como empieza mientras cenamos todos los vemos”

Alumnos de 6°

Para este mismo indicador consideramos que los alumnos identificaron una segmentación por género durante la transmisión de publicidad sobre todo en los juguetes. Tanto el primer como el sexto grado reconocen que la forma y contenido de los anuncios tienen un público destino y que se usan con función de a quién y qué edad va dirigido.

“Aunque todos los comerciales ‘para niña’ usen el rosa, no es lo mismo un comercial de muñecas para una niña de seis años que los de moda, *barbies* o *bratz* que son para niñas más grandes”

“Es que cuando el juguete es para niño hay como más emoción, pero si son para niño pequeño pues esta la mamá y los juguetes son de colores o grandes, pero si son para mayores pues son robots, pistas, consolas o video juegos”

Alumnas de 6°

Lo anterior nos indica que los estudiantes tienen nociones de cómo se forman las audiencias, al menos con respecto a edad y sexo, y qué para que los contenidos lleguen a ellos se usan elementos considerados de acuerdo al público: colores, efectos, música, etc.

Que estas audiencias son vistas por los medios como objetivos, pero también como puentes, es decir, que, aunque el producto sea para consumo de un menor el mensaje es para los padres quienes al final son los compradores. Con esto se comprueba que hay conocimientos sobre la discriminación que hacen los medios al momento de producir y difundir contenidos por alguna característica, y aunque en estos ejemplos los alumnos las identifican como positivas (es bueno que haya comerciales que gusten más a las niñas o a los niños y relacionados con las cosas que usan) se alcanzó la reflexión de que esta juega un papel importante en otros momentos respecto a la ubicación, poder adquisitivo, etc. Esto en cuanto a la publicidad, pero los alumnos comenzaron a cuestionar si esto aplica en todos los productos mediáticos y qué implicaciones tiene esto.

“Pero si siempre alguien hace esos mensajes según él piensa a los demás, es como si alguien decidiera qué vemos y cómo lo vamos a ver”

Pensamiento que se contrastó cuando se indagó sobre la programación de contenidos. En esta sección los alumnos respondieron inicialmente que sí se transmiten los mismos comerciales a lo largo del día, es decir, que no reconocían que hubiera una relación entre el horario y quien vea la televisión en ese momento.

Los alumnos de primer grado no distinguen o identifican diferencia entre los comerciales que se transmiten en diferentes horarios, ni en la programación en general de manera directa pero sí de forma indirecta. Ellos atribuyen que haya más caricaturas en la mañana o en la tarde “porque es cuando los niños no están en la escuela” pero con relación a los otros programas y públicos no hay reflexión o seguimiento.

Los alumnos de sexto, igualmente, respondieron de manera general a la pregunta que sí. No indicaron reconocer alguna noción respecto a la programación de contenido y aunque se usaron ejemplos como “Si quisieran anunciar un coche ¿a qué hora pondrían el comercial” o “Si pusieran un producto de belleza como crema para las arrugas ¿en qué horario lo harían?” no evidenciaron conocimiento sobre cómo se organizan los programas en función de la edad o los públicos. Sin embargo, al final del ejercicio algunos alumnos se acercaron para solicitar corregir su respuesta pues “se dieron cuenta” que los comerciales que se transmiten están ligados a quién los puede ver en ese horario y no son los mismos durante todo el día.

Conocimientos sobre regulación de medios (código PDFRM). Partiendo del reconocimiento del papel de los medios de comunicación en la vida actualmente y en la cultura se vuelve necesario saber cómo reaccionar ante ellos ¿quiénes vigilan a los medios? ¿de qué forma lo hacen? ¿puedo yo denunciar? ¿dónde y cómo?

Desafortunadamente este código fue el menos fructífero. De manera contundente y general los alumnos de ambos grados dijeron desconocer por completo sobre la existencia de regulaciones o instituciones que vigilen a los medios o las formas de poner alguna queja.

Incluso aceptaron que jamás habían pensado en realizar una acción diferente a cambiar de canal o vídeo cuando el contenido no era de su agrado o lo consideraban inapropiado.

“Yo solo cambio de canal cuando no me gusta lo que hay, pero, aunque a veces sé que no está bien los chistes que cuentan o que hablan más de las personas como esa chismosa de Chapoy pero pues me divierte y no le cambio”

“Bueno, cuando en YouTube algún vídeo no me gusta o veo que dice mentiras le dejo un comentario, pero nada más. Casi nunca responden de todas formas”

“Yo he escuchado eso de ‘reportar’ en Facebook, pero jamás lo he hecho ni he pensado que debería hacerlo cuando haya visto algo”

Los alumnos hicieron alusión a otras formas de vigilar los medios y la información, aunque de manera muy esporádica, es decir, que saben que hay formas para vigilar o reportar un contenido que no es apropiado o que de alguna manera induce a alguna acción negativa,

sin embargo, no tienen una postura crítica que les invite a hacerlo o buscar formas de que esos contenidos dejen de circular, al contrario. Si la publicación es graciosa, aunque sea un chiste en contra de un grupo o contenga imágenes no aptas para el medio lo comparten.

En el caso de medios como televisoras, periódicos, radios o portales desconocen cómo hacerlo, aunque mencionaron que suponen se podría llamar o enviar un correo más no tienen información de a dónde e igualmente no han pensado que deberían hacerlo.

Dimensión axiológica

En esta dimensión se valoran todos los elementos relacionados con la producción, difusión, apropiación y transformación de significados y valores que acompañan a productos mediáticos, así como los que se generan por la exposición y la postura que se tiene ante estos. Dentro de esta dimensión se recogen las siguientes categorías:

1. Procesos de significación
2. Vigilancia reflexiva
3. Expresión y transmisión.

Procesos de significación (código AXPSG)

En esta categoría se busca revisar los conocimientos sobre cómo se construyen y exponen las representaciones mediáticas y cómo éstas influyen en nuestra percepción de la realidad y si los alumnos son conscientes de estos procesos. Para ello se revisan tres aspectos: las representaciones existentes, las interpretaciones que se proponen y que los alumnos hacen y la existencia de (re)significaciones. Todo esto mediante la revisión de cinco comerciales en grupos focales con los alumnos.

Representaciones (código AXPSR). Las representaciones son la forma en que un medio, discurso o producto mediático estructura una realidad y la presenta como la realidad. En otras palabras, son las formas en que se presentan los hechos, la información, las personas o grupos sociales atribuyendo significados y valores a estos. Como se ha argumentado antes es importante distinguir esas formas, pero sobre tener conciencia de las implicaciones que tienen en nuestra percepción y acciones. Por ello forma parte de los saberes necesarios dentro de la competencia mediática.

En esta categoría se indagó en principio si los alumnos tienen conciencia de la existencia de las representaciones, posteriormente si son capaces de identificar las representaciones en los productos a los que se exponen, a través del análisis de contenido en cinco comerciales. Dado que en los comerciales no se encuentran narrativas extensas que involucren muchos personajes, durante los grupos focales se cuestionó sobre los productos mediáticos que ellos consumen: las presencias, ausencias, la objetividad, los estereotipos y las influencias que detectaban en ellos.

La primera observación es que no existe conciencia de la proyección de constructos que intentan caracterizar y definir la realidad, y que estas caracterizaciones se convierten en representaciones que apropiamos sin cuestionarlas y expandimos fuera de las pantallas.

Sin embargo, aunque no se tenía la reflexión, durante los grupos focales se encontraron indicios de toma de conciencia, sobre todo por las alumnas de sexto grado. A continuación, se muestra una tabla de las representaciones que los comerciales presentaron y los atributos o características que los alumnos identificaron:

Tabla 29
Representaciones identificadas

Representación	Características atribuidas y expresadas
	<u>Preocupación por el peso y la talla como elemento femenino</u>
Mujer en traje de baño anunciando yogurt para cuidar la figura.	“Las mujeres se cuidan más” “Es que los hombres no se preocupan tanto por engordar”
	<u>Objetivación del cuerpo de la mujer</u>
	“Se ve mejor una mujer en traje de baño” “Es que ella es modelo”
Deportista de alto rendimiento comiendo natilla	<u>Mérito personal y consumo</u> “él es bueno, pero no por comer natillas sino porque entrena mucho”
	<u>Consumo y emociones</u>
Familia feliz comiendo papas fritas	“Comer papitas te pone feliz” <u>Fomento de un ideal de familia</u> “Siempre son parejas, abuelos, niños felices”

Inclusión/Exclusión

“pero todos son blancos y tienen casas como de Estados Unidos”

Estereotipos de género

Combo de comida
rápida con juguetes
para niño y para niña

“El rosa es para niñas, y por eso lo ponen”

“Es que a los niños les gustan más colores”

“Si quiere otro pues va a chillar, como niña”

Fuente: elaboración propia

En el caso de los alumnos de sexto grado las respuestas evidencian inicios de toma de conciencia sobre algunas representaciones, sobre todo las que se vinculan al género, no así con los alumnos de primer grado quienes las identifican solo para reproducirlas, pero no las cuestionan o consideran impuestas.

A pesar de que los comerciales no cuentan una historia y muchas veces no tienen un personaje con ella, los alumnos identifican algunas representaciones que están presentes y de ello dan cuenta sobre todo las mujeres de sexto grado, quienes responden con mucha lucidez sobre los estereotipos de género que reconocen y muchas veces no comparten, pero esa crítica no la realizan con lo masculino o con aquellos que no son tan burdos. Es decir, saben que el rosa y lo delicado es una forma de representar y lo que espera elija una mujer, así como que los niños sean más variados pero su percepción no alcanza a identificar esos mismos estereotipos en acciones interiorizadas como servir la comida o cuidar a familiar.

Otras de las representaciones que identifican son aquellas ligadas con el éxito vinculado al consumo y la relación de consumo con la felicidad, pero también las presencias y ausencias. Algunos alumnos mencionan la desconexión entre un comercial que dibuja a las familias como felices siempre y todas muy similares con su realidad.

“Las familias no son felices todo el tiempo, la mía no. Ni si quiera tenemos espacios tan grandes como para estar juntos y menos somos todos blancos y vestidos como para revistas”

Alumno de 6°

Se debe reconocer que los contenidos expuestos resultan insuficientes para abordar otras representaciones y las preguntas, al estar orientadas a estos comerciales, tampoco exploraron las representaciones que ellos identifican o consumen en otros productos.

Interpretaciones (código AXPSI). Se indagó en los procesos que realizan los alumnos al exponerse a los contenidos mediáticos: ¿cómo reaccionan? ¿qué significaciones hacen? las adoptan, atribuyen o transforman, es decir, a cómo interpretan y de qué elementos hacen uso.

Los dos códigos anteriores al igual que las resignificaciones se trabajaron de manera interrelacionada y por ello se da cuenta de la información recogida en un solo apartado a continuación.

En primer lugar, se detectó que los alumnos no eran conscientes del proceso de representación, que no reflexionan sobre lo que ven y en la generalidad de su consumo no diferencian entre ficción y representación de hechos de la cotidianidad. Sin embargo, en el caso de los alumnos de sexto grado mostraron una postura más reflexiva conforme se les cuestionaba.

A continuación, se da cuenta de lo observado en función de los comerciales analizados y las representaciones que contenían.

A. El primer comercial presentaba a una mujer, con traje de baño en la playa (ex miss universo), promocionando una marca de yogurt que sugiere su consumo para ayudar a mantener la figura.

Las primeras reacciones de los alumnos de primer grado fueron las burlas y risas. Se notó que la visualización de cantidades de piel desnuda supone algo anormal. Entre niños y niñas comenzaron a bromear sobre “la muchacha” y que estaba “en calzones”. Incluso debido a estas burlas el audio del comercial fue casi imperceptible.

En sexto grado pasó algo similar, pero en menor grado. Fueron los hombres quienes tuvieron una reacción “alegre” o distraída: silbaron o externaron frases como “mira tu novia, compañero”, “el maestro nos está poniendo porno”. Las mujeres, por el contrario, no se mostraron sorprendidas o incomodas con la escena. Comenzaron a comentar quién era la modelo o cómo se veía.

Ante las preguntas ¿por qué en el anuncio sale una mujer y no un hombre? ¿La mujer tiene obesidad? ¿Por qué anuncia un producto para mantener la figura si no lo necesita? ¿Es necesario que lo haga en traje de baño? ¿Si ustedes consumen este producto tendrán una figura como la de ella? Se obtuvieron respuestas muy variadas, se agruparon en función de los tópicos a los que hacían referencia

1° Grado	6° Grado
<ul style="list-style-type: none"> • Belleza física • Gusto por el producto • Efectos del producto (mediático y consumible) 	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupación por la figura y peso • Expectativas de género • Objetivación del cuerpo de la mujer

Los alumnos de primer grado atribuían la elección de una mujer para este comercial por su belleza, tanto personal como del grupo social al que pertenece: las mujeres son más guapas que los hombres. Igualmente intuyen que promociona estos productos porque los consume y por ello tiene buen cuerpo, es decir, comparte sus estrategias funcionales para ser guapa; esto se reafirma con las respuestas afirmativas y la creencia de que el producto les ayudará a conseguir un cuerpo sano y estético.

En uno de los grupos participó una niña con sobre peso, durante este ejercicio y con la creencia de que el yogurt contribuye a estar delgado sus compañeras mencionaron:

“Es como Karen, ella esta gordita porque no le gusta el yogurt, pero si los comiera se pondría más flaquita”.

Con los alumnos de sexto grado el análisis fue más amplio. Las razones que atribuyen a la elección de una mujer es por el género y las exigencias que existen hacia las mujeres de ser delgadas y guapas lo que deviene en una mayor preocupación por el aspecto físico en cuanto a figura y peso. Reconocen que no es el producto el que contribuye o brinda un cuerpo como el de la modelo pero que la razón de su elección y la ropa que usa ayuda a pensar que hay alguna relación. Estas opiniones fueron externadas principalmente por las alumnas, pero secundadas por algunos de sus compañeros.

Algunas de las respuestas que permiten el análisis anterior son: “porque se ve mejor en el anuncio una mujer”, “porque la mujer es más limpia que el hombre”, “porque las mujeres

tienen curvas”, “porque las mujeres tienen más presentación”, “porque la mayoría de las mujeres quieren estar delgadas”, “porque las mujeres siempre quieren estar a dieta”, “porque una mujer delgada en traje de baño es sexy”, “porque una mujer así es un estereotipo”, “porque es un estereotipo impuesto”, “porque las mujeres son más exigentes”, etc.

Algunas respuestas insinúan la idea de que la elección forma parte de la intención de una representación y una causa-efecto. Es decir, que saben que el yogurt no te dará ese cuerpo pero que la forma de hacerte desear el yogurt es verte reflejada en la modelo.

“Porque no es cierto que el yogurt te adelgaza, entonces tienen que poner a alguien delgada porque con una gorda no les compran”

Dentro de las razones atribuidas al género también se comentó que, a diferencia de las mujeres, los hombres no tienen una exigencia por ser delgados o tener buena forma, al menos no tan insistente como a las mujeres.

“Porque un hombre no está buscando formas de estar delgado siempre”

Sin embargo, a pesar de este análisis y respuestas que nos hacen pensar en un conocimiento por parte de los alumnos 24 de los 47 alumnos de sexto que participaron en el grupo focal son quienes reconocen en el comercial, mediante esta representación, la promoción de la idea de que “consumir el yogurt te hará delgada” mientras que 23 contestaron que no, que el comercial no insinúa ni fomenta dicha idea.

B. El comercial presenta a un ex jugador de futbol, que tras comer una natilla puede realizar una serie de destrezas con un balón.

Se trabajó con las preguntas detonadoras ¿Crees que si comemos natillas “Danet” vamos a jugar bien al futbol? ¿Qué pasó primero? 1) Ser buen jugador, 2) Comer natillas (ordena) ¿comen estas natillas? ¿Son mejores jugando al futbol?

A diferencia de la modelo anterior, este jugador resultó desconocido para los alumnos. Esto influyó, ya que al no conocer al jugador (Ronaldinho) no establecieron relación entre sus habilidades y la natilla. Aun así, las semejanzas con el análisis anterior se mantienen.

Los alumnos de primer grado se centraron en las jugadas que era capaz de hacer con el balón y se sorprendían de ello. Afirmaron que sí había una relación entre el consumo del

producto y las destrezas. También respondieron que el orden de los eventos fue primero consumir la natilla y después ser buen jugador y que ellos o ellas jugaban mejor cuando comían antes un producto igual o similar, es decir, advertían una influencia del producto sobre sus habilidades. Después al preguntarles sobre la frecuencia de consumo dijeron que lo hacían muy poco, con una frecuencia de 1 o 2 veces al mes.

Los alumnos de sexto grado respondieron en su totalidad que el consumo de natilla no determinaba que fueran buenos jugadores. Dijeron que “es absurdo que un producto te haga buen jugador” pero después al ordenar los eventos no se mantuvieron esos 100 resultados. Un porcentaje mayor, el 51% dijo que el jugador primero consumió natillas y después se hizo buen deportista. Respecto al consumo, 30 de los 47 alumnos dijeron no consumirla nunca o pocas veces. De los 17 que la consumen dijeron hacerlo 1 o máximo dos veces por semana, en cuanto a los efectos que esta tiene en el desempeño según el comercial, la mayoría, un 93%, dijo que no había relación, pero hubo un 7% que dijo consumirla regularmente y afirmar que sí influye en sus resultados: “metemos más goles”.

C. Un comercial de papas fritas que muestra a una familia sonriente alrededor de este producto.

Para el análisis de este comercial los alumnos dijeron reconocer que había una representación muy obvia y es sobre una emoción que se relaciona con el consumo del producto, es decir, que el producto mismo representaba la felicidad.

Mientras los alumnos de primer grado afirmaban que el producto no solo les quita el hambre, sino que los hace más felices, los de sexto dijeron que es solo un alimento chatarra que sirve para quitar o disminuir el hambre. Aunque un alumno dijo “que sí, comerlas me hace muy feliz porque son mis favoritas”. Es decir, tanto este alumno de sexto como los de primer grado atribuyen esa sensación al acto mismo de satisfacer un antojo o consumir un alimento y no con el que promueve el producto en sus comerciales.

El comercial muestra a diferentes familias o momentos familiares siempre felices y sonriendo, ante esta situación se cuestionó a los alumnos ¿qué opinan? Si el alimento no cambia el estado de ánimo ¿por qué creen que en el anuncio ponen familias felices?

Las respuestas se pueden englobar en tres bloques:

- a) Por publicidad
- b) Por actuación
- c) Por tener más simpatía

Los alumnos argumentaron de diferentes formas que las razones para elegir a una familia en el comercial son fines comerciales, en segundo lugar, que esa familia son actores y están ahí para ganar dinero, para trabajar o para hacer más llamativo el comercial para los demás. Aspecto que se relaciona con el tercer bloque en el que los alumnos se adentraron en rasgos y características de las personas.

“Ponen a familias que son bonitas y que se llevan bien para que los demás compremos las papas, para ser como ellos”

“Pues porque si ponen a familias peleando o sucias no vas a querer comprar esas papas”

“Ponen a esas familias porque si ponen a las de aquí nadie les va a querer comprar”

Es decir, los alumnos identifican como una de las razones de la selección de los personajes una simpatía por su aspecto, por su forma de vestirse y por lo que transmiten. E incluso afirman que si los actores fueran más similares a ellos no causarían ese impacto con lo que reflejan una creencia de que ciertos perfiles raciales causan más agrado que otros.

Tres alumnos mostraron mucho ímpetu durante el ejercicio insistieron en el tipo de personas que usan para los comerciales:

“Siempre ponen a los mismos o muy parecidos: siempre blancos, ojos de color, ricos y que son felices”

“Bueno en los comerciales siempre la gente es blanquita a menos que sea algún deportista que empezó pobre y como ya es famoso pues lo ponen en los comerciales, aunque sea feo”

Dentro de la discusión se apropiaron del concepto y afirmaron que la representación que hacen es diferente porque en la realidad las personas no suelen ser así, las casas no son así al menos las que ellos conocen, las que ven y que a veces parece que son personas de otros

países viviendo allá, pero hablando como mexicanos y reconocieron que las razones son comerciales pero que esto tiene una implicación de discriminación racial pues nadie quiere ser moreno o pobre, no al menos en los comerciales.

D. Un comercial de la cajita feliz de McDonald promocionando los juguetes de temporada.

Al igual que en el vídeo anterior los alumnos respondieron que sí son más felices al consumir este producto, pero lo hicieron nuevamente desde el entendimiento de una sensación momentánea que produce el comer una hamburguesa o la comida favorita. Para ellos el salir de la rutina alimenticia para probar un *Mc trio* es una experiencia que sí les produce placer y alegría sobre todo porque supone el salir de la comunidad para ir a algún centro comercial o al centro de la ciudad, entonces va acompañada de la experiencia y es diferente a comer una hamburguesa hecha en casa o el fin de semana en la colonia.

La existencia de una oferta dicotómica en la cajita feliz es bien vista por los alumnos de primero, quienes no reflexionaron más al respecto solo expresaron que es bueno porque así cada niño escoge cual coche quiere y las niñas entre las muñecas disponibles.

Los alumnos de sexto dijeron mayormente que estaba bien una oferta por género, pero también incluyeron respuestas que describían esta acción como una imposición de género y otra con fines comerciales.

Respecto a las preguntas que indagaban sobre el uso del rosa para niñas y una variedad amplia para niños es donde hubo más diversidad de posturas, al menos con los de sexto grado. En este sentido menores de primer grado se mostraron conformes.

Las respuestas de sexto grado expresan que les regalan muñecas de color rosa a las niñas mayormente por que les gusta. Hay una aceptación sobre el entendido que el color rosa es del agrado de las féminas y que las muñecas son una de las mejores opciones de juguete. Entonces se usa el rosa si va dirigido a niñas porque les gusta y porque es para mujeres. Solo dos alumnos (varones) dijeron que era por estereotipo.

En contra parte al preguntar por qué a los niños les regalan coches o muñecos de superhéroes y se usan más colores las respuestas se concentraron en dos grandes bloques, en primer lugar, por menciones, las de estereotipo y en según el gusto de los niños.

Dentro de los alumnos de sexto grado solo dos varones piensan que el uso del rosa o las muñecas como elección para juguete están relacionadas con estereotipos, pero 15 dijeron directamente que la diversificación de colores y opciones de juguetes para niño sea igualmente un estereotipo y 5 más mencionaron cualidades vinculadas como “ellos pueden usarlos todos”, “es que los niños son más rudos”, “es que los niños no deben usar el rosa” o “porque son para niño”. Esto conlleva que hay más conciencia sobre el estereotipo de ser hombre y mayor aceptación acerca del ser mujer.

Ante la posibilidad de una elección diferente ¿qué pasaría si un niño o niña quiere un juguete diferente al “que le corresponde”? Las respuestas se encontraron divididas, pero se tornaron en dos direcciones: la posibilidad de realizar un cambio sin que esto implicará problema y la reacción del menor al no tener lo que desea.

No se cuestionó ni se habló de lo que implica, de si alguien se sentiría ofendido o sería mal visto por elegir una muñeca en lugar de un coche o viceversa sino simplemente de la reacción en el momento. Fueron las mujeres quienes principalmente dijeron que no veían problema por el contrario los hombres respondieron que habría un conflicto, que lloraría e incluso quien afirmó que si se trataba de un niño seguramente se haría homosexual.

Dentro de las representaciones los elementos contextuales también juegan un papel y en este comercial aprovechando la convergencia para abordarlas. Los alumnos de sexto reconocieron no prestar atención a los elementos como los colores, la música en un primer momento, pero recordaron combinaciones y las expresaron. No hubo consenso sobre cuáles colores y por qué estaban presentes en el vídeo.

Los colores más mencionados fueron el azul, el rosa, el rojo y el amarillo; que en efecto se encuentran en el comercial al anunciar los juguetes disponibles, pero también porque son parte de los que usa la marca y añadieron los niños porque los últimos dos están asociados a comida rápida y a la premura por comer y salir de un lugar.

E. Comerciales de juguetes para niño y para niña.

Se proyectó una secuencia de cuatro comerciales, dos de muñecas y dos de figuras de acción y coches. Posterior a esto en grupo focal se analizó y comentaron indagando en qué

es lo que se anuncia, a quién va dirigido y por qué; sobre la percepción estética y finalmente sobre si ellos harían algún cambio, explicando por qué.

Para este ejercicio solo toman en cuenta las respuestas de los alumnos de sexto grado, los de primero, aunque hicieron el ejercicio completo para estos vídeos ya estaban muy dispersos y por las dificultades para la proyección fue difícil concentrar sus respuestas y percepciones y las que se obtuvieron están más relacionadas a si les gustaba o no el juguete que se publicitaba o si ya lo habían tenido, es decir, se distrajeron del objetivo.

Los alumnos de sexto no tuvieron problema para reconocer que se anunciaban juguetes y que el público destino eran tres grupos: niñas, niños y los padres, respectivamente. Las respuestas al igual que en otros videos demuestran que identifican la relación entre algunos elementos y su significado. No es solo el juguete, sino los personajes, los colores y el entorno que lo acompaña.

“Bueno, los primeros son para niñas ¡obviamente! Porque son muñecas y además los colores son rosas y blancos. Están jugando con ellas a ser la mamá o la comidita”

“A niñas y niños primero, pero luego a los papás porque ellos son los que compran los juguetes. Los de niñas son los de muñecas donde todo es rosita y los de niños donde salen los dinosaurios y los castillos”

“Bueno, los juguetes son para niñas y niños porque se piensan que esos juguetes son típicos de unos u otros, pero si a una niña le gustan los castillos también le puede gustar el comercial o pedirles a sus papás que le compre ese”

Los alumnos respondieron en su totalidad que existen juguetes diferenciados para niñas y niños y que la forma en que se ofertan cada uno es diferente. Las respuestas sobre la percepción de los comerciales y si había elementos que cambiarían se evidencio esto: los comerciales que fueron más criticados son los de muñecas y fueron criticados por los varones, principalmente. Los elementos que más se mencionaron fueron la música y que las muñecas sean como bebés reales que se tienen que cuidar:

“¿dónde está lo divertido en cambiarle un pañal a un bebé?”

“Las muñecas siempre van acompañadas de niñas que son mamás y que cuidan, de ropa y zapatos, maquillajes a lo mucho Barbies que son doctoras o veterinarias, pero los de los niños siempre son para jugar, para pelear, para construir, para muchas cosas”

El elemento que más disgustó fue la música del comercial de muñecas, pero lo fue por casi el grupo B completo. El grupo A hacía referencia a la baja calidad del vídeo que fue un error de descarga y reproducción, pero no formaba parte de su composición estrictamente hablando. Las razones expresadas se englobaron en un encasillamiento de una música delicada en un comercial para niñas que chocaba cuando era escuchado por niños y por algunas niñas que se mostraron más críticas de ese “deber ser mujer”.

El otro elemento, el que la muñeca emulara defecar, también fue motivo de crítica no solo por el disgusto de ver estiércol en un comercial “tan delicado” sino porque no se entendía como limpiar excremento pudiera vincularse con diversión o juego, pero se relacionó de manera muy fuerte con las cosas que hacen las mujeres en su vida.

Re- significaciones (código AXPSS). Una de las posibilidades que la competencia mediática debe ofrecer es la habilidad de transformar la realidad, de generar una mejor comprensión del entorno y para eso es necesario un conocimiento de las representaciones y las interpretaciones que hay en los contenidos mediáticos y de cómo éstos afectan nuestra percepción. Es entonces cuando un proceso de resignificación tiene sentido, el cómo se puede dotar de otros valores u otros sentidos a los mensajes ya circulantes y que estos ayuden a comprender mejor a otros lugares y otras personas, por ejemplo. Por ello dentro del modelo que proponemos se contempla saber si está ocurriendo, pero también, el cómo se podría producir cuando se hable de promover la alfabetización mediática.

Además de los apartados descritos sobre representaciones e interpretaciones se llevó a cabo una pregunta que les pedía a los alumnos indicar, ante una serie de imágenes de juguetes, a quienes iban dirigidos o quienes podrían usarlos. Este ejercicio permitiría por un lado corroborar la identificación de estereotipos, pero buscada saber si ellos estaban cuestionándolos u otorgando otras posibilidades, es decir, si los alumnos reaccionaban ante la petición de seguir determinando los juguetes y posibilidades en función del género o vislumbraban nuevas posibilidades.

Las respuestas que se obtuvieron se enlistan a continuación.

Tabla 30
Respuestas sobre juguetes y género

Juguete	Clasificación de 1°			Clasificación de 6°		
	Niños	Niñas	Ambos	Niños	Niñas	Ambos
Coches <i>Hot Wheels</i>	30		8	38		9
Muñeca		34	4		47	
<i>Quimicesa</i> Juego de laboratorio	7	5	26	2	1	44
Nenuco		35	3		46	1
Legos	16	2	20	7		47

Aunque durante la revisión de los comerciales los alumnos de primer grado respondieron de manera más homogénea sobre los géneros en este ejercicio son estos quienes son más permisivos. Ambos grados consideran que los coches son un juguete más adecuado para niños, pero el 21% de primer grado piensa que también lo pueden usar las niñas contra un 19% de sexto. En el caso de la muñeca el sexto grado respondió en su totalidad que es para niñas y los alumnos de primer grado consideraron en un 10% que también puede ser utilizado por niños; con el *Nenuco* ocurrió algo similar solo que en esta ocasión solo un alumno de sexto grado consideró su respuesta mientras que de primer grado fu un 7.5% quienes siguen considerando un juego unisex. Estas tres opciones son consideradas como opciones típicas y se esperan respuestas como las descritas.

En las otras dos opciones se colocaron dos juegos que no fueran típicos de un género pero que igualmente se relacionan con habilidades que se adjudican más a lo masculino que a lo femenino. Primero hubo dudas sobre qué era la imagen de *Quimicesa*, si era algo médico o una fábrica de maquillaje pero cuando se explicó que era las respuestas en ambos casos lo describen como un juguete que es para ambos aunque el 32% de los alumnos de primer grado considera que es ya sea solo para niños (19%) o para niña (13%); En el caso de *Lego* nuevamente se describió principalmente como juguete unisex pero en sexto grado un 14% lo

hicieron pensando que es solo para niños y en primer grado 16% con un 5% que lo considera solo para niñas.

Las respuestas de este ejercicio permiten afirmar que las cuestiones creencias sobre el género se van afianzando con la edad, pues los alumnos de menor edad son quienes muestran más apertura sobre el uso de los juguetes tipificados y también sobre aquellos unisex. En contra parte los alumnos de sexto muestran poca flexibilidad con lo femenino, el rosa o las muñecas, considerando que esto es exclusivo de niñas. Igualmente, en los juegos tipificados para niño los alumnos de sexto no consideraron que estos fueran solo para niña, si bien mencionan un uso mixto ningún alumno consideró que este juguete fuera solo para niña como sí lo hicieron los de primer grado.

La riqueza de este ejercicio está distribuida en estas respuestas, pero también las impresiones y expresiones que hicieron mientras lo realizaban o se les cuestionaba. En como justifican sus respuestas, es decir, sus creencias.

Los autos son considerados algo más masculino y por ello priman las respuestas que así los clasifican y aquellas que lo hacen como mixto indicaron que es solo si se usa como medio y no como juego central, es decir, son mixtos cuando es el vehículo para pasear a la muñeca o la forma en que los niños se integran al juego con las niñas, ellas con sus muñecas y ellos con sus coches en la trama del juego.

“Las muñecas son para niñas”, “los hombres no pueden jugar a muñecas”, “no les gustan” dicen los de sexto mientras que los de primer grado afirman que, aunque no lo prefieren a veces lo disfrutan cuando están con sus compañeras, hermanas, primas u otras amigas y que las razones por las que lo abandonan “les aburre” pero principalmente porque otros interfieren ya sea prohibiendo o redirigiendo la actividad.

“cuando no tenemos balón jugamos con ellas a la comidita o con sus muñecas, pero luego va la maestra y nos dice ‘¿qué están haciendo ustedes? vayan a jugar con sus compañeros’”

Los alumnos de primer grado cuestionan menos las representaciones, pero sus interpretaciones son más genuinas y con menos interiorizaciones del mundo, aunque se nota que el exterior ejerce una influencia y va configurando sus significaciones. Para ellos no es

malo jugar a muñecas o que las niñas jueguen coches, alquimista o lego hasta el momento en que otros se los hacen creer así.

Por el contrario, los alumnos de sexto grado mostraron mayor crítica y reconocimiento de los estereotipos, de unas representaciones donde prima una idea de hombres y mujeres blancas, clase media y exigencias hacia la forma femenina, pero las aceptan más, al menos en su actuar; cuando tienen la oportunidad de reconfigurarlas las establecen al igual que se ha hecho con ellos e incluso son ellos quienes figuran como guardias de esas formas de concebir la dinámica social con los más pequeños.

No obstante, no todos los alumnos de sexto mostraron este perfil y en las respuestas disidentes encontramos quienes identifican los estereotipos como algo negativo que condiciona y limita sus posibilidades de acción.

“Es que los demás siempre te dicen a qué jugar o, como en la cajita feliz, qué juguete elegir, pero si tú quieres otro, si no te gusta lo que hay para ti, te señalan o regañan y no debería ser así. Si una niña quiere jugar carritos o pedir el dragón en lugar de la princesa debería poder hacerlo sin que la hagan sentir mal o si un niño quiere jugar muñecas, que lo dejen sin que le anden diciendo que será gay”

Vigilancia reflexiva (código AXVRF)

En esta categoría se indaga sobre los conocimientos y habilidades que permiten una reflexión de los contenidos mediáticos con los que se interactúa tomando en cuenta todo el entramado anterior. Para ello se han considerado tres indicadores

- Conocimientos para la deconstrucción de mensajes mediáticos y personales (código AXVDM)
- Evaluación de los sentidos y emociones evocadas por los contenidos mediáticos (Código AXVEE)
- Reconocimiento actual de los MTIC en la cultura (AXVRM)

Gracias a los grupos focales podemos dar cuenta de los conocimientos que los alumnos mostraron para la deconstrucción de mensajes mediáticos. Como se ha dicho antes este es

un ejercicio inédito para ellos y aunque esto supondría que no cuentan con conocimientos también debemos resaltar que muchas de las habilidades y destrezas de que se dan cuenta en esta evaluación de competencia mediática provienen de otros contextos y de actividades fuera de las aulas.

El proceso de deconstrucción implica la habilidad de poder reducir o fragmentar un mensaje en las partes que le componen para entender con mayor profundidad el todo en su conjunto. Implica además la identificación de los elementos que forman parte de ese conjunto y el papel que juega su presencia o ausencia intencional; entendiendo que el objetivo principal entonces es el poder analizar el contenido de los mensajes, su impacto o influencia.

En apartados anteriores se ha descrito cómo los alumnos respondieron o reaccionaron a la identificación de significados o valores, al reconocimiento de la tecnología y los procesos de producción y difusión. En este apartado esto se conjuga y se busca relacionarlos.

En la observación de comerciales los alumnos de sexto grado mostraron habilidades para identificar elementos aun cuando indicaron que era la primera vez que hacían un ejercicio de esta índole. Considerando lo descrito en la dimensión de producción y difusión sabemos que los alumnos no conocen muchos de los procesos que implica la producción y que esta habilidad, la deconstrucción, supondría una habilidad inversa. Si bien son capaces de reconocer elementos cuando se les pregunta directamente por ellos (estereotipos, presencias, ausencias o representaciones) no lo hacen al estar habitualmente consumiendo.

Los alumnos indicaron en su totalidad que en casa no se suelen detectar o hablar de los estereotipos que hay en los programas o sobre los efectos de estos en la homogenización de la cultura. Tampoco se habla de las emociones, de las ideologías o valores que se transmiten entre los miembros ni durante la exposición ni posterior a ello. No hay análisis sobre lo que se consume, el consumo es visto entonces como un mero entretenimiento, aunque no pasa igual con las noticias, ya que estas sí hablan de la realidad, aunque lo hagan de manera distorsionada o intenten manipularla.

“En mi casa cuando vemos noticias mi papá sí dice que son mentiras otra vez, o que los políticos son rateros, pero cuando es una novela ni él ni mi mamá explican algo o cuestionan lo que pasa”

“En las novelas no decimos nada de que sea una mentira, creo que todos sabemos que no es real”

Existe un grado de consciencia de que hay intentos de manipulación por parte de los medios sobre la visión de la realidad, pero aun así no suelen contrastar la información, es decir, ven una noticia y la conciben como falsa sin buscar otras fuentes y si lo hacen son fuentes cercanas como compañeros, maestros o vecinos.

La evaluación de los sentidos y emociones que evocan los mensajes mediáticos se trabajaron dos aspectos y en dos momentos. Uno de ellos durante los grupos focales cuestionando directamente sobre las sensaciones que identificaban tras la observación de los comerciales y durante los cuestionarios al pedirles que describieran las emociones que despertaba una imagen o las maneras de representar un sentimiento descrito.

En ambos momentos se tuvieron dificultades. Se encuentra que existe una imposibilidad de describir emociones y sentimientos de manera precisa, que se suele recurrir a un conjunto reducido de palabras descriptoras de estas y se adjudica a la falta de necesidad de hacerlo regularmente. Los alumnos respondieron con dificultad, en la mayoría de los casos con cierta resistencia de reflexionar o de hacer conscientes las emociones. La respuesta “no sé” se obtuvo en un 80% de los intentos como primera opción y cuando se les incitaba a describir o intentar “sí saber” qué sensación, sentimiento o emoción despertan los contenidos a los que se exponen nos encontramos con una falta de habilidad y conocimiento sobre las emociones y sentimientos disponibles, de las formas de nombrarlos o reconocerlos.

Ante la petición de describir los estados de ánimo que una imagen representa se recurrió principalmente a “triste”, “aburrido”, “enojado” y “feliz” en el caso de los alumnos de primer grado. En sexto grado se mantuvo la lista, pero se añadieron “desconsolado”, “nervioso” y “contento” como variantes con pocas menciones.

Cuando se pidió que se relacionará una imagen con la descripción “el niño está triste”, a pesar de que asumió que solo una imagen³⁴ era la posible respuesta nos encontramos con respuestas divididas entre dos imágenes. Las razones que usaron para argumentar las respuestas giran en torno a cómo perciben la imagen, pero no a elementos que denoten la emoción, es decir, no hubo conciencia de por qué o cómo es que una imagen evoca dicha emoción.

- “Se ve triste”
- “esta triste”
- “trae su peleche”,
- “porque se ve que está llorando”
- “se nota”

Los alumnos de primer grado incluyeron respuestas, que si bien no mencionaban un elemento estético o conceptual hacía referencia a momentos o acciones que ellos identificaban como triste, tales como:

- “no tiene familia”
- “lo regañaron”
- “porque les quitaron una cosa”

En cuanto al reconocimiento del papel que tienen los MTIC actualmente. El 70% de los alumnos de primero cree que juegan un papel decisivo en la obtención de la felicidad (te dice qué comprar o cómo ser feliz); y el 87% considera que las representaciones que hacen de ellos los medios sí los definen, con frases como “Es cierto que yo soy lo que los medios dicen que soy”.

De manera indirecta los grupos de primer grado coinciden en que tienen un papel central en la conformación de su pensamiento y aceptan que dedican mucho tiempo a estar frente a pantallas, incluso más que a la escuela, por ejemplo. Sin embargo, no consideran de manera consciente que tengan un papel central o al menos no lo expresan así.

³⁴ Preguntas 6 y 7 del Anexo 2

Los alumnos de sexto grado por el contrario sí reconocen que son parte de sus actividades cotidianas y que además ahora son referentes para ellos pues han trasladado su consumo a plataformas digitales como Netflix y YouTube, siendo esta última una fuente de consultas para dudas sobre diversos temas y de dónde obtienen respuestas a cuestiones de lo que pasa en su cotidianidad.

“Yo podría dejar de jugar o de comer mis platillos favoritos, pero es que no pasa ningún día que no me conecte a Internet, que no revise Facebook o pase viendo vídeos. Cuando vamos a un lugar donde dicen que no hay Internet o señal me asusta”

“Es que en YouTube encuentras vídeos de todo. Paso mucho tiempo ahí viendo artistas, *youtuber*, pero también cuando no sé algo o no entiendo un meme o una noticia busco ahí y siempre hay alguien que subió un vídeo explicando”.

De tal manera que en sus imaginarios ya no existe un mundo o una posibilidad de cotidianidad sin las pantallas ni productos mediáticos.

Expresión y transmisión (código AXEXT)

La expresión y transmisión se retoma no solo como el simple hecho de poner en circulación o contribuir a que sigan circulando mensajes sino a los elementos axiológicos que estos conllevan: construcción y difusión de actitudes, aptitudes (código AXVCD) y valores, así como el desarrollo de nuevos conocimientos (ACVDC). Esta categoría está relacionada con las capacidades de descubrir como las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción, la de analizar las identidades individuales y colectivas, así como de la habilidad para interpretar y seleccionar la información y de reconocer la influencia de los mensajes mediáticos en la toma de decisiones referentes a qué actitudes, aptitudes y valores transmitimos y reproducimos.

La evaluación se dio durante los grupos focales y consistía en medir si los alumnos son conscientes de la importancia de los valores que se transmiten los medios y de cómo estos ayudan a configurar nuevos conocimientos.

Los alumnos afirmaron tener la creencia de que tienen un papel más importante los MTIC que la familia al momento de producir y transmitir valores sociales y universales, en el caso de sexto y en primer grado dijeron de manera explícita que “los valores los aprendían en casa” pero sus respuestas en otras preguntas contribuyen a afirmar lo mismo que los alumnos de sexto.

Con la afirmación anterior también se reconoció que no tienen la capacidad de apropiarse de un contenido, principalmente porque no ha sido su cometido. En el grupo de sexto grado tres alumnos dijeron tener un canal de YouTube y durante estas preguntas ellos insistieron en que su experiencia los ha llevado a cuestionar y apropiarse de manera diferente a sus compañeros.

“Cuando empecé a subir vídeos, lo hacía porque mi primo también lo hacía, pero después yo veía cosas que no me gustaban y empecé a decir ‘esto no lo voy a hacer yo’ por ejemplo hablar mal de las mujeres o poner cosas de sangre...”

“Yo tengo un canal con una amiga y lo empezamos a hacer porque veíamos que hay muchos canales de maquillaje y cosas de eso, pero a nosotros nos gusta leer y ver películas y casi no encontrábamos canales que recomendaran libros o que dijeran lo que pensaban de una película así que empezamos a hacer vídeos de cuando leíamos un libro y lo que nos gustaba o no. Luego empezamos a ver cosas malas en los libros y las comentábamos, por ejemplo, que casi no hay historias de mujeres buenas”

Finalmente, los alumnos reconocen que hay aprendizajes en la exposición e interacción con los MTIC pero que no todos son malos pero que si no se les enseña a ver aquello que daña entonces se vuelve más complicado hacerlo.

Dentro de los aprendizajes descritos se encuentran las habilidades para resolver un problema o hacer algo en específico, pero sobre todo dieron cuenta que muchas de las formas de concebir el mundo que tienen las han aprendido o reafirmado de los MTIC.

“Me pareció muy fuerte cuando nos preguntó cómo aprendimos a tratar a la gente por los prejuicios y es que yo pensé luego, luego en la televisión.”

Y me da pena, pero es que hay personas que no conozco y aun así ya tengo idea de ellas y las trato así porque lo he visto y no me había puesto a pensar en ello y entonces me doy cuenta que seguro a mí me tratan igual, por lo que otros dicen de mí”

Es tal la influencia de los medios sobre las percepciones que los alumnos de primer grado creen que el horóscopo predice el futuro en un 45%, el 70% también cree que la violencia es el camino para defenderse o de lo contrario se puede pasar por tonto y el 50% respaldan que la guerra es entonces el mejor camino para resolver los problemas entre los países. El 75% afirma que los hombres no deben llorar, que eso es lo que ven y lo que escuchan.

Dimensión de interacción social

Como se ha expuesto, el modelo que se ha construido y propone para la medición y promoción de la competencia mediática en alumnos de primaria retoma la visión de Ferrés con un abordaje por dimensiones integradas e interrelacionadas entre sí pero también la concepción piramidal de Pérez-Tornero y sus colaboradores. Es decir, que las dimensiones propuestas se encuentran relacionadas y formar un conjunto y debe abordarse así pero también se entiende que es necesario el avance en la dimensión tecnológica y digital para lograr el desarrollo en las otras.

La dimensión interacción social (código INSOL) se entiende como la puesta en marcha para la cual nos prepara la alfabetización mediática y es la interacción con el otro en lo comunicativo y mediático; y aunque se ha retomado una visión piramidal que coloca esta dimensión en la cima no proponemos que sea un área a trabajar solo cuando las otras hayan sido cubiertas sino que hacemos énfasis en que es esta dimensión la que estará presente con y sin alfabetización mediática y por ello se debe considerar siempre promover una postura crítica (código INSPC) y reflexión sobre la acción comunicativa (código INSAC) en nuestras vidas.

Postura crítica (código INSPC)

Para dar cuenta de la subcategoría INSPC se consideran todas las categorías e indicadores anteriormente descritos, pero principalmente la *comprensión de los efectos*,

riesgos y oportunidades de los MTIC (código ISPCC) y la habilidad de cuestionar los contenidos y significados producidos y transmitidos por los MTIC y personales (código ISOCM).

En esta subcategoría solo se describen las respuestas de los alumnos de sexto grado ya que el ejercicio con los alumnos de primer grado no se pudo llevar a cabo de manera completa y los datos que se recogieron fueron incomprensibles.

Respecto de los imaginarios que tienen sobre los MTIC. Los alumnos indicaron que a menudo se les habla de los riesgos y se refuerza la idea del Internet como ventana a un mundo peligroso para ellos, pero ellos lo consideran un espacio de libertad, entretenimiento y colaboración, aun así son conscientes de que el consumo tiene riesgos y ofrece algunas ventajas. De acuerdo con las respuestas y la bibliografía clasificamos los riesgos en individuales y sociales; a continuación, mostramos las respuestas agrupadas:

Tabla 31
Riesgos, retos y oportunidades del uso de MTIC

Riesgos individuales	Riesgos sociales	Retos y oportunidades
a) Amenazas	a) Robo de personas	a) Juegos que llevan a acciones negativas
b) Virus	b) Pornografía	b) Aprender (idiomas y habilidades)
c) Robo de datos personales	c) Secuestros	c) Acceso a
d) Traumas	d) <i>Cyberbullying</i>	○ Información
e) Ofensas sexuales	e) Chantajes y acoso	○ Comunicación con otros
f) Contacto/ encuentros no deseados	f) Abusos	○ Contenido gratuito
g) Secuestros	g) Exposición a violencia y material explícito	○ Trabajo
h) Información personal expuesta		○ Cultura
i) Extorsiones		

Fuente: elaboración propia con las respuestas de los alumnos de sexto grado.

Posterior a esta clasificación se expuso a los alumnos el trabajo de Vanderhove, Schellens y Valcke (2013) en el que describen que los riesgos son de contenido, de contacto y de publicidad para saber sus impresiones.

De manera general los alumnos estuvieron de acuerdo con la clasificación y mencionaron que algunos de los que ellos identificaban estaban relacionados con los de los autores.

De contenido:

“Bueno, es que hay muchas publicaciones que son como chistes, pero se están burlando de alguien y también cómo las personas responden en las publicaciones. A veces parece que te conocen y te odian”.

De contacto:

“Yo no agrego a nadie que no conozca porque siempre me han dicho que puedo encontrarme con gente mala pero aun así me pasan cosas. La otra vez por ejemplo un señor me empezó a escribir y hasta me mando fotos, fotos tuyas desnudo y no sé por qué. No sé de dónde sacó mi Facebook y aunque lo reporté pues te quedas asustada de por qué alguien que no conoces te escribe y mandas cosas así”

De publicidad:

“Por el nombre me sonaba a los comerciales, pero yo creo que también tiene que ver con las que dijimos y es que siempre hay publicidad y es cierto que luego es de lo que nosotros decimos o buscamos”

“Bueno, es que la verdad da flojera leer todo eso que te ponen para abrir una cuenta en Facebook u otros lados, pero también sino lo aceptas no te dejan abrirla por eso le decimos que sí a todo pero yo creo que también es no estar dando información personal sin fijarse quién la pide o tener solo personas conocidas en tu Facebook”.

Al igual que con las habilidades, en este apartado se confrontaron las respuestas y las percepciones con preguntas que intentaban corroborar la información: ¿Conocen las políticas y configuraciones? ¿Cuáles? ¿Las usan?

Los alumnos demostraron que en efecto conocen y las usan. Hablaron de la forma en que pueden restringir quién revisa o puede tener acceso a sus publicaciones, fotografías y quién los puede buscar en las redes sociales.

“En Facebook es más fácil, pero de todas maneras lo tienes que ir haciendo. Cuando publicas algo hay una opción para que tú le pongas quién lo va a ver. En YouTube hay algo parecido si subes un vídeo, aunque es solo para que sea público o lo puedan ver las personas con el link; o si le pones algunas etiquetas el vídeo se vincula a esos temas y aparecerá cuando busquen sobre ello. Ya tú sabrás si quieres que muchas personas lo vean o no”

Cabe mencionar que si bien se ha dado cuenta de que los alumnos reconocen y atribuyen posibilidades en el uso de los MTIC más allá de los riesgos, al momento de hacer el ejercicio se encontró con una confusión pues para ellos un reto, en primera instancia, es una actividad que implica el esfuerzo o al menos así lo entendieron. Por lo sus primeras respuestas se referían a juegos o actividades consideradas retos tales como “la ballena azul” o la “ouija”, aunque no era el objetivo las respuestas se han incluido en juegos que lleven a acciones negativas.

A lo largo de la evaluación de competencia mediática se ha indicado en varios apartados que no existen acciones que se estén aplicando de manera intencionada, sistemática o institucional sobre AMI con los alumnos por lo que se sobre entiende que tampoco se está fomentando la habilidad de cuestionar los contenidos y los significados que les acompañan, sin embargo, también se ha demostrado que esa habilidad se activa cuando se incita a ello y aunque no se puede sostener que exista un nivel deseado sí se puede afirmar que hay potencial para ello y también una creciente disposición y necesidad para entender mejor el mundo en donde se desarrollan.

Los alumnos si reconocieron, al final de las sesiones, que los contenidos tienen y han tenido efectos en la forma que piensan, actúan y en cómo interactúan con otros e incluso en cómo son vistos por los demás. Si bien no son determinantes se habló de las influencias de la información y la repetición de patrones, estereotipos, formas de actuar en los productos mediáticas y que estas comunicaciones son la mayoría de veces inadvertidas.

“Es cuando vemos la televisión o Internet no pensamos que estamos aprendiendo o que te esté diciendo cómo comportarte con los demás. Darte cuenta que si todo el tiempo vez que la gente es blanca y te dicen que eso es lo bueno y bonito tú empiezas a creerlo y cuando ves a alguien que no es así o incluso nosotros, pues lo tratamos mal”

Acción comunicativa (INSAC)

Esta categoría evaluó el cómo están usando los medios y la información que obtienen y producen, es decir, lo que la información nos hace hacer y cómo nos hace hacerlo. Entendiendo que la competencia mediática al final busca que se siga desarrollando interacciones mediáticas, pero de una forma más consciente y responsable por lo que se han establecido como subcategorías *El uso ético y responsable de los MTIC (código ISAUR)*, la *responsabilidad en la interacción mediática (código ISARM)* y la *participación social (código ISAPS)*.

Uso ético y responsable de los MTIC. En general los alumnos indican que no son generadores de productos mediáticos, que son más bien consumidores. Aun así, se detectaron cuatro casos de alumnos que son dueños de un canal en la plataforma *YouTube* e indican subir contenido habitualmente: dos de primero y dos de sexto; tres mujeres y un hombre.

El hecho de no poseer un canal no significa que no se produzca información, pero es cierto que, además de fotos, los vídeos son el principal producto que ellos reconocen realizar. Por lo anterior la evaluación sobre el uso ético de la información se centró en el consumo más que en la producción.

En primer lugar, los alumnos reconocieron que no cuentan con conocimientos o reglas estrictas de citación, por lo que en muchos trabajos no mencionan la fuente original ni dan crédito a sus autores, pero sobre todo no existe en ellos la visión de que esto sea necesario.

“Los maestros solo nos dicen que pongamos de dónde sacamos la información, pero casi nunca lo revisan y tampoco nos dicen cómo ponerla”

Por el contrario, quienes suben continuamente vídeos indicaron que se han tenido que adiestrar y reconocer los derechos de *copyright*. Pues a base de realizar se han dado cuenta

que la música o fotos tienen un autor y sin su consentimiento no se puede reproducir y la plataforma no permite hacerlo.

“Yo aprendí porque si subes un vídeo con una canción conocida te dice que estás usando más de 30 segundos. Entonces cambias de canción cada rato o buscas alguna que se pueda poner”

La falta de conciencia de que usar información sin consentimiento o reconocimiento del autor es un acto grave provoca que se busquen alternativas como cambiar la pista cada 30 segundos, poner canciones que no estén protegidas por *copyright*, pero tampoco son *creative commons*. Este conocimiento se adquiere con la experiencia. El alumno de sexto, quien indicó tener más tiempo con su canal dio cuenta que conforme produces más y te encuentras con lo que el calificó como “obstáculos” aprendes “porque tienes que buscar la forma de hacerlo”.

Sin embargo, el uso ético de los MTIC y la información no es solamente el reconocimiento de las fuentes consultadas. Los alumnos de sexto indicaron que cuando identifican que una información es falseada o tratada de manera incorrecta por los medios no realizan una acción y que la mayor parte del tiempo comparten mensajes, imágenes o capturas que otros han puesto a circular sin verificar lo que dice o simplemente porque es gracioso. Y no solo eso, sino que aprueban esas prácticas a través de *Like* o reacciones en la red social que lo permite.

“Cuando estoy en Facebook y veo algo gracioso le doy *Like*, muchas veces lo comparto y hasta le quitó lo que le hayan puesto. Pero todos hacemos eso. También cuando el texto es muy largo o es una frase que alguien dijo y me gusta la comparto, pero no busco para saber si es de esa persona o si es cierto”

Aunque el objetivo de este trabajo no era realizar una intervención, durante la aplicación de los cuestionarios y la realización de los grupos focales se desarrollaron procesos de análisis y crítica que despertaron en los alumnos una postura crítica, al menos durante su realización. Merece ser mencionada en esta subcategoría, que parte de las observaciones y las respuestas indican que los alumnos reconocen usos no adecuados por su parte como lo

es no reconocer a los autores, pero también que esto es muchas veces por desconocimiento, por pereza o porque no se les indica que es algo que se debe hacer por deber y responsabilidad. También reconocieron que hay usos inadecuados de la información por otras entidades y sobre todo por los productores de mensajes y que están vinculadas a los procesos de producción y difusión.

“Es que ellos a lo mejor sí nos dicen quién hace el reportaje, o el autor como usted dice, pero cuando son mentiras luego no salen a decir que son mentiras. Como en el terremoto que buscaban a una niña y luego cuando todos dijeron que la niña no existía yo no vi que dijeran cosas para aclararlo o pedir disculpas”

“También es como en el comercial del futbolista o de la modelo. Ellos nos dicen que esas cosas nos harán como ellos, pero luego si no es cierto quién lo dice”

“Nosotros a veces no ponemos de dónde sacamos la información porque no sabemos, pero a veces también es porque queremos engañar. Si sabemos que la maestra no nos deja usar Wikipedia pues decimos que lo sacamos de otro lado o solo no lo ponemos, pero yo creo que también pasa eso en la televisión. Yo creo que nos engañan mucho, pero, aunque no nos quieran engañar, solo nos dicen una parte, solo lo que ellos quieren que sepamos para que pensemos como quieren”

Participación social. En esta categoría se tomaron en cuenta dos aspectos y es la participación de los alumnos de manera directa o indirecta en la creación de contenidos mediáticos de forma consciente y vinculaciones también a producción, pero con fines diferentes al entretenimiento.

El 21% de los alumnos de primer grado respondió que la actividad que realizan vinculada con la producción es el consumo de *Youtube*, pues eso les ayuda a después hacer sus tareas, proyectos o personajes para sus cuentos. Solo el 6% indicó realizar directamente producción o difusión, entre los que se encuentran los dueños de canales.

Por su parte en los alumnos de sexto. El 88% indicó que su producción se reduce a lo que comparten en redes sociales. El 12% restante dijo que su participación se expande a la creación de musicales, el *RAP* y la producción de vídeos para sus canales en *YouTube*.

Solo dos alumnas de sexto grado indicaron realizar una producción que estuviera fuera del entretenimiento: compartir experiencias y recomendaciones sobre literatura y cine.

“Lo hacemos porque nos gusta, pero más porque eso nos ayuda a aprender más y tener más recomendaciones de libros o de películas. Muchas veces hablamos con otras chicas en los comentarios o que hacen vídeo respuestas y entendemos cosas que no habíamos visto o conocemos de que trata un libro sin leerlo. También porque eso ayuda a otros a que lean más y que aprendan cosas con nosotros”.

Los alumnos no realizan actualmente una participación en los MTIC diferente al infoentretenimiento, pero tras este ejercicio afirman que se puede aprender mucho y entre las posibilidades recogidas en la tabla 28 dan cuenta de ello. Además de reconocer en los MTIC posibilidades de aprendizaje para la escuela lo hacen para la vida y para la convivencia.

“Es que si nos han enseñado a tener prejuicios y aceptar que una niña solo juega con muñecas o que los coches son solo para los niños yo pienso que también podrían enseñar otras cosas o contar cosas que ayuden a entender que eso no es cierto, que no es una obligación ser delgada o blancos”.

El desarrollo humano de los estudiantes con relación a la competencia mediática

La propuesta para describir el desarrollo humano en alumnos de primer y sexto grado vinculado a la alfabetización mediática ha considerado inicialmente tres categorías: las circunstancias de vida, los funcionamientos y las capacidades.

Las circunstancias de vida se entienden como los contextos propios de los alumnos que podrían dotarlos de los recursos que necesitan, es decir, de los medios para la libertad. Los funcionamientos son los resultados obtenidos de esas circunstancias en las personas, es decir,

las habilitaciones que han tenido y en este caso habilidades que desde la competencia mediática se vinculan al desarrollo humano.

Dado que solo se considera la educación y un tipo en específico los funcionamientos han sido construidos y propuestos con base en las respuestas de los alumnos y del modelo que se ha conformado para la medición de la competencia mediática, es decir, que son funcionamientos tanto considerados necesarios por los alumnos y docentes como por la bibliografía consultada sobre la alfabetización mediática y por la visión de desarrollo social expuesta.

Por último, las capacidades, entendidas como un conjunto de funcionamientos elegidos de forma libre o por considerarse básicos para el desarrollo de otras capacidades, darán cuenta de la vinculación entre las habilidades que se consideran necesarias dentro de la competencia mediática para la interacción social pero que a su vez se interconectan con algunas de las capacidades contempladas por Nussbaum en su lista de capacidades centrales para el desarrollo humano.

A continuación, se describe la evaluación hecha a los alumnos de primer y sexto grado de la Escuela Primaria Lauro Badillo ciclo escolar 2017-2018 en función de la propuesta de una alfabetización mediática y el grado de competencia mediática observado y expresado para ello.

Circunstancias de vida

Las circunstancias de vida deberán dar cuenta de las características del entorno y el contexto en el que se busca promover el desarrollo humano, tomando en cuenta características personales como edad, género o clase social, porque estas circunstancias son importantes y pueden representar una inequidad para el acceso a bienes o recursos para la libertad. Sin embargo, por las limitaciones de esta investigación y de la muestra elegida para este trabajo las circunstancias se componen por los antecedentes y el acceso que han tenido a la alfabetización mediática e informacional, por lo que se encuentra muy vinculada a la categoría Acceso de la dimensión tecnológica digital del modelo propuesto.

Antes de describir los hallazgos es importante hacer explícito que los estudiantes durante la recogida de datos no se encontraban bajo ningún programa de formación en AMI impartido

desde la primaria, por lo que las descripciones están hechas con base en sus respuestas y habilidades adquiridas de manera indirecta tanto por actividades escolares como los aprendizajes fuera de la institución.

Dentro de los antecedentes se contempló la formación, sin importar el lugar de distribución; las mediaciones familiares y las interacciones que devinieron en conocimientos o destrezas vinculadas a la alfabetización mediática e informacional.

De manera explícita 27 alumnos de primer grado y 12 de sexto, dijeron haber tenido formación previa en AMI, lo que equivale a 71% y 25% de las muestras respectivamente. En esta comparación se debe tener en cuenta que los alumnos de sexto han tenido más años formativos y que la formación a la que hacen referencia cada grado es diferente. En el primer grado, las respuestas de los alumnos son afirmativas al considerar que la instrucción sobre cómo utilizar un dispositivo cuenta como formación, mientras que los alumnos de sexto se enfocaron en actividades o formación que no solo les enseñará cómo encender un dispositivo o buscar un vídeo, sino fomentará alguna habilidad de las consideradas dentro de las competencias digital, informacional o mediática.

Es decir, que si se considera como formación previa la capacitación para el uso del móvil, Tablet, computadora o televisor en casa, como afirman los alumnos de primer grado, el 100% de los alumnos de sexto ha tenido formación previa y el 25% ha tenido acceso a mayor formación. Lo anterior no supone que ese 25% tenga conocimientos profundos para la manipulación de esos dispositivos.

En el caso de primer grado, el lugar de origen de esta formación previa es principalmente el hogar y los padres, con el 50% de las menciones y talleres u otra escuela en segundo lugar con solo 6% de las menciones, respectivamente. El resto de los alumnos o bien no consideró haber recibido o no respondió en qué lugar se ha formado.

Por el contrario, los estudiantes de sexto consideran que la escuela ha sido la principal fuente de su formación, pero con solo 5 menciones, la casa con 3 y figuran otros espacios como bibliotecas con 2 e Internet igualmente con 2. Recordemos que son solo 12 alumnos quienes consideran haber tenido formación previa.

Al cuestionar sobre la puesta en marcha de esta formación y participación en actividades vinculadas a la comunicación cambia el panorama, pues solo el 35% de los alumnos de primer grado considera que lo hace contra el 85% de sexto. Las actividades que refieren es la participación en redes sociales, principalmente.

La Escuela Lauro Badillo es beneficiaria del programa México Conectado de manera indirecta. Pues existe un punto en la plaza de la comunidad que está a pocos metros, pero ningún grupo ha sido dotado de equipos como computadoras, *tablets* o cursos formativos por la escuela o instituciones externas. El contar con este programa implica que hay conexión a *Wi-fi* disponible y acceso libre, tanto para profesores como para alumnos. También existe un aula de cómputo y las aulas cuentan con computadora e instalaciones para proyector, pero no cuentan con uno propio por grupo sino uno para toda la escuela o en la biblioteca. Los alumnos refirieron que ocasionalmente se proyectan contenidos audiovisuales como complemento a las clases, principalmente vídeos de *YouTube*, pero no es una actividad recurrente.

Recuperando lo ya descrito en el código TDACC, se puede decir que los alumnos no tienen muchos antecedentes con el objetivo de formación en AMI por parte de instituciones y que no suelen tener mediaciones planeadas por los miembros de la familia o en el contexto, sin embargo, durante las interacciones que estos tienen se adquieren habilidades para el manejo de los dispositivos o para el consumo, bien sea por exposición directa, por repetición o para el entretenimiento.

Por tanto, los accesos que tienen son principalmente a los dispositivos y conexión, pero no a una alfabetización mediática propiamente dicha, al menos no en los términos que se han descrito en este trabajo. Sin embargo, no debemos olvidar que lo decisivo no es disponer de recursos o acceso a ellos, sino los resultados que tienen esos recursos en las personas; que dentro de la perspectiva de enfoque de capacidades son concebidas como los funcionamientos, de los que se da cuenta a continuación.

Funcionamientos

A pesar de conocer y reiterar que los alumnos no han sido sujetos de formación en AMI en espacios formales, se reconocen que han estado rodeados de nuevos alfabetismos digitales

(Pérez-Serrano, 2014) que les han permitido adquirir, al menos parcialmente, las habilidades y destrezas recogidas en la evaluación de competencia mediática.

Por lo que como funcionamientos se describen a continuación los logros identificados gracias a estos alfabetismos y que están vinculados a habilidades adquiridas por el acceso, la gestión de la dieta mediática y la adscripción a contenidos. Considerando que estos funcionamientos son los que permiten el desarrollo de las capacidades internas y combinadas que se consideran dentro de las capacidades centrales para alcanzar mejores niveles de bienestar.

Funcionamientos vinculados al manejo de MTIC. Dado las pantallas y dispositivos a los que tienen acceso se ha considerado dentro de este funcionamiento las destrezas para operar un celular inteligente, una Tablet, la televisión y la computadora.

A pesar de que la percepción de los alumnos es que poseen la habilidad para el manejo de los dispositivos y las principales funciones (véase Figura 19) se ha comprobado que esos saberes se explican desde aquellas actividades que han desarrollado, es decir, saben ver un vídeo o buscarlo porque han tenido que hacerlo y en algunos casos han sido instruidos para ello, por ejemplo, pero no tienen habilidades para un manejo o manipulación más allá del ocio, la navegación en redes sociales y la consulta de información básica.

A pesar de ello, nos encontramos con que los alumnos pasan muchas horas frente a las diferentes pantallas, consumiendo contenidos que en la mayoría de ocasiones son recomendaciones de la ruta de visualización o determinados por la oferta mediática y el consumo de sus pares y familiares.

Desde su percepción, los alumnos saben cómo manejarlos. Como se ha descrito en el apartado de la competencia mediática, los alumnos indican que saben realizar diversas funciones considerando el accionar un clic o pulsación en una pantalla, pero no por tener una cualificación teórica o conceptual, aunque sea propia, para realizarla.

Las habilidades adquiridas son uno de los ejes más trabajados desde las instituciones (competencia digital), pero tenemos que los esfuerzos no han sido suficientes y que se necesita la inclusión de materiales y actividades que busquen que los alumnos aprendan a

manipular los MTIC desde un nivel operativo para la consulta y acceso a la información, así como su procesamiento y almacenamiento de esta.

Tabla 32
Percepción sobre funcionamientos

Dispositivo	Acceso	Autopercepción	Funcionamiento observado
Televisión	Sí	Optimo	Bueno
Computadora	Sí	Bueno	Aceptable
Smartphone	Sí	Optimo	Aceptable
Tablet	Sí	Bueno	Aceptable

Fuente: Elaboración propia

En la tabla anterior se muestran los dispositivos y si tienen, de manera general, acceso a ellas (La descripción específica de cuántos tienen acceso se encuentra en el apartado de competencia mediática). En la tercera columna tenemos la percepción sobre las habilidades para su manejo, considerando y por último el funcionamiento observado a través de las encuestas y grupos focales. La calificación se determina de acuerdo a la siguiente escala:

Tabla 33
Escala de percepciones y calificaciones

Percepción	Calificación
Optimo	81-100
Bueno	61-80
Aceptable	41-60
Vulnerable	21-40
Intolerable	0-20

Fuente: Elaboración propia

La calificación se determina mediante la comparación entre una calificación asignada por los alumnos y otra asignada en la observación y la realización del análisis, en ambos casos se determina por la moda de las calificaciones.

Funcionamientos vinculados a la gestión del consumo mediático. Otro de los funcionamientos que se ha considerado es la gestión que hacen de su consumo, concebido en este trabajo como dieta mediática. Se buscaba conocer si hay criterios para el consumo más allá del gusto o afinidad y el reconocimiento de los factores que intervienen en ellos además del enfoque que se da al consumo.

Se ha encontrado que no formulan criterios conscientes y razonados para el consumo de programas. El consumo está dirigido principalmente por el gusto y afinidad con el contenido o personajes. Tampoco hay un registro o control de los programas o el tiempo que se dedica al consumo, es decir, que se ve televisión o se está en Internet el tiempo que se pueda o se quiera.

Tampoco existe una preocupación o seguimiento del porqué o para qué se consume un producto, en tanto no hay enfoque consciente. Siguiendo la misma escala presentada anteriormente. Tenemos a continuación la percepción sobre su consumo:

Tabla 34
Funcionamientos vinculados a la gestión del consumo

Funcionamiento	Autopercepción	Observado
Tiempo de consumo	Vulnerable	Vulnerable
Elección de contenidos	Vulnerable	Vulnerable
Discriminación de contenido por identificación de elementos dañinos	Intolerable	Intolerable
Contrastación de fuentes	Vulnerable	Vulnerable
Identificación de efectos en las emociones	Vulnerable	Vulnerable
Enfoque del consumo al aprendizaje	Aceptable	Aceptable

Fuente: elaboración propia

Funcionamientos vinculados a la adscripción a contenidos. Se considera este funcionamiento porque se concibe a los valores como una parte central dentro de este enfoque, pues los funcionamientos y las capacidades tienen como objetivo final el promover la libertad de elección de qué funcionamientos son mejores para su bienestar en un contexto determinado y consideramos que en ello juega un papel central los valores y el reconocimiento de estos.

Consideramos que un aporte de una adecuada gestión del consumo mediático es ayudar a conseguir funcionamientos que sean positivos.

Tabla 35
Funcionamientos vinculados a la adscripción a contenidos

Funcionamiento	Autopercepción	Observado
Comprensión de la estructura, formatos naturaleza de los contenidos	Aceptable	Vulnerable
Comprensión de los lenguajes utilizados	Aceptable	Aceptable
Reconocimiento de efectos de la información en las emociones	Vulnerable	Intolerable
Asociación de valores en los personajes	Aceptable	Vulnerable
Identificación de las formas en que funcionan los intereses en los productos mediáticos	Vulnerable	Vulnerable
Comprensión de los procesos de circulación y distribución	Vulnerable	Vulnerable
Conocimiento sobre la existencia de regulación de medios	Intolerable	Intolerable

Fuente: elaboración propia

Capacidades

De acuerdo con la propuesta de competencia mediática realizada y la lista de capacidades de Nussbaum (2012); consideramos que la CM puede incidir en la generación y promoción de capacidades vinculadas con la gestión de sentimientos y emociones, la razón práctica, la afiliación y el control sobre el entorno.

Aunque las capacidades se entienden como una combinación entre facultades personales y oportunidades brindadas por el entorno, consideramos también que en nuestro entorno la alfabetización mediática brindará las posibilidades de generar funcionamientos que permitan acceder a las capacidades mencionadas y de forma indirecta a otras en la medida que se comprometa con la autodeterminación, independencia, libertad, autonomía y el pensamiento crítico.

Por lo anterior para medir o dar cuenta de las capacidades nos hemos enfocado solo en las mencionadas y se propone una relación con -algunas de- las habilidades y destrezas que se contemplan en el modelo final de competencia mediática, esto no implica una equiparación entre estas habilidades y una capacidad central para el desarrollo humano en sí, pues como hemos sostenido la educación y en concreto la alfabetización mediática son solo una de las vías de promoción y concreción del desarrollo humano y este trabajo busca establecer vínculos entre la competencia mediática y el desarrollo humano desde un enfoque de capacidades con perspectiva de derechos humanos.

Tabla 36

Vinculación entre capacidades centrales y competencia mediática

Capacidad de la lista central	Competencia mediática	
	Subcategoría vinculante	Dimensión
Sentidos, imaginación y pensamiento, y emociones	Procesos de significación	Axiológica
Afilación	Expresión y transmisión	Axiológica
	Acción comunicativa	Interacción social
Razón práctica	Vigilancia reflexiva	Axiológica
	Postura crítica	Interacción social

Fuente: elaboración propia

Gestión de los sentidos, la imaginación, el pensamiento y las emociones. Dos de las capacidades centrales consideradas por Nussbaum (2012) aluden la habilitación para el manejo del saber y de la información no solo desde lo racional sino desde el plano de las emociones, aspecto en el concuerda Ferrés (2017) y afirma que es una parte indispensable de la competencia mediática.

En la perspectiva de capacidades, tanto Sen como Nussbaum consideran que la experimentación y producción sensorial permite el establecimiento de otros vínculos y a su vez evita sufrimiento no beneficioso. Estos vínculos contribuyen a formas de asociación humana. Para lo anterior consideramos que es necesario tener conocimientos de los procesos de significación que ocurren en el consumo mediático y los que son producidos a raíz de este, por los efectos que tienen en las interacciones. Estos conocimientos permiten identificar

cómo se construyen y exponen representaciones de la realidad y de las personas, cuáles son las presencias o ausencias, el nivel de sesgo u objetividad, así como los estereotipos e influencias existentes.

Pero no solo desde un nivel de análisis sino también para la producción y difusión de estos a nivel personal para entender ¿de dónde provienen los valores y emociones que acompañan los mensajes que compartimos a nivel personal?

El consumo mediático se asocia principalmente con la diversión (60%) y la convivencia familiar (28%), según las respuestas de los alumnos, por lo que se asume que el consumo tiene una dimensión afectiva -la diversión- y una afiliativa -el ser parte de las dinámicas familiares-. Sin embargo, al responder sobre qué tanto reconocen las emociones y sentimientos que acompañan a los contenidos y los que estos despiertan los alumnos no se evidenciaron habilidades.

Identificar emociones y su representación. Ante la solicitud de señalar qué imágenes representan la felicidad y cuáles la tristeza, solo 40 alumnos, es decir, solo el 45% completo correctamente el ejercicio. Entre estos solo el 4.6% corresponden a alumnos de primer grado. El 23% lo hizo cometiendo un error de cuatro posibles (13 alumnos de primer y 7 de sexto grado); el 6% cometió dos errores y el 4% cometió tres errores. Otro 9% solo completo la mitad de la prueba, es decir solo pudo identificar los correspondientes a una emoción, la felicidad.

Cuando ellos tienen que describir las emociones o sentimientos que despierta/representa una imagen. Los resultados son buenos ante los sentimientos básicos como enojo y alegría con el 100% de respuestas correctas en ambos grados. Sin embargo, las respuestas se dispersan cuando de la tristeza se trata, confundiéndola con “aburrido”, “pensativo” e incluso con “deprimido” o “desconsolado”. Esto despertó algunos cuestionamientos ¿por qué la tristeza no es de fácil identificación a pesar de ser un sentimiento básico? ¿Se representa la tristeza en la ficción? ¿De qué maneras?

“cuando un personaje esta triste en las series pues... llora o esta solo porque se murió alguien o le dejó su novio o novia”

Los alumnos logran identificar que la publicidad evoca sentimientos con elementos como colores, música e incluso con los productos que oferta, pero no como algo que pueda ser dañino. Desafortunadamente este ejercicio no se realizó con algún contenido que presentará una situación que permitiera ver la reacción de los alumnos ante una injusticia, por ejemplo, y su capacidad para establecer vínculos y apegos por las personas o animales.

Aunque los alumnos consideran que reprueban en esos funcionamientos porque no se les están ofreciendo oportunidades para habilitarse desde la escuela, en lo observado solo se difiere en el establecimiento de vínculos y apego pues durante las sesiones se demostró que existe ese funcionamiento con sus grupos y círculos inmediatos pero que carecen con otros grupos y causas. Los alumnos no tienen una postura desvinculante con esos grupos minoritarios, pero les es imposible entenderlos pues desconocen su situación, no han tenido interacciones y basan su conocimiento en los estereotipos o prejuicios que han recibido de los medios.

De acuerdo con esta información y las percepciones de los alumnos se describen los funcionamientos considerados dentro de la capacidad y su calificación en la siguiente tabla:

Tabla 37
Calificaciones de las emociones y sentidos

Funcionamientos de la capacidad	Autopercepción	Observado
Formación para el uso e identificación de los sentidos, la imaginación y las emociones	Vulnerable	Vulnerable
Promoción de experiencias y producción artística desde el respeto	Aceptable	Vulnerable
Establecimiento de vínculos y apego por cosas y personas	Aceptable	Aceptable-Bueno ³⁵
Protección de formas de asociación mediante la empatía	Aceptable	Aceptable

Fuente: Elaboración propia

³⁵ Este funcionamiento ha recibido dos calificaciones: aceptable en lo observado referente al consumo y Bueno, en lo referente a las interacciones que sostienen en su contexto inmediato.

Afiliación. No se trata solo de la capacidad de establecer vínculos sino de reconocer nuestra sociabilidad y cómo la llevamos a cabo. La capacidad por tanto deberá buscar que la vinculación sea desde valores de convivencia positiva que contribuyan a la autovaloración y el reconocimiento de los demás desde la diversidad y valía de todos los grupos.

Por ello consideramos que la acción comunicativa en primer lugar y la expresión y transmisión son los recursos que permitirán la habilitación de esta competencia y las que han sido utilizadas para realizar su medición.

Ante los cuestionamientos ¿Cómo es mi actividad mediática online y offline? ¿Soy consciente de los efectos de mis acciones y de la información que consumo y que comparto? Los alumnos de sexto mostraron conocimientos sobre la privacidad y los riesgos de contacto o contenido.

“Bueno yo siempre elijo quién puede ver mis fotos y quién mis publicaciones. Si no lo tengo agregado no puede verlas y no agrego a personas que no conozco”

Sin embargo, dijeron no hacer lo mismo en su actividad offline.

“Bueno, es que en Internet hay más riesgo y además te pueden reportar, pero afuera nadie te vigila”

“Desde que una vez un señor cochino me estaba enviando fotos a mi Facebook averigüé cómo bloquearlo y hacer para que nadie me pueda enviar cosas sin que lo conozca o acepte”

“A mí no me gusta que mis papás vean lo que hago o pongo en Facebook, por eso no los agregaba ni a nadie de la familia, pero luego como estaban insistiendo aprendí formas de agregarlos y que puedan ver solo unas cosas como ponerlos en una lista o que cuando se comparte algo ellos no la vean”

Parece que el haber recibido señalamientos previos sobre el riesgo de Internet, haber tenido experiencias de contacto con personas no gratas y el proteger su privacidad de los padres los ha alentado a aprender formas de configurar sus interacciones para protegerse.

Sin embargo, al hablar de los efectos reconocen no haber reflexionado de manera consciente sobre ello:

“Cuando estás enojado o quieres enviarle una indirecta a alguien pues vas y publicas cosas, pero es que no había pensado que todo lo que yo comparta o me compartan este afectando... pero bueno, es igual como si alguien estuviera enojado conmigo siempre y pusiera cosas malas de mí siempre y no se siente bien”

“Yo comparto chistes o memes, cosas que son graciosas y que me gustan y a veces no entiendo por qué la gente se queja y llama feminazis o cosas de esas”

“Es que tú le das *like* a cosas que te gustan y si alguien pone cosas que no te gustan pues no le das *like* pero entonces la gente hace muchas cosas por esos *likes*”

“Es como en el comercial o en las noticias, creo yo. Si alguien se la pasa poniendo puras mujeres encueradas o diciendo mentiras y tu ves eso pues piensas que es así pero luego ves que no. Que no es necesario que una mujer este en tanga anunciando un yogurt”

“Nunca nos habían preguntado y entonces tampoco nosotros habíamos visto que hubiera cosas malas”

La expresión y transmisión de actitudes, aptitudes y valores se convierte en una habilidad importante al momento de establecer vínculos, pues en gran medida determinan con quiénes y cómo se harán esas relaciones.

Dentro de los funcionamientos para esta habilitación se encuentra no solo el reconocimiento de esas actitudes, aptitudes y valores que acompañan los productos mediáticos sino también los personales y el cómo los integramos o desarrollamos nuevos.

Los alumnos de primer grado demostraron no tener conocimientos sobre el cómo se construyen e igualmente para identificarlos en la difusión. No realizan una distinción entre la realidad y la ficción representada, 37 de 40 alumnos afirman que es cierto que existe un

ser con cuernos y cola que es el responsable de la maldad. Es decir, están de acuerdo con la representación y la comparten, de tal manera que sí alguien o algo se asemeja lo relacionan con ese valor: la maldad. Por ejemplo, 30 afirman que existe una risa malvada y por lo tanto si alguien se ríe así es malvado.

Igualmente 30 de 40 alumnos afirmaron que es cierto que “los hombres no lloran”, y aseveran que es lo que se dice y pide a su alrededor, pero ¿qué pasa si alguno lo hace? ¿qué pasa si le duele?

“Pues si llora es que no es tan macho, es jotito”

“Mi mamá dice que nomás las niñas chillan y que si chillo parezco niña y me va a poner una falda”

Las respuestas nos dicen que tanto en las interacciones mediáticas como en las personales aprenden esos valores y los reproducen en sus discursos, muchas veces de forma inadvertida hasta que se convierte en un valor o aptitud propia y velan por su cumplimiento.

Razón práctica. Nussbaum considera que entre las competencias esta ocupa un sitio privilegiado, pues contribuye a mantener la libertad de conciencia y permite la planificación del proyecto de vida personal y social. La competencia mediática, por su parte, fomenta y privilegia la formación de un pensamiento crítico y reflexivo que en nuestro modelo está representado por la vigilancia reflexiva y la postura crítica.

La razón práctica se nutre de las habilidades y funcionamientos que proveen la vigilancia reflexiva y la postura crítica, ya que se busca que ante lo mediático y social los alumnos puedan identificar todos los elementos que acompañan a los productos mediáticos, así como evaluar y gestionar las emociones y sentidos evocados por estos productos, reconociendo siempre el papel que ocupan los productos y los MTIC en la cultura actual.

La postura crítica les permitirá estar siempre alerta de los efectos, riesgos y oportunidades que la interacción con los MTIC supone, pero también para cuestionarlos, en otras palabras, les permite gobernarse y tomar decisiones en otras dimensiones y capacidades de su desarrollo.

A continuación, se enuncian los funcionamientos y las calificaciones observadas.

Tabla 38
Funcionamientos de razón práctica.

Funcionamiento	Autopercepción	Observado
Decostrucción de mensajes	Vulnerable	Vulnerable
Evaluación de las emociones evocadas por los contenidos mediáticos	Vulnerable	Vulnerable
Reconocimiento del papel de los MTIC en la cultura	Aceptable	Aceptable
Comprensión de los efectos, riesgos y oportunidades del uso de MTIC	Aceptable	Aceptable
Cuestionar los contenidos y los significados producidos, circulantes y transmitidos	Aceptable	Vulnerable

Fuente: elaboración propia

Control sobre el entorno. Consideramos que en la medida que la alfabetización otorga destrezas que habilitan a las personas para la toma de decisiones y para la participación, les permiten tener mayor control sobre el entorno en que se desarrollarán sobre todo si esa participación se apega al disfrute y respeto de los derechos humanos.

La AMI busca otorgar a los alumnos destrezas que les permitan un consumo más crítico y reflexivo pero sobre todo una construcción de audiencia más responsable y consciente de su realidad y de los efectos del ecosistema mediático en sus vidas y sus relaciones, por ello en la medida que los alumnos tengan mejores niveles de competencia mediática y se traduzca en un rol activo, de agencia participativa y esa participación genere procesos de empoderamiento individual y social, los alumnos tendrán mayor control sobre su entorno mediático y político pero también sobre el social y emocional.

De manera implícita con esta evaluación sobre desarrollo humano se ha dado cuenta también de los objetivos de determinar relaciones entre las diferentes dimensiones de la competencia mediática propuestas y las del desarrollo humano.

CONCLUSIONES

Esta investigación parte de la idea de una necesidad de alfabetización mediática y la existencia de una correlación con el desarrollo humano, pero también de que ha habido pocos esfuerzos que hayan planteado para estudiantes de educación básica la necesidad de una aproximación crítica y reflexiva de sus interacciones, más allá del discurso de protección ante los daños y efectos de los medios en los menores.

Esta idea conecta con la crítica del uso del concepto de oportunidades a pesar que está más ligado al enfoque de capacidades, pues se considera que no son oportunidades en esos términos lo que se necesita sino el acceso a gozar de derechos y que estos sean garantizados, sobre todo, porque estos tienen un carácter reivindicativo y exigible bajo un marco normativo, a diferencia de las oportunidades y las capacidades.

Así mismo, se explora la premisa de que los esfuerzos por el desarrollo de competencias en comunicación han sido más encaminados a lo digital, derivando en la búsqueda de dotación de equipos y permitiendo la conexión a Internet, pero olvidando la producción de programas o materiales, así como la implementación de políticas de acompañamiento para docentes, alumnos y la apropiación de los componentes de una alfabetización mediática.

Tomando en cuenta lo anterior, en este apartado se describen a manera de conclusiones, las principales reflexiones de los diferentes apartados construidos, de esta manera el texto se presenta con relación a los objetivos planteados y los hallazgos de esta investigación y de la experiencia formativa y profesional que ha implicado realizar este estudio.

Se reflexiona, igualmente sobre el alcance y las limitaciones que este trabajo y los futuros trabajos que tengan afines empresas tienen.

Conclusiones según los objetivos particulares:

1. *Objetivo: Revisar la conceptualización teórica y los modelos para medir la competencia mediática a fin de identificar los principales fundamentos, las posibilidades que se enuncian y las limitaciones de este tipo de educación.*

De manera breve se desea resaltar los logros de la revisión documental y los aspectos identificados.

La alfabetización mediática, desde la bibliografía y desde la propuesta de este trabajo, debe basarse fundamentalmente en la capacitación de los alumnos para su realidad mediática y social, no solo en la dotación de habilidades operativas o reflexivas.

En este sentido las principales posibilidades que ofrece son la preparación de las personas ante un contexto que demanda habilidades para el acceso, procesamiento y transformación de la información y de los contenidos mediáticos, pero también para integrarse a sociedades complejas y que han cambiado drásticamente en las últimas décadas.

La principal limitación, en un sentido semántico, es que se le siga vinculando exclusivamente a TIC y no al proceso comunicativo o a las interacciones sociales y que se reduzca a las competencias digitales.

Aunque también la complejidad que representa la enorme variedad conceptual y de abordajes para esta tarea, llegando incluso en momentos a hacernos dudar sobre si el uso del concepto mediático es el adecuado se debía migrar a lo transmedia, encontrando que en ambos casos se parte de un repertorio de habilidades para analizar, evaluar y crear mensajes y una formación para el consumo crítico y la consolidación de un sujeto activo que desarrolle competencias interpretativas más sofisticadas comprenda los nuevos formatos de tal manera que pueda crear, combinar y compartir.

No se intenta con esto equiparar ambos conceptos, pero sí explicitar que en esta visión de competencia mediática no se reduce, como se ha enfatizado a lo largo de este trabajo, en solo habilidades operativas o técnicas sino que se entiende como un aprendizaje que sobrepasa lo digital, que busca en todo momento un espíritu crítico para todas las dimensiones asumiendo también la convergencia y buscando capacitar para ella y, como una condición óptima, la posibilidad siempre de crear y recrear contenidos desde procesos de significación y resignificación que propicien nuevos conocimientos, real participación y desarrollo social y humano respetando siempre la libertad sobre todo de elección, es decir, que no se considera nunca una obligación el pasar de audiencia a usuarios prosumidores sino como una posibilidad deseable el que creen contenidos a medida que aprenden (Scolari, Winocur, Pereira, y Barreneche, 2018; González Martínez, Serrat Sellabona, Estebanell Minguell, Rostan Sánchez, y Esteban Guitart, 2018).

2. *Objetivo: Construir un modelo para medir la competencia mediática en alumnos de primer y sexto grado de educación básica, así como de los docentes implicados a partir de la revisión a los diferentes modelos existentes.*

La revisión documental nos llevó a proponer un modelo que ha sido reestructurado durante el análisis de la información recogida y de cara a la puesta en marcha del mismo, es decir, a probarlo y por ende conocer las limitaciones.

Este proceso y la revisión de los conceptos y su aplicación nos lleva a entender conceptualmente a la alfabetización mediática y competencia mediática de la siguiente manera:

La alfabetización mediática debe entenderse como un proceso y no como una intervención puntual. Por ende, la competencia resultante es fruto de un proceso de enseñanza-aprendizaje constante que supone el acceso a una infraestructura para la adquisición de habilidades digitales pero que de ninguna manera se debe ver reducida a esto. Parte central de esta competencia es el reconocimiento de un proceso de producción y difusión en el que intervienen elementos vinculados a las emociones y significados que atribuimos a personas, fenómenos y relaciones. Es decir, que la información – y los MTIC- tiene efectos en las emociones y en nuestra forma de ver, entender y pensar el mundo al igual que en la forma en que interactuamos con él, ya sea a través de medios y plataformas como en el día a día.

Importante es entender que tanto la alfabetización mediática como la competencia resultante no son la respuesta a un problema social, sino una forma de preparar, como se debería entender la educación en general, a los alumnos para la sociedad en la que serán parte. Una con características y necesidades particulares, que seguramente cambiaran con el tiempo. Y que esta preparación ayuda a las personas no solo en el proceso de aprendizaje y adquisición de habilidades escolares y laborales, sino en la dimensión social y participativa.

En la formación y adquisición de una ciudadanía con conciencia del papel que juega, de la realidad en la que vive, de los derechos adquiridos y de cómo ejercerlos, pero más importante aún las responsabilidades que se deben practicar para seguir contando con ellos, reconocer a los demás como sujetos de derecho y no ver en el otro una amenaza, por más

diferente que sea. De tal manera que esta preparación contribuya a la formación de una sociedad más justa para todos y todas, de una en la que merezca la pena vivir y que se pueda hacer de manera digna.

Con base en este entendimiento y en el trabajo realizado se desarrolló un modelo para medir y promover la competencia mediática en estudiantes de educación básica sustentado en cuatro dimensiones y diez subcategorías, cada uno con indicadores o subprocesos que se explicitan a continuación:

Tabla 39
Propuesta articulada para la competencia mediática

Dimensión tecnológica y digital	Acceso	Infraestructura y disponibilidad de medios	Factores del entorno y disponibilidad de medios
		Acceso a información	Acceso físico y censura
		Opciones de capacitación	Políticas, planes y programas formativos
	Habilidades adquiridas	Saberes técnicos y operativos para la manipulación de MTIC	Acceso, producción, almacenamiento y difusión
		Conocimientos sobre MTIC existentes y usados en la producción mediática.	Cuáles existen y cuáles son usadas
		Desenvolvimiento en los diferentes entornos mediáticos	Usos, apropiaciones y convenciones

Dimensión de producción y difusión	Gestión de dieta	Construcción de criterios conscientes y razonados para el consumo	Control del tiempo del y de los contenidos que se consumen
		Enfoque del consumo	Ocio, aprendizaje, fines sociales, etc.
	Adscripción a contenidos	Comprensión de estructura, formatos, lenguajes y naturaleza de contenidos	Uso de lenguajes, formatos para transmitir actitudes, aptitudes y valores
		Reconocimiento de los efectos de la información en las emociones	Efectos de discursos u otros elementos en las emociones
		Asociación de valores a personajes	Qué valores se atribuyen y cómo lo hacen
	Formación de audiencias	Identificación de las formas en que funcionan los intereses	Cuáles son intenciones explícitas e implícitas en los productos y discursos usados
		Comprensión de la circulación y distribución de contenidos	Cómo se forman y configuran las audiencias; cómo se llega a ellas; cómo las usan los medios y cuáles discriminaciones por

		características existen (sexo, edad, raza, ubicación, etc.)
	Conocimientos sobre la regulación de medios	¿Quién vigila a los medios? ¿Cómo reportar contenidos dañinos? ¿dónde?

Dimensión axiológica	Procesos de significación	Representaciones	¿Cómo se construyen y exponen las representaciones de la realidad? ¿Cómo las interpretamos? ¿Cómo podemos construir significados alternos?
		Interpretaciones	¿Cuáles presencias/ausencias, sesgos/ subjetividades; estereotipos e influencias hay?
		Resignificaciones	
	Vigilancia reflexiva	Deconstrucción de mensajes mediáticos y personales	¿Qué valores y aptitudes acompañan los mensajes, acciones y productos mediáticos?
		Evaluación de los sentidos y las emociones evocadas por los MTIC	¿Qué sensaciones producen ciertos contenidos y por qué? ¿a qué me invitan?
		Reconocimiento del papel de los MTIC en la cultura	¿Qué lugar ocupan los MTIC en la actualidad? ¿Se han vuelto parte de la dinámica cotidiana? ¿Por qué?
	Expresión y transmisión	Construcción y difusión de actitudes, aptitudes y valores	¿Cómo se construyen y difunden en lo mediático y lo personal?
		Desarrollo de nuevos conocimientos	¿Qué aprendizajes se dan en la interacción con MTIC? (Nuevos alfabetismos)

Dimensión de interacción social	Postura crítica	Comprensión de los efectos, riesgos y oportunidades de los MTIC	¿Qué efectos tienen los MTIC en la formación de su pensamiento y sus relaciones? ¿Cuáles riesgos supone los MTIC? ¿Qué oportunidades ofrece un uso más avanzado de MTIC?
		Cuestionar los contenidos y significados circulantes, producidos y transmitidos	¿Se tiene la capacidad para cuestionar los contenidos y conductas que atacan o dañan a un grupo o personas concretas? ¿Se reacciona ante las injusticias? Retomar los cuestionamientos referentes a los procesos de significación, vigilancia reflexiva, así como expresión y transmisión

Acción comunicativa	Uso ético y responsable de los MTIC	¿Se ha construido una postura y se es responsable frente a lo que se consume y produce más allá de los intereses personales?
	Responsabilidad en la interacción mediática y social	Conocimiento de los efectos de los mensajes personales en las relaciones sociales y mediáticas
	Participación social	¿Qué posibilidades de participación ofrecen los MTIC? ¿Cómo estos pueden contribuir a generar una mejor sociedad? ¿Permiten la inclusión y democracia?

Fuente: elaboración propia

Este modelo es una construcción flexible que toma en cuenta las edades, entornos y las necesidades para el actual contexto en relación al desarrollo óptimo de las personas en lo individual y en lo social, considera también como apoyo para el desarrollo de aprendizajes propios de la educación formal.

3. *Determinar el nivel de competencia mediática que tienen alumnos de primer y sexto grado en la Escuela Primaria “Lauro Badillo” T. V. ciclo 2017-2018; y las fuentes de esta alfabetización.*

Para determinar el nivel de competencia de los alumnos se ha tomado en cuenta el contexto, que hemos recuperado como los factores del entorno, y las limitaciones que trabajar con una sola escuela y grupos ya formados representaba. Por ello, los resultados de esta investigación no son conclusiones cuantitativas ni se pretenden representaciones extrapolables a toda una población estudiantil.

Se intenta, por el contrario, describir una realidad que abone a la reflexión sobre la importancia de formar a los alumnos en un ámbito que se ha vuelto indisociable de la vida social y cultural y que, además, propone establecer una relación con la consecución de desarrollo humano desde el enfoque de capacidades y de derechos humanos.

Si bien, desde el inicio de esta investigación y considerando los antecedentes de aproximación en esta escuela, se tenía la hipótesis de que los alumnos en general no cuentan con la necesaria alfabetización mediática, es necesario conocer el nivel y contar con un modelo que permita una aproximación considerando nuestra realidad y sus características.

Lo anterior podría ser una contribución a realizar más trabajos que den cuenta del nivel de competencia mediática en otros contextos o poblaciones y a la creación de políticas educativas que incluyan el aprendizaje crítico de los MTIC.

A continuación, se exponen algunas notas siguiendo la estructura propuesta y con base en el análisis de la información recogida y de la experiencia de investigación.

Dimensión tecnológica y digital

La propuesta que se construyó incluye la visión y respuestas de los alumnos determina que los accesos y habilidades adquiridas son las categorías que dan cuenta de esta dimensión.

Los alumnos en general tienen acceso a dispositivos o conexión, es decir, existe una disponibilidad de medios y una estructura que busca que tengan el acceso aun así encontramos que un 12% no tiene la conexión en casa y que las conexiones se hacen principalmente a través de un móvil y en dinámicas individuales.

Podemos afirmar que dado esta posibilidad tienen acceso también a información, pero no así a formación que busque enfocar esa información en nuevos conocimientos o mayor entendimiento de la realidad que los rodea.

Los esfuerzos detectados concuerdan con los descritos a nivel mundial al enfocarse en la dotación de equipo, posibilidad de conexión o solo habilidades digitales, pero no con la implementación de actividades y habilidades que fomenten la reflexión sobre el consumo, lo que se consume, las fuentes y los contenidos.

Por tanto, tenemos que existen habilidades que se han desarrollado de manera parcial o limitada, éstas más vinculadas a experiencias fuera de aula y de manera autodidacta.

Los alumnos indican saber cómo operar los dispositivos y se comprueba que lo saben hacer a niveles básicos pues las prácticas en general se reducen ese tipo de usos, pero también se encontraron experiencias que han implicado la participación en otras actividades que han permitido la adquisición de otros saberes y destrezas para la manipulación, pero sobre todo para la creación de contenidos mediáticos.

Derivado que el acceso que tienen se limita a aquellos con que interactúan y que no existe formación a su alcance se encuentra que tampoco poseen conocimientos profundos

sobre la tecnología existente y usada en la producción y difusión mediática, especialmente en el caso de alumnos de primer grado. Los alumnos de sexto están más relacionados con términos técnicos pero que no vinculan a otros usos que identificar especificaciones que determinan que dispositivo es mejor que otro, aunque no para qué usos.

Dimensión de producción y difusión.

Esta dimensión busca reconocer las habilidades en la gestión de la dieta mediática, adscripción a contenidos y formación de audiencias. Es decir, a la reflexión y enfoque del consumo, la consciencia de los procesos de significación, valores y aptitudes que acompañan a los contenidos, así como la conformación y segmentación según los fines e intereses de los productos y medios.

Desafortunadamente los hallazgos son que no existe la construcción de criterios o reflexiones sobre qué, cómo y cuándo consumir y muchos menos de cuánto tiempo hacerlo ni por parte de los alumnos, pero tampoco la intervención de los padres de familia.

El control parental que se nombró está más relacionado a temas que a contenidos y es vago. Se puede actuar cuando la temática puede ocasionar efectos inmediatos como pesadillas o paranoias, pero no porque tenga contenido inapropiado o discursos que alienen visiones o acciones del mundo que no se comparten o que se consideren dañinas, por ejemplo.

Se destina una gran cantidad de horas al consumo sin que se regule por ninguna entidad ni por el mismo alumno, tampoco se encontró que exista un enfoque consciente del consumo más allá del infoentretenimiento, aunque se distinguen intenciones que tienen que ver con el desarrollo de preferencias o aspiraciones: lectura, expresión y socialización. Sin embargo, el 60% se enfoca a la diversión y solo un 10% cree que lo hace por aprendizaje.

Existe diferencia de género en cuanto al tiempo frente a cada dispositivo. Siendo las mujeres quienes mayormente prefieren la televisión y los hombres el celular en la franja de más de ocho horas.

En *Adscripción a contenidos* se encuentra que en general los alumnos y sobre todo los de primer grado no distinguen formatos y estructuras en los contenidos que observan; tampoco lo hacen con los lenguajes utilizados, aunque sí reconocen formas de hablar y

expresarse diferentes entre contenidos para menores y para adultos, aunque no estos no necesariamente sean lenguajes sino expresiones o palabras.

Los alumnos de sexto en este sentido tienen mayor reflexión y consciencia de que hay una deficiencia que atribuyen a la falta de formación.

El aspecto más vulnerable y que preocupa en este trabajo es que no hay un reconocimiento de los efectos de la información en las emociones integral. Se concibe que hay efectos inmediatos, pero no se identifica que la información evoque un sentimiento de agrado o rechazo hacia grupos, discursos o acciones.

En el mismo sentido, la asociación de valores a personajes es calificada como intolerable (el rango más bajo). Los alumnos reconocen que hay personajes o representaciones que les generan más agrado o desagrado, pero no reflexionan el por qué, tampoco lo relacionan con las formas en que se representan o caracterizan a esos personajes. Esto es grave cuando se extrapola a otros escenarios en los que también se vinculan valores a personajes o grupos y se comprende que las interacciones están determinadas, en muchos casos, por valores que otros han atribuido y que extendemos sin cuestionarlos o ser conscientes.

De manera extraña las cuestiones vinculadas al género son discutidas y percibidas sobre todo por alumnas de sexto grado. Existe en este tema un discurso sobre valores asociados a ser mujer y ser hombre, algunos de cuales cuestionan pero que también reproducen sobre todo cuando se trata de lo femenino y las restricciones que existe para este género en áreas y tareas, no así para el género masculino.

De cara a conocimientos sobre el funcionamiento de las audiencias se tiene primero un grave problema y es que no hay reconocimiento del funcionamiento de intereses en los contenidos. Solo el 30% tiene consciencia de que los contenidos intentan persuadir sobre qué pensar, qué actuar o qué desear; este porcentaje pertenece a sexto grado y ha respondido de esta manera después de una discusión, es decir, que en primer lugar no lo consideraron así.

Existen escasos conocimientos sobre las lógicas de distribución que siguen los medios y sus contenidos, pero también un esfuerzo por ignorarlos. En el caso de primer grado es nulo el conocimiento, pero reconocen que existe una diversificación y aceptan la que les corresponde: contenidos para edades y gustos, sin embargo, los alumnos de sexto, y esto se

relaciona con la edad, cuestionan que un contenido sea vinculado a un sector etario pues ello implica también la asignación de valores y la reducción de la oferta, pero no identifican que es precisamente la falta de una oferta adecuada a sus edades parte del problema.

Desconocen por completo la existencia de regulación de medios y de entidades que se dedican a ello, lo cual los hace vulnerables a las malas prácticas de medios y a sus derechos pues no saben cómo reportar contenidos dañinos o a quién acudir, pero sobre todo porque ni siquiera se plantean que sea una acción que se deba realizar, que ellos vigilen y reporten el actuar de los medios y las personas dentro de ellos.

Dimensión axiológica

Un aspecto al que creemos se debe dar mucha relevancia y es generalmente olvidado es a los valores, significados y emociones, no solo a reconocerlos sino su gestión y expresión, para ello primero se debe tener conciencia de los procesos de significación.

En primer lugar, es tener conocimiento que en los productos mediáticos se proyectan construcciones de hechos y personas que son representaciones de realidades o pretenden serlo. Que algunas veces esas representaciones no se corresponden con la realidad y que muchas veces ni siquiera se plantean serlo.

Este conocimiento no fue observado en general en los alumnos, no lo expresaron así en sus intervenciones, sin embargo, al momento de discutir los comerciales durante los grupos focales, enunciaron algunas representaciones vinculadas al género, la clase social y la raza principalmente pero también otras con el consumo, el éxito y el mérito. Les resulta sencillo hacerlo cuando las opciones son dicotómicas o burdas, pero no las perciben en acciones más interiorizadas y que viven/reproducen de forma cotidiana.

Hay un potencial y capacidad en los alumnos que no se está fomentando pero que debido a los debates e información que reciben por su entorno despierta en ellos algunas inquietudes que les hacen darse cuenta de algunas representaciones y esto es positivo, pero no alcanza.

Y es que el problema no es que haya representaciones de la realidad y que éstas se alejen de ella, sino que sean las únicas representaciones que tengan y que ellos hagan interpretaciones con base en ellas. Tal como apunta Ngozi (2009) ninguna persona o lugar podría ser retratado con solo una historia o versión de estos y el problema con que haya

muchas versiones de la misma historia es que reduce esos lugares o personas a una característica y nos roba la posibilidad de establecer vínculos más allá de la pena, el odio o el rechazo.

El cuestionar y darse cuenta que las representaciones únicas sobre personas o lugares son una práctica común e injusta permite argumentar a favor de la habilidad de resignificar, es decir, tener la capacidad de construir significados alternos a los propuestos y que coincidan o abonen a hacer justicia a esas personas o lugares.

En este campo los alumnos de primer grado nuevamente demuestran nulos o muy bajos niveles mientras que los de sexto muestran mayores posibilidades, aunque también se observa que la tradición y la exposición reiterada a la cultura y estas representaciones juega un papel importante pues son los de primer grado quienes más apertura muestran a combinaciones del binomio de género mientras que los de sexto vigilan y reproducen estos estereotipos que juzgan sin darse cuenta.

En cuanto a una postura reflexiva, las observaciones indican que es carente o muy baja en general porque no existe en los alumnos la visión necesaria de reflexionar o tener una postura crítica frente a los MTIC, para ellos es una actividad de diversión y por ello descuidan los procesos cognitivos y afectivos que ocurren mientras son audiencia.

Esta falta de visión les hace carecer, en gran medida, de los elementos considerados dentro de la vigilancia reflexiva. No es un ejercicio la deconstrucción de los mensajes en ningún sentido por lo que mostraron no tener competencias o destrezas en ello. Tampoco evalúan los sentimientos o emociones evocadas por los contenidos mediáticos regularmente, al contrario afirman que los contenidos son elementos que acompañan los sentimientos, pero no los contienen o propician y, por ende, tampoco son conscientes de que hay efectos de la información en sus sentimientos de otras formas que no sean inmediatas, es decir, en la adscripción a ciertos discursos y personajes o lugares.

Reconocimiento de los MTIC en la cultura. Para los alumnos los MTIC son parte de su vida, han crecido con ellos como compañeros por lo que no los piensan como transgresores, pero si reconocen que tienen un papel central en sus dinámicas y relaciones, que mucho de su tiempo fuera del aula lo pasan interactuando con pantallas y conectados a Internet, pero

sobre todo que sin ellos su cotidianidad pierde sentido. Pero, retomando las carencias que se han enunciado, no tienen una idea general del papel de los MTIC en la conformación de una cultura homogénea y globalizada.

Por último, en esta dimensión, la subcategoría de expresión y transmisión viene a recoger y explicar la necesidad de reconocer esos valores, aptitudes y actitudes que acompañan a los mensajes, los que se generan por la exposición a ellos, pero también aquellos transmitidas por los alumnos en sus interacciones, es decir, busca seguir fomentando una postura reflexiva y crítica, pero sobre todo aplicable a nivel personal, es decir, una autoevaluación constante.

Se evidencia que los alumnos no realizan este proceso, que no tienen muchas herramientas ni motivaciones para hacerlo, pero también que muchas de las formas de ver el mundo e interactuar con él han sido suministradas por los MTIC y se han vuelto acciones del día a día. Nuevamente la preocupación de que haya muchas versiones que apoyan un mismo discurso y forma de entender el mundo aunado a la falta de reflexión los coloca en una situación de vulnerabilidad constante y les impide ampliar sus posibilidades de vinculación basada en la empatía y el respeto.

Dimensión de interacción social

El modelo propuesto integra una visión piramidal que implica un avance gradual en el que la interacción social es la meta, pero también una relación interdependiente de las dimensiones. Se considera necesaria por tanto el trabajo de las dimensiones anteriores, pero no se establece alguna dimensión no se pueda abordar sin haber cumplido con las precedentes, porque, aunque las habilidades digitales sean una primera fase y el acceso algo necesario para detonar otras habilidades la realidad social es cambiante y la competencia mediática debe adaptarse.

Esta dimensión propone dos subcategorías que son la postura crítica y la acción comunicativa, ambas son la cúspide de la competencia y la operacionalización de esta. La postura crítica implica la comprensión del ecosistema mediático al menos en un nivel básico y de los riesgos, oportunidades y la necesidad de cuestionar constantemente aquello a que somos expuestos por los MTIC y también por los productos personales.

Esta dimensión se refuerza, por tanto, siempre que se avanza hacia la competencia mediática en cada nivel y destreza antes mencionada y son importantes para la interacción social, para una interacción que busque armonía, respeto, cooperación, equidad y seguridad.

Estas habilidades suponen adoptar una visión de responsabilidad ante el mundo mediático y comunicativo, una responsabilidad que implica el disfrute de los derechos pero también la garantía de los deberes y sobre todo la participación para tener una oferta más sana y accesible, inclusiva pero también para incidir en la toma de decisiones, de acceder al ejercicio del poder y la formulación de políticas públicas, a nivel social, y al establecimiento de estrategias para afrontar los problemas que la interacción con pantallas, información y conexión constante suponen.

En este sentido los alumnos han demostrado que tienen más información sobre riesgos, que constantemente son destinatarios de recomendaciones que buscan protegerlos de los peligros de Internet, pero no de acciones o programas que los preparen y capaciten para convivir con ellos, porque, aunque los adultos nos neguemos a afrontar la situación, la realidad es que nuestra sociedad es mediática y no planea dejar de serlo. Tratar de mantener los MTIC fuera de las aulas es al mismo tiempo mantener la educación alejada de la realidad.

La competencia mediática, en esta dimensión, si las tareas previas y actuales se cumplieran nos preparará para la acción comunicativa, entendiendo que lo comunicativo es siempre un proceso social y de interacción. Prepara a los alumnos para un uso ético y responsable no solo de su consumo o producción, sino de sus propias acciones pero también los capacita para disfrutar los derechos, en primer lugar informándoles de ellos y en segundo, fomentando la agencia a través de la participación, una participación que le permita adquirir saberes y habilidades individuales y sociales, para continuar la vigilancia de los derechos, la garantía de ellos y la exigencia cuando no sean respetados, porque estas acciones son la forma que haya desarrollo humano para todos.

Finalmente entendemos que los usos que hacen los alumnos están más ligados al entretenimiento o infoentretenimiento, y que al igual que las apropiaciones, estos se vinculan con la oferta y a estrategias de imitación, ensayo y error, así como a aprender haciendo y jugando en los entornos inmediatos y de los sujetos con quienes interactúan al igual que otros estudios señalan (Morales, Cabrera, y Rodríguez, 2018).

Las respuestas dan cuenta de dos generaciones conectadas y de algunas apropiaciones mediáticas, de niños y preadolescentes mayormente consumidores que productores de contenidos y que las creaciones que se atribuyen son más un remix o republicar contenido que ya circula. Dentro de las creaciones que dan cuenta se pueden clasificar como no planificadas, informales o espontáneas y de corto alcance, es decir, que se limitan a sus círculos más cercanos.

Existen desafíos en este continuo compartir información sin reflexión, pues la condición comunicativa de la que son parte les arrastra a una cultura de participación en la que coexisten viejas y nuevas formas de ser audiencia pero no hay garantía de horizontalidad o de una conversión de audiencia pasiva a prosumidores sino la creación de nuevos estadios que aumentan y amplían el consumo llevándolos a ser solo comunicadores activos (Orozco, 2011), pues ni la descarga o consumo masivo modifican de manera determinante la posición receptiva de los alumnos frente al consumo.

Las respuestas dan cuenta de una capacidad de reflexión existente pero también de la falta de actividades y espacios que les fomenten hacerlo, sobre todo en temas relacionados con los MTIC. Por eso este estudio y el ejercicio de reflexión con los estudiantes ayuda a entender cómo se está siendo audiencia y cómo se realizan los consumos, aunque falte profundizar en los motivos y resultados que tienen más allá de las horas para entonces abrir vertientes de investigación sobre esos procesos de mediación en conjuntos con los alumnos en este caso, pero también con otros sectores de la población.

Con lo anterior se fortalece la agencia de los actores y se brinda herramientas para llevar el tránsito de ser audiencias caracterizadas por actividades de recepción a ser audiencias definidas cada vez más por la producción y emisión de contenidos, valores y discursos que cuestionen, que democratizen las relaciones y que incluyan en lugar de excluir, es decir, de caminar hacia una sociedad donde merezca la pena vivir para todos.

De esta forma se reafirma que la consecución de habilidades y competencias comunicativas son necesarias para que otras competencias y alfabetismos se logren, por ejemplo, la reflexión ideológica, que permite resignificar y llegar a una empatía afectiva.

O a la visibilización de la necesidad de transformar lo educativo y reconocer otras formas pedagógicas y una diversificación de la disciplina.

4. *Objetivo: Evaluar el desarrollo humano observado en alumnos de primer y sexto grado de la Escuela Primaria “Lauro Badillo” T. V. Ciclo 2017-2018 de acuerdo con la competencia mediática.*

El trabajo para concretar este objetivo implicó la realización de otros tres que buscaban determinar y establecer una relación entre las dimensiones creadas de competencia mediática y las del desarrollo humano, concluyendo con una propuesta de vinculación correlacional que ha permitido la evaluación y establecimiento de un modelo de desarrollo humano basado en la alfabetización mediática que se describe a continuación:

Tabla 40

Vinculación de las dimensiones del desarrollo humano y la competencia mediática

Dimensión del desarrollo humano	Descripción	Vinculación con la competencia mediática
Circunstancias de vida	Acceso o restricción a recursos necesarios para el desarrollo de la libertad	Dimensión tecnológica y digital
Funcionamientos	Resultados del acceso o restricción de recursos	Dimensión de producción y difusión
Capacidades	Conjunto de funcionamientos elegidos de forma libre o por formar parte indispensable para el desarrollo de otras capacidades	Dimensión axiológica y de interacción social

Fuente: elaboración propia

En la tabla anterior se muestra la vinculación abstracta entre las dimensiones de ambas variables, sin embargo, dados los objetivos de los funcionamientos y habilidades de cada dimensión se estableció además una vinculación correlacional que ayuda a explicar los aportes que puede hacer la competencia mediática al desarrollo humano de estudiantes de educación básica desde el enfoque de capacidades y con la perspectiva de derechos humanos.



Figura 20 Habilitaciones de la competencia mediática en el desarrollo humano

Fuente: elaboración propia

De tal forma las circunstancias de vida dan cuenta del acceso o restricción a los recursos necesarios para el desarrollo humano; los funcionamientos son el resultado de esas interacciones (acceso/restricción) y las capacidades un conjunto de funcionamientos que habilitan a las personas para el mejor ejercicio de la libertad y bienestar.

Evaluación del desarrollo humano

A manera de conclusión, esta evaluación es tan solo una aproximación al desarrollo humano desde un enfoque nuevo, pero con una variable que ha sido medida desde las primeras evaluaciones del desarrollo humano. El punto de partida es que no se puede considerar como pilar la educación en función de los años escolarizados o el grado de alfabetización con las habilidades lecto-escritura. La educación además de formación profesional debe ofrecer a las sociedades la preparación de sus futuros miembros y responder a las necesidades del tiempo y contexto histórico.

Por ello una educación como la que la alfabetización mediática plantea no solo contribuye a esos fines, sino que se vincula a la búsqueda de capacidades en las personas para el ejercicio de la libertad siempre desde una postura crítica y responsable pero además

permite a las personas una mayor comprensión de su realidad, de los cambios estructurales que contribuyen a la complejizar la misma y de los retos que esta implica.

El modelo propuesto concibe explorar en las características de los grupos a quienes se evalúa o promueve el desarrollo humano, siempre teniendo en cuenta que esta visión es universalista, para detectar aquellas que podrían suponer focos de inequidad tales como la edad, el sexo, la clase social o las restricciones culturales. Estas circunstancias permiten saber los accesos y restricciones que las personas han tenido y ayudan a comprender entonces los funcionamientos desarrollados y cuáles carecen, es decir, qué recursos se necesitan para que personas desarrollen esos funcionamientos.

En el caso de un desarrollo humano vinculado a la competencia mediática de los alumnos de primer y sexto grado tenemos que las circunstancias dan cuenta de disponibilidad de medios y de acceso a dispositivos y conexión, pero no a formación. En este sentido, aunque haya información sino hay formas adecuadas o preparación para acceder a ella se puede también estar violentando el derecho a estar informado de manera adecuada y oportuna.

Los funcionamientos que se han detectado de estos accesos se encuentran más en un nivel operativo que en uno reflexivo o cognitivo, pero aun así dan cuenta de destrezas que no son consideradas en el *curriculum*, pero también de grandes carencias en cuanto a la reflexión sobre el consumo y conocimientos sobre los significados y efectos de la información en la conformación de pensamientos, valores y visiones del mundo.

Estas carencias podrían considerarse como funcionamientos negativos o inversos, es decir, resultados de privaciones o restricciones de acceso a esos recursos o bienes primarios.

Las capacidades, como conjunto de funcionamientos, no serán posibles si esos accesos no se logran, por lo que en una afirmación muy osada no se podrá tener una completa capacidad de gestión de las emociones y sentimientos mientras se carezca de formación para la habilitación de los procesos de significación; tampoco se tendrá plena capacidad de razón práctica sin una vigilancia reflexiva o una postura crítica y muchos se llegará a un control del entorno político sin una participación en la toma de decisiones.

Más allá de los hallazgos o los señalamientos de carencias o aciertos, la principal aportación de esta investigación es la aproximación a una vinculación correlacional entre dos fenómenos necesarios para construir un mejor lugar para vivir y la formulación de formas de aproximarse que puedan servir como punto de partida en trabajos más profundos, en reflexiones sobre la generación de ese desarrollo o capacidades o en la configuración, creación y evaluación de programas y políticas que busquen promover una educación que cumpla con las necesidades de nuestro entorno y contexto histórico y abonar al fortalecimiento y desarrollo de sus ciudadanos.

A manera de respuesta breve consideramos que existe una vinculación correlacional positiva entre las habilidades y posibilidades que una alfabetización mediática vista como proceso de preparación más que como protección y entre el desarrollo humano basado en un enfoque de capacidades que no se fundamente en la visión de oportunidades, ni busque responsabilizar al actor de las fallas o carencias del sistema y la estructura, que al contrario intente desde una perspectiva de derechos humanos garantizar acceso y oportunidades reales de conseguir la libertad para elegir y construir mejores formas de convivencia y de interacción con los medios y con sus prójimos.

LIMITACIONES, PROPUESTA Y CONTINUIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

En aras de buscar el desarrollo social y especialmente el desarrollo humano de las personas, bajo la premisa de que la educación es un pilar para alcanzarlo, se ha intentado dar respuesta y argumentos para establecer un vínculo entre una educación que responda a las necesidades del contexto actual y el logro de las capacidades que permitirían a toda persona vivir dignamente.

Este trabajo nos permite seguir apoyando la idea de que la alfabetización mediática es una estrategia que contribuye a dicho cometido y que para que se logre es necesario incluir no solo actividades sino el enfoque pedagógico que esta propone dentro y fuera de las aulas, pero principalmente en la institución ya que son los niños y adolescentes los más vulnerables y quienes por más tiempo se enfrentarán a los riesgos y exigencias de un mundo conectado.

Por ello a continuación exponemos algunas de las propuestas y consideraciones que creemos se deben tomar con base en la investigación realizada y las respuestas obtenidas.

a) Conceptualización integral

Es importante no sobreentender el concepto, sino explicitarlo y trabajar en construir conceptos desde la teoría, pero también con la realidad y los sujetos que permitan explicar y volver accesible la comprensión de la realidad y la condición comunicacional actual.

- Ante la abundante cantidad de trabajos, autores y conceptualizaciones sobre las habilidades para la tarea de la interacción con los MTIC se vuelve necesario pensar una conceptualización que permita hablar de competencia o alfabetismos en un sentido integral. Si bien alguna conceptualización como lo informacional, digital o incluso lo mediático pudiera ser insuficiente y se piense ya en lo transmedia, este trabajo abona por enriquecer el concepto de competencia mediático para entender que es un paso previo y forma parte también de lo transmedia.
- La alfabetización mediática debe entenderse como un proceso y no como una intervención puntual. Por ende, la competencia resultante es fruto de un proceso de enseñanza-aprendizaje constante que supone el acceso a una infraestructura para la adquisición de habilidades digitales pero que de ninguna manera se debe ver reducida

a esto. Parte central de esta competencia es el reconocimiento de un proceso de producción y difusión en el que intervienen elementos vinculados a las emociones y significados que atribuimos a personas, fenómenos y relaciones. Es decir, que la información – y los MTIC- tiene efectos en las emociones y en nuestra forma de ver, entender y pensar el mundo al igual que en la forma en que interactuamos con él, ya sea a través de medios y plataformas como en el día a día.

- Importante es entender que tanto la alfabetización mediática como la competencia resultante no son la respuesta a un problema social, sino una forma de preparar, como se debería entender la educación en general, a los alumnos para la sociedad la que viven y se desarrollan día con día, pero también para aquella que les espera de cara a integrarse como sujetos egresados de una institución educativa.

b) Creación de un modelo y evaluación

Además de una conceptualización amplia sobre el tipo de competencia también se sugiere un modelo para abordar y evaluar la competencia mediática pensado en la educación básica y en un avance gradual según se recorre el sistema educativo de nuestro país.

Como otras propuestas el modelo es una ruta sugerida tomando en cuenta nuestros contextos, pero también una guía flexible y adaptable a la diversidad de características de nuestras aulas y regiones.

c) Dimensión de acceso

El acceso juega un papel primordial en el desarrollo de habilidades para la competencia mediática. Pero no debemos cometer el error de entender el acceso como el simple hecho de brindar TIC o conexión a Internet, sí se requiere de una infraestructura que permita el acceso sí a los dispositivos y a la conexión, pero también a la formación y a los materiales, para lo que también es necesaria la consolidación de políticas y de conocimientos por parte de los docentes.

Este acceso permitirá usos más razonados y conscientes, apropiaciones y el combatir diversas brechas que aumenten las posibilidades reales de ser competentes, de tener

habilidades digitales y manejo avanzado de la tecnología, que a su vez es la base para otros procesos y competencias.

- Dentro de los factores del entorno se ha encontrado pocos esfuerzos estatales y con un abordaje inadecuado para la consolidación de la AMI. Una omisión en la inclusión de contenidos o asignaturas que los aborden como unidad de análisis y no simplemente como instrumentos de soporte. De tal manera se entiende que los factores del entorno, hablando específicamente de las instituciones gubernamentales involucradas y de la creación de planes, políticas y programas, no han sido suficientes y certeras en la promoción e inclusión de la AMI en la educación básica y que, aunque han adoptado objetivos similares no han llegado a cumplirlos, en parte, por no incluir esta visión y metodología en los contenidos del aula.
- Se propone abogar por la inclusión de AMI o AM no solo en las actividades sino en los programas, currículos escolares y en la agenda política para que devenga en políticas educativas que la retomen como un elemento decisivo para preparar a los alumnos para la sociedad a la que pertenecen y para la convivencia cívica.

d) Dimensión producción y difusión

Se espera de los alumnos que no sean audiencias pasivas pero para ellos es necesario las condiciones de acceso que hemos explicitado antes pero además entender que el salto hacia la producción es una posibilidad que ofrece la condición comunicacional actual pero no una obligación ni ruta fija, que es deseable que los alumnos se conviertan en usuarios críticos y con capacidad real de crear, recrear y dar sentido a los productos mediáticos pero reconocer que otras formas de participación también son posibles y necesarias, como la evaluación y la crítica.

Esto en sintonía con la premisa de libertad del desarrollo humano, en la que siempre debe respetarse y defenderse la capacidad del actor de elegir qué ser y qué hacer. Aunque se reconozca que las lógicas mediáticas y exposición constantes los empujan a ser comunicantes activos y a tener un consumo ampliado³⁶ en algunos momentos y que se afirme que no se es

³⁶ No se crean contenidos propios, solo se comparten y en algunas ocasiones ese contenido se modifica ligeramente, es decir, hay una mezcla o *mixeo* por el usuario, pero se advierte que gran parte de los intercambios

totalmente capacitado mediáticamente sino se es capaz de producir, también se reconocerá la libertad y elección del sujeto de continuar solo como consumidor crítico o productor ocasional.

La falta de enfoque del consumo y control sobre la dieta mediática son en gran medida por la ausencia de participación y conciencia de la necesidad de un papel activo en la gestión de esta dieta, tanto de padres como de maestros y por ende de los estudiantes. Por ello se requiere:

- La construcción de criterios razones que ayuden a gestionar y enfocar el consumo, así como vigilar el efecto de la información en las emociones y la asociación de valores a personas o grupos que propician la adscripción que hacemos a los contenidos, a significados y acciones concretas. Estos criterios no deben ser impuestos bajo una norma moral sino contruidos desde una libertad individual y la consciencia de los elementos involucrados.
- Indagar sobre las lógicas mediáticas y el funcionamiento que permite que nos construyan como audiencia caracterizada como pasiva.

e) **Dimensión axiológica**

Es urgente que se fomente el análisis de las prácticas cotidianas de consumo para generar una mirada y postura crítica³⁷, no solo ante lo que se consume y produce, también hacia la dimensión cultural que dota de sentido lo que dicen y hacen los sujetos.

Entender esa dimensión supondría ver también lo emocional y llegar a una empatía afectiva. A entender también que, aunque el sujeto sea capaz de crear, recrear y dar sentido lo hace siempre inserto en un entramado social que tiene efectos en sus acciones y discursos.

Si se da ese conocimiento se puede entonces no solo cuestionar los valores que acompañan a los contenidos mediáticos sino también promover otros, consolidar el respeto hacia el otro y hacia los derechos humanos de todos. Dotar de sentido la acción comunicativa

en el consumo son reactivos, no conllevan un proceso de reflexión y que aunque exista la práctica de compartir y que se haga de manera *transmedial* no implica el cambio de audiencia a usuarios, de consumidores ampliados a productores o *prosumidores*.

³⁷ Se refiere al concepto de postura crítica que se propone en este modelo dentro de la dimensión de interacción social, es decir, que haya comprensión de los efectos, riesgos y las oportunidades del uso de MTIC y la capacidad para cuestionar los contenidos y significados circulantes, producidos y transmitidos.

para la construcción de una ciudadanía democratizadora y que basada en la libertad y los intereses personales permita a las personas construir proyectos de vida afines con la dignidad humana.

- Se requiere del reconocimiento de que los productos mediáticos proyectan hechos y personas que pretenden ser representaciones de la realidad para desde ese entendido vigilar las imágenes que se nos presentan, así como los valores y significados albergados por estas.
- Entender no solo que hay significados propuestos y una intencionalidad en los contenidos que responden en su mayoría a aspectos mercantiles, sino que ninguna persona o lugar podría ser retratado con solo una historia o versión de estos y el que haya historias únicas o muchas versiones de la misma supone un problema, es que reduce esos lugares o personas a una característica y nos roba la posibilidad de establecer vínculos más allá de la pena, el odio o el rechazo.

f) Dimensión de interacción social

Comprender que existe una condición comunicacional que moldea y permite la construcción de ciudadanía, que esta condición requiere de ser incluida en nuestras aulas sin estigmas para ayudarnos a crear abordajes en el ámbito educativo que faciliten la adopción de estrategias que sirvan para usos más conscientes y razonados, pero también más sociales y humanos de los MTIC, más allá del ocio.

g) Reconocimiento de las instituciones y la incorporación a las aulas

Se necesita que las instituciones comiencen a ver a la AMI como un instrumento necesario para la resolución de los problemas que tenemos y como una forma de preparar a los alumnos para la sociedad en la que están y estarán insertos, también con miras a construir la sociedad que queremos.

Esto permitirá pasar a cuestionarnos cómo acompañar esos alfabetismos que ya se dan fuera de las aulas e incorporarlos a la institución con pleno reconocimiento, esto supone un cambio en el rol del docente a facilitador, pero también favorecer el aprendizaje de otros

contenidos y facilitar las interpretaciones de lo curricular y los saberes necesarios en la educación.

Tenemos que dotar de sentido lo que ya hacen los alumnos y reconocerlo desde la institución como conocimiento válido e importante para su desarrollo académico, personal y social.

REFERENCIAS

- Aguaded, I. J., Ferrés Prats, J., Cruz Díaz, M. d., Pérez Rodríguez, M. A., Sánchez Carrero, J., & Delgado, Á. (2012). *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones.
- Aguaded, I., & Pérez Rodríguez, M. A. (2012). Estrategias para la Alfabetización Mediática: competencias audiovisuales y ciudadanía en Andalucía. *New Approaches in educational research*(1), 26-30.
- Aguaded, I., & Romero Rodríguez, L. M. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *EKS*, 16(1), 44-57.
- Agudelo Vergara, A. C. (2017). La socialidad de la comunicación en la ciudadanía mediática. *III Congreso de Educación Mediática y Competencia Digital* (págs. 1898-1907). Segovia: Universidad de Valladolid.
- Aparici, R. (2004). *La reinención de la Educomunicación*. Madrid: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Aparici, R., & García Matilla, A. (2016). ¿Qué ha ocurrido con la educación en comunicación en los últimos 35 años? Pensar el futuro. *Espacios en Blanco- Serie de Indagaciones*(26), 35-57.
- Area, M., & Ribeiro, M. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*(38), 13-20.
doi:<https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Arévalo, J. (2005). Necesidad de políticas de educación en medios. *Revista Comunicar*(24), 53-58.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica* (Quinta ed.). Caracas, Venezuela: Episteme.
- Avedaño, J. L. (10 de 07 de 2013). México: educación mediática y mediatizada. *Cuestión Digital*.
- Barranquero, A. (2007). Concepto, instrumentos y desafíos de la edu-comunicación para el cambio social. *Comunicar*(29), 115-120.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y métodos*. Barcelona: Hora.
- Bolivar, M. (2012). Integrar las competencias transversales en el currículum. *Revista Educarnos*(4), 11-30.
- Boltvinik, J. (2003). *Doyal y Gough, Teoría de las necesidades humanas* (Vol. 53). Comercio Exterior.

- Buckingham, D. (2003). *Watching Media Learning*. . Londres: The Falmer Press.
- Buckingham, D. (2003b). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Bustamante, M. P. (2007). *Educomunicación: una estrategia para la participación y educación ciudadana*. Colombia: Universidad Técnica Particular de Laja.
- Caldeiro Pedreira, M., & Aguaded, I. (2015). Alfabetización comunicativa y competencia mediática en la sociedad hipercomunicada. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 37-56.
- Calsamiglia Blanafort, H., & Tuson, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Carenzio, A., Lo Jacono, S., Quintas, A., & Rivoltella, P. C. (2016). *Formación docente europea sobre competencia mediática digital pedagógica*. Zaragoza, España: Universidad de Zaragoza.
- Castells, M. (1998). *La era de la información* (Vol. 2). Madrid, España: Ed Alianza.
- Castro L. , E. (2011). El paradigma latinoamericano de la Educomunicación: el campo para la intervención social. *Metacomunicación*, 117-127.
- Cerbino , M., & Belotti, F. (2016). Community Media as Exercise of Communicative Citizenship: Experiences from Argentina and Ecuador. [Medios comunitarios como ejercicio de ciudadanía comunicativa: experiencias desde Argentina y Ecuador]. *Comunicar*(47), 49-56. doi:<https://doi.org/10.3916/C47-2016-05>
- Chaves Montero, A. (2017). Propuesta de implementación de las redes sociales y las TIC como recurso educativos en las aulas españolas. *Educación mediática, competencia digital e investigación educomunicativa* (págs. 1840-1847). Huelva: Universidad de Huelva.
- Chávez, M. R. (2012). *Los enfoques del desarrollo social. Las perspectivas de bienestar en México*. Alemania. EAE.
- Chávez, R. (2011). Los referentes conceptuales del desarrollo social. *IXAYA*(1), 39-84.
- Chevallier, J. (1980). *Cine-club et action educative*. . París: CNDP.
- CLEMI. (1996). *L'Actualite et les medias a l'école primaire, au college at au lycee*. París: CLEMI.
- Coll, C., & Martí, E. (1999). *La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación*.
- Contreras Pulido, P. (2014). Alfabetización Mediática como herramienta de intervención en prisiones. (*Tesis de doctorado*). Universidad de Huelva, España.
- Coulon, A. (1988). *La etnometodología*. Madrid: Cátedra.

- Cuervo Sánchez, S. L., & Medrano Samaniego, C. (2013). Alfabetizar en los medios de comunicación: más allá del desarrollo de competencias. . *Ediciones Universidad de Salamanca*, 111-131.
- Dafonte G., A., Ramahí G., D., & García C., O. (2017). *El uso de la tecnología en la educación: modelos para un marco referencial que integre la competencia digital en la docencia*. Vigo, España: Universidad de Vigo.
- De Landsheere, O. (1994). La etnometodología, vía privilegiada de la investigación sobre educación personalizada. En V. García Hoz, *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (págs. 330-342). Madrid: Rialp.
- De Oliveira, I. (2009). *Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos*. . Nomadas 30. Universidad Central de Colombia.
- Del Moral, M., & Villalustre, L. (2013). Alfabetización mediática, participación y responsabilidades frente a los medios de la generación del silencio. *Comunicar*(40), 173-181. doi:<https://doi.org/10.3916/C40-2013-03-08>
- Del Río, P., & Del Río, M. (2008). Reality construction by Spanish infancy across TV consumption. [La construcción de la realidad por la infancia española a través de su dieta televisiva]. *Comunicar*(31), 99-108. doi:<https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-012>
- Delgado, Á., & Pérez-Rodríguez, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*(39), 25-35. doi:<https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Díez del Corral, P. (2005). Una nueva mirada a la educación artística desde paradigma del desarrollo humano. (*Tesis de doctorado*). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Dornaletche, J., Buitrago, A., & Moreno, L. (2015). Categorization, Item Selection and Implementation of an Online Digital Literacy Test as Media Literacy Indicator. [Categorización, selección de ítems y aplicación del test de alfabetización digital online como indicador de la competencia mediática]. *Comunicar*(44), 177-185. doi:<https://doi.org/10.3916/C44-2015-19>
- Durán, B. T. (2016). AMI en Latinoamérica. Aproximación, análisis y propuesta de medición sobre el contexto de la Alfabetización Mediática e Informativa en América Latina. (*Tesis de Doctorado*). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra.
- ECOSAM. (2009). *Educomunicación*. . Equipo de Comunicación Social para América.
- Fedorov, A. (2011). Breve repaso histórico: Alfabetización mediática en el mundo. *Infoamerica*, 7-23.

- Fernández R., S. (2011). Política social y desarrollo humano: la nueva cuestión del siglo XXI. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. . Seville: European Comission.
- Ferrés P., J. (2007). Competence in media studies: its dimensions and indicators. [La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores]. *Comunicar*(29), 100-107.
- Ferrés, J. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: competencias y retos. *Icono14*, 10(3), 23-42.
- Ferrés, J., & Masanet, M. (2017). Communication Efficiency in Education: Increasing Emotions and Storytelling. [La eficacia comunicativa en la educación: potenciando las emociones y el relato]. *Comunicar*(59), 51-60.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. [La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores]. *Comunicar*(38), 75-82. doi:<https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fletes, R. (2011). Apuntes para el desarrollo social. *IXAYA*, 27-37.
- Flores, G., García, E., & Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Malaga: Aljibe.
- Franco Miguez, H. (2018). Educar en tiempos de pantalla: Estrategias educativas y domesticación tecnológica en seis familias de Jalisco. Una propuesta metodológica para estudiar el vinculo educación, familias y pantallas. *Comunicación y Sociedad*(31), 173-197. doi:<https://doi.org/10.32870/cys.v0i31.6581>
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva. Montevideo: México Siglo XXI.
- Froufe, S. (2001). . Solidaridad y medios de comunicación: hacia una pirámide de colaboración. *Comunicar*(16), 35-42.
- Gallardo Echenique, E. E., Esteve Mon, F. M., & Poma Acevedo, A. K. (2017). Estudio de caso sobre la autopercepción de la competencia digital del profesorado universitario en el contexto peruano. *III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital* (págs. 2029-036). Segovia: Universidad de Valladolid.
- García R., R., Duarte H., A., & Guerra L. , S. (2014). Propuesta de un instrumento de evaluación para medir el grado de competencia mediática en la etapa de educación infantil. *Medios y Educación*(44), 81-95.
- García Ruiz, R., Ramírez, A., & Rodríguez, M. M. (2014). Media Literacy Education for a New Prosumer Citizenship. [Educación en alfabetización mediática para una nueva

- ciudadanía prosumidora]. *Comunicar*, 43, 15-24. doi:<https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- Garfinkel, H. (1984). *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, Prentice Hall. Cambridge: Polity Press.
- Gertrudis, M. C., Gertrudix, M., & Álvarez, S. (2016). Professional Information Skills and Open Data. Challenges for Citizen Empowerment and Social Change. [Competencias informativas profesionales y datos abiertos. Retos para el empoderamiento ciudadano y el cambio social]. *Comunicar*(47), 39-47. doi:<https://doi.org/10.3916/C47-2016-04>
- Giraldo, L., S, Durán Becerra, T. , Esteban, A., , & Villegas, I. M. . (2014). MIL Competences: from theory to practice. Measuring citizens' competences on Media and Information Literacy. *eLearning*(38), 18-30.
- Gomes, R. (2003). *Análisis de datos en la investigación*. En M.C. Souza-Minayo *Investigación social: teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: les controverses fécondes*. París: CNDP.
- González F., N., Sedeño V., A., & Gozávez P. , V. (2012). Diseño de un focus group para valorar la competencia mediática en escenarios familiares. *Icono14*, 10(3), 116-133.
- González Martínez, J., Serrat Sellabona, E., Estebanell Minguell, M., Rostan Sánchez, C., & Esteban Guitart, M. (2018). Sobre el concepto de alfabetización transmedia en el ámbito educativo. Una revisión de la literatura. (DECS, Ed.) *Comunicación y Sociedad*(33), 15-40. doi:<https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7029>
- González, I. (2011). (Re)pensar el desarrollo. Una mirada al horizonte jalisciense. *IXAYA*(1), 85-105.
- Gough, I. (2007). *El enfoque de las capacidad de M. Nussbaum : un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas* (Vol. 100). Icaria: Relaciones Ecosicoales y Cambio Global.
- Gozálvez Pérez, V., González Fernández, N., & Caldeiro Pedreira, M. (2014). La competencia mediática del profesorado: un instrumento para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 129-146.
- Gozálvez, V., & Contreras, P. (2014). Empowering Media Citizenship through Educommunication. [Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación]. *Comunicar*(42), 129-136. doi:<https://doi.org/10.3916/C42-2014-12>
- Grijalva Verdugo, A., & Moreno-Candil, D. (2017). Social Empowerment in Mexican Violent Contexts through Media Competence. [Empoderamiento social en contextos violentos mexicanos mediante la competencia mediática]. *Comunicar*, 29-38. doi:<https://doi.org/10.3916/C53-2017-03>

- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Media Education, Media Literacy and Digital Competence. [Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital]. *Comunicar*, 31-39. doi:<https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hall, B. B., & Kassam, Y. (1998). *Participatory research*. En J. P. (Edit), *Educational research, methodology and measurement. An interanational handbook*. New York: Pergamon Press.
- Hart, A. (1988). *Making "The Real World"*. Cambridge: CUP.
- Hart, A. (1991). *Understanding Media: A Practical Guide*. Londres: Routledge.
- Hart, A. (1998). *Introducción: Media Education in the Global Village*. Londres: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers.
- Hart, A., & Suss, D. (2002). *Media Education in 12 European countries*. Zurich: The Swiss Federal Institute of Technology.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hipolito, N. (2017). Educación para el desarrollo y educación social. Percepción de estudiantes de Educación Social sobre su formación en Desarrollo Humano, desigualdades Norte/Sur y ciudadanía Global. *Tesis Doctoral*. Universidad de Castilla- La Mancha, Albacete, España.
- INEGI. (2017). *Estadísticas a propósito del día mundial del Internet*. México: Comunicación Social.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. Una cultura de la convergencia*. Barcelona: Paídos.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación*. La Habana: Caminos.
- Krueger, R. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied reserach*. (Tercera ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Lee, A. Y., & So, C. Y. (2014). Media Literacy and Information Literacy: Similarities and Differences. [Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias]. *Comunicar*(42), 137-146. doi:<https://doi.org/10.3916/C42-2014-13>
- López, L., & Aguaded, M. (2015). Teaching Media Literacy in Colleges of Education and Communication. [La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación]. *Comunicar*(44), 187-195. doi:<https://doi.org/10.3916/C44-2015-20>

- Marín Gutiérrez, I., Días Pareja, E., & Aguaded, I. (2013). La competencia mediática en niños y jóvenes: La visión de España y Ecuador. *Tema Central*, 41-47.
- Marín-Gutiérrez, I., Díaz-Pareja, E., & Aguaded, I. (2013). La competencia mediática en niños y jóvenes: La visión de España y Ecuador. *Tema Central*, 41-47.
- Martín Barbero, J. (1979). *Comunicación educativa y didáctica audiovisual*. Cali: SENA.
- Martín-Barbero, J. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas*(5), 17-36.
- Martínez A., M. (2012). Comunicación para el desarrollo y la inclusión social en minorías: la clase mágica: un modelo de intervención para el cambio social. (*Tesis de Doctorado*). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Masterman, L., & Mariet, F. (1994). *L'Education aux médias dans l'Europe des années 90*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- McLuhan, M. (1967). *The Gutenberg Galaxy*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- McMahon, B., & Quin, R. (1997). *Living with the Tiger: Media Education Issues for the Future* (Vol. Media Literacy in the Information Age). New Brunswick y London: Transaction Publishers.
- Mier Sanmartín, C., Velásquez, A., Marín, I., & Rivera, D. (2017). El lenguaje, la producción y difusión: competencias mediáticas audiovisuales de los estudiantes de secundaria en la zona 7 de Ecuador. *III Congreso Internacional sobre Educación Mediática y Competencia Digital* (págs. 1986-1994). Segovia: Universidad de Valladolid.
- Morales, S., Cabrera, M., & Rodríguez, G. (2018). Estrategias de aprendizaje informal de habilidades transmedia en adolescentes de Uruguay. *Comunicación y Sociedad*(33), 65-88. doi:<https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7007>
- Nussbaum, M. (2015). *Sobre el futuro de la educación mundial*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Nussbaum, M. (2016). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Madrid, España: Paidós.
- Operti, R. (2009). Aportes curriculares para la educación en medios: un proceso de construcción. *Comunicar*(32), 31-40.
- Orozco, G., Navarro, E., & García, A. (2012). Desafíos educativos en tiempos de autocomunicación masiva: la interlocución de las audiencias. *Comunicar*(38), 67-74. doi:<https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-07>
- Orozco Gómez, G. (2011). La condición comunicacional contemporánea. Desafíos latinoamericanos de la investigación de las interacciones en la sociedad red. En J.

- N., *Análisis de la recepción en América Latina: un reencuentro con perspectivas a futuro* (págs. 377-408). Quito: CIESPAL.
- Orozco, G. (1997). Medios, audiencias y mediaciones. *Comunicar*(8), 25-30. Recuperado el 20 de 11 de 2017, de <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=8&articulo=08-1997-06>
- Orozco, G., & González, R. (2015). *Una coartada metodológica. Abordajes cualitativos en la investigación en comunicación, medios y audiencias.* . Guadalajara: Serie Brújula.
- Ortí, A. (1989). *La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo.* En M. García Fernando, J. Ibáñez y F. Alviara (Comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social.* Madrid: Alianza Editorial.
- Parra Alvarracín, G. (2000). *Bases Epistemológicas de la educomunicación. Definiciones y perspectivas de su desarrollo.* Quito, Ecuador: ABYA YALA.
- Pereira, S., Pinto, M., & Pereira, L. (2012). Resources for Media Literacy: Mediating the Research on Children and Media. [Recursos para la alfabetización mediática: investigación y propuestas para niños]. *Comunicar*(39), 91-99. doi:<https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-09>
- Pérez Tornero, J. M., & Martínez Cerda, J. F. (2011). Hacia un sistema supranacional de indicadores mediáticos. *Infoamérica*(5), 39-57.
- Pérez Tornero, J. M., & Varis, T. (2012). *Alfabetización mediática y nuevo humanismo.* Barcelona: UNESCO, UAB y ATEI.
- Pérez-Rodríguez., A., & Delgado, A. (2012). From Digital and Audiovisual Competence to Media Competence: Dimensions and indicators. [De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores]. *Comunicar*(39), 25-34. doi:<https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Pérez-Serrano, F. V. (2014). *De la calle a las aulas: el reto educativo de los nuevos alfabetismos digitales.* Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- RedEduCom. (6 de Abril de 2014). *RedEduCom.* Obtenido de <https://www.reducom.org/conceptualizacion.htm>
- Rivero Panaqué, C., & Suarez Guerrero, C. (2017). Importancia de la competencia digital en profesores de educación de una universidad privada del Perú. *III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital* (págs. 1971-1985). Segovia: Universidad de Valladolid.
- Ruíz S., J. (2016). Una propuesta para estudiar la relación entre remesas y desarrollo humano a partir de los fundamentos teóricos del enfoque de capacidades. *Revista del Colegio de San Luis, VI*(12), 204-222.

- Sahuí, A. (2014). La igualdad en el discurso del desarrollo humano. *Andamios*, 11(25), 105-126.
- Sánchez, J., & Aguaded, I. (2013). El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. *Estudios sobre el mensaje periodístico, Volumen 19*(1), 265-280.
- Sánchez, M., De Frutos-Torres, B., & Vázquez-Barrio, T. (2017). Parent's Influence on Acquiring Critical Internet Skills. [La influencia de los padres en la adquisición de habilidades críticas en Internet]. *Comunicar*, 103-111.
doi:<https://doi.org/10.3916/C53-2017-10>
- Sandoval, Y., & Aguaded, I. (2012). Nuevas audiencias, nuevas responsabilidades. La competencia mediática en la era de la convergencia. *Icono*, 3(14), 8-21.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Schütz, , A., & Luckmann, T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Schwandt, T. (1994). Constructivist, Interpretivist Approachest to Human Inquiry. *Major Paradigmas and Perspectives*, 221-259.
- Scolari, C. A., Winocur, R., Pereira, S., & Barreneche, C. (Septiembre-diciembre de 2018). Alfabetismos transmedia. Una introducción. *Comunicación y Sociedad*(33), 7-13. Recuperado el 15 de 10 de 2018, de <http://www.comunicacionsociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/article/view/7227/5998>
- Sen, A. K. (1997). *Bienestar, justicia y mercado*. . Ediciones Paidós Ibérica.
- Serna M., P., & González Fernández, N. (2014). *Evaluación de la competencia mediática en la formación profesional*. Cantabria, España.
- Siguán, M. (1966). *Educación y Desarrollo Social*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Strauss, A. C. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.
- Taylor, S. J., Bodgan, R., & . (1992). *Métodoso cualitativos de investigación* . Buenos Aires: Paidós.
- Tejedor-Calvo, & Pulido-Rodríguez. (2012). Retos y riesgos del uso de Internet por parte de los menores. ¿Cómo empoderarlos? *Comunicar*(39), 65-72.
doi:<https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-06>
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Michigan: University of Michigan Library.

- UNESCO. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Curriculum para profesores*. Quito: La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?*
- UNESCO-UIS. (2012). *ICT in education in Latin America and the Caribbean: A regional analysis of ICT integration and e-readiness*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. .
- Valderrama, C. E. (2000). *Comunicación-Educación. Coordinadas, abordajes y travesías*. Bogotá: Universidad Central-DIUC / Siglo del Hombre Editores.
- Valencia L., E. (2012). *Perspectivas del univesalismo en México*. .
- Vanderhove, E., Shellens, T., & Valcke, M. (2014). Enseñar a los adolescentes los riesgos de las redes sociales: Una propuesta de intervención en secundaria. *Comunicar*(43), 123-132.
- Vargas, F. (2006). Competencias en la formación y en la gestión de talento humano. *Anales de la educación Común*(5), 1-20.
- Villarreal A., J. M. (2016). Competencia Mediática y Empoderamiento Social: Un Estudio a la dieta mediática de alumnos de primaria en la ZMG. (*Tesis de Licenciatura*). Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Vivar, C., Arantzamendi, M. , López-Dicastillo, O. , & Gordo, C. . (2010). La teoría fundamentada como metodología de investigación cualitativa en enfermería. *Index Enfermeria*, 19(4), 283-288.
- Wilson, C. (2012). Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas. *Revista comunicar*, 15-25.
- Zeballos, R. (2016). La compencia mediática de jovenes de la ciudad de la Paz (Bolivia). Dimensiones para la interacción con los medios audiovisuales masivos y digitales. (*Tesis de Doctorado*). Univesidad de Huelva, Huelva, España.

Índice de figuras

Figura 1 Índice de Capital Humano 2016.....	12
Figura 2 Usuarios de Internet por grupo de edad 2016	14
Figura 3 Usos de Internet 2016.	14
Figura 4 Modelo de competencia mediática.....	59
Figura 5 Ecología de AMI: nociones de alfabetización de AMI.....	61
Figura 6 Competencia mediática desde Opertti.....	112
Figura 7 Estructura de criterios de evaluación AMI.....	114
Figura 8 Fases y proceso de la investigación.	154
Figura 9 Alumnos por grado escolar	181
Figura 10 Distribución de participantes de primaria por sexos	181
Figura 11. Edad de alumnos de la muestra.....	182
Figura 12. Hermanos por familia.....	182
Figura 13. Escolaridad de padres de alumnos	183
Figura 14 Distribución por sexo de docentes	184
Figura 15 Turno en que trabajan los docentes	184
Figura 16 Años en el servicio docente.....	185
Figura 17 Distribución de docentes por edad	185
Figura 18 Dimensiones e indicadores de la competencia mediática	189
Figura 19 Saberes técnicos en alumnos de primaria.....	204
Figura 20 Habilidades de la competencia mediática en el desarrollo humano.....	284

Índice de tablas

Tabla 1 Disponibilidad y uso de TIC.....	13
Tabla 2 Antecedentes y evolución histórica de la AMI.....	47
Tabla 3 Aportaciones a la alfabetización mediática	73
Tabla 4 Alfabetizaciones según el tipo de competencia.....	94
Tabla 5 Definiciones de Alfabetización Mediática e Informacional en el currículm para profesores.	98
Tabla 6 Ejes de la Alfabetización Mediática e Informacional y procesos educativos.	100
Tabla 7 Conceptos de competencia digital	102
Tabla 8 Conceptos de competencia mediática.....	103
Tabla 9 Tópicos del concepto clave producción.	106
Tabla 10 Tópicos del concepto clave Lenguaje.....	107
Tabla 11 Tópicos del concepto clave representaciones.....	108
Tabla 12 Tópicos del concepto clave de audiencias.....	109
Tabla 13 Variables para la evaluación de la AMI	115
Tabla 14 Componentes de Habilidad	116
Tabla 15 Propuesta articulada de dimensiones e indicadores de Ferrés y Piscitelli.....	118
Tabla 16 Propuesta de competencia mediática vinculada al desarrollo	124
Tabla 17 Dimensiones y variables para la evaluación del desarrollo humano y la educación mediática.....	147
Tabla 18 Fases de Investigación.....	153
Tabla 19 Síntesis de objetivos, diseño y técnicas.....	160
Tabla 20 Centros Educativos Toluquilla	161
Tabla 21 Población Toluquilla	161
Tabla 22 Escolaridad Toluquilla	162
Tabla 23 Distribución de la muestra por alumnos, docentes, grado y sexo.	166
Tabla 24 Cuadro de triple entrada indicadores, fuentes y técnicas.	167
Tabla 25 Relación cuestionario 1 y dimensiones de la competencia mediática.....	177
Tabla 26 Categorías y códigos para el análisis de la competencia mediática	189
Tabla 27 Perfil de Egreso para la Educación Básica en México.....	200
Tabla 27 Enfoque de Consumo	212
Tabla 28 Representaciones identificadas.....	228
Tabla 29 Respuestas sobre juguetes y género	239
Tabla 30 Riesgos, retos y oportunidades del uso de MTIC.....	248
Tabla 31 Percepción sobre funcionamientos	259
Tabla 32 Escala de percepciones y calificaciones	259
Tabla 33 Funcionamientos vinculados a la gestión del consumo.....	260
Tabla 34 Funcionamientos vinculados a la adscripción a contenidos.....	261
Tabla 35 Vinculación entre capacidades centrales y competencia mediática	262
Tabla 36 Calificaciones de las emociones y sentidos.....	264
Tabla 37 Funcionamientos de razón práctica.	268
Tabla 38 Propuesta articulada para la competencia mediática	272

ANEXOS

Anexo 1: Sesión 1: Yo y las pantallas

Objetivo: Conocer el acceso, uso y consumo que hacen los alumnos de __ grado de la televisión y otras pantallas.

*** CUESTIONARIO Yo ante las pantallas***

Nombre: _____ Edad: _____

No. De hermanos: _____ Escolaridad padre: _____ madre: _____

Con la televisión

Indicador pregunta	Pregunta	Posible respuesta
1	¿Tienes televisión en casa?	SI/NO
2	¿Cuánto tiempo de televisión ves?	1-3 Verde 3-5 Azul 5-8 Amarillo 8 + Rojo
3	¿Con quién ves la televisión?	Solo: Rojo Familia: Verde Amigos: azul Otros: amarillo
4	¿Para qué ves televisión?	Aprender: Verde Divertirte: Azul Estar con la familia: Amarillo
5	¿Alguien te dice que programas de televisión ver?	SI/NO
6	¿Alguien te ha prohibido ver algún programa?	SI/NO ¿Quién?
7	¿Tienes sistema de televisión de paga en casa?	SI/NO
8	¿Sabes usar la televisión? (cambiar de canal, volumen, etc.)	SI/NO

Internet

Indicador pregunta	Pregunta	Posible respuesta
9	¿Tienes conexión de internet en casa?	SI/NO (indicar si tienen acceso en otro lugar)
10	¿Buscar información?	SI/NO
11	¿Estar en redes sociales?	SI/NO

12	¿Hacer tareas?	SI/NO
13	¿Ver vídeos?	SI/NO
14	¿Jugar? ¿en línea?	SI/NO
15	¿Escribir o publicar? (vídeos, imágenes, audio o texto)	SI/NO
16	¿Aprender cosas?	SI/NO

Celular, Tablet o computadora

Indicador pregunta	Pregunta	Posible respuesta
17	¿Tienes alguno de estos en casa? ¿propio?	SI/NO
18	¿Cuánto tiempo puedes usarlos en casa?	1-3 Verde 3-5 Azul 5-8 Amarillo 8 + Rojo
19	¿puedes usar el celular solo?	SI/NO
20	¿Puedes estar en la computadora solo?	SI/NO
21	¿Sabes cómo tomar una fotografía?	SI/NO
22	¿Sabes cómo grabar un vídeo?	SI/NO
23	¿Sabes cómo compartir archivos con alguien?	SI/NO
24	¿Sabes cómo entrar a una página de Internet?	SI/NO

(Parte trasera)

Responde a la siguiente respuesta colocando un “x” en los programas que consumes

25. ¿Qué formatos televisivos ves?

- a) Deportes _____
- b) Caricaturas _____
- c) Series _____
- d) Telenovelas _____
- e) Informativos _____
- f) Publicidad _____
- g) Concursos _____
- h) *Magazines, reality shows, talk shows* _____
- i) Debates _____

Responde a las siguientes preguntas.

26. ¿Qué es lo que más te gusta de la televisión?

27. ¿Qué es lo que menos te gusta de la televisión?

28. ¿A qué hora del día lo haces?

29. ¿cuál es tu programa favorito?

30. Menciona 5 programas que ves en la televisión o Internet

Anexo 2: Cuestionario sesión 2

Nombre: _____ Grado: _____

1. ¿Has recibido formación en AMI antes?

No _____ Sí _____ Dónde _____

2. ¿Realizas alguna actividad relacionada con la comunicación? ¿cuál?

3. Indica si la siguiente imagen es para niño, para niña o para ambos



Niño _____ Niña _____ Ambos _____



Niño _____ Niña _____ Ambos _____



Niño _____ Niña _____ Ambos _____



Niño _____ Niña _____ Ambos _____



Niño _____ Niña _____ Ambos _____

4. Selecciona la imagen que corresponda



Contento



Triste

5. Para qué sirve cada botón en la siguiente imagen



6. Describe el estado de ánimo de cada imagen



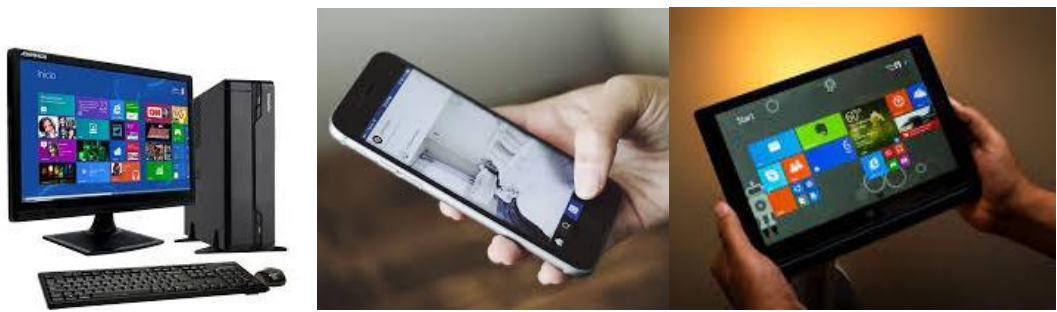






7. De las imágenes anteriores elige la que describa mejor esta frase “el niño está triste”
¿Por qué elegiste esta fotografía?

8. ¿Has usado alguna vez uno de estos aparatos? ¿cuáles?



9. Indica a que juegas en la computadora y dónde

10. Indica con rojo si estos programas son para niños y verde si son para mayores



11. ¿Qué programas no te dejan ver tus padres?

-
-
12. ¿Creen que la publicidad les dice qué hacer o qué pensar? Sí _____ No _____
 13. ¿Transmiten los mismos comerciales a diferentes horas del día? Sí _____ No _____
 14. Anuncio de Yogurt
 - a) ¿Comer yogures Vitalínea nos ayudará a estar delgados?
 - b) ¿Por qué en el anuncio sale una mujer en lugar de un hombre?
 - c) ¿La mujer del anuncio tiene obesidad o es delgada?
 - d) ¿El anuncio dice que comiendo estos yogures llegaremos a tener un buen cuerpo?
 15. Anuncio de Danet
 - a) ¿Crees que si comemos natillas “Danet” vamos a jugar bien al futbol?
 - b) ¿Qué paso primero 1) ser buen jugador y 2) comer natillas?
 - c) ¿Comen natillas? ¿Son mejores jugando futbol?
 16. Anuncio de Sabritas
 - a) ¿Qué representa “Lays” en este anuncio, felicidad o tristeza?
 - b) ¿Han comido “Lays”? ¿Te has vuelto más feliz o solo te quita el hambre?
 - c) Si no te cambio el estado de ánimo ¿por qué crees que en el anuncio ponen a familias felices?
 17. Anuncio de McDonald
 - a) Si comes la cajita feliz ¿serás más feliz? ¿por qué?
 - b) ¿Qué piensan de los juguetes y que haya diferentes para niñas que para niños?
 - c) ¿Por qué a las niñas les regalan barbies color rosa?
 - d) ¿Por qué a los niños les regalan coches o superhéroes de muchos colores?
 - e) ¿qué pasa si un niño/niña quiere un juguete diferente?
 - f) ¿qué colores aparecen en el anuncio?
 18. Anuncio de Juguetes Nenuco y Atomic
 - a) ¿Qué se anuncia?
 - b) ¿Para quién va dirigido?
 - c) ¿Qué te parece el anuncio? ¿cambiarías algo?
 - d) ¿Crees que hay juguetes diferentes para niños y para niñas?

Anexo 3.

Cuestionario ¿Será cierto que...?

A continuación, se te leerá una pregunta, si estás de acuerdo con lo que se indica colorea en tu hoja el número correspondiente, si no lo estás entonces déjala en blanco.

1. ¿Será cierto que lo que anuncian en la tele me hará feliz?
2. ¿Será cierto que si miento me va a crecer la nariz?
3. ¿Será cierto que el horóscopo me dice el futuro?
4. ¿Será cierto que dejan si no me apuro?
5. ¿Será cierto que los malos siempre se ríen igual?
6. ¿Será cierto que los adultos ya no saben cómo jugar?
7. ¿Será cierto que ya no quedan ideas que inventar?
8. ¿Será cierto que mi perro no tiene pensamientos?
9. ¿Será cierto que el dentista entiendo lo que yo siento?
10. ¿Será cierto que yo soy lo que me dicen que soy?
11. ¿Será cierto que no existen ni fantasmas ni duendes?
12. ¿Será cierto que soy un tonto si no me defiendo (violencia)?
13. ¿Será cierto que hay un diablo con cuernos y cola?
14. ¿Será cierto que los hombres no lloran?
15. ¿Será cierto que el que gana el concurso es siempre el mejor?
16. ¿Será cierto que los marcianos no han llegado a la tierra?
17. ¿Será cierto que los problemas se arreglan con la guerra?
18. ¿Será cierto que este país es el mejor del mundo?
19. ¿Será cierto que si canto al revés te confundo?
20. ¿Será cierto que el que tiene más años siempre tiene la razón?

Anexo 4:

Sesión 3: Riesgos y posibilidades en el uso de TIC

Objetivo: Reflexionar sobre los riesgos del uso y consumo de TIC; Empoderar mediante la conciencia en cuanto a los riesgos del uso de las redes sociales e Internet en general.

Una forma de incidir en el empoderamiento es mostrar a los niños y jóvenes los riesgos que implica estar *online*. En el caso de las redes sociales, tal como lo señalan Vanderhoven, Schellens y Valcke (2013), hay diferentes riesgos y aunque algunos no son vislumbrados como tal por la sociedad merece la pena evidenciar los efectos que tienen en los adolescentes. Recuperando el trabajo de Moor y colaboradores (2008), existen tres categorías: (1) riesgos de contenido, (2) riesgos de contacto y (3) riesgos comerciales.

Todos estos riesgos pueden afectar la construcción de la identidad individual, provocar daños y propiciar experiencias negativas *online*. Es por ello por lo que intervenciones como esta buscan dar a los usuarios herramientas que les permitan detectar los riesgos, conocer cómo afrontarse a ellos: evidenciar, denunciar o alejarse de situaciones de peligro, es decir, empoderarlos con relación a las interacciones y uso que hacen de los medios.

El objetivo de empoderarlos es crear conciencia en cuanto a los riesgos del uso de las redes sociales, e Internet en general, en un primer momento, pero se busca conseguir una reducción de los comportamientos de riesgo.

1. ¿Es un riesgo estar online?
2. ¿Qué has escuchado sobre los riesgos del uso de Internet?
3. ¿Cuáles identificas?
4. ¿Hay ventajas u oportunidades por estar online?

Individuales	Sociales	Retos/oportunidades

5. ¿Qué dicen los autores?

De contenido	De contacto	De publicidad
Se hace alusión a los mensajes y las motivaciones y ponen como	Aborda el hecho de que las redes sociales pueden utilizarse como herramienta	Habla del uso indebido de datos personales.

<p>ejemplo aquellos que incitan al odio, ya sea en actualizaciones de estado o publicaciones de carácter agresivo en el muro de otra persona</p>	<p>para comunicarse y establecer contacto con otros y las implicaciones, ya que los usuarios se enfrentan a los riesgos de privacidad, de acoso e interacciones con posibles agresores sexuales dada la gran cantidad de información personal que publican</p>	<p>permite que empresas conozcan tu patrón de consumo, búsquedas y que puedan hacer un seguimiento al comportamiento del usuario con el fin de ofrecerle anuncios y publicidad orientada a su perfil, pero también provoca que los algoritmos informáticos “elijan por ti” qué contenidos “te interesan”.</p>
--	--	---

6. ¿Están de acuerdo?
7. ¿Consideran otras?

Anexo 5. Guías de observación

Aplicación de cuestionario “Yo y las pantallas”

Objetivo: Conocer el acceso, uso y consumo que hacen los alumnos de 1° y 6° respecto de las pantallas con las que interactúan.

Aspectos a observar

1.- Aplicación

- ¿Fueron las instrucciones claras para el llenado de la encuesta?
- ¿Los alumnos comprendían lo que se les solicitaba en cada pregunta?
- ¿Cuáles eran las primeras reacciones de los alumnos al explicar la temática? ¿Alguna noción previa?

2.- Contenido

a) Sobre las palabras y conceptos utilizados

- ¿Los alumnos entendieron las palabras y conceptos utilizados?
- ¿Fue necesario explicar alguna pregunta? ¿A una persona o de manera general?

b) Durante las preguntas relacionadas a posesión de dispositivos o servicios contratados

- ¿Se percibió imitación en la respuesta?
- ¿Brindaron otras opciones de conexión?

c) En las preguntas relacionadas a los usos

- ¿Indicaban con precisión ejemplos?
- ¿Intentaron ocultar algunos?
- ¿Hubo burlas o señalamientos a alguno por el que se avergonzarán o consideran “no apto” para su edad?

d) Sobre la concepción de que los medios y las pantallas educan o guían el aprendizaje

- ¿Cuáles fueron las reacciones ante la idea de que en sus interacciones con las pantallas se “aprenden” cosas?
- ¿Hubo alguna replica o afirmación?

e) Al cuestionarles si podían usar solos los dispositivos

- ¿Cómo reaccionaban?
- ¿Qué indicaron?
- ¿Se referían a la habilidad personal o a la permisividad de los padres y entorno?

f) Al cuestionar sobre las habilidades para manipular información y dispositivos

- ¿Cómo respondían a los usos específicos?
- ¿Mostraron conocimientos teóricos?

- ¿Mostraron conocimientos empíricos?
- ¿Identificaron las formas en que los elementos teóricos o empíricos mencionados funcionan?

g) Sobre los formatos y lenguajes utilizados en los productos mediáticos

- ¿Qué conocimientos nombraron sobre los formatos y lenguajes utilizados?
- ¿Identificaron los formatos en la lista?
- ¿Tenían conocimiento sobre la existencia de diferentes lenguajes en los productos mediáticos?

h) Sobre la adscripción a contenidos

- ¿Son capaces de identificar por qué les gusta o no un contenido?
- ¿Pueden enlistar los contenidos que más consumen o prefieren?
- ¿Tienen algún criterio para la selección de consumo mediático?
- ¿Conocen la incorporación de valores en los productos mediáticos?
- ¿Tienen consciencia del efecto de los valores, actitudes o aptitudes que acompañan los mensajes en ellos?
- ¿Alguien interviene en la selección de su dieta? ¿Quién? ¿De qué forma?

Aplicación cuestionario “Interacciones con pantallas”

Objetivo: Evaluar las habilidades de los alumnos con relación a las dimensiones de la competencia mediática

Aspectos a observar

a) Formación en AMI previa y actividades relacionadas

- ¿Realiza el alumno una correcta asociación entre formación AMI y la capacitación recibida?
- ¿Son capaces de identificar actividades relacionadas y nombrarlas? ¿Qué actividades realizan? ¿Cuáles son las motivaciones explícitas?

b) Estereotipos y género

- ¿Cómo reaccionan al ejercicio?
- ¿Tuvieron algún problema para relacionar los juguetes con algún género?
- ¿Cuestionaron si alguno tenía compatibilidad con otro género?
- ¿Reconocieron posibilidades o condicionamientos en los juguetes con el género?
- ¿Qué reacciones tenían respecto a la idea de juguetes según el género? ¿Era diferente entre niñas y niños? ¿Hubo alguna diferencia según el grado?

c) Relacionan estado de ánimo y las imágenes

- ¿Saben cómo expresar mediante una imagen un sentimiento?
- ¿Hay confusión entre un sentimiento y las formas de expresarlo?

d) Habilidades técnicas

- Identifican las funciones de los botones para la navegación multimedia
- Reconocen los dispositivos a los que dijeron tener acceso ¿Nombran diferencias? ¿Reconocen los sistemas operativos? ¿Mencionan algo de software o hardware? ¿Algunos mencionan no conocerlos o no se corresponden con las imágenes?

e) Formación de audiencias

- ¿Identifican la existencia segmentación de públicos?
- ¿Reconocen que elementos del por qué algunos productos van hacia un público y no otro?
- ¿Describen elementos de por qué les gustan los contenidos? ¿Cuáles? ¿De qué tipo?
- ¿Reconocen la programación y cómo funciona?
- ¿Reconocen intereses en los contenidos comerciales? ¿Identifican cómo funcionan?
- ¿Consideran que la publicidad dirige su forma de actuar o pensar? ¿Cómo lo justifican o niegan? ¿Qué discursos transmiten que sean adquiridos y cuáles son de generación personal?

Grupo focal

Aspectos a observar:

a) Producción y difusión

- ¿Identifican cómo utilizan los medios diferentes formas de lenguaje para comunicar ideas o significados?
- ¿Reconocen cómo se transmite significados por medio de la combinación y secuenciación de imágenes, sonidos y palabras?

b) Significados y representaciones

- ¿Reconocen si el producto pretende ser realista o no? ¿Por qué unos son más realistas que otros?
- ¿Identifican si estos contenidos tratan de decir la verdad? ¿Cómo lo hacen?
- ¿Reconocen qué cosas se incluyen y se excluyen del mundo mediático? ¿quién habla y quién se ve reducido al silencio? ¿qué dicen?
- ¿Identifican si se respalda determinada visión sobre el mundo? ¿Si se comunican valores morales o políticos?
- ¿Identifican cómo representan los medios a los diferentes grupos sociales? ¿Son correctas estas representaciones?

- ¿Identifican por qué aceptan las audiencias determinadas representaciones mediáticas como verdaderas o falsas?
- ¿Reconocen si influyen en las visiones que tenemos de determinados grupos sociales, personas o temas?

c) Formación de audiencias

- ¿Reconocen cómo apuntan los medios a determinadas audiencias? y ¿Cómo tratan de apelar a ellas?
- ¿Identifican el cómo hablan los medios a las audiencias? ¿Qué suposiciones se hacen los productores acerca de las audiencias?
- ¿Reconocen cómo llegan los medios a las audiencias? ¿Saben cómo conocen las audiencias la oferta mediática
- ¿Cómo utilizan, como audiencia, los medios en su vida? ¿Cuáles son los hábitos y pautas de utilización?
- ¿Cómo interpretan los medios? ¿Qué sentido les dan?
- ¿Qué alegrías obtienen de los medios? ¿Qué les gusta de ellos?
- ¿Reconocen si juega un papel el sexo, la clase social, la edad y el trasfondo étnico en el comportamiento de las audiencias? ¿Quién es más propenso a ver qué contenidos?

Particulares de la exposición a contenidos

Comercial 1: Vita línea

- ¿Cómo reaccionan ante el contenido? ¿Dicen algo sobre el género o las exigencias hacia las mujeres? ¿Quiénes? ¿Qué dicen?
- ¿Reconocen la invitación a ser delgada como exigencia de estereotipo? ¿Quiénes?
- ¿Identifican el uso de elementos que evoca las emociones?
- ¿Cómo son las interacciones entre hombres y mujeres al comentar el anuncio?

Comercial 2: Natilla Danet

- ¿Cómo justifican el uso de personas famosas en los comerciales?
- ¿Creen que la publicidad juega un papel en la creencia de consumir un producto para ser bueno?
- ¿Se sienten invitados a consumirlo? ¿Lo hacen?

Comercial 3: Sabritas

- ¿Distinguen la asociación entre el producto y un sentimiento? ¿Qué dicen?

- ¿Conocen el producto? ¿Lo consumen? ¿Por qué?
- ¿Cómo justifican el uso de las emociones para un producto? ¿Hay discursos sobre la persuasión? ¿La justifican?

Comercial 4: Cajita feliz McDonald

- ¿Hay una invitación a consumir? ¿Cómo es la invitación? ¿Para quién es?
- ¿Cómo hablan de que exista una oferta de juguetes para niño y niña? ¿Son capaces de ver como injusticia el que un niño quiera un juguete diferente a su género? ¿qué dicen?

Comercial 5: Anuncios para niño y para niña

- ¿Cómo reacciona al comercial el género opuesto al que va dirigido?
- ¿Identifican que cada comercial tiene un destinatario? ¿Qué elementos usan para justificarlo?
- ¿Pueden identificar elementos estéticos? ¿Sugieren cambios?
- ¿Los cambios sugeridos tienen que ver con aspectos técnicos o con elementos de género?