

LIBRO BLANCO

Competencias mediáticas en Ecuador



Con el apoyo de:

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR,
CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN



UTPL
UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR
DE COTACACHI

Grupo de Investigación
Comunicación, Educación y Tecnologías CET



UTPL
UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR
DE COTACACHI



OBSERVATORIO DE
COMUNICACIÓN UTPL

LIBRO BLANCO

Competencias
mediáticas en Ecuador

Libro blanco. Competencias mediáticas en Ecuador

Primera edición

ISBN: 978-607-32-5036-8

Área: Comunicación

Formato: 21 × 14.8 cm

Páginas: 162

Libro blanco. Competencias mediáticas en Ecuador

El libro es una obra colectiva creada por un equipo de profesionales, quienes cuidaron el nivel y pertinencia de los contenidos, lineamientos y estructuras establecidos por Pearson Educación de México, S.A.

Dirección general: Sergio Fonseca ■ **Dirección de innovación y servicios educativos:** Alan David Palau ■ **Country Sales Manager Ecuador-Chile-Paraguay-Bolivia:** Dante Antonioli ■ **Gerencia de contenidos y servicios editoriales:** Jorge Luis Íñiguez ■ **Especialista en contenidos de aprendizaje:** Erick López Sánchez ■ **Corrección de estilo:** Israel Valladares ■ **Composición y diagramación:** Pulso Comunicación ■ **Imágenes:** Shutterstock image ■ **Gerente de cadena de abastecimiento:** Karina Liste.

Editor: Erick López Sánchez
erick.lopez@pearson.com

D.R. © 2019, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Primera edición: junio, 2019

D.R. © 2018 por Pearson Educación de México, S.A. de C.V.
Avenida Antonio Dovalí Jaime Núm. 70

ISBN E-BOOK: 978-607-32-4861-7

Torre B, Piso 6, Colonia Zedec, Ed. Plaza Santa Fe,
Alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México,
C.P. 01210

www.pearsonenespañol.com



Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación pueden reproducirse, registrarse o transmitirse, por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea electrónico, mecánico, fotoquímico, magnético o electroóptico, fotocopia, grabación o cualquier otro, sin permiso previo por escrito del editor.

El préstamo, alquiler o cualquier otra forma de cesión de uso de este ejemplar requerirá también la autorización del editor o de sus representantes.

Pearson Hispanoamérica

Argentina ■ Belice ■ Bolivia ■ Chile ■ Colombia ■ Costa Rica ■ Cuba ■ Ecuador ■ El Salvador ■ Guatemala ■ Honduras ■ México ■ Nicaragua ■ Panamá ■ Paraguay ■ Perú ■ República Dominicana ■ Uruguay ■ Venezuela

Créditos

- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación-Senescyt.
- Este trabajo se ha elaborado en el marco de Alfamed (Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía), con el apoyo de la “Red de Educación Mediática” del Programa Estatal de Investigación Científica-Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento (EDU2016-81772-REDT), financiados por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y Ministerio de Economía y Competitividad de España.
- Grupo de Investigación Comunicación, Educación y Tecnología- Universidad Técnica Particular de Loja.
- Observatorio de Comunicación-Universidad Técnica Particular de Loja.

Coordinación: Diana Rivera-Rogel.

Autores: Diana Rivera-Rogel, Catalina Mier, Claudia Rodríguez-Hidalgo, Lucy Andrade, Margoth Iriarte, Isidro Marín-Gutiérrez, Ana María Beltrán, Andrea Velásquez, Damian Mendoza-Zambrano, Cecilia Ugalde, Catalina González, Gianella Carrión, Stephany Celly, Ángel Torres-Toukoumidis, Fernando Ortiz y Roberto Freire.

Asesoramiento: Ignacio Aguaded y Joan Ferrés.

Índice

1 Primera parte 10

Contextualización de la alfabetización mediática y resultados de las competencias mediáticas en Ecuador

Diana Rivera-Rogel, Cecilia Ugalde, Catalina González, Isidro Marín-Gutiérrez, Roberto Freire, Ana María Beltrán & Andrea Velásquez

2 Segunda parte 82

El currículo educativo y las competencias mediáticas

Margoth Iriarte, Lucy Andrade, Gianella Carrión & Stephany Celly

3 Tercera parte 112

Experiencias internacionales en políticas públicas educativas

Catalina Mier, Claudia Rodríguez-Hidalgo & Fernando Ortiz

4 Cuarta parte 130

Buenas prácticas para la incorporación de las competencias mediáticas en Ecuador

Ángel Torres-Toukourmidis & Damian Mendoza-Zambrano


4 Referencias 144



PRESENTACIÓN

En un entorno digital donde las personas consumen gran cantidad de información, se necesita de investigaciones que permitan conocer el estado de las competencias mediáticas de los principales actores del sector educativo, para saber cuan preparados están para desenvolverse en el ecosistema mediático actual.

La presente investigación forma parte de las actividades del Equipo de Ecuador de la Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación sobre Competencias Mediáticas-Alfamed, que reúne a más de 200 investigadores de 18 países para propiciar espacios de fortalecimiento, actividades académicas, de investigación, de extensión, producción y difusión sobre educación en los medios. El equipo de Ecuador cuenta con siete instituciones involucradas: Universidad Técnica Particular de Loja, Universidad de Cuenca, Universidad del Azuay, Universidad Central del Ecuador, Universidad Politécnica Salesiana, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí y Universidad de Especialidades Espíritu Santo.



Este libro blanco de Competencias Mediáticas de Ecuador, es el resultado de casi cinco años de investigación coordinada con las universidades antes mencionadas, y el asesoramiento del Dr. Ignacio Aguaded, coordinador internacional de la Red.

El libro permite conocer el nivel de competencias relacionado a la educación en medios de comunicación, que tienen estudiantes y profesores del país, a través del análisis de las seis dimensiones propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012): lenguaje, tecnología, recepción e interacción, producción y difusión, ideología y valores, y estética, desde dos ámbitos: análisis y expresión.

En este estudio participaron 10.512 encuestados en edades comprendidas entre 4 y 75 años, de 141 instituciones educativas del país entre escuelas infantiles y niños desde nivel inicial a séptimo año de educación general básica; colegios de décimo a tercer año de bachillerato y universidades de primer a cuarto año que corresponden a las áreas de: ciencias sociales y jurídicas, arte y humanidades, ciencias de la salud, ciencias exactas, ingeniería y arquitectura de tipo privada/particular, pública, fiscomisional y municipal respectivamente.

En la primera parte del libro, los investigadores Diana Rivera-Rogel, Cecilia Ugalde, Catalina González, Isidro Marín-Gutiérrez, Roberto Freire, Andrea Velásquez y Ana María Beltrán, de manera preliminar definen la alfabetización mediática y en breves rasgos se pone de manifiesto la necesidad latente de educación en alfabetización mediática en países en desarrollo como es el caso de Ecuador. Los datos cuantificables permiten dimensionar el nivel de competencia en diferentes grupos de edad.

En la segunda parte, las autoras Margoth Iriarte, Lucy Andrade, Gianella Carrión y Stephany Celly, abordan temas enfocados al currículo educativo y las competencias mediáticas, con la certeza de que en Ecuador se puede vincular las propuestas desde la academia para introducir transversalmente este tema y proponer soluciones para los docentes, estudiantes y entidades gubernamentales.

Seguidamente, en la tercera parte, las investigadoras Catalina Mier, Claudia Rodríguez-Hidalgo y Fernando Ortiz, refieren experiencias internacionales en políticas públicas educativas, y un marco de sugerencias en relación a la política pública educativa de Ecuador.

Y en la cuarta y última parte, Ángel Torres-Toukoumidis y Damian Mendoza-Zambrano, exponen las buenas prácticas

cas para la incorporación de las competencias mediáticas en Ecuador.

Por lo tanto, este libro pretende realizar un análisis situacional de la alfabetización mediática en Ecuador, a su vez procura agrupar los principales resultados obtenidos a través de numerosos estudios en diversas ciudades y regiones del país que han determinado el nivel de competencia mediática en diversos grupos de la sociedad ecuatoriana, estudiantes de escuela, colegio, universidad y profesores. Además, se analiza la presencia de contenidos curriculares que incrementan el nivel de competencia mediática en el plan de estudios planteado por el Ministerio de Educación, la normativa que la rige, su visualización a nivel científico y las distintas aplicaciones y proyectos realizados como intentos de mejorar la situación actual de la alfabetización mediática en el país.

Si bien este libro blanco proporciona un estado actual del desenvolvimiento de diferentes grupos en competencias mediáticas, también es una invitación a sumarse a otras instituciones e iniciativas para transformar la educación en general de Ecuador, involucrándose así en el desarrollo del currículo educativo. Queda pendiente seguir trabajando como investigadores y proponer las soluciones necesarias para la sociedad.

PRIMERA PARTE

Diana Rivera-Rogel

Cecilia Ugalde

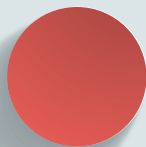
Catalina González

Isidro Marín-Guérrez

Roberto Freire

Ana María Beltrán

Andrea Velásquez







1.1

Contextualización de la alfabetización mediática

Entre las diferentes definiciones que existen para alfabetización mediática tanto aquellas desarrolladas por académicos como las elaboradas por organismos internacionales, se menciona en este estudio a dos de ellas. La primera fue expresada en el año 2016 por el grupo de expertos de la Comisión Europea en Alfabetización Mediática, la cual destaca por ser una de las definiciones que engloba las características que integran un constructo que, como se puede comprobar, es difícil de delimitar:

La “alfabetización mediática” es una expresión paraguas que incluye todas las capacidades técnicas, cognitivas, sociales, cívicas y creativas que permiten a un ciudadano acceder, tener una comprensión crítica de los medios de comunicación e interactuar con ellos. Estas capacidades permiten al ciudadano participar en los aspectos económicos, sociales y culturales de la sociedad, así como, desempeñar un papel activo en el proceso democrático. Se refiere a todo tipo de medios (televisión, radio, prensa), a través de todo tipo de canales (tradicionales, Internet, redes sociales) y

a todas las edades. “Alfabetización mediática” significa cosas diferentes para diferentes países y para las partes interesadas. Es también un concepto dinámico que evoluciona al mismo tiempo que la tecnología y la sociedad. Sin embargo, una piedra clave en todas las definiciones posibles de la alfabetización mediática es el desarrollo del pensamiento crítico por parte del usuario. (Comisión Europea, 2016).

Por otra parte, la definición más generalizada apunta a la alfabetización mediática como la habilidad que tiene una persona para acceder, analizar, evaluar y comprender de forma crítica los mensajes mediáticos. Y, además, poder comunicar mensajes en una amplia variedad de formas y de plataformas que pueden abarcar desde medios impresos hasta redes sociales (Koltay, 2011).

En este sentido, se puede concluir que una persona alfabetizada en medios es crítica con los contenidos y los mensajes mediáticos y, por tanto, sabe qué debe aprender de ellos y qué debe descartar.

Es importante cerrar este punto, citando de la misma manera, dos aportes cruciales para la comprensión y aplicación del concepto de la alfabetización mediática en el mundo. La primera, una colaboración conjunta en-

tre ONU, UNESCO, Parlamento Europeo, varias universidades y centros de investigación de renombre mundial, denominada "Mapping Media Education in the World" (2009). De la misma forma, es considerable la contribución de "New Curriculum for Teachers on Media and Information Literacy" que, traducido a más de 6 idiomas, se posiciona como un recurso ideal para cotejar la alfabetización mediática con la labor docente en el currículo formal del Siglo XXI (Aguaded, 2012).

1.1.1

Situación de la alfabetización mediática en Ecuador

Mientras que algunos países occidentales o europeos, como es el caso de España, han introducido el uso de la Tablet en el aula para acceder a recursos didácticos (Area *et al.*, 2014) o han establecido estructuras de apoyo para permitir a los educadores estatales implementar la alfabetización mediática en todas las escuelas, como lo hace Estados Unidos (MLN, 2018; Turner *et al.*, 2017). En cambio, los países latinoamericanos, si bien se encuentran en un peldaño inferior en cuanto a la introducción de la digitalización en el aula, aúnan esfuerzos para reducir la brecha digital, la cual se ha convertido en una nueva desigualdad sociocultural, económica y tecnológica (Alva de la Selva, 2015).

En los últimos años, en Ecuador se ha presentado la necesidad de conocer cuál es la situación de los estudiantes y los profesores en el uso de las tecnologías y en la educación en alfabetización mediática. Para satisfacer esta necesidad, se han realizado estudios de carácter exploratorio y descriptivo en varios centros educativos públicos, privados y fiscomisionales (concertados) del país.

En un estudio realizado en las ciudades del sur de Ecuador (Loja, Zamora y Cuenca) los resultados indicaron que el 66,4% de 2.110 estudiantes encuestados señalaron haber recibido alguna formación en comunicación audiovisual o digital y de ellos la mitad indicó que la había adquirido de manera autodidacta (Rivera, Ugalde, González, & Salinas, 2016).

Adicionalmente, se observaron dificultades en la búsqueda de información en Internet y en la evaluación de la fiabilidad de una página web, el 67,7 % de los participantes no sabía cómo evaluarla. Mientras que los estudiantes que reportaron utilizar algunas herramientas tecnológicas, su uso y aplicación en un ejercicio práctico en ordenador demostró ser limitado (Rivera, *et al.*, 2016).

Por otro lado, los hallazgos de un análisis empírico realizado en el país demostraron que el acceso a Internet está asociado a mayores habilidades operativas necesarias para su uso y que el nivel de educación de los padres influye en el acceso de los hijos al Internet, mucho más que el ingreso familiar. El efecto de la influencia del estado socioeducativo familiar del estudiante perdía fuerza cuando mayor era el acceso físico a Internet y esto a su vez influyó en las habilidades de capacidad

de análisis y evaluación de la información y en un mejor uso creativo y académico (Tirado, Mendoza, Agüaded, & Marín, 2017). Estos resultados demuestran la importancia de contar con el servicio de Internet en los hogares ecuatorianos y en los centros educativos. Sin embargo, en el país el acceso al Internet de calidad es un limitante si se compara con el de los países de la Unión Europea (Tirado *et al.*, 2017).

Mientras tanto, los resultados de un estudio comparativo entre Ecuador y Colombia para analizar el nivel de alfabetización mediática de los profesores (N=654) mostró en términos generales un nivel bajo a medio de educación en alfabetización mediática (Rivera, Zuluaga, Ramírez, Romero-Rodríguez, & Agüaded, 2017). Cabe mencionar que para este estudio se midió el nivel de conocimiento y competencias en doce indicadores agrupados en seis dimensiones desarrolladas por Ferrés y Piscitelli (2012): lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y dimensión estética.

En una revisión de los resultados de varios estudios sobre el estado actual de la educación en alfabetización mediática en Ecuador señala que se tiene que dar una mayor importancia al componente pedagógico que al

tecnológico, ya que se han demostrado falencias y vacíos tanto en los profesores como en los estudiantes en todos los niveles a pesar de contar con acceso a la tecnología (Rivera, Mendoza-Zambrano, Marín-Gutiérrez, & Velásquez-Benavides, 2018).

Por último, un estudio reciente en el sur de Ecuador compara el nivel de alfabetización mediática de los estudiantes que asistieron a programas flexibles y a distancia con aquellos que estudiaron en el sistema de educación estándar. Los resultados obtenidos de 1.003 cuestionarios aplicados muestran que el nivel fue más alto en el sistema de educación estándar. Por tanto, las autoras sugieren más programas de educación en alfabetización mediática en los programas flexibles y a distancia para poder combatir la desigualdad encontrada (González-Cabrera, Ugalde, & Piedra, 2019).

Por tanto, estos resultados nos llevan a deducir que tanto los profesores como los estudiantes y la sociedad ecuatoriana en general, necesitan ser capacitados en alfabetización mediática. Sin dejar de considerar que las políticas públicas deben suministrar un mayor acceso a las nuevas tecnologías y capacitar a la vez en su mejor uso y aplicación.

1.1.2

Un marco legal favorable para la educación mediática

Una revisión de la normativa vigente revela reglas favorables para la educación mediática en Ecuador, empezando por el hecho de que este país, como varios de los países del mundo que firmaron el convenio para cumplir con la Agenda 2030 y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, pretende mejorar la educación y el acceso a la tecnología de sus ciudadanos. De esa manera se puede equipar a los ecuatorianos con las herramientas necesarias para que participen, creen, accedan, comprendan y evalúen la información de los medios tradicionales y digitales.

Para empezar, la Constitución de Montecristi de 2008 en la sección quinta sobre Educación el Art. 27 norma:

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia,

la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2008).

Con lo que queda clara la intención de estimular el sentido crítico como parte de los objetivos estatales desde hace algunos años, así como también, erradicar el analfabetismo digital para superar el rezago educativo de los más desventajados facilitándoles el acceso a las tecnologías de la información y comunicación.

Además, la Constitución de la República de Ecuador en su artículo 347, numerales 7 y 8 establece como responsabilidades del Estado:

7. Erradicar el analfabetismo puro, funcional y digital, y apoyar los procesos de post-alfabetización y educación permanente para personas adultas, y la superación del rezago educativo.
8. Incorporar las tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo y propiciar el

enlace de la enseñanza con las actividades productivas o sociales (Asamblea Nacional de la República de Ecuador, 2008, p. 156).

Responsabilidades que a su vez se manifiestan en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011), la que, en su capítulo segundo, artículo sexto, literales i y j manifiesta que el Estado tiene las siguientes obligaciones:

i. Impulsar los procesos de educación permanente para personas adultas y la erradicación del analfabetismo puro, funcional y digital, y la superación del rezago educativo.

j. Garantizar la alfabetización digital y el uso de las tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo, y propiciar el enlace de la enseñanza con las actividades productivas o sociales (Asamblea Nacional de Ecuador, 2011, p. 12).

Por su parte, el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021, plantea como una de sus políticas la de “Promover la investigación, la formación, la capacitación, el desarrollo y la transferencia tecnológica...” (SENPLADES, 2017, p. 83), y como una de sus metas, la de “incrementar de 4.6 a 5.6 el Índice de Desarrollo de Tecnologías de la

Información y Comunicación a 2021” (SENPLADES, 2017, p. 83). Esta meta a pesar de ser muy conservadora, es una meta concreta que, al ser parte del Plan Nacional de Desarrollo, está amparada por la Constitución.

El Ministerio de Educación de Ecuador ha establecido la Agenda Educativa Digital 2017-2021, con el fin de fortalecer y potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Sistema Educativo Nacional a través del incremento de prácticas innovadoras que integren las tecnologías para empoderar el aprendizaje, el conocimiento y la participación. Esta agenda pretende llevar la escuela tradicional hacia la sociedad del conocimiento, transformándola en una escuela digital, para lo cual se plantea los siguientes lineamientos:

- Dotar de conectividad de Internet a todas las instituciones educativas de sostenimiento público del país.
- Elaborar innovadoras prácticas pedagógicas con enfoque digital.
- Desarrollar competencias digitales de los docentes en formación inicial y en ejercicio.
- Divulgar ideas, avances, logros y nuevos conocimientos a través de una comunicación eficaz, transparente y entendible a toda la sociedad (comunidad académica, de investigación y público en general).

- Construir una infraestructura de innovación en educación digital.
- Proteger la producción intelectual digital (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017, p. 17).

Por otro lado, en el *Libro Blanco de la Sociedad de la Información y del Conocimiento* (2018), elaborado por el Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información, en sus conclusiones señala que aún existen brechas digitales importantes que deben ser atendidas prioritariamente por el Gobierno de Ecuador.

Se observa así que Ecuador cuenta con un marco normativo que favorece el impulso a la alfabetización mediática con miras hacia una mayor integración ciudadana a la tecnología y a una participación crítica que respete entre otras cosas la identidad, los valores y los derechos humanos, y que esta normativa se canaliza a nivel estatal principalmente a través de la Agenda Educativa Digital del Ministerio de Educación con sus cinco ejes (aprendizaje digital, físico, desarrollo docente, comunicación y fomento, y de innovación), de los cuáles el eje físico, que pretende dotar de conectividad y equipamiento a las instituciones de educación públicas del país, se ha implementado desde hace algunos años y posiblemente es el que más cerca se encuentra de alcanzar.

1.2

Ecuador en el contexto digital

En Ecuador la conectividad a Internet data de la década de los noventa. El primer nodo de conexión se verifica para el año 1991 a través de EcuaneX, constituida por varias organizaciones públicas, privadas y universidades de Quito; para 1992 se establece el segundo nodo con EcuaneT, conformada por la banca privada, universidades de Guayaquil y otras instituciones. Para estos años la conectividad era mínima y restringida para las transacciones bancarias.

La evolución de la conectividad en el país, según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, se ha incrementado entre el 2012 y el 2017 en 14,7% en el área urbana, y 11,8% en el área rural; el uso de Internet por parte de la población ecuatoriana es de 58,3%; en el área urbana 66,9%, y en la rural 39,6% (INEC, 2017).

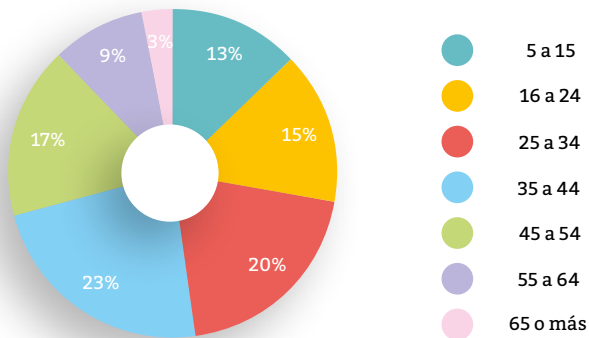


Gráfico 1. Incremento de uso de Internet entre 2012 – 2017.

Fuente INEC 2017.

Elaboración: Los autores.

Entre el 2012 y 2017 el uso de Internet en Ecuador incrementó en un 17,4%, en la población comprendida entre los 5 y los 15 años de edad. De la misma forma el uso en jóvenes de 16 a 24 años pasó de 64,9% en el 2012 al 85,2% en el 2017, mientras que las personas comprendidas entre los 25 y 34 años incrementaron su uso en un 27,7%, las de 35 a 44 años en 31.1%, las de 45 a 54 en 23%, las de 55 a 64 años solo un 13%, 65 años o más es de 4,1%.

Ecuador con respecto a la conectividad a decir del IWS en el 2018 se encuentra en el cuarto lugar en Sudamérica, con el 79,9% que equivale a 13.476.687 millones de usuarios de Internet.

1.3

¿Ecuador sabe manejarse digitalmente?

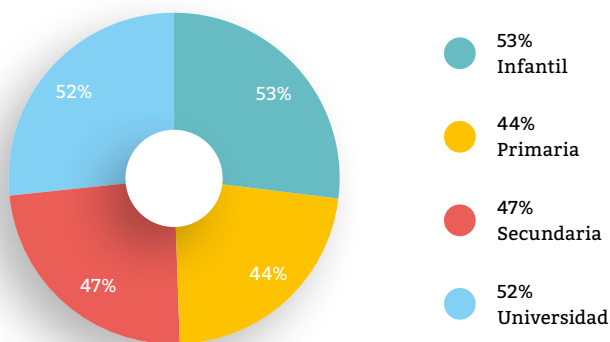


Gráfico 2. Nivel de Competencia mediática en estudiantes

Elaboración: Los autores.

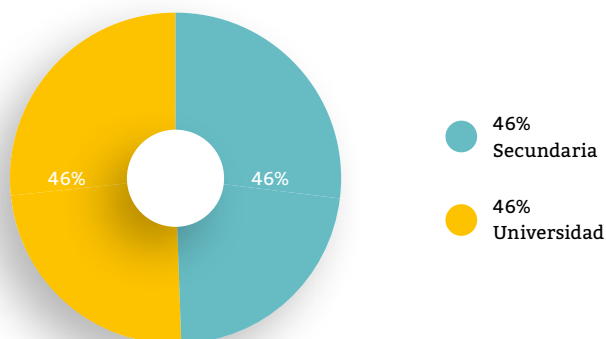


Gráfico 3. Nivel de Competencia mediática en profesores.

Elaboración: Los autores.

En consonancia a la evaluación de los resultados obtenidos en todos los grupos de estudiantes y profesores, la alfabetización mediática todavía es un tema pendiente en Ecuador. Se evidencian competencias en nivel medio alto y bajo en las que el sistema educativo debe trabajar.

Actualmente, los niños que recién empiezan la vida académica tienen el potencial para manejarse en el mundo digital y mediático, son parte de la era tecnológica y conocen los recursos. Sin embargo, el obstáculo que les impide avanzar es la ausencia de educación mediática formal que fortalezca sus carencias en las dimensiones de: lenguaje, tecnología, recepción e interacción, producción y difusión, ideología y valores, y, estética, situación que se ve ampliamente reflejada también en docentes, quienes por un lado muestran resistencia hacia la implementación de herramientas tecnológicas para la enseñanza, y por otro, voluntad de aprender en medio de un entorno donde no se ha considerado la necesidad de desarrollar competencias docentes en estos temas.

Los estudiantes de primaria manejan la tecnología, pero desconocen cómo usarla de forma correcta. Solo el 25% señaló haber obtenido algún tipo de formación en comunicación audiovisual o digital en la escuela;

un 42% aprendió de forma autónoma, con ayuda de familiares o amigos, mientras que el 33% nunca ha recibido formación sobre el uso de tecnologías.

En un contexto internacional Maraver, Caldeiro y Pérez (2017) refieren la realidad chilena de la investigación realizada en una escuela de los Andes: "Destaca el interés del profesorado por estar formado y por conocer más sobre alfabetización mediática y la necesidad de que se implementen propuestas en esta misma línea" (p.227). Ecuador se encuentra en una posición intermedia en cuanto al tema de competencias mediáticas si lo comparamos con países del alrededor (Aguaded, Marín-Gutiérrez, & Caldeiro-Pedreira, 2018).

De la información obtenida en los colegios del país, sin distinción entre privados, públicos y fiscomisionales, todos se encuentran en un mismo nivel de formación en comunicación audiovisual y digital. El 63% indicó haber recibido capacitación, mientras que 18% ninguna. La mayoría aprendió de forma autodidacta, con la ayuda de compañeros y amigos, fuera de los centros educativos. Esta situación no es favorable en el mundo competitivo de la comunicación y educación.

Esta misma realidad es compartida con sus homólogos de España. En un informe sobre competencia mediática levantado por la Universidad de La Rioja, se encontró que las personas encuestadas afirman no poseer ningún tipo de formación en comunicación audiovisual (51,9%), y a su vez un porcentaje significativo de personas que consideran tienen un cierto grado de formación en esta materia (35,5%). En este grupo se encuentran las personas que están cursando estudios secundarios y universitarios (Ferrés, & Santibáñez, 2011).

Los colegas son parte de la comunidad N-GEN (generación de nativos digitales). Saben cómo usar un dispositivo tecnológico y viven la mayor parte de su tiempo relacionados con las pantallas. Aunque expresen tener algún conocimiento en el uso de las nuevas tecnologías esto no garantiza su comprensión e interpretación. Tampoco la están procesando en el sentido que éste constituya un conocimiento específico, en tanto que no han sido alfabetizados mediáticamente para formarse en interpretación y lectura de contenidos audiovisuales.

Incluso en los profesores, el grado de formación recibida en comunicación audiovisual y digital es poco satisfactorio. Un 59,8% ha recibido algún conocimiento particularmente los profesionales con menos años de docencia.

Mientras que el 19,3% ninguno, dentro de este porcentaje están quienes acreditan más años de docencia.

Por otra parte, el aprendizaje sobre comunicación audiovisual en los universitarios de Ecuador es también producto de la búsqueda propia. Una situación similar se vive en los colegios de Colombia, Perú y Venezuela, así lo confirman Romero-Rodríguez y Aguaded (2016) en la investigación realizada sobre consumo informativo y competencias digitales de estudiantes de periodismo de los países mencionados: "la formación en competencia mediática para el consumo informativo se hace preeminentemente de manera autodidacta" (p.35). Sin embargo, ello no justifica que no se desarrollen procesos formativos en torno al tema.

Lo propio sucede con los conocimientos en alfabetización mediática de los docentes universitarios. Se repite el aprendizaje de forma autodidacta como una opción para no quedar al margen de las competencias que demanda el entorno educativo actual. Las fortalezas de los docentes de universidades ecuatorianas se basan en el uso de dispositivos emergentes y de medios de comunicación clásicos como: televisión, *smartphone*, videojuegos, cine, radio, prensa, redes sociales y tam-

bién Internet donde presentan un nivel medio alto de competencia. Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012) comentan lo siguiente:

La competencia mediática, será conveniente atender a los procesos de acceso y búsqueda de información, a los distintos lenguajes que codifican los mensajes de nuestro tiempo, a la recepción y comprensión de los mismos, a la tecnología que los difunde y soporta, a la producción, política e ideológica de las industrias mediáticas, a la participación ciudadana y a la vertiente creativa (p.25).

Todos los encuestados comparten la misma necesidad: la formación en competencias mediáticas, un punto clave que merece ser atendido desde los primeros años de estudios de cara a preparar a la sociedad para vivir en la era digital.

Nivel de competencia mediática por dimensiones

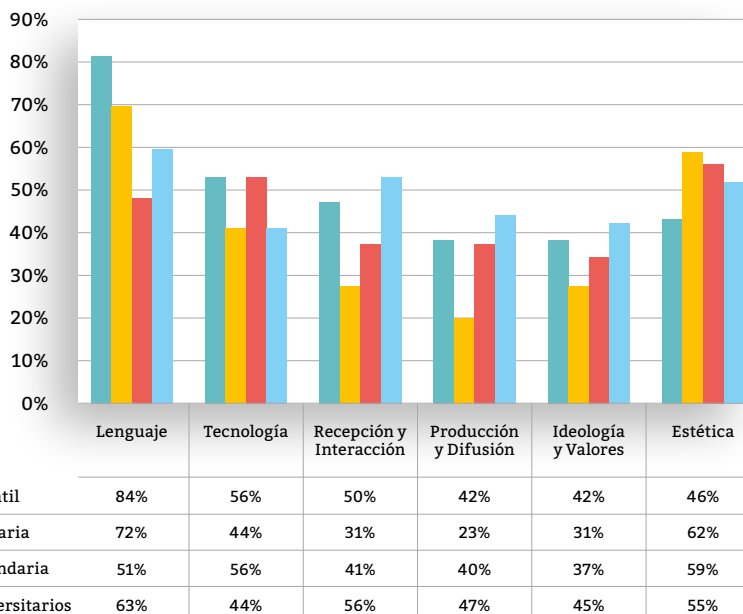


Gráfico 4. Resultados globales de las dimensiones por estudiantes.

Elaboración: Los autores.

Nivel de competencia mediática por dimensiones

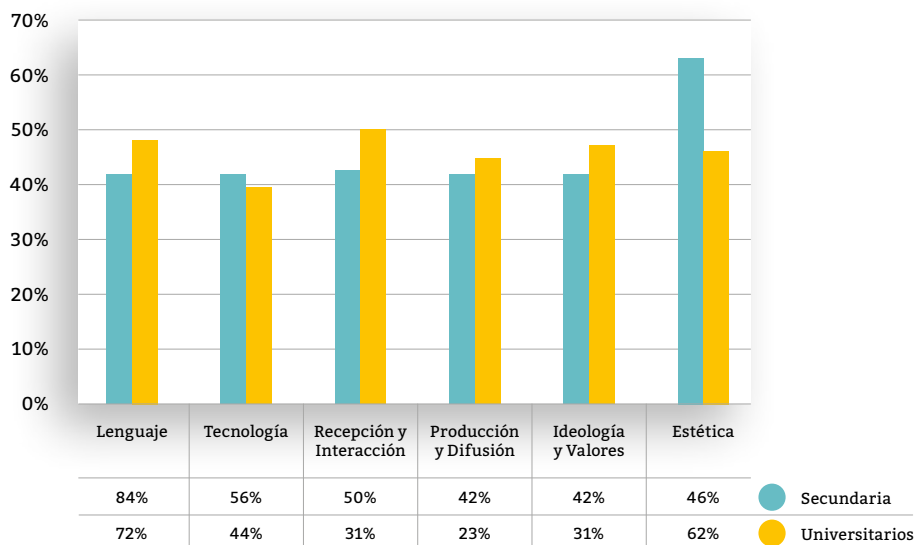


Gráfico 5. Resultados globales de las dimensiones por profesores.

Elaboración: Los autores.

El análisis sobre competencias mediáticas se enmarca en el proyecto denominado "La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital", en el que participan las universidades de Huelva, Cantabria, Lugo, Málaga, Católica de Murcia, La Rioja, Valencia, Córdoba y Granada; y adaptado en países como: España, Portugal, Italia, Argentina, Brasil, Colombia, Perú, Bolivia, Chile, Cuba, Ecuador, México y

Venezuela. Los procesos de enseñanza sobre estos temas coadyuvan a una mayor integración de los usuarios a la sociedad al tiempo que desarrollan un sentido crítico respecto a la información que circula en su entorno, al respecto García, Gozávez y Aguedad (2014) afirman que:

Las implicaciones de esta concepción dimensionada de la competencia mediática suponen su desarrollo en el marco de la cultura participativa, de manera que compaginan el espíritu crítico y estético con la capacidad expresiva, y el desarrollo de la autonomía personal con el compromiso social y cultural (p.18).

De ese modo, se puede inferir que el desarrollo de competencias mediáticas constituye una de las necesidades clave de la sociedad, de ahí la necesidad de conocer el nivel de competencia mediática de estudiantes y profesores. En Ecuador el tema se estudió con base en el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionadas a seis dimensiones básicas desde los ámbitos del análisis y de la expresión propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012):

1. Lenguaje. Conocer si los estudiantes y profesores analizan y reflexionan sobre los contenidos que re-

ciben de los medios de comunicación. Si tienen la capacidad de interpretar y de valorar los diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje. Capacidad de expresarse mediante la diversidad de sistemas de representación y de significación. Si son competentes para modificar productos preestablecidos, confiriéndoles un nuevo sentido y valor.

2. Tecnología. Indagar el tipo de instrumentos o herramientas tecnológicas que conocen, cuánto y cómo los utilizan, o en consumo cultural, su nivel de lectura, aplicación del aprendizaje, capacidad para retener el mensaje. En definitiva, saber el nivel de conocimiento que tienen sobre el papel que desempeñan en la sociedad las tecnologías de la información y de la comunicación y de sus posibles efectos. Así como, las habilidades que poseen para interactuar con los diferentes medios para expandir sus capacidades mentales.
3. Recepción e interacción. Explorar la interacción y la expresión de una actitud crítica (selección, revisión y autoevaluación) frente a los mensajes difundidos por los medios de comunicación incluidas las redes sociales. Del mismo modo analizar la 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

emociones positivas y negativas; así como estudiar la actitud activa de alumnos y profesores 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.

4. Producción y difusión. Determinar los conocimientos básicos sobre las diferencias entre las producciones individuales o colectivas, públicas o privadas, sistemas de producción, técnicas de programación, mecanismos de difusión; su apropiación de los mensajes; su capacidad para producir de manera colaborativa nuevos significados, conocimientos sobre los códigos de regulación y de autorregulación de los distintos actores sociales, y de los colectivos y asociaciones. Asimismo, se analiza su capacidad para compartir información, a través de los medios tradicionales y de las redes sociales; de manejar la propia identidad *online/offline* y actitud responsable ante el control de datos privados, propios o ajenos, así como su conocimiento para gestionar contenidos considerando recursos *creative commons*.
5. Ideología y valores. Esta dimensión corresponde a las habilidades de los alumnos para cuestionar o valorar las fuentes informativas, las identidades y los estereotipos que se encuentran en los diferentes

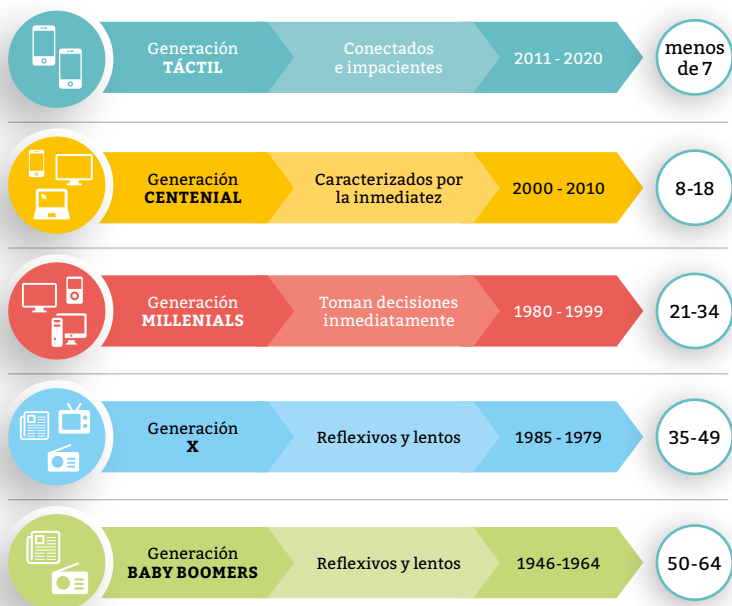
medios; junto a su capacidad de organizar, contrastar, priorizar, sintetizar e interpretar las representaciones que se dan a través de un mensaje; ética para descargar productos útiles de consulta; capacidad de gestionar las propias emociones en la interacción con las pantallas, en función de la ideología y de los valores que se transmiten en ellas. A esto se suma la capacidad de aprovechar las herramientas del nuevo entorno comunicativo para comprometerse como ciudadanos y ciudadanas de manera responsable en la cultura y en la sociedad.

6. Estética. Se analiza la capacidad de producir contenidos e identificar los elementos artísticos, y el nivel de sensibilidad para reconocer la calidad estética como la innovación formal y temática, la originalidad, el estilo, las escuelas y tendencias. El nivel de comprensión respecto a los aspectos formales no solo de lo que se comunica sino también de la manera cómo se comunica. Se estudia la capacidad de producir mensajes elementales que sean comprensibles y que contribuyan a incrementar los niveles personales o colectivos de creatividad, originalidad y sensibilidad. Adicionalmente se considera la capacidad de apropiarse y de transformar producciones artísticas, potenciando la creatividad, la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética.

1.4

Una mirada generacional sobre la población analizada

Se presenta la clasificación generacional dentro del estudio por la importancia que tiene esta información para analizar y comprender cómo interactúan los estudiantes y profesores ecuatorianos asociado a su nivel de competencia mediática.



Infografía 1. Taxonomía de generaciones.

Fuente: elaboración propia a partir de información de Díaz-Sarmiento, López-Lambraño, y Roncallo-Lafont (2017).

La población analizada es de 10.512 encuestados. La conforman estudiantes y profesores. El porcentaje de género es casi similar, el 49,5% son masculino y 50,5% femenino. La muestra pertenece a 68 instituciones educativas entre escuelas, colegios y universidades de Ecuador de tipo privada/particular, pública, fiscomisional y municipal respectivamente.

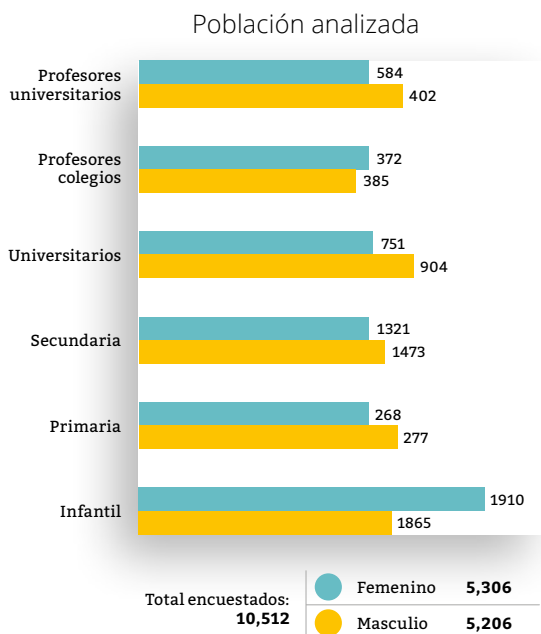


Gráfico 6. Población estudiada.

Elaboración: Los autores.

Según las edades, los estudiantes del grupo infantil pertenecen a la generación T, niños con la particularidad de estar familiarizados con la interacción de medios digitales. Los de primaria y secundaria a la generación Z, aquellos que se caracterizan por ser nativos digitales. Los universitarios se corresponden con los *millennials* conocidos por su adaptación a la tecnología además de su preparación académica y profesional. Los universitarios también son parte de la generación Z, de acuerdo a las respuestas sus edades están entre 17 a 21 años.

En cuanto a los docentes tanto de escuelas, colegios y universidades pertenecen a las generaciones *milenials*, X y *baby boomers*. Se conoce a la primera por tratarse de personas multitarea que saben tomar decisiones inmediatas. En cambio, en las últimas las personas son más analíticas, reflexivas, saben tomarse el tiempo necesario para ejecutar sus actividades.

Por lo tanto, existen diferencias marcadas en los grupos de estudiantes y profesores que pueden contrastarse con los resultados en las seis dimensiones analizadas para comprender el grado de competencia mediática que tienen los encuestados.

1.5

Resultados por dimensiones

1.5.1

¿Estamos preparados para identificar los diferentes códigos de un mensaje?

Considerando que el lenguaje "es el estudio del conocimiento de todos los individuos sobre el sistema lingüístico, ya sea un lenguaje audiovisual o multimedia, capacidad de observación y captación de los mensajes audiovisuales desde el sentido y narración de toda estructura narrativa identificando categoría y género" (Pérez-Rodríguez, & Sandoval, 2013) tener competencia en esta dimensión se vuelve necesario para la alfabetización mediática.

En Ecuador los estudiantes se sitúan en un nivel medio alto sobre la dimensión de lenguaje, entre todos los indicadores analizados es el mejor evaluado. El mayor aporte para el resultado es el que alcanzan los niños de los grupos infantil y primaria. Un porcentaje mínimo no es capaz de analizar y valorar los diversos recursos asociados con la imagen reconociendo su sentido y significado. Donde presentan más debilidades es en la recepción de los mensajes que provienen de la publicidad.

La identificación de íconos es su mayor habilidad, aunque medianamente perciben características expresivas específicas. Se puede interpretar esta información dado que los niños son consumidores natos de video y poco supervisados por los adultos para orientar sobre la representación y sentido intrínseco de las imágenes.

Por su parte, los estudiantes de colegio considerados por poseer mayor madurez intelectual, habitualmente comprenden la información transmitida por los medios en cuanto a su mensaje y estructura, aunque sus preferencias están asociadas a las imágenes, *emoticones* y *emojis* con una reducción mínima de texto. Medianamente presentan habilidad para interpretar y valorar los diversos códigos de representación en los aspectos icónico, verbal y musical y la función que cumplen en un mensaje. Al respecto, en las instituciones el proceso educativo no se enfoca en la codificación de mensajes visuales, de audio o escrito. Tampoco en valorar la información encontrada en la web o en los medios de comunicación masiva.

Otro dato es la capacidad de expresarse a través de una amplia gama de sistemas de representación y de significación. Casi todos han editado imágenes, audio o video con algún programa. Estos generalmente son los más simples de su categoría, como por ejemplo las aplicaciones Paint o Movie Maker. Por lo tanto, no se desarrollan verdaderamente las destrezas de los estudiantes para una mayor y mejor expresión a través de los distintos lenguajes disponibles.

En el caso de los universitarios los resultados son satisfactorios. De forma general este es el indicador en el que mayor porcentaje obtuvieron. Registran un nivel alto en análisis, interpretación del lenguaje audiovisual, sus herramientas y los diferentes usos que estos permiten. Son parte de una generación con características de pensamiento crítico y exigente. A ello se suma su capacidad para discernir los contenidos que reciben de los medios de comunicación y al correcto uso que conlleva la decodificación de los mensajes. Además de la competencia para crear o dar un nuevo sentido y valor a los contenidos mediáticos y multimediáticos.

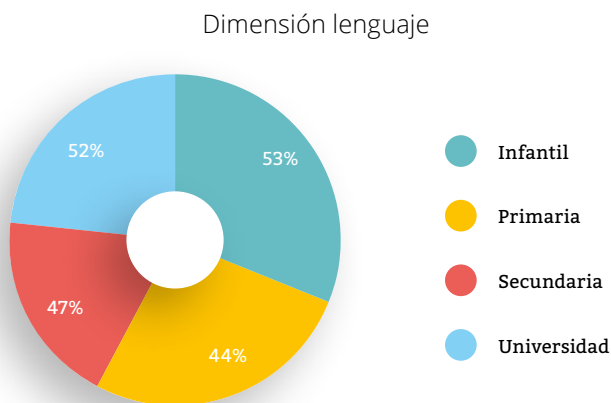


Gráfico 7. Nivel de competencia dimensión lenguaje. Estudiantes.

Elaboración: Los autores.

En cuanto al grado de competencia en esta dimensión los profesores alcanzan un nivel medio-bajo, menor al que poseen los estudiantes. Particularmente los resultados encontrados en los colegios señalan que, junto a las dimensiones de tecnología, producción y difusión, e ideología y valores, la dimensión que se describe es la menos puntuada.

Un punto de encuentro es que los docentes jóvenes comparten características generacionales con los estudiantes condición que es notable para llegar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mientras que quienes tienen más edad valoran los métodos tradicionales. En consecuencia, la forma de percepción de la información difundida por los medios de comunicación cotidianos y digitales es distinta. En este escenario, conocer las rutinas académicas de los estudiantes constituye un factor que se puede aprovechar para detectar las falencias presentes en este indicador.

En los colegios se observa la necesidad de reforzar las diferencias entre los distintos códigos (verbal, icónico o musical) y registros utilizados por el emisor para mejorar la capacidad de los profesores de interpretar y valorar los diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje. Empoderarse sobre estos aspectos y aplicarlos en la docencia es necesario en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes a través de un lenguaje apropiado para comunicarse por cualquier forma y medio.

Respecto a los docentes universitarios, su nivel está por debajo de la media sin diferencias de que sean instituciones públicas o privadas. Cuando se trata de seleccionar información mediática para su actividad pedagógica habitualmente se preocupan por el tratamiento del lenguaje audiovisual con el que se ha producido.

Su conocimiento y práctica de los códigos del lenguaje se destaca entre su poca habilidad de competencia para analizar y crear contenidos mediáticos o multimediatos, recursos didácticos lógicos en la enseñanza. En algunos casos los docentes no son innovadores. Una de las razones principales, es su resistencia a ser alfabetizados mediáticamente como parte de un proceso de enseñanza nuevo. Los resultados obtenidos de las universidades de Loja y Machala son las que arrojan porcentajes equivalentes al nivel medio-alto.

A propósito de lo señalado Mercer y Hodgkinson (2008) mencionan que el docente como experto puede crear situaciones interactivas que permiten a los estudiantes la posibilidad de construir un conocimiento conjunto más elaborado del que se podría conseguir de forma individual.

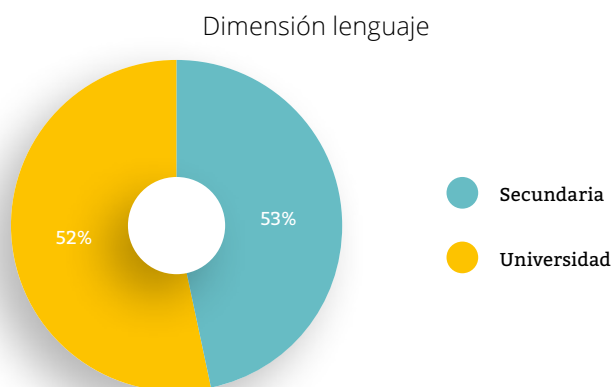


Gráfico 8. Nivel de competencia dimensión lenguaje. Profesores.

Elaboración: Los autores.

1.5.2

Sociedad y TIC ¿En qué terreno nos movemos?

Hoy en día la tecnología es un factor indispensable en el desarrollo de la sociedad por lo que amerita empoderamiento en el uso y manejo de herramientas tecnológicas. Así lo señalan Muñoz y Aguaded (2012):

Esta nueva manera de enseñar exige metodologías flexibles y abiertas, donde la participación del estudiante sea activa y dinámica. El docente debe de propiciar un ambiente de aprendizaje, motivando a los estudiantes y consiguiendo un aprendizaje significativo, y por consiguiente un desarrollo integral, donde se enseñe a aprender a lo largo de toda la vida (p.6).

El ámbito tecnológico no es solo referirse al conocimiento y uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Este indicador es parte de las seis dimensiones estudiadas. Referirse a la competencia mediática establece una integración de habilidades y conocimientos. En la sociedad ecuatoriana los estudiantes y los docentes jóvenes son los que apuntan a un mayor conocimiento de las herramientas tecnológicas en detrimento de las competencias de los profesionales de la generación *baby*

boomers quienes a pesar de estar activos y mostrar interés por lo digital presentan una baja adaptación en cuanto a su uso.

Para los niños la tecnología es parte de sus vidas. Es común verlos interactuar con dispositivos digitales táctiles a cada momento del día. Los resultados demuestran un nivel medio-alto en los infantes, quienes al igual que los niños de primaria sobresalen por tener un conocimiento natural de las herramientas que permiten el funcionamiento de los aparatos digitales sobre todo porque la información se muestra de forma icónica, aunque no siempre logran comprender el mensaje que evocan.

Asímismo, el uso que hacen de la tecnología para temas educativos es escaso. No se incluyen juegos lúdicos, pero la mayoría sí conoce más de una docena de aparatos tecnológicos. En el caso del grupo de primaria el nivel alcanzado es medio-bajo, la mayoría reconoce los dispositivos y herramientas tecnológicas y los usa para actividades de ocio, mientras que pocos saben aprovechar estos recursos para temas educativos.

El valor de la tecnología digital depende en gran medida de las relaciones pedagógicas que se establezcan a su alrededor: por ejemplo, de la posibilidad

que tengan los estudiantes de acceder a las habilidades y competencias que necesitan, del nivel de control que se les permita ejercer sobre el proceso, y del margen de diálogo con pares y profesores que se conceda a los estudiantes (Buckingham, 2005, p.12).

Sobre el empoderamiento tecnológico y las herramientas que utilizan en su navegación por Internet, a los jóvenes les favorece el hecho de ser nativos digitales, en tanto que los profesores están constantemente en proceso de adaptación. A falta de una orientación los jóvenes aprenden por sí mismos el uso de las TIC, es decir empíricamente. Al respecto Garrote (2013) afirma que: "Aunque tengan una sorprendente agilidad en el manejo, el uso que les dan queda reducido fundamentalmente a cubrir sus necesidades inmediatas de ocio y relación" (p.15).

En Ecuador existen escuelas y colegios públicos dotados de tecnología como una propuesta de Estado, con el fin de alcanzar excelencia en el nivel, aunque también están las instituciones que requieren de equipamiento y conectividad a Internet. La Constitución de Ecuador (2008), en su apartado del Buen vivir, artículo 347, numeral 1 plantea: "Será responsabilidad del Estado: Fortalecer la educación pública y la coeducación; asegurar el mejoramiento permanente de la calidad,

la ampliación de la cobertura, la infraestructura física y el equipamiento necesario de las instituciones educativas públicas" (p.160). Más allá de esto, es necesario potenciar el conocimiento en lo tecnológico para que estudiantes y profesores sean competentes en el uso y manejo de las nuevas tecnologías.

El nivel que poseen los universitarios es medio-bajo, en la capacidad que tienen para analizar las herramientas tecnológicas y su papel dentro de la comunicación audiovisual. Si bien conocen los recursos tecnológicos ello no necesariamente significa que sepan utilizarlos adecuadamente.

En la mayoría de las universidades analizadas se presenta el mismo inconveniente, los estudiantes habitualmente reconocen los programas informáticos de elaboración y creación de productos audiovisuales, así como de los que sirven para diseñar y difundir sus propias creaciones o productos mediáticas como por ejemplo las herramientas Movie Marker y WebQuest. Reflejan mediana competencia para elegir la mejor información mediática en beneficio de sus actividades teniendo en cuenta la tecnología que utiliza.

Llama la atención que el resultado obtenido sea menor al de sus pares. Se trata de una generación que nació en el auge e implementación de las TIC y además se entiende que están formándose en instituciones de nivel superior donde se puede lograr un desarrollo de los conocimientos y apropiación de la tecnología con mejor criterio.

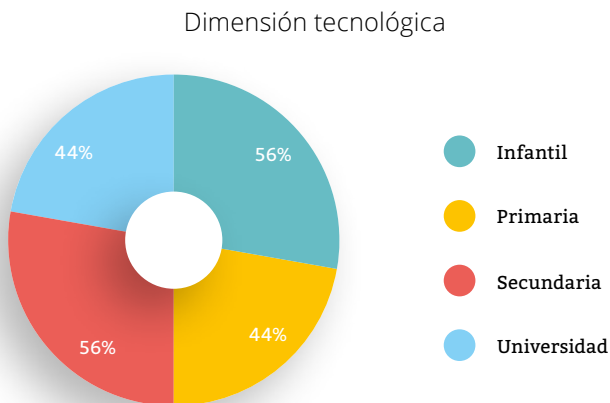


Gráfico 9. Nivel de competencia dimensión tecnológica. Estudiantes.

Elaboración: Los autores.

Reconociendo que el uso de herramientas tecnológicas es necesario para lograr un mejor proceso de enseñanza en la que predomine el trabajo académico investigativo, beneficiando tanto a la formación del estudiante como a la experiencia y capacitación del docente, es

poco satisfactorio el resultado que alcanzan los profesores de los colegios investigados.

Al desconocer el manejo de las nuevas tecnologías los profesores de colegios no las aplican en el proceso de enseñanza que integra su uso. Por lo tanto, es clara la desventaja frente al nivel medio alto que les corresponde a los estudiantes. Los docentes carecen del manejo de recursos tecnológicos que contienen información mediática, útil y beneficiosa para la enseñanza.

Sí utilizan programas educativos comerciales, programas educativos de libre disposición, presentaciones (como PowerPoint), procesadores de texto (como Word), hojas de cálculo (como Excel). Pero excluyen entornos virtuales de aprendizaje, blogs, portales educativos, redes sociales y plataformas digitales (YouTube, Facebook o Twitter), bancos de imágenes y sonidos.

Tal vez uno de los motivos sea que todavía existen instituciones con equipos tecnológicos básicos, con programas que no han sido actualizados en los últimos años y al uso limitado de Internet. Esto hace difícil el acceso y actualización de conocimientos.

En relación a los docentes universitarios la dimensión tecnología es la que menor porcentaje registra en comparación con las otras dimensiones y en contraste con el nivel que les merece a los estudiantes de universidades. El nivel medio-bajo alcanzado, indica que la mayoría no reconoce los diferentes programas informáticos que sirven para crear y dar a conocer productos audiovisuales y por su poca comprensión sobre el papel que desempeñan las TIC. Lo que confirma lo señalado por Aguaded y Pérez (2012): "la ciudadanía está experimentando la evolución hacia el digitalismo, pero carece de los conocimientos necesarios para dicha evolución" (p. 26).

Uno de los ítems consultados fue: "¿Una WebQuest es una actividad de presentación a los estudiantes de un problema, guiar el proceso de trabajo y disponer de recurso localizados y accesibles a través de Internet?". Un mínimo porcentaje de los docentes contestaron de forma correcta, demostrando carencias en la utilización de las nuevas tecnologías para enseñar.

Con base en los resultados generales arrojados por los docentes, Astudillo (2016) refiere que el Gobierno de Ecuador tiene políticas públicas de educación dirigidas a docentes. Aparte de evaluar sus conocimientos realiza capacitaciones sobre el uso y aprendizaje de las TIC.

Además, dota de recursos necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza. Queda abierta la posibilidad de analizar que en otras investigaciones esta premisa se cumpla.

Dimensión Tecnológica

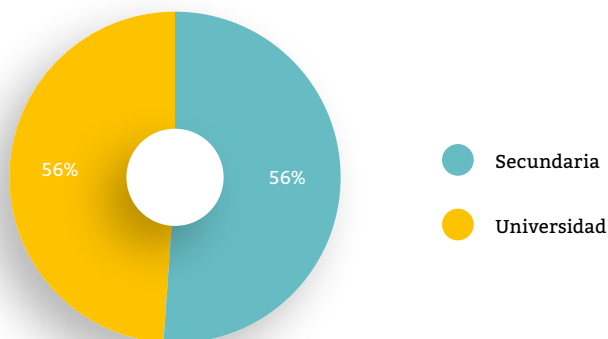


Gráfico 10. Nivel de competencia dimensión tecnología. Profesores.

Elaboración: Los autores.

1.5.3

Interacción con las pantallas. Construcción de ciudadanía

El modo en que convive la sociedad de hoy está mediado por la interacción de pantallas. El abordaje de esta dimensión permite determinar cómo profesores y estudiantes relacionan la recepción de mensajes audiovisuales difundidos por los medios de comunicación, en lo que respecta a su análisis, reflexión y asimilación. Así como también explica por qué gustan unos medios, productos o contenidos; su éxito individual o colectivo; los deseos que satisfacen en lo sensorial, emotivo, cognitivo, estético o cultural. Para Jenkins (2008) valorar los efectos cognitivos de las emociones: es tomar conciencia de las ideas y valores que se asocian con personajes, acciones y situaciones que generan, según los casos, emociones positivas y negativas.

Pese al alto porcentaje en la dimensión lenguaje la evaluación de este indicador es de nivel medio para los infantes y medio-bajo para los niños de primaria. Los infantes muestran un buen criterio en la selección de imágenes y en el significado que denotan sus expresiones. Saben las razones que los lleva a elegir o no un cierto contenido audiovisual, por las emociones que les

causa, por lo que ven y escuchan. Más de la mitad de los niños de primaria no receptan adecuadamente el significado de los mensajes que transmiten los medios, señalaron una actitud pasiva respecto a contenidos ilegales, ofensivos o desagradables en Internet.

Igual resultado es el que obtuvieron los jóvenes, lograron un nivel medio-bajo en esta competencia. Sobresalen en la habilidad para manejarse con herramientas de archivos y fotos en programas de imágenes y videos que comparten a través de redes sociales donde tienen más de dos y tres perfiles.

No poseen la capacidad de gestionar el ocio mediático convirtiéndolo en oportunidad para el aprendizaje. Entre sus respuestas indicaron utilizan los dispositivos para interactuar a través de Facebook y observar videos en YouTube reflejando sus preferencias. La tendencia marcada por los jóvenes se puede aprovechar para capacitarlos sobre temas afines y lograr que puedan darles un uso eficiente a las plataformas sociales mejorando su competencia mediática.

Tampoco existe una alta vinculación en la información que reciben de los medios para opinar o generar nuevo conocimiento. Existe desinterés en ejercer un papel

activo como corresponsables de lo que sucede con la sociedad, pese a que tienen un nivel medio-alto en la dimensión lenguaje, conocen códigos verbales, pero no logran construir opiniones con argumentos. Esta afirmación se comparte con los resultados obtenidos en España, donde además se analiza el problema de la actitud. "Hay que insistir, no obstante, que la carencia más grave no es la cognitiva sino la actitudinal. Si hay actitud, es fácil solucionar la carencia de conocimiento" (Ferrés, Aguaded y García, 2012, p. 35).

El plano de movilización de las emociones a través de los medios tradicionales y digitales, y su correspondencia directa con la gestión de destrezas en su manejo (Ferres *et al.*, 2018) alude sistemáticamente a posibles limitaciones en el análisis de la competencia mediática y digital, al contemplarla únicamente desde su marco informacional: "buscar, analizar, seleccionar, filtrar, contrastar, organizar, sintetizar, utilizar y comunicar información", cuando está demostrado (Jonhson, 2010), que el factor cognitivo y sobre todo el desarrollo del pensamiento crítico y complejo, están íntimamente ligados a la persuasión y potencia del relato e historias (*storytelling*) provenientes de las fuentes mediáticas. Será conveniente buscar una ambientación posible para un abordaje de este paradigma actitudinal, en el

porvenir investigativo de la relación usuario-educando, medios y tecnología.

Del grupo de las universidades analizadas la dimensión recepción e interacción está entre las que mayor porcentaje obtuvo. Los estudiantes saben identificar el valor de uso del producto y el valor emocional asociado al juego o poder. La capacidad que poseen para seleccionar con argumento crítico y racional los contenidos que desean consumir equivale al nivel medio-alto, la formación de hábitos de consumo responsable o infodieta es una realidad que se comparte con los estudiantes de universidades de Colombia, Perú y Venezuela "ocho de cada diez encuestados consideran que deben existir actividades educativas sobre el correcto uso de los contenidos de las redes, aún cuando la mayoría asegura haber obtenido sus competencias de manera autodidacta en el uso de Internet y redes sociales" (Romero-Rodríguez et al., 2016, p. 49).

Sin embargo, se evidenció desconocimiento sobre mecanismos legales para reclamar ante la vulneración de una norma en materia audiovisual. Frente a esta situación optan por una actitud pasiva.

Dimensión Recepción e Interacción

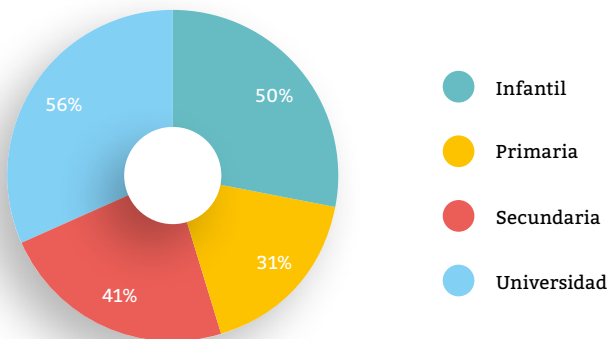


Gráfico 11. Nivel de competencia dimensión recepción e interacción. Estudiantes.

Elaboración: Los autores.

Frente a los resultados de los estudiantes, los profesores de colegio demuestran una ligera ventaja. Muestran un conocimiento medio de las herramientas como buscadores, navegadores y redes sociales. Aunque los utilizan desconocen cómo aprovechar los recursos que presentan. El uso que les dan se enfoca como un medio de relación social y no como sitios en los que se pueda mejorar la información, presentando datos con fuentes bibliográficas que sean certificadas.

Además, demuestran poca habilidad para buscar, organizar, contrastar, priorizar y sintetizar informaciones proce-

dentos de distintos sistemas y de diferentes entornos para generar métodos de investigación en sus estudiantes.

Pese a que en algunos casos los profesores expresaron tener un manejo adecuado de los buscadores y los diferencian, determinando cuáles son sus ventajas y los beneficios que obtiene al momento de acceder a la información, pocos utilizan los medios digitales para el desarrollo educativo. Queda en evidencia la falta de formación audiovisual y digital para orientar a través de la generación de conciencia participativa, analítica y crítica a los estudiantes frente al uso de las herramientas tecnológicas.

Tras el análisis de todas las universidades el resultado para los docentes corresponde a un nivel medio en relación a ejercer obligaciones y deberes frente al uso y consumo de los medios de comunicación con un porcentaje relativamente menor al que tienen los universitarios. Un punto a favor es la utilización con mediana frecuencia de medios interactivos como: redes sociales, correo electrónico, foros, blog o web propias, WhatsApp y videoconferencia para impartir clases.

En este aspecto Buckingham (2005, p.107) señala que: "Al ofrecer un acceso democrático más amplio a formas complejas de producción mediática, la tecnología

digital permite verdaderamente que los estudiantes se conviertan en escritores y lectores de medios tanto visuales como audiovisuales". Sin embargo, existe falta de motivación por parte de los docentes para fomentar la participación activa y de mejor formación hacia sus estudiantes, a través del uso de medios interactivos disponibles, tomando en cuenta que ellos conocen bien cómo funcionan los mencionados recursos.

Dimensión Recepción e Interacción

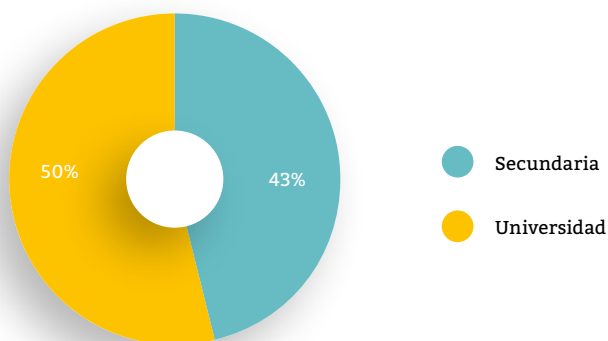


Gráfico 12. Nivel de competencia dimensión recepción e interacción. Profesores.

Elaboración: Los autores.

1.5.4

Apropiarnos de los mensajes y producir nuevos significados

Tener competencias en la dimensión producción y difusión determina los conocimientos básicos sobre la producción, las técnicas de programación y los mecanismos de difusión. Dentro de este proceso que ayuda a profesores y estudiantes a transformar la didáctica en el aula, también se incluye la capacidad de aportar nuevos modos de interactuar en la enseñanza – aprendizaje. Ferrés (2007) la menciona como la habilidad para colaborar en la confección de productos multimedia o multimodales; conocimiento de los derechos autoría, individual o colectiva, y actitud responsable ante los derechos de propiedad intelectual.

En todos los grupos de estudiantes aún no se logra una apropiación de la producción y difusión de contenidos, entre las dimensiones evaluadas es la que menor porcentaje registró. Respecto a los infantes, aún no desarrollan o poseen la capacidad para identificar el contenido de una producción audiovisual y vincularla con un cierto público, considerando diferentes parámetros que le permitan tomar ese tipo de decisiones. Aunque pue-

de ser arbitrario reconocerlo en razón de que solamente se consultó un ítem para este indicador. Según las conclusiones a las que llegan Gómez y Digón (2013) "la educación mediática en educación infantil debe tener en cuenta necesariamente los nuevos conceptos que se relacionan con este campo... El alumnado ha demostrado una enorme capacidad de aprendizaje mediante la interacción con los medios, en la creación de productos audiovisuales" (p. 45).

Inquieta el resultado de los estudiantes de primaria, quienes lograron el nivel más bajo respecto del resto de dimensiones. Así, estos medianamente prestan atención a las opciones de privacidad en las páginas web y redes sociales. En el mismo nivel identifican las funciones que les corresponden al equipo de una producción audiovisual. Muestran carencias en la construcción de un producto audiovisual, para este indicador la competencia es baja. En suma, no cuentan con la formación que les permita tener habilidades para la creación de nuevos contenidos o producciones.

En los colegios es necesario prestar atención a los ámbitos de la comunicación multimodal y multimedia. Existen falencias tanto en estudiantes como en profesores. Entre

los ítems consultados estuvo el uso de licencias *Creative Commons*. El resultado fue negativo. Desconocen estas herramientas para proteger sus contenidos en la web. Tampoco saben sobre la existencia de los derechos de autor. En cuanto a la privacidad de redes sociales y de Internet en general pocos utilizan las políticas de privacidad disponibles, lo que constituye una situación de vulnerabilidad a diferentes peligros cibernéticos. En un estudio de Trend Micro (2013), solo el 38% de los usuarios sabe cómo restringir sus publicaciones online.

Asimismo, poseen un nivel bajo sobre los aspectos relativos a la producción mediática y las distintas funciones que realiza el equipo, y en discernir mensajes significativos en la construcción de una secuencia visual para producir nuevos significados. Los estudiantes desconocen el proceso de producción en su mayor parte. A esto se suma la casi nula participación como autores de contenidos creados para las diferentes plataformas de la Web 2.0 y al acceso a servicios RSS.

Donde muestran un grado de competencia alto es respecto al manejo de las herramientas como, por ejemplo, las redes sociales para comunicarse e informarse, aunque se insiste en la necesidad de educar en competencias para

generar un uso correcto y la creación de contenidos con cierto valor académico.

Se presenta un nivel medio-bajo en los universitarios. Los datos denotan que no utilizan las redes sociales para tareas productivas, pero sí las ocupan para temas de ocio y entretenimiento. Esto es parte de una tendencia de consumo mundial en la que Ecuador está inmerso, Durante toda la jornada diaria el acceso a Internet prioritariamente es desde el *smartphone*. Este tiene el 81% de incidencia frente al uso de otros dispositivos, el principal consumo es el de video para satisfacer momentos de entretenimiento (Interactive Advertising Bureau - IAB Ecuador, 2017).

En esta misma línea, tienen una mediana competencia para la modificación, visualización y creación de videos y fotografía que se publican en redes sociales. Lo mismo ocurre con el uso de las herramientas que ofrecen los diferentes recursos de difusión de las nuevas tecnologías.

Dimensión Producción y Difusión

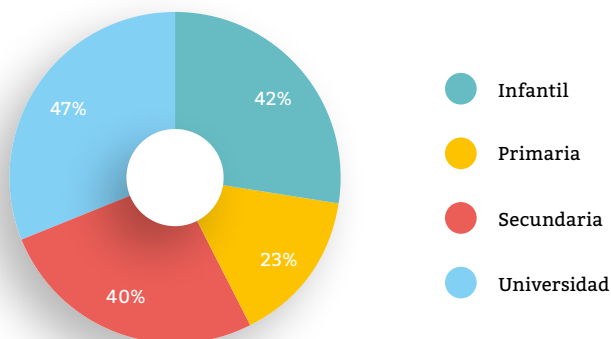


Gráfico 13. Nivel de competencia dimensión producción y difusión. Estudiantes.

Elaboración: Los autores.

Esta realidad se repite con los profesores de colegio. Pese a tener laboratorios de cómputo con acceso a Internet la mayoría de los docentes mantienen métodos de enseñanza heredados del modelo educativo tradicional. Para impartir clases aún se valen de papelotes, cartulinas, dramatizaciones y en algunos casos presentaciones en PowerPoint. Detenerse y no avanzar hacia lo tecnológico abre la posibilidad de ser remplazado por nuevas generaciones de profesionales más jóvenes con formación en competencia mediática.

Hay desconocimiento de las normativas y leyes sobre el sistema de regulación audiovisual, dónde puede reclamar o ejercer sus derechos cuando hayan sido violentados por algún contenido difundido en los medios de comunicación. Los profesores de colegio no conocen sobre la existencia de códigos deontológicos que tienen las empresas y los profesionales de los medios que amparan, protegen y exigen a los distintos actores sociales, colectivos y asociaciones, cumplir y tener una actitud responsable ante ellos. En oposición a las mencionadas respuestas sí se conoce sobre organismos de regulación para proteger a la infancia de contenidos mediáticos.

Otro tema pendiente es el uso de la herramienta *Creative Commons* para la protección de sus productos virtuales, especialmente los colegios fiscomisionales tienen mayor desconocimiento. Además de la baja participación en seminarios y talleres de investigación, innovación o elaboración de materiales didácticos relacionados al desarrollo de competencias en los medios de comunicación.

Para los docentes universitarios la dimensión producción y difusión muestra un nivel de competencia medio-bajo. Los docentes habitualmente buscan calidad en la producción y difusión de la información y hacen

énfasis en reconocer las propiedades básicas de cada contenido que usan. Sin embargo, un menor porcentaje utiliza información mediática adecuada para sus clases.

Relacionado a su baja competencia en tecnología carecen de conocimiento sobre recursos tecnológicos y comunicativos, aún existen falencias en los docentes que se pueden mejorar con el uso adecuado de las licencias *Creative Commons*. La mayoría desconoce las normas de derechos de autor.

Dimensión producción y difusión

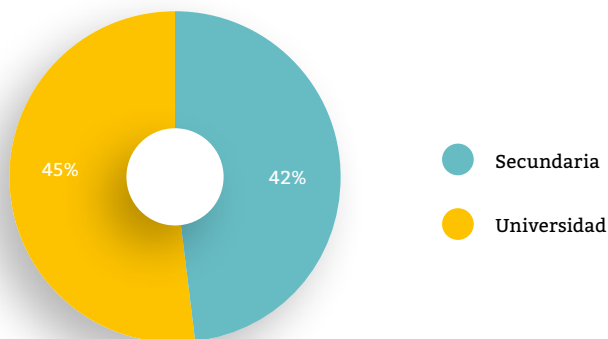


Gráfico 14. Nivel de competencia dimensión producción y difusión. Profesores.

Elaboración: Los autores.

1.5.5

Ciudadanía digital empoderada

Todavía no se puede hablar de una apropiación de lo digital en Ecuador. El grado de competencia que conlleva la dimensión ideología y valores se sitúa en nivel medio-bajo. Aquí se resalta el hecho de ser capaces de identificar las fuentes informativas, las identidades y los estereotipos en un mensaje que se encuentra en diferentes medios. Esta dimensión evalúa "la capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes audiovisuales que como representaciones de la realidad son portadores de Ideología y Valores; así como el análisis crítico de dichos mensajes, entendidos como expresión y soporte de los intereses, las contradicciones y los valores de la sociedad" (Ferrés y Santibañez, 2011, p.62).

En este ámbito la respuesta de los infantes está vinculada con sus costumbres, hábitos y la educación recibida en el hogar y la escuela, sobre los estereotipos que se pueden generar a partir de la inclinación hacia un juguete por su forma, color y representación de los cánones marcados por la sociedad a veces pueden chocar con los nuevos paradigmas culturales caracte-

rizados por la inclusión de género, minorías sociales o sexuales, etnia o discapacidades.

Ligados al nivel alto en la dimensión lenguaje demuestran competencia en la selección de los contenidos que aparecen en formato de publicidad corporativa, mostrando sus gustos y fijando preferencias en las selecciones que realizan. Un aspecto que les beneficia al amparo de sus ideologías y valores.

La competencia de los niños de primaria y de los jóvenes corresponde al nivel medio-bajo, dado que un porcentaje alto de niños utiliza Internet principalmente para cubrir necesidades de ocio, una tendencia global que da pie al análisis sobre todo porque la identidad de las personas y su forma de proceder es transversal en una educación integral.

Los estudiantes de colegio no tienen un manejo correcto de los buscadores de información en Internet. Para identificar los conceptos más relevantes de la búsqueda, descartan la planificación que los lleva a organizar, contrastar, priorizar y sintetizar informaciones procedentes de distintos sistemas y de diferentes entornos garantizando la calidad del contenido y la fiabilidad de las fuentes. Los jóvenes investigan de acuerdo a lo que

ellos creen conveniente en sus trabajos de investigación, revisando de forma ligera los primeros resultados que aparecen, más no aplican palabras clave. Los elementos de búsqueda que usan son irrelevantes.

Demuestran una mediana capacidad para identificar la ideología en una producción audiovisual. Actúan guiados por las tendencias, producciones más comerciales y más vendidas o por los comentarios de las personas. Consecuentemente, son pocos los que saben reconocer claramente los aspectos de la publicidad que más les influyen.

El porcentaje para los universitarios se sitúa en el nivel medio-bajo, relacionado al conocimiento y uso sobre los diferentes mecanismos para presentar quejas mediante los diversos recursos que ofrecen las TIC, que permiten seleccionar información veraz y los contenidos audiovisuales que se transmiten en los medios de comunicación, con la búsqueda, organización; con la capacidad de sintetizar la información que proviene de Internet, y con la identificación de los mensajes que se transmiten en los comerciales.

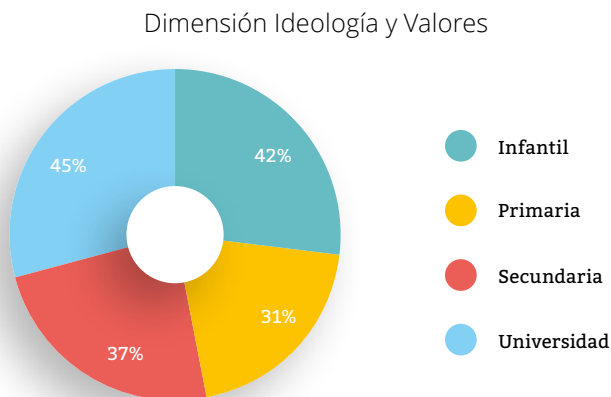


Gráfico 15. Nivel de competencia dimensión ideología y valores. Estudiantes.

Elaboración: Los autores.

Los docentes saben que tienen derecho a participar activamente en la problemática social y la manera más eficaz e inmediata de hacerlo es a través de la elaboración de mensajes con valores que eviten prejuicios o estereotipos sociales. Sin embargo, un menor porcentaje los elabora, y pocos son los que distinguen las tendencias sociopolíticas de los medios de comunicación. En este indicador también se detectó una mediana 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 conocerlos mejor y para abrirlos a otras experiencias.

No todos contrastan fuentes de información para realizar sus investigaciones. Cuando lo ideal en un proceso de investigación es la contratación y verificación de fuentes. Especialmente en los profesores es fundamental realizar prácticas que denoten un mínimo de profesionalismo como modelo de enseñanza hacia sus estudiantes.

En cuanto al conocimiento y uso de medios y tecnologías comunicativas, la mitad de los encuestados los utiliza por diversión y la otra se reparte entre quienes los ocupan como parte de su metodología docente y desarrollo educativo para transmitir valores y contribuir a la mejora del entorno social. Se debe considerar que el nivel de competencia alcanzado por los profesores en la dimensión tecnología es medio-bajo, de alguna manera es una limitante para aprovechar todo el potencial que estas herramientas pueden aportar en el ámbito educativo.

Respecto a los docentes universitarios su nivel de competencia en ideología y valores está por debajo de la media, pero es relativamente mayor en comparación con el grado de competencia de los estudiantes. Este resultado se obtiene por las respuestas recopiladas de las Universidades de Quito, Cuenca y Machala quienes indicaron poseer mediano conocimiento en mecanismos para pre-

sentar quejas en los medios. Es decir, no conocen a dónde acudir para denunciar contenidos inapropiados difundidos en los medios de comunicación. De igual manera, sucede en la construcción del mensaje que se desea transmitir a los estudiantes, y sobre los valores e ideologías de los medios de comunicación en su totalidad.

En su condición de inmigrantes digitales se requiere que los docentes se adapten al proceso de evolución de la sociedad, para abrir su mente al conocimiento y aprender a mejorar sus modelos de enseñanza con creatividad e innovación, creando contenidos cada vez más llamativos para conseguir la atención de su grupo estudiantil.

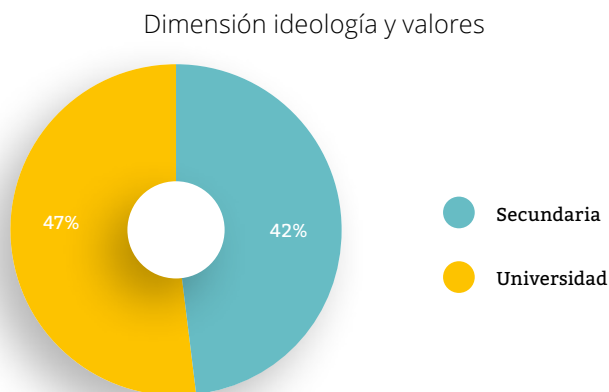


Gráfico 16. Nivel de competencia dimensión ideología y valores. Profesores.

Elaboración: Los autores.

1.5.6

¿Puede identificar una producción audiovisual de calidad?

Tras el análisis de las instituciones evaluadas se coincide en que Ecuador camina hacia el fortalecimiento de la competencia mediática relacionada con la estética, el nivel que logra es medio-alto. Esta dimensión responde a la calidad, innovación, originalidad y estilo en las tendencias audiovisuales. Desde esta perspectiva se define el uso de las habilidades mediante el pensamiento crítico. Lo que se propone es una valoración de la creatividad, las habilidades y el contenido científico que estudiantes y profesores generan (Marín-Gutiérrez, Rivera-Rogel, & Celly-Alvarado, 2014).

En efecto, disponer de competencia en lo estético otorga diferentes formas para la comprensión de los diversos ámbitos del conocimiento, haciendo uso de las distintas capacidades que deben estar presentes en la experiencia de vida de las personas. Águila, Núñez y Raquimán (2011) afirman que: "incorporar la formación artística en espacios formales curriculares permitirá que se experimente con una gama amplia de contenidos, lo que aumentará las potencialidades cognitivas que desarrollan los estudiantes en sus procesos de creación" (p. 28).

Relacionado al análisis del grupo de niños, lo estético no está separado de la interacción, el lenguaje o la tecnología. Al contrario, se complementa y es la forma en la que el niño entiende el mundo que le rodea. Conoce bien el significado de lo expresiva que puede llegar a ser una imagen y el sentimiento que evoca. Pero todavía la mayoría no desarrolla competencia para reconocer las posibilidades que permite la ludología. Un panorama similar se da en escuelas de España. Según Gómez y Diggón (2013) los infantes de tres años "han podido analizar diversos recursos vinculados a la imagen y al sonido desde un punto de vista expresivo y estético por ejemplo las diferencias entre los móviles muy antiguos y los actuales, el tamaño, la forma" (p. 28).

Entre todos los grupos evaluados, se destacan los resultados alcanzados por estudiantes de primaria, el nivel medio-alto responde a su competencia para: observar la estética en las imágenes en cuanto a su forma y contenido, identificar el papel que cumplen los diferentes profesionales de una producción audiovisual, y, en la comprensión del significado que transmiten los sonidos, imágenes y textos de un audiovisual.

Lo propio les corresponde a los jóvenes, el grado de competencia es satisfactorio. Indican un nivel me-

dio-alto en lo estético. La mayoría afirma tener capacidad de transformar productos audiovisuales mejorando su creatividad, que implica usar nuevas herramientas comunicativas para elevar el nivel de la creatividad y de la sensibilidad individual y colectiva. Un porcentaje menor indicó no tener la capacidad de analizar y de valorar los mensajes audiovisuales desde una perspectiva estética.

La capacidad para reconocer una producción mediática se asocia al hecho de que por ser jóvenes perciben con mayor sensibilidad lo artístico y también por el hábito en el uso de las imágenes que se comparten en las redes sociales.

Conforme a los resultados los universitarios demuestran tener un nivel medio-alto superando con un porcentaje holgado a los docentes. Presentan competencia para identificar los elementos artísticos y un alto grado de sensibilidad para reconocer la calidad estética. Saben cuándo un producto audiovisual cumple con las normas estéticas artísticas, analizan el efecto visual, los colores y el diseño de la imagen. Así como el contenido artístico en un video.

Dimensión estética

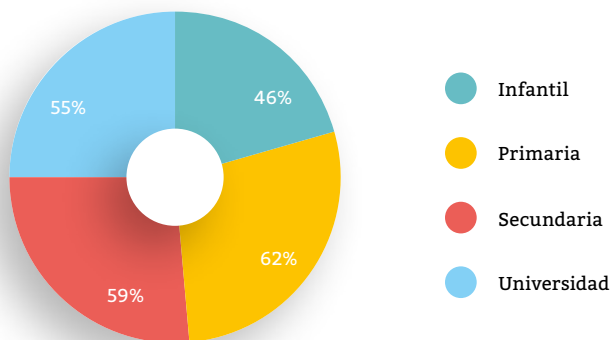


Gráfico 17. Nivel de competencia dimensión estética. Estudiantes.

Elaboración: Los autores.

Desde un análisis porcentual los profesores de colegio apuntan al grado de competencia más alto entre todas las dimensiones evaluadas. Más de la mitad distingue ciertas tendencias cinematográficas como: expresionismo, romanticismo, realismo, naturalismo, surrealismo, *underground* o *nouvelle vague*. Se afirma su grado de competencia en la capacidad de identificar las categorías estéticas básicas, como la innovación formal y temática, la originalidad, el estilo, las escuelas y tendencias.

De los ítems planteados, la mayoría sabe identificar las características estéticas de un producto audiovisual desde una perspectiva creativa y regida por el buen gusto. Quienes no afirmaron esto, reconocen su desinterés en el aspecto estético del contenido mediático.

A diferencia de sus colegas de bachillerato, los docentes universitarios no lograron un nivel alto en lo estético. Carecen de conocimientos para identificar cuando una creación o producto al menos cumple con unas exigencias mínimas de gusto estético como tener una buena presentación, redacción, calidad de imagen o elaboración propia. Considerando que un poco más del 70% de los encuestados corresponden a las áreas de: ciencias sociales y jurídicas, arte y humanidades, ingeniería y arquitectura, afines a la dimensión que se explica.

Otro aspecto es la mediana competencia que muestran en la selección de mensajes para sus trabajos basándose en lo estético o artístico. Realidad que se asemeja con sus pares de la Universidad Autónoma de Chihuahua México. Ávila y Cortés (2017) concluyen que: "los hallazgos del estudio determinan que con base al diagnóstico realizado los profesores cuentan con un desarrollo básico a medio en el uso docente de los medios, el lenguaje,

estética y tecnología que se requieren como parte de la competencia mediática" (p. 11).

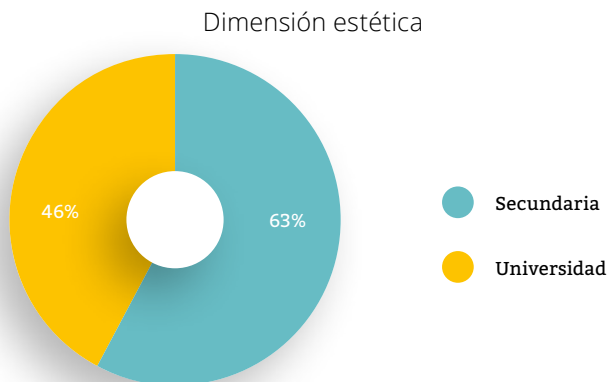
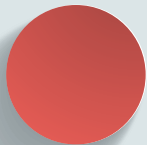


Gráfico 18. Nivel de competencia dimensión estética. Profesores.

Elaboración: Los autores.

SEGUNDA PARTE

Margoth Iriarte
Lucy Andrade
Gianella Carrión
Stephany Celly







2.1

El currículo educativo y las competencias mediáticas

Las instituciones educativas se constituyen en uno de los principales espacios para desarrollar competencias mediáticas. Estas se hacen operativas a través del currículo, que es la expresión del proyecto educativo con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones. En el currículo se plasman, en mayor o menor medida, las intenciones educativas del país que garantizan procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad (Ministerio de Educación de Ecuador, 2019).

En Ecuador, la educación inicial, básica y el bachillerato han sufrido algunos cambios a partir de la Reforma Curricular Consensuada propuesta en 1996, la que se convirtió en política de estado a nivel nacional. Esta Reforma consideró aportes de la teoría constructivista y apuntó, por primera vez, al desarrollo de destrezas y no únicamente al aprendizaje de contenidos. Sin embargo, en el 2007, luego de una evaluación realizada por la Dirección Nacional de Currículo del Ministerio de Educación y descrita en el Acuerdo 306-11, se concluye que,

entre otros aspectos, existe insuficiente claridad en la definición de destrezas, lo que dificulta la planificación curricular, la operatividad en el aula y su evaluación (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011).

Con estos antecedentes y apegados a lo propuesto por el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Nacional de Educación (2006) en el Plan Decenal (2006-2015) y en la Constitución de la República (Gobierno del Ecuador, 2008) se inicia un proceso de actualización curricular en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional.

En el 2010 se propone la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica (AFCEGB), cuyas bases pedagógicas se fundamentan en la pedagogía crítica, proponiendo nuevamente como eje fundamental el desarrollo de destrezas con criterios de desempeño, con la finalidad de especificar, hasta un nivel meso-curricular, las habilidades y conocimientos que los estudiantes deberán aprender, por área y por grado.

En este currículo se planteó el empleo de las Tecnologías de la Información y Comunicación que directamente apoyan el desarrollo de competencias mediáticas en procesos de enseñanza-aprendizaje como: búsqueda de información, visualización y objetividad

al contenido de estudio, simulación de situaciones reales, participación en juegos didácticos, evaluación de resultados de aprendizaje, preparación en el manejo de herramientas tecnológicas entre otras (Ministerio de Educación , 2010).

La idea fundamental era tener acceso a la información en ámbitos virtuales, que implique –además de localizar, ordenar y reunir datos– llevar a cabo complejos procesos de significación e interpretación de los mismos en función de contextos particulares y necesidades temporales de búsqueda (Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012), de ahí que, el uso de las TIC en los contextos educativos no debía ser el fin en sí mismo, sino un medio que permita al alumnado dar significado a la información, es decir, que mediante el uso de estas tecnologías los alumnos y profesores puedan generar conocimiento.

En el 2011 se plantea a nivel nacional el currículo del Bachillerato General Unificado (BGU), organizado en un grupo de asignaturas centrales denominado tronco común, que les permite a los estudiantes adquirir ciertos aprendizajes básicos esenciales correspondientes a su formación general. Además del tronco común, los estudiantes pueden escoger entre dos opciones en

función de sus intereses: el Bachillerato en Ciencias o el Bachillerato Técnico.

Como parte de esta propuesta se establecieron lineamientos curriculares para la informática aplicada a la educación únicamente en el primer año de bachillerato, cuyo objetivo central es utilizar herramientas TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las áreas de estudio, evidenciado el uso correcto de paquetes ofimáticos, búsqueda de información, instalación y aplicación de software educativo, construcción de blog, wiki y el manejo eficiente y correcto de la Web 2.0, la idea era convertir al estudiante en un aprendiz permanente a través de un manejo dinámico y actualizado de estas herramientas en función de la velocidad de cambio de la informática y la tecnología (Ministerio de Educación, 2011).

En el 2002 se publicó el Referente Curricular para la Educación Inicial "Volemos Alto. Claves para cambiar el mundo" en éste, se delimitó objetivos generales y se encargó a las instituciones educativas concretarlo a nivel micro curricular (Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación, Ministerio de Bienestar Social, 2002). Sin embargo, hasta el 2013 se elaboraron diversas propuestas curriculares que no llegaron a concretarse.

En el 2014, se propone el nuevo currículo de educación inicial para atender a la diversidad personal, social y cultural del infante. En este, se resalta la necesidad de crear ambientes estimulantes y positivos, donde los niños puedan acceder a experiencias de aprendizaje efectivas desde sus primeros años de vida. Para cumplir este fin se organiza el currículo tomando en cuenta: el perfil de salida, los ejes de desarrollo y aprendizaje, los ámbitos de desarrollo y aprendizaje, los objetivos de subnivel y de aprendizaje, las destrezas, las orientaciones metodológicas y las orientaciones para el proceso la evaluación. Si bien es cierto, en este currículo no se hace explícito el uso e incorporación de las tecnologías ni de los medios en los procesos formativos, sin embargo, sus bases teóricas afirman que el desarrollo depende de la calidad de las condiciones sociales, económicas y culturales en las que nacen, crecen y viven los niños y niñas, de las oportunidades que el entorno les ofrece y de la garantía de derechos por parte del estado y de la sociedad (Ministerio de Inclusión Económica y Social, Instituto Nacional de la Familia, 2011), bajo este concepto y considerando las características de los niños en estas edades, las nuevas formas de interactuar, de comunicar y de aprender exigen el uso de la tecnología y de los medios de comunicación para su formación.

Para el 2016 se realiza una nueva actualización al currículo de básica y bachillerato, cuya base son los niveles de educación obligatoria, y que a decir del Ministerio se presenta como una propuesta más abierta y flexible que se pudiera adaptar de mejor manera a los estudiantes, en donde las tecnologías de la información y comunicación forman parte del uso habitual como instrumento facilitador para el desarrollo del currículo dado que las actuales exigencias de la sociedad de la información, globalización y mundialización económica y cultural, dominio creciente de la cultura y del lenguaje audiovisual, ubicuidad de las TIC reclaman de la educación escolar la enseñanza de nuevos contenidos que garanticen nuevas destrezas en los estudiantes para desempeñarse como ciudadanos responsables en la sociedad actual.

En este sentido, es necesario desarrollar en el estudiante competencias mediáticas que propicien las habilidades para usar las TIC, de modo que puedan interpretar y reelaborar la información de la que disponen, lo cual implica, por ejemplo, aplicar habilidades de razonamiento es una de las alternativas para contribuir a la formación integral del estudiante.

Los niveles de educación inicial, básica y bachillerato se estructuran en subniveles, organizando los aprendizajes

en bloques curriculares que incluyen destrezas con criterios de desempeño de forma secuencial desde el primer año de la Educación Básica hasta el último del Bachillerato, constituyéndose en una división longitudinal del área a lo largo de los estudios obligatorios.

En Ecuador, el debate sobre la función del currículo como un espacio para promover el uso de las TIC para favorecer la interrelación e interacción de conocimientos y como recursos que permitan una participación activa de los actores del sistema educativo en la producción de contenidos es fundamental para el desarrollo de innovaciones educativas.

En este contexto, la identificación de competencias mediáticas en el currículo considera dos variables: (1) destrezas con criterio de desempeño como unidades de análisis y (2) competencias en comunicación audiovisual en la era digital (Ferrés, 2007). Las primeras, responden a lo que deberían saber y ser capaces de hacer los niños, niñas y jóvenes y a sus individuales, respetando las características de desarrollo evolutivo y diversidad cultural. Y las segundas, a los niveles de desarrollo de la competencia en cuanto a las dimensiones: lenguaje, tecnología, ideología y valores, producción y programación, recepción y audiencias, y estética.



2.2

Las destrezas con criterio de desempeño como medio para viabilizar las competencias mediáticas

Las destrezas con criterio de desempeño según el currículo de educación inicial varían de acuerdo a su intencionalidad, edades de los educandos, y prioridad en su abordaje (Aprendizajes básicos imprescindibles y básicos deseables) estas se constituyen en el conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que los niños y niñas desarrollarán y construirán, por medio de un proceso pedagógico intencionado.

El desarrollo de las destrezas es continuo y gradual, lo que implica que los rangos de edad propuestos para la formulación se constituyen en referentes, ya que el logro de la destreza dependerá del ritmo y las experiencias de aprendizaje de cada niño. Bajo estos criterios el currículo de educación inicial se estructura de la siguiente manera (ver tabla 1).

Periodos	Ámbitos	Objetivos	Destrezas
0 -6 meses	Descubrimiento natural y cultural	4	8
	Exploración del cuerpo y motricidad	4	7
	Manifestación del lenguaje verbal y no verbal	3	6
	Vinculación emocional y social	4	12
6 meses - 1 año	Descubrimiento natural y cultural	4	9
	Exploración del cuerpo y motricidad	4	11
	Manifestación del lenguaje verbal y no verbal	4	9
	Vinculación emocional y social	4	14
1-2 años	Descubrimiento natural y cultural	4	15
	Exploración del cuerpo y motricidad	4	15
	Manifestación del lenguaje verbal y no verbal	4	10
	Vinculación emocional y social	4	14
2 -3 años	Descubrimiento natural y cultural	4	16
	Exploración del cuerpo y motricidad	4	20
	Manifestación del lenguaje verbal y no verbal	4	16
	Vinculación emocional y social	4	15
3 -4 años	Comprensión y expresión del lenguaje	7	17
	Convivencia	4	10
	Expresión artística	4	9
	Expresión corporal y motricidad	8	25
	Identidad y Autonomía	3	14
	Relaciones con el medio natural y cultural	3	10
	Relaciones lógico-matemáticas	5	14
4-5 años	Comprensión y expresión del lenguaje	8	19
	Convivencia	4	11
	Expresión artística	4	9
	Expresión corporal y motricidad	8	26
	Identidad y Autonomía	3	15
	Relaciones con el medio natural y cultural	3	11
	Relaciones lógico-matemáticas	5	17
Total		132	404

Tabla 1. Estructura del currículo de educación inicial.

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, para identificar las competencias mediáticas en el currículo de educación inicial a través de las destrezas se consideró cada una de las dimensiones propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012) en torno a las cuales se analizaron las 404 destrezas del nivel. Los resultados en la (tabla 2) muestran que la dimensión más atendida es el lenguaje con 8 destrezas (1,98%), seguida de la dimensión interacción con 4 destrezas (0,99%), estética con 3 destrezas (0,74%) y, tecnología e ideología y valores con 1 destreza (0,24%).

De los resultados obtenidos se puede deducir que del total de las 404 destrezas del currículo analizado tan solo 17 destrezas incluyen las dimensiones de la competencia mediática, es decir el porcentaje de destrezas identificadas es bajo (4%) en relación al porcentaje global de las destrezas del currículo.

Es importante señalar que los niños en este nivel y edades pertenecen a la generación Z, se desarrollan e interactúan diariamente con la tecnología y los medios de comunicación; por tanto, la educación debe incorporar en el proceso formativo actividades que impliquen la educación en medios, pues eso garantizará el desarrollo integral en el individuo.

Años/Asignaturas	Tecnología	Interacción	Lenguaje	Difusión y producción	Ideología y valores	Estética
0-6 meses			1			1
Descubrimiento natural y cultural			1			1
1-2 años		1	2			
Descubrimiento natural y cultural			1			
Manifestación del lenguaje verbal y no verbal.		1	1			
2-3 años		1	1	1		
Exploración del cuerpo y motricidad				1		
Manifestación del lenguaje verbal y no verbal.		1	1			
3-4 años		1	1			1
Comprensión y expresión del lenguaje		1	1			
Expresión corporal y motricidad						1
4-5 años	1	1	2			1
Comprensión y expresión del lenguaje			2			
Expresión artística		1				1
Expresión corporal y motricidad	1					
6 meses - 1 año			1			
Manifestación del lenguaje verbal y no verbal.			1			
Total general	1	4	8	1		3

Tabla 2. Análisis de las competencias mediáticas en el currículo de educación inicial.

Fuente: Elaboración propia.

Las destrezas con criterios de desempeño, para el nivel básico y bachillerato, de acuerdo al currículo, se constituyen en aprendizajes básicos (deseables e imprescindibles) que se aspira a promover en los estudiantes en un área y un subnivel determinado de la escolaridad. Las destrezas con criterios de desempeño refieren a contenidos de aprendizaje en sentido amplio —destrezas o habilidades, procedimientos de diferente nivel de complejidad, hechos, conceptos, explicaciones, actitudes, valores, normas— con un énfasis en el saber hacer y en la funcionalidad de lo aprendido.

Ponen su acento en la utilización y movilización de un amplio abanico de conocimientos y recursos, tanto internos (recursos psicosociales del aprendiz) como externos (recursos y saberes culturales). Destacan la participación y la actuación competente en prácticas socioculturales relevantes para el aprendiz como un aspecto esencial del aprendizaje. Subrayan la importancia del contexto en que se han de adquirir los aprendizajes y dónde han de resultar de utilidad a los estudiantes.

Bajo este enfoque, para el presente estudio el currículo de básica y bachillerato se ha tomado únicamente las destrezas imprescindibles y se representan estructuralmente tal como se muestra en las tablas 3 y 5.

Como se puede observar en la tabla 3, el nivel de educación básica cuenta con un total de 82 bloques curriculares, 7 ejes y 771 destrezas imprescindibles distribuidas en 4 subniveles, en los que el grupo de docentes de cada subnivel deberá distribuir en los diferentes grados de educación básica las destrezas imprescindibles a trabajar de acuerdo a las particularidades de los estudiantes, los contenidos y el contexto.

Subnivel	Áreas	Bloques	Destrezas imprescindibles
Preparatoria 5 años	Educación Cultural y artística	3	8
	Educación Física	5	13
	Eje desarrollo personal y social	2 ámbitos	12
	Eje descubrimiento del medio natural y cultural	2 ámbitos	34
	Eje expresión y comunicación	3 ámbitos	22
	Subtotal	15	89
Elemental 6-8 años	Ciencias Naturales	5	32
	Ciencias sociales	3	32
	Lengua y literatura	5	23
	Educación cultural y artística	3	23
	Educación física	5	21
	Matemática	3	37
	Subtotal	24	168
Medio 9-11 años	Ciencias Naturales	5	35
	Ciencias sociales	3	89
	Lengua y literatura	5	27
	Educación cultural y artística	3	26
	Educación física	6	22
	Matemática	3	47
	Subtotal	25	246
Superior 12-14 años	Ciencias Naturales	5	40
	Ciencias sociales	3	94
	Lengua y literatura	5	28
	Educación cultural y artística	3	21
	Educación física	6	24
	Matemática	3	61
	Subtotal	25	268
Total		89	771

Tabla 3. Estructura del currículo de educación básica.

Fuente: Elaboración propia.

Al observar el currículo de educación básica (ver tabla 4) identificamos que en el subnivel de preparatoria no se considera la inclusión de competencias mediáticas, análisis que se relaciona con los resultados del nivel de educación inicial donde se declaran en un bajo nivel las dimensiones de las competencias mediáticas en edades tempranas donde se deben considerar a las experiencias de aprendizaje como aquellas que definirán el desarrollo posterior. Es precisamente en estas edades que se deja a un lado una de las características de objetividad que la tecnología puede brindar para incorporar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, perdiendo por ende la oportunidad de aprovechar las ventajas de estas herramientas.

En los subniveles elemental, medio y superior, progresivamente se incorporan las competencias mediáticas, aunque su inclusión no llega a ser significativa frente a las posibilidades pedagógicas que ofrecen, así 18 destrezas imprescindibles se identifican con la dimensión de tecnología (2,33%), 17 (2,20%) con la de difusión y promoción; 15 destrezas (1,9%) con la dimensión de interacción; 12 (1,55%) con el lenguaje; 4 destrezas (0,51%) con la estética y 1 destreza (0,12%) con la dimensión de ideología y valores.

El número de destrezas imprescindibles identificadas es bajo, pues 67 de las 771 serían las que incluyen al menos una de las dimensiones de las competencias mediáticas, lo que constituye un 8,6% del porcentaje total (100%). Nos enfrentamos a una realidad alejada a la necesidad del estudiante, especialmente en lo que tiene que ver al avance tecnológico y en educación en medios, sin duda alguna esta característica limita la preparación del estudiante a ser competente en una sociedad del conocimiento, al desarrollo del pensamiento crítico y a la formación ciudadana responsable y reflexiva.

Subniveles/ Asignaturas	Tecnología	Interacción	Lenguaje	Estética	Difusión y producción	Ideología y valores
Preparatoria						
(en blanco)						
Elemental	3	3	5	1	2	
Ciencias naturales	2		1			
Ciencias sociales			2			
Educación cultural y artística	1	2	2		2	
Lengua		1		1		
Medio	5	6	4	3	7	1
Ciencias naturales	2	3				1
Educación cultural y artística	1	1	2	2	6	
Educación física				1		
Lengua y literatura	1				1	
Matemática	1	2	2			
Superior	10	6	3		8	
Ciencias naturales	4	2			1	
Ciencias sociales			1			
Educación cultural y artística	2	3	1		5	
Educación física			1			
Lengua y literatura	1	1			2	
Matemática	3					
Total general	18	15	12	4	17	1

Tabla 4. Análisis de las competencias mediáticas en el currículo de básica.

Fuente: Elaboración propia.

En lo que concierne al currículo de bachillerato, se organiza en 7 áreas del conocimiento, donde se incluyen 11 asignaturas de acuerdo a su naturaleza. Las destrezas con criterio de desempeño se distribuyen en 37 bloques y 12 ejes que incluyen un total de 520 destrezas imprescindibles, tal como se muestra en la siguiente (tabla 5).

Nivel	Áreas	Asignatura	Bloque/ ejes	Destrezas imprescindibles
Bachillerato 15-16-17 años	Ciencias naturales	Biología	5	42
		Física	6	60
		Química	3	41
	Ciencias sociales	Educación para la ciudadanía	4	40
		Filosofía	4	35
		Historia	4	124
	Educación cultural y artística	Educación cultural y artística	3	15
	Educación física	Educación física	6	20
	Emprendimiento y gestión	Emprendimiento y gestión	6	36
	Lengua y literatura	Lengua y literatura	5	21
Matemática	Matemática	3	86	
Total			49	520

Tabla 5. Estructura del currículo de bachillerato.

Fuente: Elaboración propia.

Asignaturas	Lenguaje	Tecnología	Estética	Difusión y producción	Ideología y valores	Interacción
Biología	1	1				
Educación cultural y artística	3	1	3	5		2
Educación física				1		
Emprendimiento y gestión		1				
Filosofía			1			
Física		1				
Geometría y medida		2				
Historia	1	1				2
Lengua y literatura		2				1
Matemáticas	10	7				1
Química	4					1
Total general	19	16	4	6		7

Tabla 6. Análisis de las competencias mediáticas en el currículo de bachillerato.

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al análisis del currículo de bachillerato tal como se muestra en la tabla 6, 19 destrezas imprescindibles (3,65%) se relacionan con las competencias mediáticas en la dimensión de lenguaje, 16 destrezas imprescindibles (3,07%) con la tecnología; 7 (1,34%) con la dimensión de interacción; 6 destrezas imprescindi-

bles (1,15%) con la difusión y producción y 4 destrezas imprescindibles (0,76%) con la dimensión de estética, estos porcentajes son bajos frente al total de destrezas imprescindibles. De manera general, en este currículo el número y porcentaje de destrezas imprescindibles que incluyen competencias mediáticas (52 destrezas, 10%) es bajo en relación al total de las establecidas (520 destrezas, 100%), se abordan las seis dimensiones, pero no con la misma frecuencia ya que predominan de acuerdo a las particularidades de la asignatura.

La reflexión sobre la inclusión de competencias mediáticas en los currículos de educación inicial, básica y bachillerato de Ecuador nos lleva a concluir lo siguiente:

- La actual organización curricular no contribuye por sí sola a incluir competencias digitales e innovaciones educativas con TIC, pues no muestra una perspectiva integradora de las competencias vinculadas al manejo de las tecnologías.
- La integración de las TIC en el currículo escolar demanda un modelo de planificación o diseño curricular que de sentido a su uso con perspectivas innovadoras y vinculadas a las intenciones de las competencias mediáticas.

- Finalmente, en los documentos curriculares si bien se declaran en las destrezas identificadas, términos como creatividad, innovación, TIC, tecnología, pensamiento crítico, estética, producción, lenguaje, y frases como “participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología” “determinar el papel político y social de los medios de comunicación y el uso de las tecnologías, en Ecuador” e “identificar, reconocer, representar, seleccionar ciertos contenidos con el uso de las tecnologías” en la práctica será muy difícil desarrollar los principios de competencia mediática sin la vinculación directa con un contexto, es decir, como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje, que permita el desarrollo integral de los estudiantes en un ambiente digital.



2.3

Perspectivas y tendencias del uso de la tecnología y de los medios de comunicación en la educación

La educación formal en Ecuador ha centrado sus esfuerzos en el desarrollo de habilidades cognitivas, afirmación que se corrobora en las diferentes propuestas curriculares; el desafío es incorporar en el proceso de enseñanza-aprendizaje herramientas y espacios para promover el desarrollo integral de las habilidades, a partir de las necesidades de los educandos, considerando sus requerimientos y tomando en cuenta la interdisciplinariedad, las nuevas formas de interacción e interrelación que los tiempos actuales demandan.

Asímismo, en todos los currículos, aún sin manifestarlo textualmente, se establece que la utilización de las tecnologías y el desarrollo de las competencias mediáticas dependerá de algunos factores como: el proyecto educativo de las instituciones, la formación de los profesores

para el uso de TIC, la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, el contexto de la clase y el acceso a los recursos tecnológicos necesarios.

Bajo estos requerimientos y desde una perspectiva educativa nace la “Agenda Digital” con miras a: (1) potenciar el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje, (2) dotar de conectividad de Internet y equipos tecnológicos a todas las aulas de las instituciones educativas (3) elaborar prácticas pedagógicas con enfoque digital e innovador, (3) realizar procesos de formación docente en competencias pedagógico-digitales, (4) realizar un sistema de comunicación eficaz, transparente y entendible que promueva, difunda, almacene y preserve toda a la producción intelectual, (5) construir una infraestructura sólida de innovación para la educación digital con la participación de la comunidad científica que solucione las problemáticas de la sociedad, (6) elaborar normativas para el almacenamiento, la conservación y la preservación de la producción intelectual digital (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017).

Todas estas acciones hacen posible el desarrollo educativo en cinco ejes: físico, de aprendizaje digital, de desarrollo docente, de comunicación y fomento y de innovación (ver gráfico 19).

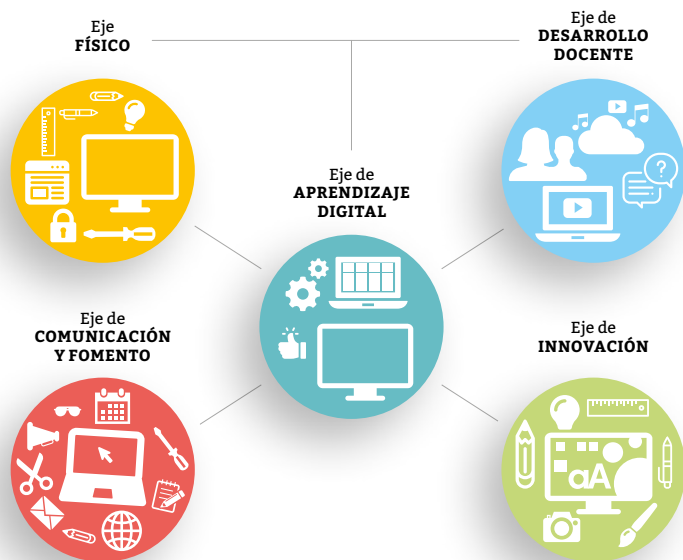


Gráfico 19. Estructura del enfoque de la agenda educativa digital.

Fuente: Dirección Nacional de Tecnología para la Educación. Ministerio de Educación (2017).

La atención y aseguramiento de estos ejes crean un ambiente eficiente y eficaz para promover una educación en medios, donde el estudiante se convierta en el generador de sus propios conocimientos a partir del manejo adecuado de la información y los recursos que ofrecen los medios digitales.

Un factor muy importante en la formación del estudiante es la integración de las TIC en la propuesta y operatividad del currículo, esto implica su uso tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en las propuestas de innovación educativa; lograr el aprendizaje de un concepto, un proceso, una disciplina específica, implica integrar las TIC, hacerlas parte del currículo, enlazarlas armónicamente con los demás componentes, de tal forma que sus contenidos académicos y los recursos que se elaboran a partir de este promuevan una transformación hacia una cultura digital que reconfigure los entornos educativos, los roles del docente, del estudiante y de la institución, así como los distintos lenguajes, relaciones y competencias que se constituyen en los retos que debemos enfrentar.

Estas nuevas visiones y enfoques se constituyen en las tendencias que se debe considerar en la formación actual y que se orientan a un proceso de enseñanza-aprendizaje que integra a las tecnologías como recursos educativos. Así, las TIC que posibilitan la adquisición, transmisión e intercambio de información, que “por sí” no basta para un óptimo proceso de aprendizaje, sino que se constituyan en herramientas formativas incluidas en la metodología y, por tanto, se conviertan en una “inclusión” de las mismas en la educación como Tecnologías del Aprendi-

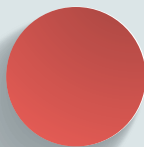
zaje y del Conocimiento (TAC). Asimismo, y a otro nivel de desarrollo la utilización de las tecnologías no solo permite comunicar información o adquirir y difundir conocimiento, sino que se utilizan para influir, para incidir, para crear, de tal forma que se constituyen en Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP). El uso de las tecnologías bajo estos nuevos enfoques potencia la enseñanza-aprendizaje, de tal manera que se constituyen en fuentes de información, recursos, metodologías didácticas y estímulo permanente.

TERCERA PARTE

Catalina Mier

Claudia Rodríguez-Hidalgo

Fernando Ortiz









3.1

Experiencias internacionales en políticas públicas educativas

Las políticas públicas son entendidas como “un conjunto sucesivo de iniciativas, decisiones y acciones de régimen político frente a situaciones socialmente problemáticas y que buscan la resolución de las mismas” (Vargas, 1999, p. 57). Estas van más allá de fabricar soluciones a problemas específicos, son en sí, un resultado del sistema político y comprende diversos campos de acción: educativo, social, económico o tecnológico, en torno a los cuales se crean acciones específicas de cara a transformar un escenario determinado en función de un bien común.

Para Parsons (2007), lo antes señalado contempla desde la forma de construir temas de interés general y problemas por solucionar, hasta los procesos con los cuales se incluyen estos temas, tanto en la agenda política como en la agenda de la política pública.

En las últimas décadas, diversos países del mundo han optado por desarrollar políticas públicas, encaminadas a transformar el contexto educativo de la mano de las transformaciones sociales, políticas, culturales e históricas de la sociedad.

Particularmente, en América Latina los países han considerado dentro de sus políticas públicas mejorar las condiciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto de la población docente como estudiantil, de la mano de la promoción de derechos de los diferentes sectores sociales y de las oportunidades de las oportunidades que brinda la sociedad de la información junto con el incremento de la calidad de los servicios de Internet y telefonía móvil.

En Chile, las políticas públicas educativas más relevantes se han centrado tanto en la formación y profesionalización docente como en el mejoramiento del entorno educativo para los alumnos. Este camino se inició en 1980 con la implementación de la Ley General de Educación, centrada en la transformación de los modos de organización de las escuelas. En ese contexto, en un intento de descentralizar la educación pública, se encargó su administración a las municipalidades, creando con ello un entorno en el que tanto prestadores públicos como privados competían por la captación de matrículas, en

ese proceso las escuelas mantenían su autonomía de gestión y derecho al lucro, pero con un currículo centralizado (Sisto & Fardella, 2011, p. 126).

A esta política se suman otras enfocadas en el fortalecimiento de la profesión docente, una de ellas es la política de evaluación e incentivos al desempeño, la cual se ejecuta desde el año 2003, y que contempla las evaluaciones docentes como las herramientas que permiten conocer las competencias docentes, al tiempo de estimar la pertinencia de su continuidad y necesidades de formación. Esta práctica permitía, por un lado, comprobar el cumplimiento de los estándares de calidad docente, y por otro, implantar una lógica de desarrollo de carrera (Sisto, & Fardella, 2011, p. 126).

En Colombia, el camino en el desarrollo de políticas públicas educativas tuvo un impulso en la década de los 90, con la creación de la Ley General de Educación de 1994. Sin embargo, el país se ha visto sujeto a no pocas reformas educativas a lo largo de las tres últimas décadas, y que han respondido a los procesos de relaciones económicas a nivel internacional.

Mallama (2014) destaca que “estas reformas estuvieron marcadas por directrices en las que reinaba la lógica del

mercado, soportadas en los discursos de calidad, eficiencia y productividad, por encima de los imperativos de equidad y justicia social (p. 101).

En otras palabras, las reformas educativas colombianas habían sido diseñadas en función de las demandas del mundo globalizado, y obedeciendo a la lógica comercial imperante a nivel internacional, sin considerar la realidad del contexto nacional, las necesidades, los recursos, las personas, etc.

De ese modo se había reproducido un concepto de calidad relacionado mayormente a una lógica empresarial, antes que educativa, mientras que se identificó la necesidad de desarrollar procesos de gestión aterrizados en la realidad nacional y que favorezcan sobre todo la innovación y el liderazgo pedagógico (Mallama, 2014).

En países como Uruguay, Honduras, Perú, entre otros, el componente tecnológico se ha considerado como una de las claves del desarrollo de políticas públicas, con la implementación de acciones para proveer el uso de computadoras con Internet. Sin embargo, la brecha tecnológica aún sigue marcando una diferencia entre los países desarrollados que tienen condiciones óptimas de conexión en los hogares y el tejido socio-productivo.

En el año 2005 se suscribió la Declaración del Milenio, en la cual 147 países establecieron el conjunto de Metas de Desarrollo del Milenio cuyo objetivo era asegurar que la niñez complete la educación básica, exista acceso igualitario en todos los niveles, eliminar la desigualdad, entre otros.

En el Plan Decenal de Educación (2006-2015) parte de los recursos que se destinaron a mejorar la infraestructura y equipamiento de las Unidades Educativas del Milenio (UEM), que a 2018 existen 97 establecimientos (Ministerio de Educación de Ecuador, 2018).

En la evaluación de impacto del programa de Escuelas del Milenio (Ponce y Drouet, 2017) reportan que fueron equipadas con laboratorios experimentales, de cómputo, de idiomas y recursos educativos con el objetivo de mejorar la calidad educativa.

En el año 2017, en Ecuador, durante el gobierno del presidente Lenín Moreno se elaboró la denominada Agenda Educativa Digital (2017-2021) la cual está anclada en la educación integral para la sociedad del conocimiento y la cultura digital.

Política	Lineamientos	Plan	Programas
Política 1. Propiciar el desarrollo social, solidario e inclusivo en sectores rurales, urbano marginales, comunidades y grupos de atención prioritaria, a través del uso intensivo de TIC.	<ul style="list-style-type: none"> • Incrementar los niveles de alfabetización digital en las poblaciones rurales, urbano marginales, comunidades con énfasis en grupos de atención prioritaria. • Equipar instituciones educativas con los recursos TIC necesarios para alistar digitalmente a la población. 	Plan nacional para el servicio universal y alistamiento digital.	<ul style="list-style-type: none"> • Programa para el Fomento de Alistamiento Digital • Programa de Acceso Universal.

Tabla 7. Política que se alinea con el sector educativo.

Fuente: Ministerio de Educación del Ecuador (2017).

Esta Agenda Educativa Digital pretende trabajar en función de una cultura digital y nuevas prácticas de aprendizaje y enseñanza que promueva competencias digitales, alfabetización digital y participación.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo ha estado preocupado por establecer acuerdos que permitan reflexionar y crear conciencia sobre la importancia de las tecnologías de la Información y su implementación como políticas públicas.

Sobre todo, se tiene que reflexionar en la existencia de la exclusión social frente a las desproporcionadas diferencias evidenciadas en la composición social mundial, de igual manera las variables sociodemográficas que influyen directamente en la utilización o no del Internet. A este fenómeno se tienen que sumar los efectos impactantes del uso de Internet en las varias generaciones por su edad, desde los niños, jóvenes y personas adultas.

De esta manera se debe diagnosticar a los usuarios activos o pasivos del uso que hacen o no de la tecnología, en “la necesidad de una alfabetización mediática desde el conocimiento, la comprensión y la interacción que permita comprender tales efectos, y al mismo tiempo generar alternativas de inclusión en las zonas donde no ha existido la infraestructura y la voluntad de los gobiernos” (Mendoza, 2017).

El resultado se ve reflejado en diferentes iniciativas de los países latinoamericanos y la preocupación de los gobiernos regionales en establecer este tipo de estrategias, planes, programas que tengan relación y estén conectados con los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Tanto la creación de espacios propicios para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como el

desarrollo de acciones encaminadas a incrementar el acceso a las TIC entre otras iniciativas, han coadyuvado como políticas a favor de la educación; sin embargo, queda claro que aún hay un camino por recorrer. Las políticas públicas sobre educación constituyen un pilar del desarrollo humano, el crecimiento económico, el progreso local, el fortalecimiento de la democracia y la construcción de ciudadanía; y al mismo tiempo promueve la visión de la educación como un bien público y la herramienta sustancial para configurar un proyecto de país (Luna, 2009).

3.2

¿Por qué es importante la alfabetización mediática como política pública?

La alfabetización mediática beneficia a los jóvenes estudiantes a ser “conscientes de cómo los medios construyen mensajes, influyen y educan al público, e imponen sus mensajes y valores, da a los estudiantes la oportunidad de producir los medios de comunicación con el fin de comprender el proceso de la construcción de mensajes multimedia” (Kellner & Share, 2007, p. 4).

El desarrollo de políticas públicas propicia la imposición de formas de pensar y de ver el mundo (Parsons, 2007), tomando en cuenta lo anterior, se podría decir que la sociedad espera que estos modelos guíen su toma de decisiones “una vez que insertemos en ellos problemas específicos” (Torres-Toukourmidis, 2016, p. 82).

En este ámbito, una de las necesidades clave de las sociedades del siglo XXI es la educación de los ciudadanos frente a los medios de comunicación masiva, y a la

información que recibe a través de ellos; este proceso contempla desde el conocimiento sobre sus funciones básicas, hasta el desarrollo de una capacidad crítica sobre los contenidos que reciben.

A esto se suma el entorno sobresaturado de informa en el cual los usuarios viven y consumen información a través de múltiples pantallas (celular, tablets, computadores o televisores). Sin embargo, sus competencias están inclinadas al uso técnico de estos dispositivos y no se ha logrado hasta el momento que tanto profesores como estudiantes obtengan el mayor provecho de la tecnología, así como el incremento de la educación digital, audiovisual, multimedia y transmedia.

En la Agenda Digital 2017 se establece que en el currículo los procesos deben apuntar a alfabetizar digitalmente y ser parte de las metodologías pedagógicas que los maestros implementen en el aula, para ello están trabajando en un Programa @lfabetización Digital – Plan Lector Multimedial.

Este factor se hace especialmente necesario considerando, por ejemplo, datos como los que arroja el informe regional para América Latina y El Caribe titulado: “Tendencias mundiales en libertad de expresión y desarrollo de los medios” (Unesco, 2019), advierte del incremento de inicia-

tivas gubernamentales por regular los contenidos de Internet, bajo la justificación de erradicar el llamado “discurso de odio” que se ha implantado en la zona, y que crece especialmente en redes sociales a través de contenidos que se generan en los *timelines* de usuarios de diferentes contextos, edades, géneros, condiciones sociales, etc.

La falta de orientación sobre la discriminación de la información que se recibe a través de Internet ha propiciado la proliferación de contenidos carentes de valor informativo en forma de memes, *fake news*, bromas, parodias y otros que captan la atención de los usuarios por su alto contenido emocional.

Estos contenidos se difunden con la intención de influir en la opinión pública, en algunos casos provocando consecuencias nefastas de la mano de actos de violencia. Un ejemplo de ellos se vio en Posorja (Ecuador) cuando después de un rumor no confirmado, una turba de personas asesinó a dos hombres acusados de robo, debido a un rumor que circuló en redes sociales en el que eran señalados como secuestradores de niños. En virtud de ello los gobiernos de América Latina y El Caribe no descartan la creación de leyes encaminadas a regular los contenidos en Internet, lo cual conlleva el riesgo de incrementar la censura en la región.

Actualmente, el gobierno de Venezuela ha sido el único en aprobar una ley contra el discurso del odio denominada: Ley constitucional contra el odio, por la convivencia pacífica y la tolerancia, que criminaliza todo aquello que se considere atente contra la paz y promueva la zozobra. En otros países como Ecuador, Honduras y Nicaragua, se han presentado proyectos de ley encaminados a controlar Internet, en los que el principal componente es punitivo.

En ese contexto, se hace necesario pensar en si existe realmente la posibilidad de regular Internet y controlar todo aquello que llegue hasta los usuarios, lo cual obliga a pensar la jurisdicción bajo la cual se debe hacer frente a los problemas desencadenados de la difusión de contenido falso u ofensivo, sumado al hecho de prever que el derecho a la información no se vea afectado.

La creación de leyes y castigos para controlar lo que circula en Internet puede ser un camino a seguir, pero no el más democrático ni efectivo, al menos eso no se ha comprobado en las experiencias de países como China o Cuba, donde se ha impuesto restricciones al acceso a Internet y por ende a la información.

En ese marco la formación de los usuarios se vislumbra como una solución a largo plazo y que no afecta los derechos ciudadanos de acceso a la información y libre expresión, puesto que implica dotarles de las herramientas y el conocimiento para que manejen la información bajo sus propios criterios, pero enmarcados en una responsabilidad y orientación al bien.

El óptimo desarrollo de la educación ciudadana frente a los medios y a la información en general contempla como herramienta clave a la comunicación, la cual constituye también, uno de los ejes en el proceso de creación de políticas públicas, debido a la necesidad de conocer a la comunidad donde estas se crean, y en función de ello desarrollar los mecanismos más adecuados para su idónea difusión y aplicación, al tiempo de lograr la participación activa de la comunidad.

La construcción de políticas públicas contempla a su vez un proceso de educación de los ciudadanos, porque promueve el desarrollo de un pensamiento crítico que se visualiza en el debate y la deliberación por parte de la opinión pública y a la toma de posiciones por parte de los ciudadanos.

El acelerado desarrollo de las TIC y el aparecimiento de nuevos espacios para la difusión de información, han transformado al usuario en creador y difusor de contenidos, de ahí la necesidad de que este conozca el valor de la información y su uso responsable, de cara a crear contenidos que más allá de presentar un aspecto llamativo, sea capaz de motivar la discusión, la crítica y la construcción social.

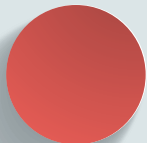
Los objetivos de las políticas públicas, orientadas al sector educativo, conllevan el fomento tanto del capital humano, como de técnicas productivas que coadyuven a un mayor empoderamiento de la población (Torres-Toukoumidis, 2016), esto a su vez derivará en una creciente participación ciudadana en la vida de la sociedad y en los procesos de toma de decisiones.

En ese contexto, una de las claves está en la participación del Estado y de la sociedad civil, conformada por organizaciones no gubernamentales, partidos políticos, burocracia y ciudadanía en general, sumado a la gestión con organismos de crédito, acuerdos suscritos a nivel internacional, la propuesta gubernamental, la participación de grupos alternativos, los recursos disponibles, etc. (Herrera, & Infante, 2004).

Para ello se hace preciso el desarrollo de propuestas enmarcadas en los paradigmas de las nuevas posibilidades educativas, considerando los nuevos fenómenos sociales, el impacto de las tecnologías, los cambios políticos, culturales, económicos, entre otros, lo que contempla un conocimiento del entorno y una investigación permanente de su estado y evolución.

CUARTA PARTE

Angel Torres-Toukourmidis
Damian Mendoza-Zambrano







4.1

Buenas prácticas para la incorporación de las competencias mediáticas en Ecuador

La sociedad actual está inmersa en cambios significativos acaecidos por transformaciones vinculadas principalmente a la aprehensión de las nuevas tecnologías y a la sobresaturación informativa de la aldea global (Romero, 2012; Rodríguez, 2013), de allí se desprende la determinación de un perfil de analfabetismo contemporáneo denominado analfanauta (Rodríguez *et al.*, 2016) que carece de la capacidad de filtrado informativo de forma dual viralizando contenidos pseudo-informativos y respondiendo así a la falta de formación en competencias mediáticas.

Por tanto, en correspondencia al estudio exhaustivo realizado sobre la aplicación de las competencias mediáticas en Ecuador en los distintos niveles de enseñanza, se pueden vislumbrar una serie de prácticas operativas que junto al apoyo e incorporación progresiva en el currículo educativo permitirán afianzar la integración

de habilidades y conocimientos orientados a la educación mediática:

- Desarrollar un repositorio de consulta con los estudiantes respecto a las fuentes de información que se utilizará para abordar los temas de clase.
- Estimular a los estudiantes a la revisión constante de medios impresos y audiovisuales.
- Incorporar elementos de la producción de medios de comunicación en la experiencia de la clase alentando a los estudiantes a escanear o descargar imágenes en informes y trabajos.
- Promover la revisión detallada de las autorías de las fuentes, evitando así la difusión de documentos anónimos y propiciar el derecho de crédito intelectual de los autores.
- Impulsar la predisposición de uso y revisión de los medios comunitarios por parte de los estudiantes.
- Realizar una comparativa de las múltiples tipologías de presentación de la información.
- Capacitar a los estudiantes y docentes en cuanto a la terminología especializada de medios, como infoentretenimiento o posverdad.
- Aleccionar a los estudiantes sobre metodologías, diseños, instrumentos de recolección de información en comunicación.

- Motivar el uso de innovaciones tecnológicas dentro del contexto comunicativo multimodal.
- Formalizar alianzas entre institutos de educación superior para la construcción colectiva de políticas orientadas a las competencias mediáticas.
- Implementar indicadores comunes con otras alfabetizaciones como la alfabetización informacional, digital entre otras.
- Adscribirse al conocimiento propugnado y a las contribuciones sugeridas por la UNESCO en cuanto al desarrollo de las competencias mediáticas.
- Fomentar habilidades adaptadas a los distintos soportes mediáticos.
- Incentivar la colaboración y la comunicación con los estudiantes.
- Diseñar un programa de actividades en el salón de clases que puedan ser sostenidas en el tiempo y que se adapte al contexto de las prácticas de instrucción y planes de estudios existentes.
- Empoderar al educador mediante el aprendizaje instruccional de competencias.
- Propiciar el trabajo autónomo de los docentes en la experimentación de materiales, recursos y herramientas logrando la conexión con los objetivos curriculares existentes.

- Complementar mediante prácticas en el aula que faciliten conexiones entre el análisis de los medios de comunicación y las actividades de producción de medios de comunicación con los objetivos curriculares de las artes del lenguaje, las ciencias, los estudios sociales, las matemáticas entre otras.
- Promover la realización de contenidos educomunicativos escolares utilizando las herramientas gratuitas *online*.
- Motivar talleres de construcción de guiones para las variadas narrativas de la comunicación audiovisual.
- Acompañar a las comunidades vulnerables y de emprendimiento artesanal en la construcción y difusión de información digital de los sitios webs, redes y otros.

Bajo esta tesitura, se deben asumir como premisas dispuestas en las buenas prácticas que el aprendizaje autodidacta de las competencias mediáticas debe ser complementado con otras modalidades de enseñanza tanto presencial como en línea que motiven la participación e interés de los estudiantes. De igual manera, debe acentuarse la necesidad de promover el sentido crítico en la enseñanza de competencias mediáticas, esto significa incentivar la suspicacia hacia la interpreta-

ción y lectura de contenidos audiovisuales que circulan en el ecosistema digital.

Sobre todo “porque el concepto de audiovisual ha sido adoptado por la UNESCO y utilizado para concentrar todo el campo de los documentales y archivos cinematográficos, televisivos, gráficos y de sonidos. El modelo se fundamenta en el paradigma positivista y el uso del método cuasi experimental (pretest/tratamiento/postest) aplicable a los dos primeros años de estudio superior, sin restricción de carrera profesional alguna”. (Zambrano *et al.*, 2015, p. 44).

La diversidad de prácticas en el aula llevadas a cabo entre los educadores que imparten alfabetización mediática se encuentra dentro de un contexto netamente experimental que ha implicado una serie de dificultades, destacando la evaluación de los objetivos y la utilidad de los materiales didácticos. De allí que se presente *el juego* como potencial solución pedagógica ante los impedimentos evidenciados.

Según Burn y Durran (2007) conciben al juego como medio de enseñanza y como forma cultural para el desarrollo de programas orientados a la alfabetización mediática. En otras palabras, el aprendizaje a través del juego

interactivo, simulaciones, solución de problemas e inmersión 3D demuestran a cabalidad su uso como herramienta didáctica para la apprehensión de competencias mediáticas (Salen & Tekinbaş, 2008; Torres-Toukoumidis, *et al.*, 2018), del mismo modo, al vislumbrarse como forma cultural, se inmiscuye la necesidad de determinar la capacitación de competencias mediáticas dentro proceso creativo de realización de juegos (Caperton, 2010) acompañado de un sistema de rúbrica y criterios para su respectiva evaluación. Por ende, se concibe una relación simbiótica de la cuestión lúdica con las competencias mediáticas.

Asimismo, la erudición y la práctica de la alfabetización mediática están desarrollando en el entorno de comunicación coadyuvando al avance a nivel internacional. La comunidad mundial de expertos y profesionales de la alfabetización mediática está descubriendo su naturaleza fundamental, global e interdisciplinaria, como fuente de gran fuerza, la profunda apreciación de los diversos enfoques de la educación en alfabetización mediática y de las múltiples epistemologías para el avance de los nuevos conocimientos en este campo incorporando la reflexión, así como la creación de nuevos conocimientos sobre las buenas prácticas llevando en prospectiva al aumento de las oportunidades

de intercambio entre los educadores y académicos de alfabetización mediática en los años venideros.

Los resultados expuestos pueden ser considerados como fundamentos para emprender en las buenas e innovadoras prácticas de políticas públicas para la educación mediática, temática que en Ecuador es embrionaria, respecto a la planificación de la educación pública y privada.

La difusión de las competencias mediáticas no solo está ligada a espacios formativos oficiales, tampoco a procesos pedagógicos y didácticos tradicionales. Siendo todo este proceso un reto de país y de las políticas de educación desde todos los niveles, en donde deben involucrarse todos los actores de la ciudadanía, en razón de que en la actualidad participamos de contextos globalizados e hipercomunicados (Gozálvez-Pérez & Contreras-Pulido, 2014).

De esta manera se tiene la evidencia y el compromiso para que la ciudadanía se proyecte a desarrollar la comprensión de conocimientos, habilidades y actitudes hacia la democracia y haga “valer su protagonismo en el terreno político, jurídico, social, económico, ecológico e intercultural, entre otras cosas para no

sucumbir a nuevas formas de vasallaje en tales ámbitos” (Gozálvez-Pérez & Contreras-Pulido, 2014, p. 131).

En este sentido y a fin de robustecer las pocas iniciativas existentes, es vital dar inicio a las valoraciones reales en el campo de la competencia mediática y partir desde las poblaciones más jóvenes del país, siendo este el grupo esencial que más necesita de estas buenas prácticas.

Asimismo, se requiere difundir los varios hallazgos que a nivel regional e internacional se han evidenciado sobre el comportamiento de la educación mediática en el Ecuador. Sin duda, estas prácticas repercutirán en nuevos fortalecimientos hacia una ciudadanía comprometida en arribar de forma colaborativa en programas innovadores e impactantes para la formación de la niñez y los jóvenes aunando este esfuerzo constante en pro de ejercer un análisis crítico frente a los medios que sincronice con los sucesos políticos, culturales y sociales que demanda la sociedad del siglo XXI.

Finalmente, se realizó una tabla con las publicaciones indexadas en las bases de datos WOS (*Web of Science*) de Clarivate Analytics y Scopus de Elsevier. Para la elaboración de la tabla se consideraron dos criterios, en primer lugar, que las investigaciones sean publicadas

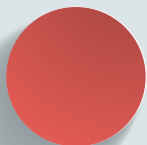
en los últimos 10 años y que en su título (subtítulo) lleven las palabras “Competencia mediática/Media competence”, “Media Literacy/alfabetización mediática”, y “Ecuador”. De esta búsqueda se obtuvieron 10 artículos y comunicaciones de congresos publicadas en actas indexadas a las mencionadas bases de datos.

Autores	Año	Indización	Revista	Título
Marín Gutiérrez, I., Rivera Rogel, D., & Celly Alvarado, S.	2014	Web of Science, JCR (Journal Citation Reports)	<i>Cuadernos.Info</i>	Estudio sobre formación en competencia audiovisual de profesores y estudiantes en el sur de Ecuador.
Marín, I., Rivera, D., & Velásquez, A.	2015	Scopus	<i>10th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)</i>	Competencias mediáticas en el alumnado en la ciudad de Loja (Ecuador).
Rivera, D., Velásquez, A., & Celly, S.	2015	Scopus	<i>CISCI 2015-Décima Cuarta Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática.</i>	Competencias mediáticas audiovisuales y entornos digitales en adolescentes. Caso de estudio instituciones de educación secundaria de Loja y Zamora, Ecuador.
González, C., Ugalde, C.	2016	Scopus	<i>Ubiquitous Learning: An International Journal</i>	Inequality in ICT access and its influence on media competence.
Rivera, D., Ugalde, C., González, C., & Salinas, G. C.	2016	Scopus	<i>Espacios</i>	Uso que profesores y estudiantes ecuatorianos dan a las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
Rivera, D., Zuluaga, L. I., Ramírez, N. M. M., Romero-Rodríguez, L. M., & Aguaded, I.	2017	Web of Science, JCR (Journal Citation Reports), Scielo	<i>Paidéia (Ribeirão Preto)</i>	Media competencies for the citizenship training of teachers from Andean America: Colombia and Ecuador.
Tirado, R., Mendoza, D. M., Aguaded, I., & Marín, I.	2017	Scopus	<i>Telematics and Informatics, 34(4), 171-183.</i>	Empirical study of a sequence of access to Internet use in Ecuador.
Velásquez, A., Mier, C., Rivera, D., & Marín-Gutiérrez, I.	2017	Scopus	<i>12th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)</i>	Entre el consumo de medios y las competencias mediáticas de estudiantes universitarios.
Foronda Rojo, A., Martínez de Moratín Goñi, J.I., Urbina, A.	2018	Scopus	<i>Pixel-Bit, Revista de Medios y Educacion</i>	Grado de competencia mediática en alumnado adolescente de Esmeraldas (Ecuador).
Rivera, D., Mier, C., Velásquez, A.	2018	Scopus	<i>Estudios sobre el mensaje periodístico</i>	Competencia mediática de periodistas de Ecuador y Colombia. Dimensión Lenguaje y tecnología.
González, C., Ugalde, C., Piedra, L.	2019	Scopus	<i>Information Technology and Systems. Proceedings of ICITS 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing</i>	Media Competence inequality in Regular and Flexible/ Distance Education Systems.

Tabla 8. Publicaciones sobre Competencia y alfabetización mediática en Ecuador publicadas en WOS y Scopus.

Fuente: Elaboración propia.

REFERENCIAS





- Aguaded, I. (2012). United Nations aiming at Media Literacy Education. [Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas]. *Comunicar*, 38, 7-8. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-01-01>
- Aguaded, I., & Pérez, M. A. (2012). Estrategias para la alfabetización mediática: competencias audiovisuales y ciudadanía en Andalucía. *New Approaches in Educational Research*, 1(1), 25-30. doi:10.7821/naer.1.1.22-26
- Aguaded, I., Marín-Gutiérrez, I., & Caldeiro-Pedreira, M. C. (2018). Desarrollo de la competencia mediática en el contexto iberoamericano. *Revista Letras*, (20), 156-182.
- Águila, D., Núñez, M., & Raquimán, P. (2011). Capítulo 2. Las artes en el currículo escolar. En Andrea Giráldez y Lucía Pimentel. (Coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), pp. 21-30.

- Alva de la Selva, A. R. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 265-285. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(15\)72138-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(15)72138-0)
- Area, M., Alonso, C., Correa, J. M., Del Moral, M. E., De Pablos, J., Paredes, J., ... Valverde-Berrocoso, J. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 13(2), 11-33. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.13.2.11>
- Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (2008). *Constitución De La Republica Del Ecuador*. Ecuador: Montecristi.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica De Educación Intercultural*. Registro Oficial No.417.
- Astudillo, S. (2016). *Estudio de competencias mediáticas en jóvenes y profesores de la Universidad Nacional de Loja y Universidad Internacional del Ecuador sede Loja*. (Tesis de pregrado). Ecuador. Universidad Técnica Particular de Loja.

- Ávila, L. & Cortés, J. (2017). La competencia mediática en docentes universitarios. una experiencia de formación. *En XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*. Congreso llevado a cabo en San Luis Potosí, Colombia.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura*. Barcelona, España: Paidós.
- Burn, A., & Durran, J. (2007). *Media literacy in schools: Practice, production and progression*. Reino Unido: Sage.
- Caperton, I. H. (2010). Toward a theory of game-media literacy: Playing and building as reading and writing. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations (IJGCMS)*, 2(1), 1-16.
- Constitución de Política del Ecuador. (2008). *Título VII. Régimen del buen vivir*. Ecuador.
- Díaz-Sarmiento, C., López-Lambrano, M., & Roncallo-Lafont, L. (2017). Entendiendo las generaciones: una revisión del concepto, clasificación y características distintivas de los Baby Boomers, XY Millennials. *Clío América*, 11(22).

- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Revista Comunicar*, 38 (19), 75-82.
- Ferrés, J., & Santibáñez, J. (2011). *Investigación sobre el grado de Competencia Mediática de la ciudadanía en la Comunidad Autónoma de La Rioja*. La Rioja: Grupo Comunicar ediciones, Universidad de La Rioja.
- Ferrés, J., Aguaded, I., & García, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española. *Icono 14*, 10(3), 23-42. doi:10.7195/ri14.v10i3.201
- Ferrés, J., Masanet, M.J. & Mateus, J.C. (2018). Three paradoxes in the approach to educational technology in the education studies of the Spanish universities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15-15. doi: <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0097-y>

- Foronda Rojo, A., Martínez de Moratín Goñi, J. I., & Urbina, A. (2018). Grado de competencia mediática en alumnado adolescente de Esmeraldas (Ecuador). *Pixel-Bit*, 52, 151-165. doi: 10.12795/pixelbit.2018.i52.11
- Fundación Hazloposible (9 de octubre de 2013). *Dolors Reig: Tecnologías del Empoderamiento y la Participación* [Archivo de video]. Recuperado de dreig.cu/caparazon/: <https://www.youtube.com/watch?v=v3J-ButtAQo>
- García-Ruiz, R., Gozálviz, V., & Aguaded, J.I. (2014). La competencia mediática como reto para la educación: instrumentos de evaluación. *Cuadernos.info*, 35, 15-27. doi:10.7764/cdi.35.623
- Garrote, G. (2013). *Uso y abuso de tecnologías en adolescentes y su relación con algunas variables de personalidad, estilos de crianza, consumo de alcohol y auto-percepción como estudiante*. (Tesis doctoral). Burgos, España. Universidad de Burgos.
- Gómez, Y., & Digón, P. (2013). *Educación Mediática y Educación Infantil: los estudiantes como creadores de contenidos audiovisuales*. (Tesis de grado). A Coruña, España. Universidad de A Coruña.

- González, C., & Ugalde, C. (2016). Inequality in ICT Access and its Influence on Media Competency. *Ubiquitous Learning: An International Journal*, 9(4), 41-54. doi: 10.18848/1835-9795/CGP/v09i04/41-54
- González-Cabrera, C., Ugalde, C., & Piedra, L. (2019). Media Competence Inequality in Regular and Flexible/Distance Education Systems. En Á. Rocha, C. Ferrás, & M. Paredes (Eds.), *Information Technology and Systems* (pp. 891-900). doi:10.1007/978-3-030-11890-7_83
- Gozávez-Pérez, V., & Contreras-Pulido, P. (2014). Empowering Media Citizenship through Educommunication. *Comunicar*, 21(42), 129-136. doi:10.3916/C42-2014-12
- Herrera, M., & Infante, R. (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. *Nómadas*, 1 (20), pp. 76-84.
- Interactive Advertising Bureau - IAB Ecuador. (2017). *Consumo Digital Ecuador 2017*. Recuperado de: <https://bit.ly/2uvytwF>

- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. Una cultura de la convergencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Johnson, S. (2010). *Where good ideas come from: The natural history of innovation*. New York: Penguin.
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy: Crucial policy choices for a twenty-first-century democracy. *Policy Futures in Education*, 5(1), 59-69.
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221.
- Luna, M. (2009). Políticas públicas en educación y participación ciudadana. La experiencia del Contrato Social por la Educación. *Polémika*, 1 (2), pp. 50-55.
- Mallama, G. (2014). *Gestión educativa en Colombia: un análisis desde la política educativa pública* (tesis de especialización). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

- Maraver-López, P., Caldeiro, M. C., & Pérez, S. (2017). Perception of media literacy and training in teachers from Chile. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (27), 211-230.
- Marín, I., Rivera, D., & Velásquez, A. (2015). Media literacy in students in the city of Loja (Ecuador). En *2015 10th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)* (pp. 1-4). IEEE.
- Marín-Gutiérrez, I., Rivera Rogel, D., & Celly-Alvarado, S. (2014). Estudio sobre formación en competencia audiovisual de profesores y estudiantes en el sur de Ecuador. *Cuadernos. info*, (35), 119-131. doi:10.7764/cdi.35.628
- Mendoza, D. M. (2017). *Análisis del acceso a Internet de los estudiantes de Bachillerato en Ecuador* (tesis doctoral). Huelva, España. Universidad de Huelva.
- Mercer, N. & Hodgkinson, S. (ed.) (2008). *Exploring talk in school*. London, Sage.
- Ministerio de Educación (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica* (AFCEGB). Quito: MINEDUC.

- Ministerio de Educación (2011). *Lineamientos Curriculares para el Nuevo Bachillerato Ecuatoriano*. Quito: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Ecuador (2011). *Acuerdo 306-11 (19 de agosto del 2011)*. Quito: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Ecuador (7 de Marzo de 2019). *Ministerio de Educación*. Obtenido de Ministerio de Educación: <https://goo.gl/L9157d>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). *Agenda Educativa Digital*. Quito: MINEDUC.
- Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación, Ministerio de Bienestar Social. (2002). *Volemos Alto; Claves para cambiar el mundo: Referente Curricular para la educación inicial*. Quito: MINEDUC.
- Ministerio de Inclusión Económica y Social, Instituto Nacional de la Familia. (2011). *Desarrollo Infantil Integral, conceptualización. Sistema de información tejendo el buen vivir*. Quito: MIES-INFA.

- Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información. (2018). Ecuador crece con acceso a internet. Recuperado de <https://goo.gl/DmLF1F>
- Ministerio de Telecomunicaciones y Sociedad de la Información. (2018). *Libro Blanco de la Sociedad de la Información y del Conocimiento*. Quito, Ecuador: MINTEL.
- MLN. (2018). *Your State Legislation*. Recuperado de <https://goo.gl/aSdxFk>
- Muñoz, M. & Aguaded, I. (2012). La competencia informacional en la enseñanza universitaria. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (22), 1-9. Recuperado de <https://bit.ly/2RzhF0m>
- Parsons, W. (2007). Políticas Públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas. Flacso: México.
- Pérez-Rodríguez, M.A, & Delgado-Ponce, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20(39), 25-34.

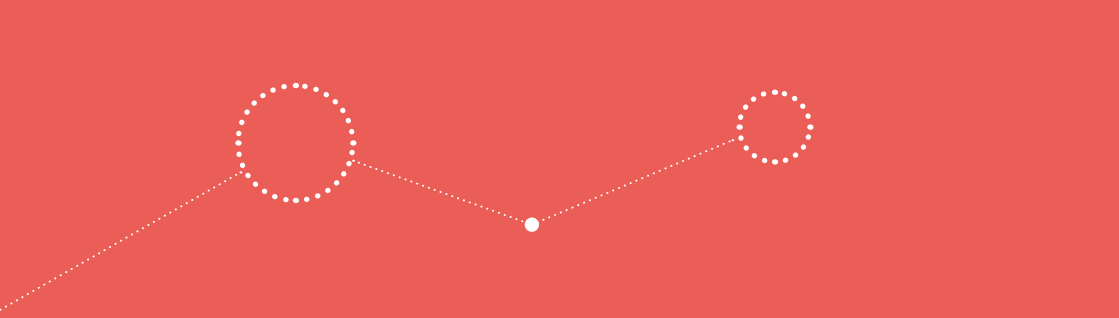
- Pérez-Rodríguez, M.A, & Sandoval, Y. (2013). Avances para el desarrollo de la competencia mediática a partir del curriculum de primaria en Colombia y España. *Chasqui*, (124), 26-33.
- Rivera, D., Mier, C., & Velásquez A. (2018). Competencia mediática de periodistas de Ecuador y Colombia. Dimensión Lenguaje y tecnología. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 24(2), 1647-1659. doi:10.5209/ESMP.62238
- Rivera, D., Ugalde, C., González, C., & Salinas, G. C. (2016). Uso que profesores y estudiantes ecuatorianos dan a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista Espacios*, 37(33).
- Rivera, D., Velásquez, A., & Celly-Alvarado, S. (2015). Competencias mediáticas audiovisuales y entornos digitales en adolescentes. Caso de estudio instituciones de educación secundaria de Loja y Zamora, Ecuador. *CISCI 2015 Décima cuarta conferencia iberoamericana en sistemas, cibernética e informática*.

- Rivera, D., Zuluaga, L. I., Ramírez, N. M. M., Romero-Rodríguez, L. M., & Aguaded, I. (2017). Media competencies for the citizenship training of teachers from Andean America: Colombia and Ecuador. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 27(66), 80-89. doi:10.1590/1982-43272766201710
- Rivera, D.; Mendoza-Zambrano, D.; Marín-Gutiérrez, I. & Velásquez Benavides, A. V. (2018). Competencias mediáticas audiovisuales en Ecuador y perspectivas a futuro. *Lumina*, 12(1), 111-123. Recuperado de <https://goo.gl/ht6gsR>
- Rodríguez, L. R. (2013). Hacia un estado de la cuestión de las investigaciones sobre desinformación/misinformación. *Correspondencias & análisis*, 319-342.
- Romero, L. M. (2012). La desinformación en la nueva aldea global. *Comunicación. Estudios venezolanos de la Comunicación*, 159, 52-55.
- Romero-Rodríguez & Aguaded, I. (2016). Consumo informativo y competencias digitales de estudiantes de periodismo de Colombia, Perú y Venezuela. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, (70), 35-57.

- Romero-Rodríguez, L. M.; Torres-Toukoumidis, Á., Rodríguez, M. A. P., & Aguaded, J. I. (2016). Analfabetas y la cuarta pantalla: ausencia de infodietas y de competencias mediáticas e informaciones en jóvenes universitarios latinoamericanos. *Fonseca, Journal of Communication*, (12), 11-25.
- Salen, K., & Tekinbaş, K. S. (Eds.). (2008). *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning*. EEUU: MIT press.
- SENPLADES. (2017). Plan nacional de desarrollo 2017-2021 “*Toda una Vida*”. *Senplades*. Recuperado de <https://goo.gl/xXGzcg>
- Sisto, V., & Fardella, C. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: El caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de Estudios Universitarios*, 37 (1), 123-141.
- Tirado, R., Mendoza, D. M., Aguaded, I., & Marín, I. (2017). Empirical study of a sequence of access to Internet use in Ecuador. *Telematics and Informatics*, 34(4), 171-183. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.12.012>

- Torres-Toukoumidis, A. (2016). *Evaluación de políticas públicas con técnicas de gamificación para la educación ciudadana* (tesis doctoral). Huelva, España. Universidad de Huelva.
- Torres-Toukoumidis, Á., Ramírez-Montoya, M. S., & Romero-Rodríguez, L. M. (2018). Valoración y evaluación de los Aprendizajes Basados en Juegos (GBL) en contextos e-learning. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(4), 109-128.
- Trend Micro. (2013). *Protección de la Privacidad en las redes sociales*. Japón: Trend Micro.
- Turner, K. H., Jolls, T., Hagerman, M. S., O'Byrne, W., Hicks, T., Eisenstock, B., & Pytash, K. E. (2017). Developing digital and media literacies in children and adolescents. *Pediatrics*, 140(Suppl 2), S122-S126. doi: 10.1542/peds.2016-1758P
- Unesco (2019). *Tendencias mundiales en libertad de expresión y desarrollo de los medios: Informe Regional 2017-2018 América Latina y el Caribe*, París: Unesco.
- Vargas, A. (1999). *Notas sobre el Estado y las políticas públicas*. Bogotá, Colombia. Almudena Editores.

- Velásquez, A., Mier, C., Rivera, D., & Marín-Gutiérrez, I. (2017). Media consumption and media literacy in university students. *In 2017 12th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)* 1-6. IEEE.
- Zambrano, D. M. M., Gutiérrez, I. M., & Morueta, R. T. (2015). *Recurso audiovisual PAA enseñar y aprender en el aula: análisis y propuesta de un modelo formativo*. *REFCalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 3(2), 33-46.



Este libro realiza un análisis situacional de la alfabetización mediática en Ecuador, a su vez procura agrupar los principales resultados obtenidos a través de numerosos estudios en las regiones y ciudades del país donde se ha determinado el nivel de competencia mediática en varios grupos de la sociedad ecuatoriana: estudiantes y profesores de escuelas, colegios y universidades. Se analiza también, la presencia de contenidos curriculares en los planes de estudio que en algunos casos incrementan el nivel de competencia mediática. Además, se examina la normativa que rige el desarrollo de la competencia mediática, tanto a nivel comunicacional y educativo, su visualización a nivel científico y las distintas aplicaciones y proyectos realizados como intentos de mejorar la situación actual en este tema.

www.pearsonenespañol.com

ISBN 978-607-32-5036-8



9 786073 250368