UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN

TESIS DOCTORAL

Educomunicación y Alfabetización Digital en la formación de los estudiantes de la Carrera de Comunicación - Universidad Nacional de Chimborazo – Ecuador

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Myriam Murillo Naranjo

DIRIGIDA POR

Ubaldo Armando Cuesta Cambra
Luz Martínez Martínez

© Myriam Murillo Naranjo, 2024

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN
DOCTORADO EN COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL, PUBLICIDAD Y RELACIONES PÚBLICAS

TESIS DOCTORAL

Educomunicación y Alfabetización Digital en la formación de los estudiantes de la Carrera de Comunicación - Universidad Nacional de Chimborazo- Ecuador.

Doctoranda: **Myriam Murillo Naranjo**

Directores

Dr. Ubaldo Armando Cuesta Cambra
Dra. Luz Martínez Martínez

(Madrid, 2024)

Agradecimiento

A la Universidad Complutense de Madrid por ser parte de su comunidad universitaria y permitirme hoy terminar mi tesis doctoral.

A la Universidad Nacional de Chimborazo como institución ilustre en mi querido país Ecuador, a través de ella pude realizar mi formación profesional y doctoral.

A mis tutores: Dr. Ubaldo Armando Cuesta Cambra y Dra. Luz Martínez Martínez de quienes tuve la orientación idónea para poder cumplir mis estudios doctorales.

A mis colegas doctores en Ecuador quienes fueron guías para culminar mis estudios doctorales.

Dedicatoria

Dedico mi trabajo doctoral a Dios por darme la vida y permitirme haber llegado hasta este paso tan importante en mi formación profesional y por concederme una familia ejemplar y única, quienes creyeron siempre en mí, y me alentaron para seguir adelante y nunca rendirme; a mis padres Manuel y Marina, a mi esposo Guillermo y a mi hija querida Arlette, a quienes les resté tiempo de compartir con ellos, y aun así fueron la muralla que no me dejó desmayar en este objetivo, a mis queridos hermanos Mario y Jhony quienes siempre están conmigo animándome y con sus sabios consejos siempre el ir más allá y a mis tres sobrinas que siempre ven en mí su ejemplo.

A todas las personas que son esos ángeles que llegan sin pensar, quienes me abrieron las puertas y compartieron sus conocimientos.

Myriam

TABLA DE CONTENIDO

ÍNDICE DE TABLAS ix

ÍNDICE DE FIGURAS xii

Resumen xiii

Abstract xv

1. INTRODUCCIÓN 1

2. MARCO TEÓRICO- CONCEPTUAL 8

2.1. Sociedad del Conocimiento y las TIC: Consideraciones Generales 9

2.2. Educomunicación 24

2.2.1. Educomunicación. Conceptos y Trascendencia. 25

2.2.2. Comunicación y Aproximaciones Teóricas 40

2.2.3. Interaccionismo Simbólico 47

2.2.4. Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas 49

2.2.5. Teoría de los Sistemas Sociales de Luhmann 50

2.2.6. La Escuela de Palo Alto 50

2.2.7. Las Perspectivas Funcionalista y Estructuralista de la Comunicación 52

2.2.8. La Educación. Concepciones, Teorías y Modelos. 55

2.3. Alfabetización Digital 67

2.3.1. Alfabetización Digital y Competencias Digitales 67

2.3.2. La Competencia Digital y sus Modelos 74

2.4. Educomunicación y Alfabetización Digital en la Universidad del siglo XXI 87

2.4.1. Abordaje de Estudio: Universidad Nacional de Chimborazo. 99

2.4.2. Diseño Curricular de la Carrera de Comunicación en la UNACH 108

2.4.3. Antecedentes de la Investigación 121
3. **INVESTIGACIONES** 129
3.1. Investigación 1: Elementos Teóricos/Conceptuales del Diseño Curricular de la Carrera de Comunicación de la UNACH 133
3.1.1. Objetivo 134
3.1.2. Pregunta de Investigación e Hipótesis 134
3.1.3. Método de Investigación 135
3.1.4. Resultados 138
3.1.5. Conclusiones 174
3. 2. Investigación 2: Acciones de los Docentes en el Proceso de Formación de los Comunicadores en la UNACH 178
3.2.1. Objetivo 179
3.2.2. Pregunta de Investigación 179
3.2.4. Resultados 184
3.2.5. Conclusiones 209
3.3. Investigación 3: Competencias Digitales de los estudiantes de la Carrera de Comunicación 210
3.3.1. Objetivos 212
3.3.2. Preguntas de Investigación e Hipótesis 212
3.3.3. Método de Investigación 213
3.3.4. Resultados 218
3.3.5. Conclusiones 269
4. **DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN** 272
4.1. Discusión 272

4.1.1 Identificación de los elementos teóricos/conceptuales, en el diseño curricular de la carrera de Comunicación de la UNACH, asociados con la Educomunicación y la Alfabetización Digital..... 272

4.1.2. Estudio de las Acciones de los Docentes en el Proceso de Formación de los Comunicadores en la UNACH 276

4.1.3. Determinación del nivel de desarrollo de las competencias digitales alcanzado por los estudiantes:..... 282

4.2. Conclusiones 285

5. **LIMITACIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES** 295

6. **REFERENCIAS**..... 301

7. **ANEXOS** 313

Anexo 1. Encuesta aplicada a docentes..... 313

Anexo 2: Encuesta aplicada a estudiantes 320

Anexo 3. Libro de Codificación para el estudio de los elementos teórico/conceptuales de la Educomunicación y la Alfabetización Digital en el diseño curricular de la carrera Comunicación en la UNACH..... 325

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Diferencias entre los enfoques de Educomunicación: Instrumental y Dialógico 37
Tabla 2: Población y Muestreo de Investigación 1 137
Tabla 3. Años de Experiencia Docente. 186
Tabla 4. Nivel de estudios. 187
Tabla 5. Edad. 187
Tabla 6. Género. 188
Tabla 7. Dimensión Participación y Colaboración: Indicador Participación. Participación e Involucramiento. 189
Tabla 8. Dimensión Participación y Colaboración: Indicador Colaboración. Compartir, Interactuar y Colaborar. 191
Tabla 9. Dimensión: Creación y Transformación. Indicador: Conocimientos de Procedimientos de Producción. Tipos de Producción. 192
Tabla 10. Dimensión: Creación y Transformación. Indicador. Conocimientos de Procedimientos de Producción. Procedimientos de Producción. 193
Tabla 11. Dimensión: Creación y Transformación. Indicador: Conocimientos y usos de procedimientos de difusión de contenidos mediáticos. Procedimientos de difusión. .. 195
Tabla 12. Dimensión: Creación y Transformación. Indicador: Conocimientos y usos de procedimientos de difusión de contenidos mediáticos. Alternativas de difusión. 196
Tabla 13. Dimensión: Uso de medios y códigos. Indicador: Lenguaje. Tipos de lenguaje o códigos. 197
Tabla 14. Dimensión: Uso de medios y códigos. Indicador: Lenguaje. Procesos de análisis: Críticos y reflexivos – valorativos. 199
Tabla 15. Dimensión: Uso de medios y códigos. Indicador: Tecnología. Navegación y Búsqueda en la web. Uso de herramientas y almacenamiento, Organización de información, Comunicación y relación con otros. Herramientas de creación y edición. 201
Tabla 16. Medidas de Tendencia Central y Variabilidad de la Dimensión Participación y Colaboración. 203

Tabla 17. Medidas de Tendencia Central y Variabilidad de la Dimensión: Creación y Transformación. 205
Tabla 18. Medidas de Tendencia Central y Variabilidad de la Dimensión Uso de Medios y Códigos. 207
Tabla 19. Resumen Medidas de Tendencia Central y Variabilidad de la Variable Educomunicación y Alfabetización Digital. 208
Tabla 20: *Nivel que cursa en la carrera.* 220
Tabla 21. Edad. 221
Tabla 22. Género. 222
Tabla 23. Dimensión: Información y Alfabetización Informacional. Indicador. Navegación, Búsqueda y Filtrado datos, Información y Contenidos Digitales y su Correspondiente Subindicador. 223
Tabla 24. Dimensión: Información y Alfabetización Informacional. Indicador. Evaluación de Datos, Información y Contenidos Digitales. Análisis, Comparaciones, Interpretaciones de Fuentes de Datos y Contenidos Digitales. 224
Tabla 25. Dimensión: Información y Alfabetización Informacional. Indicador. Gestión de Datos, Información y Contenidos Digitales. Organización, Almacenaje y Recuperación de Contenidos de forma estructurada. 226
Tabla 26. Dimensión: Comunicación y Colaboración. Indicador Interacción, Compartir y Participar a través de tecnologías digitales. 227
Tabla 27. Dimensión: Comunicación y Colaboración. Indicador: Comportamiento y Gestión de la Identidad Digital en la Red. Sub- Indicador. Cumplimiento de Normas, Respeto a la Diversidad y Manejo de Identidad Digital. 229
Tabla 28. Dimensión: Creación de Contenido Digital. Indicador. Desarrollo, Integración y Reelaboración de Contenido Digital y Propiedad Intelectual. Sub- Indicador. Crea, Edita, Reelabora Contenidos y Respeta la Propiedad Intelectual. 231
Tabla 29. Dimensión: Seguridad. Indicador Seguridad. Protección de Dispositivos, Datos, Salud y Privacidad. Sub- Indicador: Protege Equipos, Datos, Salud, Diferencia Riesgos y Amenazas a la Privacidad. 233

Tabla 30. Dimensión: Solución de Problemas. Indicador: Identificación y Resolución de Necesidades y Problemas Técnicos. Identificación y Resolución de Problemas cuando se usan Dispositivos y Herramientas en Espacios Digitales. 235
Tabla 31. Medidas de Tendencia Central y Variabilidad de la Dimensión Información y Alfabetización Digital. 237
Tabla 32. Medidas de Tendencia Central y Variabilidad de la Dimensión Comunicación y Colaboración. 239
Tabla 33. Medidas de Tendencia Central y Variabilidad de la Dimensión: Creación de Contenido Digital. 240
Tabla 34. Medidas de Tendencia Central y Variabilidad de la Dimensión Seguridad. 241
Tabla 35. Medidas de Tendencia Central y Variabilidad de la Dimensión: Solución de problemas. 242
Tabla 36. Resumen Medidas de Tendencia Central y Variabilidad de la Variable Competencias Digitales. 243
Tabla 37. Fines de Formación y sus Implicaciones. 248
Tabla 38. Líneas de Trabajo de Gestión Académica e Implicaciones (parte 1). 250
Tabla 39. Enfoque Psicopedagógico UNACH e Implicaciones (parte 1). 257
Tabla 40. Enfoque Psicopedagógico UNACH e Implicaciones (parte 2). 259
Tabla 41. Perfil de Egreso e Implicaciones. 261
Tabla 42. Los sílabos y sus Implicaciones. 264
Tabla 43. Ji- Cuadrado 269

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Elementos clave de la sociedad del conocimiento 11
Figura 2. Sociedad del Conocimiento y TIC. 13
Figura 3. Requisitos para Aprovechamiento de las TIC 24
Figura 4. Ámbito de la Expresión del Lenguaje. 36
Figura 5. Paradigmas en la Teoría de la Comunicación. 45
Figura 6. Dimensiones y Capacidades de la Alfabetización Digital. 73
Figura 7. Mapa del Ecuador 99
Figura 8. Mapa de Riobamba - Ecuador..... 103
Figura 9. Elementos Teóricos - Prácticos y Formación de Estudiantes..... 245
Figura 10. Implicaciones de los elementos teóricos, prácticos y las competencias digitales 267

RESUMEN

Esta tesis se centra en el análisis de los elementos teóricos/prácticos vinculados con la Educomunicación y la Alfabetización Digital y sus implicaciones en el desarrollo de competencias digitales de los estudiantes de la carrera de Comunicación. Para alcanzar dicho objetivo se realizaron tres estudios en cascada. El primero constó de un primer análisis en profundidad de los modelos teóricos ofrecidos que permitiera identificar conceptos y sílabos relacionados con la Educomunicación y Alfabetización digital, seguidamente se realizó un análisis de los contenidos con los planes de estudio de la Carrera de Comunicación de la UNACH (Ecuador) aplicando técnicas cualitativas. Los datos mostraron que la mayor frecuencia de rasgos distintivos de la Educomunicación encontrados fueron los referidos al pensamiento analítico, crítico y valorativo. En cuanto, a la navegación, búsqueda y uso de herramientas de almacenamiento, organización, comunicación y creación, el modelo alude a las TIC como núcleo básico de las distintas disciplinas sobre las cuales se conforma la carrera. Este análisis permitió conocer si tales conceptos y sílabos relacionados con la Educomunicación y Alfabetización digital se aplican en el modelo curricular del grado de la carrera de Comunicación de la UNACH, presentando una herramienta válida para la evaluación de la calidad docente y abriendo futuras líneas de investigación que permitan aplicar dicho modelo a otras carreras universitarias.

El segundo estudio tiene como objetivo analizar las acciones desarrolladas, por los docentes en el proceso de formación de los comunicadores, relacionadas con Educomunicación y Alfabetización Digital. Para ello se realizó un cuestionario a docentes de la carrera de 44 ítems en escala Likert basado en investigaciones previas y que analizaba aspectos como Participación y Colaboración, Creación y Transformación, Uso de Medios y Códigos. Se comprobó que el cuerpo de docentes de la carrera realiza y promueve acciones ligadas a principios educomunicativos y al desarrollo de competencias digitales de los estudiantes con acciones en áreas como participación y colaboración, creación y transformación de contenidos, y uso de medios y códigos. Competencias que ellos mismos han tenido que ir adquiriendo, lo que demuestra la importancia de la continua formación y adaptación por parte de los docentes para que los estudiantes puedan comprender los productos de intercambio social, el manejo pertinente de la tecnología, el diálogo y la crítica en el manejo de la información.

Por último, el tercer estudio pretende determinar el nivel de desarrollo de competencias digitales alcanzadas por los estudiantes de Comunicación en la referida universidad y distinguir las implicaciones resultantes entre los elementos teóricos y prácticos estudiados, las acciones docentes y el desarrollo de competencias digitales de los estudiantes de la carrera. Para ello se realizó un cuestionario de 35 ítems con jóvenes de la carrera que recogía las dimensiones: Información y Alfabetización Informacional, Comunicación y Colaboración, Creación de Contenido Digital, Seguridad y Solución de Problemas. El análisis de los datos mostró un nivel alto de competencias digitales, así como en Comunicación y Colaboración lo que indica que el estudiantado pone en práctica lo relativo a comunicarse y colaborar. Sin embargo, la dimensión asociada con

la Solución de Problemas obtuvo niveles más bajos. Por lo tanto, aunque los alumnos adquieren competencias digitales en el grado de comunicación, existe la necesidad de incrementar las acciones que involucren el desarrollo e incremento de este tipo de competencias. Este estudio también confirmó la hipótesis acerca de que el uso de metodologías basadas en la Educomunicación y la Alfabetización Digital docente en el proceso de formación de los comunicadores, son determinantes en el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes de la carrera.

Para terminar, en esta investigación se exponen nuevas formas de integrar estas competencias en la formación de los estudiantes de la Carrera de Comunicación contribuyendo a su preparación para desempeñarse efectivamente en la sociedad de la información. Ofreciendo estrategias de evaluación tanto curricular como de docentes y alumnado que permitan adaptar la educación superior a las necesidades digitales tanto de la sociedad de la información como de los futuros profesionales de la Comunicación.

Descriptores: Educomunicación, Alfabetización Digital, Competencias Digitales.

ABSTRACT

This thesis focuses on the analysis of the theoretical/practical elements related to Educommunication and Digital Literacy and their implications in the development of digital skills of Communication students. To achieve this goal, three cascade studies were conducted. The first study consisted of a first in-depth analysis of the theoretical models offered to identify concepts and syllabus related to Educommunication and Digital Literacy, then an analysis of the contents was carried out with the curricula of the Communication Career of the UNACH (Ecuador) applying qualitative techniques.

The data showed that the highest frequency of distinctive features of Educommunication found were those referring to analytical, critical, and evaluative thinking. In terms of browsing, searching and using tools for storage, organization, communication and creation, the model alludes to ICT as the basic core of the different disciplines on which the degree is based. This analysis allowed the researchers to know if such concepts and syllabus related to Educommunication and Digital Literacy were relevant in the curricular model of the degree of Communication at UNACH to create a tool for the evaluation of teaching quality and opening future lines of research that could allow this model to be used for other university careers.

The second study analyzed the actions developed by teachers in the process of training communicators related to Educommunication and Digital Literacy. A questionnaire was completed by teachers in the career division with 44 items on a Likert scale based on previous research and that analyzed aspects such as Participation and Collaboration, Creation and Transformation, Use of Media and Codes. The results found that the faculty of the career division execute and promote actions linked to educommunicative principles and to the development of students' digital skills with actions in areas such as participation and collaboration, creation and transformation of content, and use of media and codes. The results found that the competencies that the faculty members have had to acquire demonstrates the importance of continuous training and adaptation by teachers so that students can understand the products of social exchange, the pertinent handling of technology, dialogue, and criticism in the management of information.

Finally, the third study evaluated the level of development of digital competences achieved by communication students at the aforementioned university and to determine the resulting implications between the theoretical and practical elements studied, the teaching actions, and the development of digital competences of the students of the degree. A 35-item questionnaire was completed by students from the career division that included the following dimensions: Information and Information Literacy, Communication and Collaboration, Digital Content Creation, Security and Problem Solving. The analysis of the data showed a high level of digital skills, as well as Communication and Collaboration, which indicated that the students put into practice what is related to communicating and collaborating. However, the dimension associated with Problem

Solving obtained lower levels. Therefore, although students acquired digital skills in the degree of communication, there is a demonstrated need to increase actions that involve the development and increase of this type of skills. This study also found that the use of methodologies based on Educommunication and Teacher Digital Literacy in the training process of communicators were decisive in the development of digital skills in the students of the career.

In conclusion, this research presented new ways of integrating these competencies in the training of students of the Communication Career, contributing to their preparation to perform effectively in the information society while offering curricular assessment strategies for teachers and students to adapt higher education to the digital needs of both the information society and future communication professionals.

Descriptors: Educommunication, Digital Literacy, Digital Competences.

1. INTRODUCCIÓN

En la era moderna en la que vivimos, caracterizada por un acelerado avance tecnológico y la digitalización de la comunicación, la Educomunicación y la Alfabetización Digital se han convertido en competencias clave para los estudiantes de la Carrera de Comunicación de la Universidad Nacional de Chimborazo – Ecuador (UNACH). Esta intersección disciplinaria no solo demarca el rumbo de la formación académica, sino que se erige como un eje transversal en el desarrollo integral de la sociedad ecuatoriana y, a nivel más amplio, en el panorama global. De esta manera, el progreso en ciencia y tecnología se acelera a un ritmo deslumbrante, inundando nuestro mundo con información y catalizando constantes innovaciones y cambios que nos impulsan hacia un nuevo tipo de sociedad.

Es así como, en este emergente orden social, las formas de trabajar, disfrutar del tiempo libre y comunicar información se vuelven cada vez más sofisticadas y evolucionan a formas inéditas; no hay duda de que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han transformado la manera en que realizamos nuestras actividades y establecemos relaciones personales (Velázquez et al., 2018). Por tanto, el desarrollo tecnológico ha revelado innumerables formas de conexión interpersonal, principalmente a través de redes, evidenciando fenómenos globales como la transmisión de información y conocimiento, y la evolución de la comunicación. Estos factores han creado nuevos panoramas que han facilitado el surgimiento de una sociedad del conocimiento, impulsada por recursos digitales. Esto marca el inicio de una nueva era, caracterizada

por un cambio en las experiencias e investigaciones aplicadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En tal sentido, la tesis doctoral está vinculada a dos dimensiones, por un lado, la Educomunicación, comprendida como una fusión entre la educación y la comunicación, la cual constituye una disciplina emergente que se propone como un medio para equipar a los estudiantes con las habilidades necesarias para navegar, interpretar y contribuir a la sociedad de la información de manera crítica y ética. En un sentido más amplio, la Educomunicación busca promover una ciudadanía digital activa y responsable, consciente de sus derechos y obligaciones en el ciberespacio, y capaz de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para su propio empoderamiento y el de su comunidad.

Por otro lado, la Alfabetización Digital como una dimensión que va más allá de la simple adquisición de habilidades tecnológicas, se concibe como el conjunto de competencias que permite a los individuos participar plenamente en la sociedad digital, incluyendo el conocimiento de cómo buscar, evaluar, utilizar y crear información de manera efectiva utilizando tecnologías digitales. También es comprendida como la capacidad de comunicarse de manera efectiva en diversos formatos digitales, de comprender y evaluar críticamente los mensajes de los medios digitales, y de utilizar las TIC para la resolución creativa de problemas.

Es así como, en esta memoria se da cuenta de la Educomunicación y Alfabetización Digital en la formación de los estudiantes de la Carrera de Comunicación en la Universidad Nacional de Chimborazo del Ecuador con el propósito de analizar la Educomunicación como un entramado de procesos que se desarrollan en contextos

formativos, basados en principios comunicativos como el diálogo, la participación y la colaboración, además, de promover el pensamiento analítico, crítico y valorativo para entender y aplicar creativamente el lenguaje y las tecnologías en la sociedad contemporánea. Esta tesis, de igual manera plantea la Alfabetización Digital como el desarrollo de habilidades esenciales para la utilización consciente y efectiva de las tecnologías y los lenguajes en contextos digitales. Asimismo, implica un ejercicio de comunicación y colaboración, de expresión creativa y productiva de contenidos e información, y la atención a la seguridad en el uso de los medios, además de su aplicación en la resolución de problemas.

Los factores descritos que se integran en el desarrollo de esta investigación ponen especial énfasis en las transformaciones impulsadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las dinámicas comunicativas inherentes a la evolución humana, social, cultural y educativa de las sociedades contemporáneas. Sin embargo, dentro del marco de interés de la tesis, se hace notar que la era digital, particularmente, en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje en la UNACH y en el mundo hiperconectado, ha generado cambios sin precedentes en la formación educativa.

Es cada vez más evidente la necesidad de fomentar una cultura digital en las instituciones educativas. De esta manera, la introducción de las TIC ha fomentado un nuevo modelo de sociedad conocido como la sociedad de la información, en la que se espera evolucionar hacia una sociedad de formación integral. Sin embargo, para que ello suceda se requiere un cambio en los procesos educativos, en especial en aquellos que tengan carácter de universalidad y que configure comunidades científicas mucho más

amplias, donde dé cabida a aquellos que no tengan acceso a posibilidades de acceder a una educación de calidad y, más aún, a una educación impregnada de nuevas tecnologías.

De lo que se trata en este estudio, realizado en la Universidad Nacional de Chimborazo (Sierra del Ecuador), es de analizar los modos y las formas en que la Educomunicación y Alfabetización Digital se pueden convertir en ejes estratégicos/clave para consolidar un acto didáctico que contribuya con el mejoramiento de la calidad educativa en el país. Así es como, en esta memoria se desarrolla el asunto que procura la investigación partiendo de la relevancia de las TIC, desde la perspectiva de su alcance en la educación y formación, teniendo en cuenta el significado del alfabetismo con una connotación distinta a la de saber leer y escribir, concebido como la posesión de conocimientos básicos sobre alguna actividad o tarea específica.

Asimismo, en el apartado de naturaleza teórica, se alude el impacto de la sociedad del conocimiento en el contexto global como un fenómeno que trajo un proceso evolutivo cuyos componentes inciden en una nueva sociedad del conocimiento con base al rol que tienen las TIC en un mundo cada vez más complejo. En consecuencia, se facilita la comprensión del alcance de estos cambios, el cual es planetario, caracterizado por repercusiones importantes que ameritan la atención por parte de la población mundial, en sus distintas dimensiones, en especial la educativa. Además, se presenta la conceptualización, alcances y perspectivas de la Educomunicación con un significado amplio, no como una mera forma de una modalidad alternativa para estudiar, lo que le permite principalmente atribuirse objetivos de producir y transferir valores agregados a

la sociedad del conocimiento, destacando un producto que es incorporado a las actividades académicas.

En tal sentido, la Educomunicación es un proceso educativo que construye conocimiento, impulsa el autoaprendizaje y genera resultados propios de los actores, estimulando así el diálogo y la comunicación en el proceso de conocer. Al respecto, coinciden con estos planteamientos los aportes de Palacios et al., (2021) quienes, en el contexto de un mundo globalizado a través de las tecnologías de información y comunicación, indican la relevancia estratégica de componentes tales como big data, inteligencia artificial, machine learning y business intelligence. Todas estas herramientas son fundamentales para tomar decisiones en diversos ámbitos laborales, incluyendo el educativo.

De igual forma en la memoria se aborda la Alfabetización Digital considerando la preponderancia de las TIC como factor que genera ventajas que justifican la introducción rápida en los procesos inherentes al aprendizaje; además de la posibilidad de utilizar materiales multimedia, la actualización de los contenidos de manera fácil, la interactividad o el acceso al aprendizaje desde cualquier lugar, y donde el desarrollo de los conceptos y habilidades básicas en los actores del sistema educativo es fundamental, dadas las posibilidades de uso de la tecnología digital desarrollando nuevas oportunidades sociales y económicas.

Para resolver las inquietudes y objetivos de la investigación, se asumieron tres estudios en cascada. En el primer estudio se realizó un análisis en profundidad del contenido y las matrices de análisis de los elementos teóricos/conceptuales inmersos en el diseño curricular de la carrera de Comunicación. Esta investigación permitió constatar

la presencia de supuestos teóricos de la Educomunicación y Alfabetización Digital en el modelo curricular de la carrera, admitiendo múltiples formas de conocer y de encontrar interconexiones e integrando en el modelo los enfoques sociocrítico, el holístico y el conectivista para el proceso de aprendizaje. Además, los programas de las asignaturas –sílabos- dieron cuenta de la presencia de una frecuencia de rasgos distintivos de los elementos inherentes a la Educomunicación y la Alfabetización Digital en los componentes, la cual resulta satisfactoria y se distingue con el porcentaje de frecuencia más alto lo relativo al pensamiento analítico, crítico y valorativo, seguido por la navegación, búsqueda y uso de herramientas digitales.

En cuanto, a los resultados del segundo estudio sobre las actividades llevadas por los docentes de las carreras en este ámbito, los docentes perciben que sus acciones y la promoción de ellas, ligadas a principios y preceptos de la Educomunicación y la Alfabetización Digital es una práctica categorizada como de alta frecuencia, es decir que cumplen lo declarado en el modelo y los sílabos.

Por último, el tercer estudio sobre las competencias digitales de los estudiantes demostró una autopercepción alta de las competencias estudiadas. Finalmente, se destaca que los elementos teóricos y conceptuales, a la luz de la Educomunicación y la Alfabetización Digital están implicados en el proceso de planificación y en las acciones docentes, y a su vez, los elementos, la planificación y las acciones se entremezclan en las competencias digitales de los estudiantes y en el proceso de formación de los mismos, llevando consigo principios formativos ligados a la participación y el diálogo, la comunicación, el pensamiento reflexivo, crítico y valorativo, así como la apropiación y uso consciente de las tecnologías.

Es importante destacar que la Educomunicación y la Alfabetización Digital no resultan solo competencias para ser adquiridas, sino también representan un factor clave porque a través de las mismas los estudiantes pueden entender el mundo en el cual viven, un mundo cada vez más digitalizado y conectado. Con este estudio, se exponen nuevas formas de integrar estas competencias en la formación de los estudiantes de la Carrera de Comunicación, y se contribuye con su preparación para desempeñarse efectivamente en la sociedad de la información.

2. MARCO TEÓRICO- CONCEPTUAL

La dinámica comunicacional, en la sociedad de hoy, ha dado un vuelco vertiginoso debido al acelerado desarrollo tecnológico que marca las acciones de las personas para procesar tanta información, así como para crearla. Tal situación ha conllevado a un continuo proceso de aprender y desaprender para la adquisición, interpretación, apropiación y uso del conocimiento (Kochanet et al., 2015) y también para el manejo de la información, así como de los contenidos que se movilizan en los espacios de la web, dado que el desarrollo de tales procesos implica la posesión de competencias que combinan capacidades y habilidades.

Al respecto, es conveniente identificar los aportes de Simone y Hersh (2014), quienes hacen referencia a la necesidad que surge en los procesos de aprendizaje en cuanto a las competencias, competencias clave y meta competencias, pues los tres constructos a menudo se emplean para describir distintos niveles de especificidad de contenido y de importancia funcional- requeridas para realizar determinadas tareas. Por lo tanto, se ha dedicado tiempo y espacio para definir los tipos de competencias que deben poseer las personas durante los distintos ciclos de vida y los niveles de su educación, así como los métodos o maneras de conformar y desarrollar tales competencias. En virtud de ello, es importante destacar las contribuciones de Gadow (2016), quien menciona que la manifestación cultural innovadora surge de la convergencia tecnológica entre la electrónica, el software y las infraestructuras de telecomunicaciones, lo cual ha dado origen a la llamada revolución digital con sus implicaciones en el desarrollo de competencias y las conexiones de las personas marcadas por la cultura y la sociedad.

2.1. Sociedad del Conocimiento y las TIC: Consideraciones Generales

Los actuales diagnósticos contemporáneos sobre temas vinculados con la educación superior tienen una dimensión compleja que permite hacer énfasis en las grandes necesidades que tienen que abordarse desde diversas miradas y visiones generando así una visión relevante y determinante a la enseñanza como acontecimiento complejo del saber por el aprendizaje, entendido este no como la capacidad de aprender sino como una condición de adquirir competencias que determinen resultados efectos. Así entonces, la rapidez con la que vienen ocurriendo los cambios tecnológicos, sociales, económicos, educativos, políticos y culturales ha llevado a visualizar innumerables transformaciones en el quehacer de las organizaciones y/o instituciones, así como en el sector educativo que permita a los individuos adaptarse a las nuevas exigencias del mercado global así como el desarrollo de nuevas tecnologías, la aplicación racional y sistemática de los conocimientos científicos y técnicos que actualmente se requiere en las sociedades complejas.

A tenor de lo expresado, conviene señalar a Delors (2014), quien describe a la educación como una posibilidad al servicio del desarrollo humano para combatir la pobreza, la exclusión, la intolerancia, la opresión y las guerras. Definiendo cuatro pilares fundamentales de la educación para el siglo XXI; siendo el primero aprender a saber, el segundo aprender a hacer, el tercero aprender a ser, y el cuarto aspecto aprender a convivir. Desde esta perspectiva y tomando en cuenta estas cuatro condiciones, se requiere según el mencionado informe apuntar a la dimensión social y económica, a la dimensión científica y tecnológica y finalmente a la dimensión cultural y ética, todos

enmarcado en el desarrollo del talento humano que constituye la base de la educación en el mundo.

Como preámbulo de la Educomunicación y la Alfabetización Digital, es preciso contextualizar el ámbito que subyace en esta investigación, el cual es la sociedad, escenario del quehacer cotidiano, con una serie de condiciones que giran en torno a transformaciones que nunca antes se habían evidenciado, tal como, la revolución científica (siglos XVII y XVIII), cuyo impacto no fue sólo de orden teórico, conceptual y metodológico, sino que influenció grandes cambios en el nivel social, cultural, económico y político, los cuales han trascendido con variadas repercusiones en la sociedad.

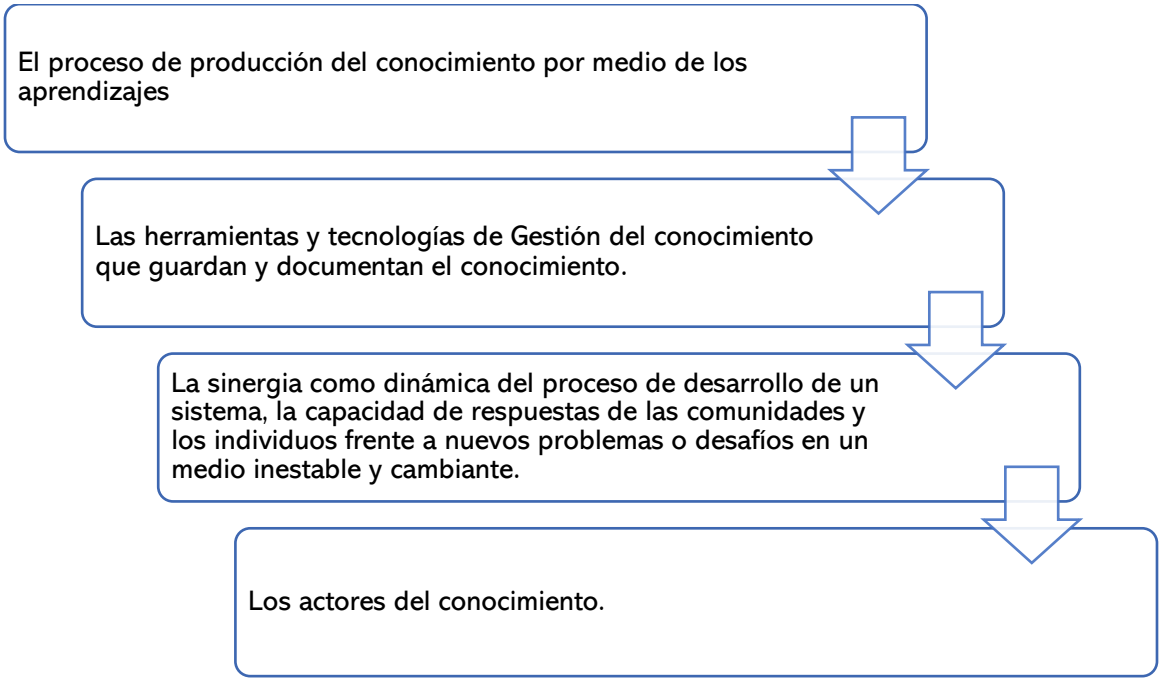
La aparición de la sociedad del conocimiento data desde 1995 respondiendo al tema de la gestión por competencias y al desarrollo de las TIC, con la finalidad de crear ventajas competitivas en economías que buscaban centrarse en el conocimiento y en el aprendizaje. León (2018) denota que el declinar de la ciencia moderna fue originado por ella misma tras el aparecimiento de las tecnólogas, entendida como la era de la paciencia en la aplicabilidad de estas a la realidad, por lo cual la sociedad del conocimiento hoy en día no se valida en una teoría sino en su utilidad y eficacia.

Siendo así, atender a la sociedad del conocimiento, es comparecer ante un recurso esencial de la nueva economía y los países, en enfatizar la capacidad de estimular la innovación, el desarrollo de las sociedades y en particular el sistema educativo, adecuando requerimientos propios de un mundo contemporáneo, caracterizado por la alfabetización tecnológica- digital también por la constante exigencia de incrementar la competitividad (Cejas et al., 2015). En efecto coincide González-López (2022) que señala que el desarrollo de las sociedades y, en particular, del sistema

educativo, está caracterizado por la alfabetización tecnológica-digital y la constante exigencia de incrementar la competitividad.

Según los especialistas mencionados esta condición ha generado la necesidad de administrar el conocimiento organizacional y los aprendizajes organizacionales como mecanismos claves para el fortalecimiento de una región o espacio en relación con las visiones de futuro que van a determinar sus planes estratégicos de desarrollo en el mediano y largo plazo. Siendo así estas dimensiones las que se aprecian en la figura 1.

Figura 1. Elementos clave de la sociedad del conocimiento



Fuente: Elaboración propia (2023)

Coincide al respecto lo expuesto por Olive (2014), acerca de que uno de los grandes cambios que se deriva de los tiempos actuales es la competencia, ya que es un factor determinante en el proceso de conocer y generar conocimiento, en virtud de los requerimientos necesarios para su construcción y las condiciones de los diferentes

sectores sociales que determinan el desarrollo de los países. En consecuencia, los países que no puedan o no sean capaces de promover y desarrollar las nuevas formas de producción y conocimiento, articulado de manera adecuada con los sistemas de investigación científica, corren el riesgo de no estar a la vanguardia del desarrollo tecnológico y de la innovación.

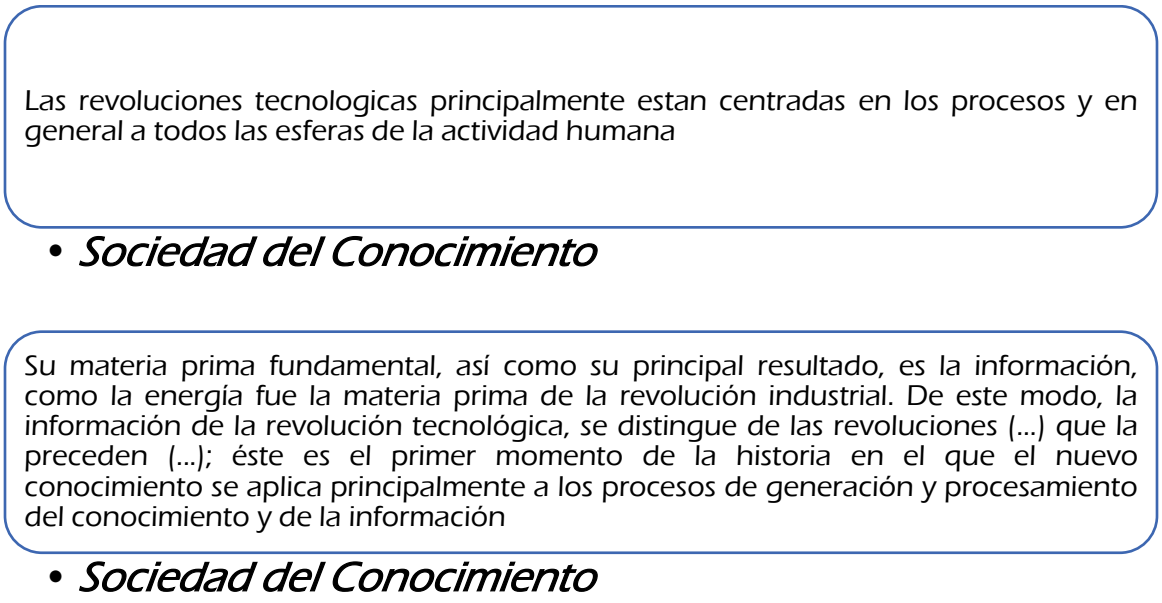
Por otra parte, la sociedad del conocimiento se refiere a una organización social en la que el conocimiento se convierte en el principal recurso productivo y en el factor determinante para la competitividad y el crecimiento económico (Rodríguez-Pérez, 2022). Asimismo, para Cabero (2005) la importancia de las instituciones, como la universidad, son escenarios de desarrollo de la sociedad, describiendo ciertas características a saber.

- La velocidad de incorporación de las TIC muchas veces no permite la reflexión crítica sobre su significado para la práctica educativa.
- El impacto de las TIC es amplio y diverso, es decir, la cultura, el ocio, industrias y economía. En el caso educativo este impacto se produce en todos sus niveles y modalidades.
- La desigualdad de la inclusión digital es evidente en todos los lugares.
- La aparición de lo que denomina inteligencia ambiental producto de la exposición a las tecnologías de información con las que se interactúa.

Para Castells (1994), la sociedad del conocimiento a través de las tecnologías de información y comunicación avanzan vertiginosamente, invadiendo todas las esferas de la vida social. La revolución de la tecnología de la información, solo en parte conscientemente, difundió en la cultura material de nuestras sociedades el espíritu

libertario que floreció en los movimientos de la década de los sesenta. No obstante, tan pronto como se difundieron las nuevas tecnologías de la información y se las apropiaron diferentes países, distintas culturas, diversas organizaciones y metas heterogéneas, explotaron en toda clase de aplicaciones y usos que retroalimentaron la innovación tecnológica, acelerando la velocidad y ampliando el alcance del cambio tecnológico y diversificando sus fuentes. Se trata, de una revolución tecnológica, vista tanto desde su dimensión industrial y productiva pero además desde una esfera social y organizativa que incide en todos los planos de la sociedad, caracterizándose de esta manera en diversos componentes que se exponen en la figura 2.

Figura 2. Sociedad del Conocimiento y TIC.



Fuente: Elaboración propia (2023).

La mención de tales aspectos en el plano educativo reafirma la necesaria vinculación de la ciencia y la tecnología con una sociedad del conocimiento, en sintonía con el contexto, hecho que determina las distintas opciones para articular los sistemas

con el objeto de atender los problemas, considerando la manera como los involucrados los perciben. De esta forma, la naturaleza propia del conocimiento científico moderno plantea una relación completamente diferente entre el pensamiento y la acción. Sin embargo, la ciencia construye teorías a partir de la experiencia, pero, a su vez, las teorías se vuelven sobre la experiencia inicial para perfeccionarla.

La ciencia, se convierte en transformadora y creadora de procesos, tanto en la naturaleza como en las relaciones de los seres humanos entre sí, que influyen y determinan el ejercicio del poder que impera en la sociedad contemporánea. Entonces, no se trata de considerar sólo a la sociedad, también se requiere, considerar a las organizaciones e instituciones que demandan un entorno competitivo, sin fronteras, donde la información se acumula, se innova y se transmite en tiempo real. Entre tanto, la innovación y el aprendizaje forman parte de un nuevo sistema que determina pilares en un nuevo paradigma que insta a un cambio transcendental Gutiérrez (2021).

Como se ha descrito hasta ahora, la sociedad del conocimiento forma parte de una cultura orientada a producir y difundir nuevas ideas de forma global; más aún en las instituciones universitarias. También se considera un activo, porque se construye a través de una gestión que estimula las actividades innovadoras, como valor reconocido, por lo que no se trata sólo de reconocer el saber, sino de asumir la importancia que conlleva un sinnúmero de condiciones ajustadas a un contexto con demandas crecientes.

De esta manera, en la actualidad la concepción es hacer mención de una economía del conocimiento, la cual, entonces, pasa a formar parte de la creación de valor y de beneficios que se encuentran asociados con la capacidad para construirlo a través del aprendizaje. Así, el conocimiento es reconocido como un factor clave en la sociedad,

lo que ha sido reconocido en las últimas décadas, tanto por instituciones como por organizaciones públicas y privadas.

Para Barnes (2002), “es una creencia personal justificada que aumenta la capacidad de un individuo para llevar a cabo una acción” (p. 18), asimismo coincide con Nonaka y Takeuchi (1995), al considerar que el conocimiento es la información, cuando puede transformarse en acción. En tal sentido, la acción es producto de la competencia del sujeto que implica la apropiación y uso del conocimiento, el cual se ha masificado, ha crecido en las últimas décadas de manera abismal, en especial, por la transformación tecnológica que tiene su impacto en todos los niveles de la sociedad.

Sobre el particular, organismos internacionales como la Comisión Económica para la América Latina y el Caribe (CEPAL, 2010), consideran que el conocimiento y la velocidad en su actualización es consecuencia de la aparición de las TIC, estas últimas, pasan a ser factores dinamizadores de la sociedad en su conjunto. De esta forma, en la actualidad, más que tener a mano conocimientos o productos de innovación tecnológica, lo importante es que la sociedad cuente con actores que posean destrezas y habilidades específicas que le permitan aprender, incorporar nuevo conocimiento y dar respuestas novedosas a los problemas que surgen.

En este orden de ideas, dar por establecido el significado de la sociedad del conocimiento implica ir más allá y reconocer la importancia estratégica y real del conocimiento, puesto que el mismo es una parte esencial de la ciencia, que es un fenómeno eminentemente social, en un sentido doble: en primer lugar, porque su estructura es comunitaria, y en segundo lugar, porque su desarrollo no se da al margen de la amplitud de la sociedad y, es allí, en donde convergen las comunidades científicas.

Por tanto, el principal propósito de las comunidades científicas es la generación de un auténtico conocimiento, de acuerdo con diversos especialistas entre los que se destacan Ma et al., 2022; Lin y Wu., 2022, quienes coinciden del impacto que ejerce el conocimiento a través de la consolidación de redes de conocimientos y el aprendizaje colaborativo, cuyo alcance permea niveles y fronteras intra e Inter sociales. De esta manera, los especialistas previamente mencionados señalan que el conocimiento surge en diferentes situaciones y mediante un proceso de interacción, entre personas en un determinado ambiente (Pérez, 2022).

En consecuencia, se puede puntualizar cómo se asume la comprensión de la sociedad del conocimiento, lo cual puede variar porque las formas adoptadas por una sociedad en la organización de la educación, economía y cultura sean diferentes o próximas a las desarrolladas en las sociedades industriales. No se puede negar que el modelo de sociedad actual está en construcción permanente, por los constantes cambios derivados de la tecnología y la información, entre tanto, el concepto de sociedad de conocimiento, al aludir a fenómenos mucho más amplios que sólo los asociados a las TIC, también lo está. Es como afirma Morín (2001), quien sostiene que la sociedad no puede ser considerada como una máquina trivial (mecánicamente determinista), en consecuencia, es de suma importancia reconocer tres grandes categorías: mentales, intelectuales y de la razón, en el quehacer de la sociedad del conocimiento.

Se estima conveniente, entonces, valorar nuevos paradigmas, adecuados a los nuevos tiempos, que sean capaces de abrir la posibilidad para que, periódicamente, cada conocimiento sea revisado y, de esta forma, evitar incurrir en la obsolescencia temprana. En cuanto que la racionalidad, por ser abierta, facilita el entendimiento de manera

objetiva, en tal sentido se cree conveniente configurar nuevos paradigmas de racionalidad. El paradigma es inconsciente, pero irriga el pensamiento consciente, lo controla y, en ese sentido, es también sub. -consciente" (Morín, 2001, p. 30).

En este punto, es importante destacar que son muchas las miradas que tiene la comprensión de la sociedad del conocimiento en el uso de las TIC, lo cual puede llevar a la idea errónea de que transitar este camino requiere solamente del incremento del uso de dispositivos tecnológicos como tabletas, teléfonos móviles o conexiones a internet, en lugar del énfasis en la formación de personas cuyas condiciones han cambiado. Por su parte, Castells (ob.cit), llama informacionalismo a la sociedad de la información y define este proceso como un nuevo modo de desarrollo que se manifiesta en distintas formas, según la diversidad de culturas e instituciones de todo el planeta.

Lo establecido por Castells ubica el origen de este nuevo proceso social en 1970, en el Silicon Valley de California, situándose en un segmento específico de la sociedad (el sector académico), el cual se encuentra en franca interacción tanto con la economía global como con la geopolítica mundial. Esto trajo consigo un modo nuevo de producir, comunicar, gestionar y vivir. Desde esta concepción, se comprende la sociedad del conocimiento como un factor vinculado a la educación superior, debido a diversos factores y aunado al crecimiento rápido y constante de tecnologías de la información, que de una a otra forma impactan no sólo a grandes sectores sociales sino a todas las ramas de la actividad humana.

En atención a las consideraciones señaladas, se destaca en procura de nuevos conocimiento lo planteado por Morin (2000), cuando señala que estos equivalen a un permanente tránsito "entre el error y la ilusión", agregando que, "el error y la ilusión no

se reconocen en absoluto", por tanto el ser humano, persiste en nuevas búsquedas o gestiones de experiencias, basado más en lo empírico, que en el uso racional de los sentidos, lo cual trae por añadidura, "el error intelectual", ambos estrechamente ligados al conocer y al saber que encierran por sí mismo a la sociedad del conocimiento en diversos escenarios, quedando la educación como única herramienta válida para desarrollar conocimiento científico, que a decir de Morin es un medio poderoso de detección de errores y de lucha contra las ilusiones.

Este tratadista en temas educativos persiste en la necesidad de establecer la ruptura de viejos e inoperantes paradigmas, donde sostiene que la educación debe entonces dedicarse a la identificación de los orígenes de errores, de ilusiones y de cegueras; expresado de este modo en la gran necesidad de instaurar la libertad en una conciencia individual de los actores. Es la idea de que todo conocimiento no solo experimenta una determinación egocéntrica, sino también determinaciones geocéntricas (identidad familiar), etnocéntricas (identidad étnica), socio céntricas (identidad nacional), "civilizaciocentricas" (identidad de pertenencia a una civilización) ; por lo cual, habrá que destacar que los antiguos paradigmas de generación de libertad y transferencia de conocimientos se posesionaron más en el discurso mecanicista que en la claridad funcional del hacer.

Por tanto, la gestión del conocimiento debe partir de nuevos paradigmas que permitan hacer correcciones fundadas tanto en indagaciones como en pertinencia y con tendencia a colocar la racionalidad. Mientras, la sociedad del conocimiento se refiere a una sociedad en la que el conocimiento es una de las principales fuentes de riqueza y bienestar, y donde el aprendizaje y la innovación son cruciales para el desarrollo

económico y social. Como señala la Comisión Europea (2000), “La sociedad del conocimiento se caracteriza por un cambio acelerado y constante en la base del conocimiento, la rápida difusión de la información y la capacidad de interactuar y utilizarla de manera efectiva en la economía y en la sociedad en general” (p. 5).

La sociedad del conocimiento y de la información han provocado cambios que involucran la estructura social, tras la consideración de las políticas públicas y las acciones de la sociedad civil, el entorno con las sociedades y la forma como se percibe el mundo, las interfaces que se emplean por parte de las nuevas generaciones para comunicarse, el medio urbano, pueblos y ciudades, construcciones que consideran entidades reales a pesar de ser artificiales. Igual de importantes son los cambios lingüísticos que la nueva sociedad del conocimiento ha traído consigo a través del uso de diversas plataformas. Como mencionan Ala (2019) y Velázquez et al., (2018), habitamos un ecosistema comunicativo caracterizado por nuevos lenguajes, sensibilidades y saberes, dominado por la experiencia audiovisual y la prominencia de la imagen. Esto implica la generación de acciones que influencian todos los aspectos de la vida de las personas, promoviendo diferentes enfoques para acercarse al mundo digital, asimilar conocimiento y desarrollar nuevas competencias. De ahí la importancia de la Educación Superior en el Marco de las Tecnologías de la Información y Comunicación ante una Sociedad de Conocimiento.

La era de la globalización, así como la sociedad del conocimiento atribuyen a la educación retos que esencialmente se centran en cualquier parte del mundo, adecuados a grandes desafíos que contemplan debates, conocimientos, cambios, transformación

social o investigación; la búsqueda de pensamientos críticos que coadyuven a la conformación de una sociedad del conocimiento alineada a principios universales.

En este sentido, la educación se ha vuelto cada vez más envolvente en procesos que demandan el desarrollo de tecnología y comunicación, contemplados en paradigmas que modifican la sociedad permanentemente y establecen oportunidades a otras conllevando así a nuevas formas de comprensión e interpretación de la realidad. En este sentido y con respecto a lo planteado, la tecnología contribuye con recursos y estrategias de organización visual, mental y cognitiva que al mismo tiempo están ajustadas a las circunstancias y características de cada caso, y que fortalecen los procesos de aprendizaje y la adquisición de competencias en diferentes campos de conocimiento. Ciertamente las organizaciones e instituciones buscan adaptarse al entorno competitivo adecuándose a nuevos retos que permitan posicionarse en entornos diversos, siendo la gestión del conocimiento uno de los actos más preponderantes.

Para la UNESCO (hacia las sociedades del conocimiento) la “era de la información” se distingue de las antiguas por su carácter integrador y participativo legado por el siglo de las luces y la afirmación de los derechos humanos, destacándose en este sentido la importancia de las TICs ante nuevas sociedades que conceden a los derechos fundamentales una focalización especial en virtud de la valoración que tiene la libertad de opinión y expresión (que determina la libertad de información, el pluralismo y la libertad académica), el derecho a la educación (la gratuidad de la enseñanza básica y la evolución hacia la gratuidad de los demás niveles de enseñanza) y finalmente por el derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad (gozar de las artes y participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten entre otros

aspectos). Según los aportes de Cejas et al., (2020), la sociedad del conocimiento ha generado cambios considerables para evidenciar un nuevo perfil profesional sustentado en las bases formativas de las instituciones educativas, dando oportunidad para construir una nueva forma de organización del trabajo que apunta hacia una formación integral y al desarrollo de un mayor número de competencias, así como un mayor contenido técnico y social.

En este sentido, las universidades están llamadas a reconocer el significado de los procesos inherentes al conocimiento, comprendiendo que este es mucho más amplio que el de información. En este sentido se puede decir que la información no es más que un conjunto de datos y hechos, mientras que los conocimientos incluyen conceptos, verdades, juicios, creencias y valores, que se pueden ver reflejados en una acción desempeñada por las personas. En el marco de la sociedad del conocimiento Nonaka y Takeuchi (1995) resaltan la influencia ejercida por los valores en el desempeño de la acción humana, tomando en cuenta que dicha acción es parte de la aplicación del conocimiento que implica concebir la información con cierto grado de subjetividad y relatividad con respecto a una realidad específica.

La magnitud e importancia de este aspecto está en correspondencia por el interés que han tenido los organismos internacionales tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Organización Internacional del Trabajo (OIT), The European Association for International Education (OUI), Organización – EAIE-, Universitaria Interamerican (AIEA), The Association of International Education Administrators, Alliance for International Education and Cultural

Exchange(CIEE), Councilon International Educational Exchange, permitiendo a través de sus proyecto impulsar el desarrollo y la gestión del conocimiento a través de alianzas estratégicas tanto con los países como con los actores del sistema de educación en el mundo.

En este sentido, el auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han permitido a través de estos organismos internacionales establecer nuevos escenarios como un medio al servicio de la construcción de sociedades del conocimiento para ser fuentes de desarrollo para todos. En los aportes de Castells (2002), se trata de una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada sobre el procesamiento de información, la generación del conocimiento y las tecnologías de la información buscando impulsar el aprendizaje constante de las personas desde los espacios institucionales de la educación superior.

Entre tanto, el contexto actual ha demandado que las instituciones de educación superior tienen el gran desafío de implementar nuevas tecnologías que ayuden a transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje, involucrando al estudiante en un mundo más dinámico que facilite el acceso a datos de diversa índole permitiendo enriquecer la capacidad para adquirir nuevos conocimientos y mejorar los ya adquiridos, siendo el profesor un gestor que verifica que haya una mejora e innovación constante en la calidad de los procesos de aprendizaje. A tenor con lo expuesto por Tunnermann (2011) quien expone que la existencia de un conocimiento conlleva a grandes desafíos por parte de las instituciones educativas generando a menudo enmascara un proceso de

corporativización del conocimiento de origen académico, con el riesgo de un mayor control de los resultados de las investigaciones universitarias siendo el sitio de la búsqueda desinteresada del saber.

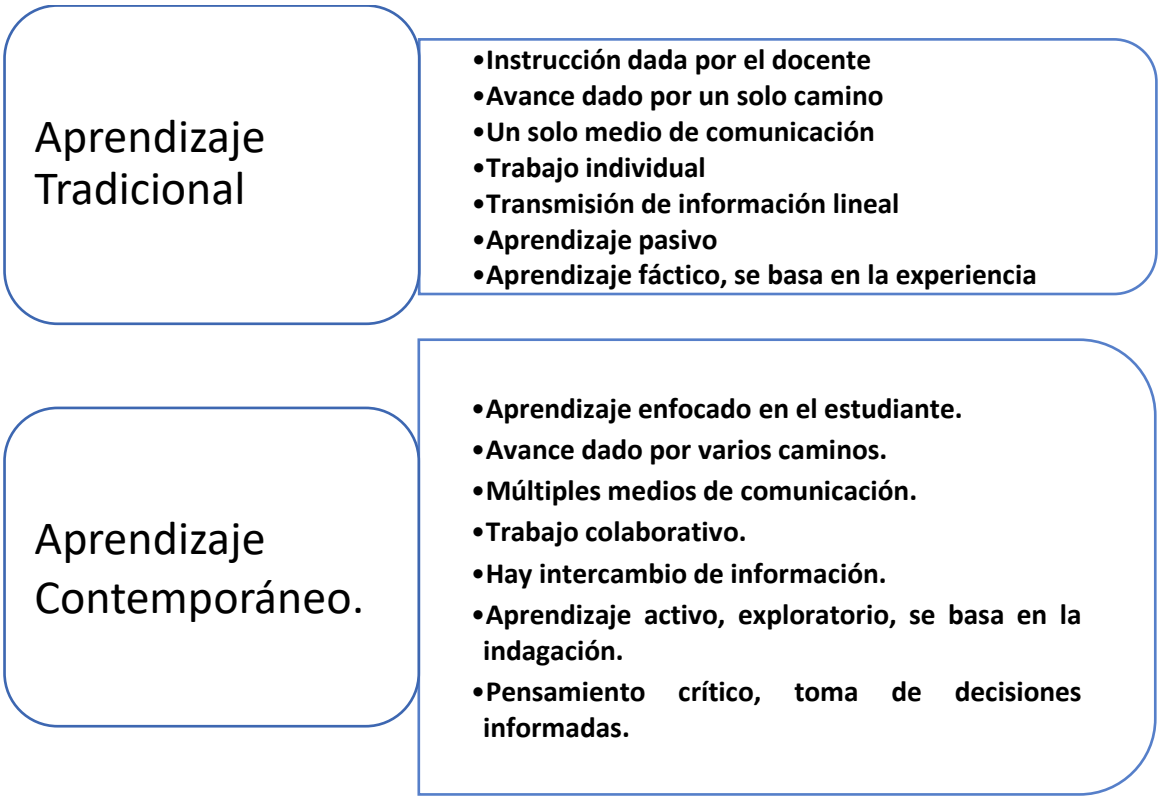
A tenor de lo expuesto, habrá que considerar que las TIC han revolucionado la forma en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones universitarias. Por lo cual estas herramientas permiten una mayor interactividad y colaboración entre los estudiantes y el profesorado, fomentando la construcción activa del conocimiento en lugar de limitarse a la transmisión pasiva de información. Así entonces las TIC ofrecen una amplia variedad de recursos y estrategias pedagógicas que pueden mejorar la eficacia y la eficiencia del aprendizaje, y están siendo ampliamente adoptadas en todo el mundo (Moreno, 2021).

Por lo cual, en correspondencia con los resultados de la investigación de Riasco, Quintero y Ávila (2009), las instituciones universitarias deben garantizar a los actores de la comunidad científica recursos tecnológicos que incrementen las competencias que demandan las TIC para su eficiente aplicación y de esta manera minimizar la brecha entre el ambiente de aprendizaje tradicional con los nuevos ambientes de aprendizaje producto de la digitalización.

De esta manera, como se resume en la figura 3, tanto el aprendizaje tradicional como eje de punto de partida como el aprendizaje contemporáneo forman parte de los requerimientos para un mejor aprovechamiento de las TIC por parte de los actores de la comunidad académica, considerándose esencial para el establecimiento de planes curriculares y los fundamentos de los programas universitarios, teniendo así un vínculo con los nuevos entornos virtuales y las metodologías que demandan. En virtud de lo

planteado, en la sociedad del conocimiento las tecnologías han venido a formar parte de verdaderos cambios que transforme el proceso de enseñanza y aprendizaje, adecuándose a espacios digitales que permitan un mayor acceso a la tecnología.

Figura 3. Requisitos para Aprovechamiento de las TIC



Fuente: Elaboración propia (2023)

2.2. Educomunicación

Para los especialistas en el área de la Educomunicación, entre los que se destacan Moreno (2018); Osuna et al., (2018); Nagamini y Aguaded (2018); Mateus et al., (2019), con el desarrollo y aparición de la sociedad de la información durante el siglo

XXI, lograron concretarse las condiciones que rigen la sociedad del conocimiento en su tránsito actual. El desafío mayor para las instituciones de educación superior es entonces poner de manifiesto una dinámica de cambio que conlleva a transformaciones socioeconómica, políticas y tecnocientíficas que en las últimas décadas han sido protagonistas de la construcción de una nueva sociedad impregnada de innovación para enfrentar retos que respondan a procesos de modernización y adaptación a los nuevos requerimientos sociales y espacios que configuran una nueva sociedad.

En tal sentido, como respuesta y adaptación al entorno se ha producido un nuevo proceso evolutivo que conlleva a planteamientos de dirección y gestión en el ámbito educativo y que destaca fundamentalmente la introducción de nuevos paradigmas en la educación en todos sus niveles. En este sentido, este paradigma da cuenta a nuevos modelos de gestión tanto a nivel macro como internamente en la política educativa de los países, considerando las nuevas metodologías y herramientas que permiten construir conocimientos.

2.2.1. Educomunicación. Conceptos y Trascendencia.

El término Educomunicación surgió en el contexto latinoamericano y en el mismo se funden las palabras “educación” y “comunicación”, en un intento por denominar el campo de estudios que incluye ambas disciplinas y que puede perfilarse como un par indivisible. En consecuencia, se entiende que todo proceso educativo implica un proceso comunicacional, y que el comunicacional, al intercambiarse conocimiento, requiere como

mínimo estructuración y contextualización desde la educación. Por tanto, ambas disciplinas en el campo de acción se retroalimentan, se influyen y se moldean, como dice Prieto (2004) “el hecho educativo es profunda, esencialmente comunicacional. La relación pedagógica es en su fundamento una relación entre seres que se comunican, que interactúan, que se construyen en la interlocución” (p.13).

Ahora bien, existe una gran variedad de términos y definiciones sobre la Educomunicación. Aparici (2010) remite a considerar distintos términos con los cuales se reconoce la Educomunicación, como por ejemplo, “recepción crítica de los medios de comunicación, pedagogía de la comunicación, educación para la televisión, pedagogía de la imagen, didáctica de los medios audiovisuales, educación para la comunicación, educación mediática, etc.” (p. 9).

Para Wilson (2012), la Educomunicación algunas veces se reconoce como alfabetización mediática, la cual es definida como las competencias esenciales tales como conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a los ciudadanos interactuar con los medios de comunicación y otros proveedores de información de manera eficaz y desarrollar el pensamiento crítico y las aptitudes para el aprendizaje a lo largo de la vida, para la socialización y la puesta en práctica de la ciudadanía activa.

En efecto para Green (2020) la alfabetización mediática es una habilidad crítica para la participación plena y efectiva en la sociedad digital porque permite a los individuos comprender, crear y evaluar información y mensajes en una amplia variedad de formatos y plataformas. Es fundamental para la educación y el desarrollo personal, y es esencial en una sociedad que depende cada vez más de la tecnología y la información.

La alfabetización mediática se relaciona con: (a) el proceso de entendimiento y uso tanto de los medios de comunicación y otros proveedores de información; (b) su vínculo con la educación, al ofrecer a los actores educativos (docentes y estudiantes) una comprensión crítica sobre cómo operan los diferentes medios y tecnologías de comunicación en cuanto a la organización de la información, creación de los significados en los medios de comunicación y evaluación de la información transmitida por ellos; (c) la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto, comprende el desarrollo de marcos y acercamientos de sentido crítico; que va más allá del aprendizaje de habilidades tecnológicas; (d) la ética en el uso de los medios de información y del uso de la tecnología para este fin; y, la participación democrática, expansión de los saberes y el diálogo intercultural.

Los aportes planteados por Barbas (2012) hacen mención de otros términos que se refieren a la Educomunicación, como son: “educación en materia de comunicación, didáctica de los medios, comunicación educativa, alfabetización mediática o pedagogía de la comunicación, en el contexto iberoamericano, y media literacy o media education, en el contexto anglosajón” (p. 158).

Además de referirse términos equivalentes para denominar la Educomunicación, se consideran algunas conceptualizaciones como la de García-Mantilla (2010), quien puntualiza que la Educomunicación conlleva una intencionalidad, al señalar que la misma pretende lo siguiente.

> Dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad. Asimismo, ofrece los instrumentos para: comprender la producción social de

> comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación (p. 151).

Es decir, se refiere al manejo instrumental de los medios mientras que los iberoamericanos aluden a los planteamientos dialógicos relacionados con la pedagogía crítica, que según Mirabal (2008) es aquella que involucra a los actores en el quehacer educativo a formar sujetos críticos y reflexivos, con conciencia colectiva de cambio y transformación, asumiendo que el hecho educativo debe partir de su práctica concreta y de ahí, vaya a la teoría y vuelva a la práctica transformada. Un concepto más elaborado y que trasciende la intencionalidad de la definición anterior es el de Barbas (2013):

> La Educomunicación es un campo de estudios interdisciplinar y transdisciplinar que aborda las dimensiones teórico-prácticas de la educación y de la comunicación de forma dinámica e interdependiente. Puede entenderse como filosofía y fundamento de cualquier dinámica de comunicación/educación y/o como un proceso específico para la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación mediada en todos los ámbitos y niveles formativos. (p 191).

Desde la visión disciplinar, contenida en Barbas y presentada con anterioridad, también Parra (2000) conceptualiza a la Educomunicación como se expresa en el siguiente párrafo.

> La disciplina caracterizada por una síntesis organizada de elementos educativos y comunicacionales para desarrollar creativamente los procesos de aprendizaje, y así acceder libre y productivamente a la multiforme lectura de la realidad social,

de los códigos discursivos y de los mensajes icónicos difundidos por los medios masivos de comunicación social (p. 145).

Sobre ambas concepciones en el campo disciplinar, existen las críticas, al plantearse que no se cumplen los requerimientos como teoría formal, así Moreno (2018) enuncia que “la conceptualización y consolidación como campo científico aún es incipiente, hace falta claridad en la definición de los objetos de estudio, en los propósitos del campo científico, en últimas, sobre el lugar epistemológico en que se ubica la Educomunicación” (p.71). Sin embargo, Giardullo (2018), comenta que se debe “evitar que Educomunicación como disciplina científica caiga en la condición de ciencia formal” (p. 73), por lo que alude al paradigma emergente para explicar la ruptura de esta disciplina con el modelo tradicional del conocimiento científico, haciendo mención de la posibilidad de comprender tal hecho desde algunos principios del paradigma emergente como la metacomunicación, la complementariedad, la noción de sistemas abiertos, etc.

En tanto que, no es el propósito de esta investigación la controversia sobre la aceptación o no del carácter disciplinario de la Educomunicación, se prosigue con la presentación de otro concepto amplio e integral, enmarcado en la práctica educativa, sobre Educomunicación, expresado por Oliveira (2009), aludiendo la misma como:

> El conjunto de las acciones de carácter multidisciplinar inherentes a la planificación, ejecución y evaluación de procesos destinados a la creación y el desarrollo –en determinado contexto educativo– de ecosistemas comunicativos abiertos y dialógicos, favorecedores del aprendizaje colaborativo a partir del ejercicio de la libertad de expresión, mediante el acceso y la inserción crítica y autónoma de los sujetos y sus comunidades en la sociedad de la comunicación,

teniendo como meta la práctica ciudadana en todos los campos de la intervención humana en la realidad social (p. 202).

Ante la profusión y diferenciaciones de las definiciones, Castro (2011) expone una serie de planteamientos con los que pretende aclarar lo que no constituye o puede percibirse como Educomunicación:

> La Educomunicación no se reduce al uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación en el proceso educativo, éstas fungen únicamente como canales y herramientas que ayudan a potenciar la retroalimentación, participación y cierto tipo de interacción entre los agentes para compartir y construir conocimiento (p. 120).

Asimismo, puntualiza que no se trata de aplicar las teorías pedagógicas y didácticas en la comunicación, ni de las aportaciones de la comunicación para tecnificar la educación, así como tampoco la Educomunicación es una nueva disciplina. En cambio, asevera que "la Educomunicación es un nuevo paradigma transdisciplinar que contempla el conocimiento como un todo multidisciplinario y transversal, premisa en la que basa su desarrollo y práctica, no como un cúmulo fragmentado de información" (Castro, 2011, p. 120). Lo expresado con antelación a través del especialista termina por acuñar la siguiente definición de Educomunicación, en función de la teoría y la praxis latinoamericana.

> La Educomunicación es un campo de investigación e intervención social, procesal, mediático, transdisciplinar e Inter discursivo, diferente a los planteamientos y objetivos de la Educación, la Pedagogía y la Comunicación Social, que implica la

> interrelación directa entre educación y comunicación en el marco de una gestión comunicativa que diseña acciones concretas para la edificación de ecosistemas comunicativos que permitan el intercambio horizontal entre los agentes con una intención educativa, un alto compromiso social y potencial en términos de gestión y políticas públicas (Castro, 2011, p.120).

En ese orden de ideas, se asume el modelo latinoamericano que pregona la Educomunicación, alejada de la perspectiva funcionalista tradicional, donde lo ideal es un proceso de intercambio, en un plano horizontal, en el cual los interlocutores sostienen una comunicación caracterizada por ser ”democrática e igualitaria en condiciones de libertad, acceso y participación-, en la que se forjan relaciones dialogales comunitarias en total reciprocidad con el propósito de entrar en cooperación mental y alcanzar una consciencia común, dando origen a la existencia social” (Castro, 2011, p. 122-123).

Por otro lado, cuando se trata de educación mediática, el equivalente a Educomunicación, en el mundo anglosajón, se conceptualiza como la que va “más allá” de la mera Alfabetización Digital. El objetivo final es desarrollar en las personas una comprensión crítica y activa del mundo a través de aptitudes creativas y actitudes participativas” (Osuna et al., 2018, p. 34). Asimismo, señalan que “esta educación mediática se tiene que considerar como una pedagogía con competencias específicas, un proyecto político y un derecho socio-cultural” (p. 41). También De Pablos Ponds y Ballesta Pagán (2018), sobre educación mediática, expresan la idea siguiente:

> Para ello, nos decantamos por la idea de Buckingham que la definía en los siguientes términos: “Es el proceso de enseñar y aprender acerca de los medios de comunicación. […], se propone desarrollar tanto la comprensión crítica como la

> participación activa. Esto capacita a los jóvenes para que, como consumidores de los medios, estén en condiciones de interpretar y valorar con criterio sus productos; al mismo tiempo, les capacita para convertirse ellos mismos en productores de medios por derecho propio" (p. 119).

Por su parte, Mateus et al., (2019) conciben la educación mediática como un sistema que desarrolla habilidades de interacción crítica y creativa entre los ciudadanos y los medios. Por tanto, la educación mediática se constituye como un valor en alza para conseguir este objetivo, impulsada por el compromiso de organismos internacionales como la ONU, la UNESCO, el Parlamento Europeo o el Consejo de Europa. En este sentido, la sociedad está en un momento crucial para lograr una formación integral de los ciudadanos, aprovechando todos los recursos disponibles y la implicación de los diferentes agentes sociales como el profesorado, alumnado, familias, profesionales de los medios, líderes educativos y responsables políticos. Los autores enfatizan que la Educomunicación en Latinoamérica ha exaltado la dimensión cultural y política del proceso educativo, así como la naturaleza intersubjetiva y transformadora. En un sentido más amplio, posteriormente Mateus et al., (2022) realizan un gran aporte sobre educación mediática indicando los requerimientos del mundo actual en esta materia:

> La educación mediática alude al conjunto de capacidades críticas y creativas para interactuar con los medios que se desarrollan desde el sistema formal a partir de una serie de condiciones, tales como la existencia de un sistema de medios plural, acceso y conectividad al alcance de los ciudadanos, políticas y normas curriculares que la alienten, así como planes de formación docentes (p. 10).

Otras denominaciones que se pueden encontrar obedecen a distintas perspectivas desde las cuales se ha distinguido el término en cuestión, así como al propósito del mismo. Lo cual se justifica por el “carácter internacional y multiprofesional del ámbito educomunicativo, que apela a investigadores y profesionales de diferentes tradiciones -maestros, comunicadores, sociólogos, pedagogos y de diferentes países” (Nagamini y Aguaded, 2018, p.119). Es debido a esta extensa multidisciplinariedad de profesionales que han contribuido al desarrollo de la Educomunicación, el surgimiento de diferentes concepciones teóricas con varias líneas de desarrollo en su aplicación práctica.

Es así como, algunos planteamientos sobre Educomunicación han sido desarrollados desde una vertiente educativa o desde la comunicativa, resultando en dimensiones convergentes. Por ejemplo, desde la concepción educativa se destaca el posicionamiento crítico, a partir de la teoría de la dependencia y las ideas pedagógicas de Freire (2005) con respecto a la liberación del oprimido, la perspectiva crítica y la importancia del diálogo como metodología. Como señalan Mateus et al., (2000), “esto indica que su desarrollo trasciende el campo comunicacional y se construye desde la cultura y la política. Este enfoque refleja la naturaleza multifacética de la comunicación en el contexto contemporáneo, subrayando su influencia y construcción a través de diversos campos como la cultura y la política” (p. 10). La pedagogía del oprimido es uno de los trabajos más reconocidos del educador, pedagogo y filósofo brasileño Paulo Freire en su obra de orientación marxista, el autor propone una pedagogía con una nueva forma de relación entre docentes y estudiantes, dando mayor importancia a la participación del educando en el hecho educativo.

Es decir, no solo se trata de la poca importancia dada al diálogo y la participación, premiando la memorización y sobrevalorando el dato sobre los conceptos en el contexto de la educación y la comunicación, sino que trasciende a la dimensión política y cultural. Desde el punto de vista comunicativo, existe una postura también crítica, autores como Levratto y Cuadrado (2016) hacen mención de un receptor de la comunicación, crítico y creativo al mismo tiempo, es decir, se considera, en parte crítico, dado que permite la interpretación de los mensajes, pero también creativo, porque tiene la capacidad de crear y producir mensajes.

Además, se reconoce en materia de la Educomunicación la existencia de dos enfoques dominantes para su desarrollo teórico: (a) el enfoque instrumental, el cual se corresponde con el modelo bancario comentado por Kaplún (1998) “este método mecanicista presenta más fracasos que éxitos. Por fortuna, los seres humanos no somos tan «moldeables» como lo suponían los «ingenieros del comportamiento».” (p.45) y, (b) el enfoque dialógico, en correspondencia con el modelo sociocrítico. Al entender de Nagamini y Aguaded (2018), la naturaleza dialógica se sitúa:

> Más allá de cuestiones meramente técnicas, pues tratan principalmente de hechos culturales que permean los modos de producción, de circulación y de recepción de mensajes, construidos en lenguajes específicos que caracterizan los soportes mediáticos, encaminándonos hacia reflexiones sobre la articulación del proceso comunicativo en el ecosistema educativo. Es en esta intersección en que la Educomunicación contribuye a repensar la educación −formal o informal− a fin de buscar dinámicas formativas (p.119).

Sobre los enfoques expuestos, Barbas (2012) ha puntualizado aspectos relevantes sobre los mismos, como se expresa a continuación:

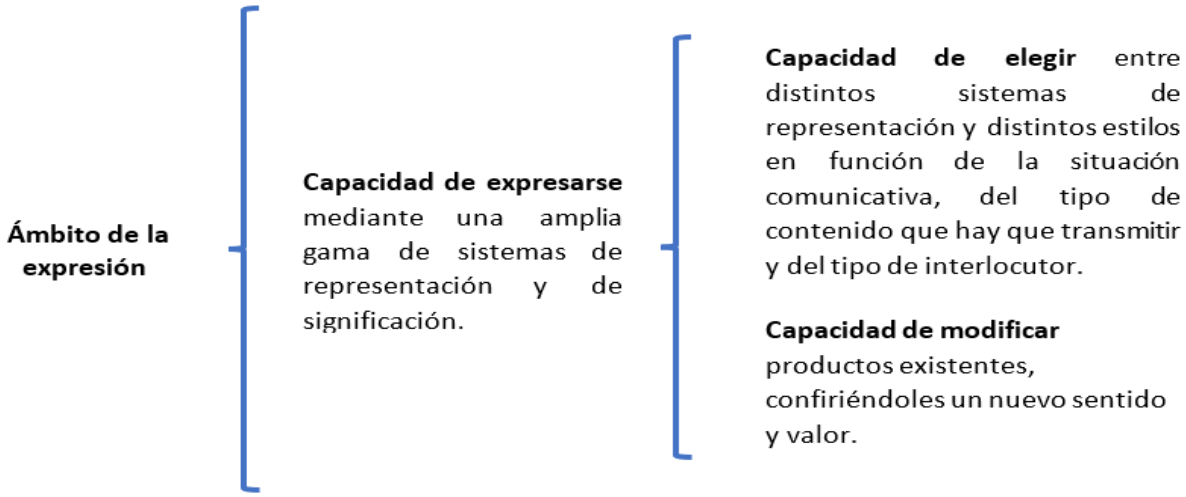
> El enfoque educomunicativo instrumental concibe la educación-comunicación desde los modelos informativo-transmisivos. La comunicación es entendida en clave técnica en correspondencia con el modelo educativo «bancario» (Freire, 2005), basado también en los planteamientos conductistas de la instrucción programada. Se centra, principalmente, en el adiestramiento para el manejo de la tecnología o de los medios. Los educadores son concebidos como una especie de expertos tecnólogos, cuyo objetivo implícito es convertir a los educandos en operadores técnicos (p. 163).

Es decir que esa visión instrumental es propia de modelo de enseñanza que se centra en pasar información, simplemente el profesor como emisor y el estudiante como receptor, constituyendo una circulación pasiva que Freire reconoció como educación bancaria, que simula la entrega de información de un lugar a otro, sin la dinámica apropiada dada por el contexto, los contenidos y las percepciones de profesores y estudiantes.

En ese mismo orden de ideas, el enfoque dialógico “se fundamenta en concepciones sociales, educativas, comunicativas, mediáticas y tecnológicas diferentes a las instrumentales. Para empezar, quizá habría que recordar que la comunicación es un fundamento esencial para el aprendizaje, para la socialización y para la construcción del conocimiento” (Barbas, 2012, p. 164). Por lo tanto, desde este enfoque dialógico se

considera la naturaleza colaborativa y participativa de la Educomunicación, las posibilidades creativas y transformadoras, además del proceso anclado en medios y códigos. Se relaciona con el ámbito de la expresión, de acuerdo con la capacidad de expresión como personas que producen mensajes; es por ello, que esta capacidad se bifurca, a su vez, en la capacidad de elegir y de modificar, como se muestra en la figura 4.

Figura 4. Ámbito de la Expresión del Lenguaje.



Fuente: Elaboración propia a partir de Ferrer y Piscitelli (2012).

En correspondencia, Barbas (2012) asocia el enfoque instrumental con la corriente anglosajona, denominada educación mediática y el enfoque dialógico con la corriente iberoamericana conocida como Educomunicación. Para diferenciar los enfoques hace la siguiente aseveración:

> La Educomunicación surge en América Latina por la confluencia entre la educación popular y el pensamiento comunicacional latinoamericano y se configura como un planteamiento alternativo al hegemónico, no sólo en cuanto a

la dimensión de la práctica pedagógica y/o comunicacional, sino también por su claro componente ético, social y político. La Educación Mediática, por el contrario, suele centrarse de forma casi exclusiva en el proceso de enseñanza aprendizaje de la comunicación mediada (p. 119).

Estos dos enfoques presentan diferencias en sus ideas, objetivos, fundamentos, entre otros aspectos, como puede observarse en la Tabla 1, en función del origen, el propósito, la interacción, la finalidad, el modelo, la sociedad, los valores y otras denominaciones que sirven para ver las diferencias.

Tabla 1. *Diferencias entre los enfoques de Educomunicación: Instrumental y Dialógico*

Aspectos	**Educomunicación Instrumental**	**Educomunicación Dialógica**
Origen	Anglosajón	Iberoamericano.

Propósito	Capacidad para el manejo de tecnologías y medios	Competente para razonar y argumentar.
Interacción	Unidireccional- Vertical	Diálogo abierto y constante con el entorno- horizontal.
Finalidad	Adquirir destreza instrumental	Creación colectiva, intercambio simbólico de significados.
Modelo	Información – transmisión	Socio- crítico.
Sociedad	Producción en masa, modelo fordista	Economía del conocimiento.
Valores	Competitividad, individualismo	Cooperación, colectivismo.
Otras denominaciones	Media literacy o media education	Educación en materia de comunicación, comunicación educativa, didáctica de los medios, alfabetización mediática.

Fuente: Elaboración propia a partir de Kaplún (1998), Ferrés y Piscitelli (2005).

Como se ha visto hasta ahora la Educomunicación y el acceso a la alfabetización mediática e informacional al entender de Wilson (2012) es una cuestión de justicia, ya que reconocen que la alfabetización clásica, basada solamente en la lectura y comprensión de textos e información escrita, ya no proporciona a los estudiantes las competencias necesarias para la vida y el trabajo del siglo XXI. De tal manera que, la perspectiva educomunicativa fundamentada en el modelo sociocrítico ha sido la alternativa propuesta y difundida ampliamente en el contexto latinoamericano, y de alguna manera ha permeado, la perspectiva instrumental, reconocida por algunos como educación mediática.

Los procesos educomunicacionales requieren la comprensión y práctica de una metodología sustentada en la dialéctica y el pensamiento crítico, teniendo claridad en

que el conocimiento no es producto unilateral de la razón o dado por la experiencia o imposición de la realidad, sino que más bien es una síntesis de las dos, es decir relación dialéctica entre el mundo y la conciencia. Como afirma Parra (2000) “el conocimiento dentro del materialismo dialéctico implica: las percepciones de la realidad, los procesos racionales como la generalización, la conformación de conceptos y la confrontación práctica de los resultados del conocimiento” (p. 163).

En consecuencia, se entiende que los principios educomunicativos dialógicos y críticos (naturaleza colaborativa y participativa, posibilidad creativa y transformadora, medios y códigos) presentes en los procesos conllevan una lectura dialéctica y crítica de medios y mensajes, en diferentes contextos y mediante la puesta en práctica de procesos mentales como análisis, síntesis, inducción, deducción, comparación o inferencias, para su comprensión e interpretación. Los referidos procesos mentales se hacen posible por la capacidad de abstracción del ser humano para asimilar la realidad y los objetos presentes en la misma, a partir de una construcción resultante entre el sujeto que conoce y el objeto por conocer, donde importa llegar a la esencia del fenómeno por ser determinante, mientras que la apariencia, simplemente es lo externo y superficial que por sí misma puede generar confusión.

A propósito de la comprensión e interpretación de medios y mensajes, en diferentes contextos -como los educativos, comunicacionales, la familia, la sociedad- resulta apropiado destacar que metodológicamente pueden darse pasos para facilitar la comprensión e interpretación, los cuales son: (a) percibir y denotar, (b) intuir y connotar, (c) razonar y criticar y (d) sentir y crear. Ese primer paso alude al acercamiento a la realidad (en su sentido explícito) para luego proseguir con la búsqueda de significados

(lo implícito en la realidad), en el paso siguiente se encuentra el porqué de la realidad que conlleva aceptación, rechazo u otras opciones y finalmente, generar ideas o actuar de alguna forma.

2.2.2. Comunicación y Aproximaciones Teóricas

En la vida cotidiana se usa constantemente el término “comunicación” y en diferentes contextos, lo cual hace que el mismo asuma variados significados y connotaciones. Se reconoce que existe comunicación cuando una persona influencia a otra con o sin pronunciar alguna palabra o cuando un organismo vivo interactúa con su ecosistema. En ambos casos se trata de dos formas distintas de comunicación, la primera puede ser interpretada como una interacción semántica y la segunda, como una interacción funcional. Importante destacar que la comunicación hace referencia- sin importar el momento histórico al cual pertenezca- a un proceso dinámico en el que participa una fuente o emisor que envía un mensaje a través de un canal o medio a un potencial receptor, pudiéndose convertir en un emisor.

De igual forma, es importante destacar que la comunicación en un sentido etimológico hace referencia a la acción común que no es otra que aquella realizada sobre el otro, cuya intención es realizar el acto de dos (o más) conciencias con objetos comunes. Así entonces, el lenguaje está diseñado para la comunicación, por lo que Lyons (1977) señala que en la estructura de las lenguas hay mucho que solo puede ser explicado en el supuesto de que se da para la comunicación en la interacción cara-cara. De esta manera, queda superado el concepto comunicación entendido como codificación y descodificación.

La Comunicación puede ser considerada como disciplina al aportar una mirada específica para aproximarse a los aspectos comunicativos – relaciones, mediaciones o interacciones- de los fenómenos individuales, sociales, naturales y tecnológicos, y construir paradigmas que permitan interpretar los distintos modelos de comunicación y su evolución histórica (Moragas, 2011). Asimismo, Rizo (2012) dice que “lo comunicativo es susceptible de ser analizado desde múltiples enfoques, y las matrices teóricas desde las cuales se ha investigado la comunicación no pueden agruparse en un único “modo de ver” adscrito a una única disciplina” (p. 10).

Por lo tanto, según Aguado (2004) el término puede usarse indistintamente desde la polisemia (distintos significados), la ambigüedad (matices del significado) y la multidimensionalidad (substrato común donde se manifiesta el fenómeno). En otros casos, las definiciones están asociadas con las perspectivas asumidas por sus autores, quienes pueden valorar uno o más elementos implícitos en el acto o proceso comunicacional.

En tal sentido, se presentan distintos modos de percepción de las definiciones de comunicación mencionados por Rizo (2012), quien refiere a Papalini (2002), como se enuncia a continuación: “(a) Como simple transmisión de un estado o propiedad, que puede referirse a objetos inanimados; b) como un comportamiento de un ser viviente que influye sobre otro; c) como intercambio de valores sociales; d) como transmisión de información; e) como el acto de compartir significados socialmente intercambiados; y f) como formación de una unidad social que comparte valores, un determinado modo de vida y un conjunto de reglas” (p. 21-22).

Rizo (2012) ofrece una definición general sobre comunicación “como proceso básico para la construcción de la vida en sociedad, como mecanismo productor de sentidos, motivador del diálogo y la convivencia entre sujetos sociales” (p.22). Esta percepción supera la concepción básica de transmisión de información que en su momento prevaleció, pues la información alude a un proceso unidireccional, mientras que, la comunicación implica bidireccionalidad.

Lo cierto es que la comunicación es considerada como objeto y campo del conocimiento interdisciplinar. El fenómeno comunicacional no sólo se estudia y analiza, sino que también se aprende y ejerce para el ejercicio profesional, por lo que, además del campo científico-académico, se tiene el campo educativo y el profesional.

En consecuencia, la comunicación es vista como un fenómeno complejo que implica ciertos procesos en diversos contextos y sentidos, así como incluye a todos los seres vivos. Siguiendo a Wolton (1999) y a Morin (1994), la comunicación es compleja dado que identifica dos dimensiones, la primera técnica o funcional y la dimensión sociocultural del paradigma comunicación al-informacional, o, en otros términos, hace referencia a la centralidad de los conceptos de información y comunicación en el pensamiento contemporáneo. Desde la complejidad, la comunicación es analizada a partir de tres dimensiones: la organizacional, la interaccional y la significante.

La dimensión organizacional se centra en la información, conocida como el objeto de intercambio con el entorno, lo cual conlleva a recibir y utilizar información de forma permanente y que se traduce en un proceso de acomodo y regulación constante que ordena u organiza la información. Sobre la dimensión organizacional funciona la lógica interaccional entre los seres vivos, limitada a su función biológica, mientras que la

dimensión significante si rebasa el plano de la interacción biológica al referirse a la interacción entre los seres humanos que remite a una conducta comunicativa social (Aguado, 2009).

Al respecto, cabe mencionar que desde una perspectiva global se plantea la información desde diversos paradigmas siendo parte de ellos los siguientes: a) Un paradigma informacional, que pone en juego la dimensión de 'transmisión de información' y sus componentes técnicos y que en la actualidad se aplica profusamente en genética y Biología Molecular, Telecomunicaciones y Tecnologías de la Información, metodologías de análisis social (como sondeos, etc.), economía, etc.; (b) un paradigma comunicacional, que pone en juego la dimensión de 'coordinación de transformaciones' y sus componentes organizacionales directamente ligados a la cuestión de la complejidad y que en la actualidad se aplica en el ámbito de la ecología, la sociología aplicada, la gestión cultural, el análisis sistémico, la comunicación estratégica, la planificación y la modelización de fenómenos complejos (como los movimientos sociales).

Por lo general, cualquier definición o concepto de comunicación pone énfasis en alguno de sus elementos, así puede asociarse con el sujeto de la comunicación, con el objeto o con el proceso de la comunicación, como puede centrarse en el emisor o receptor del mensaje, o en todo caso, en los aspectos formales del mensaje y hasta en los significados. En tal sentido, se muestran algunas nociones usuales sobre comunicación, producto del sentido común o conjugado por los elementos antes mencionados, que amplían las denominaciones ya citadas por Rizo (2012) y nombradas en algún párrafo precedente:

- Interrelación de individuos
- Transmisión y recepción de mensajes.
- Integración de sujetos.
- Intercambio de mensajes.
- Interacción subjetiva y objetiva.
- Proceso de retroalimentación.
- Proceso vivencial por compartir lo humano.
- Interacción social que implica producción e intercambio de sentido.

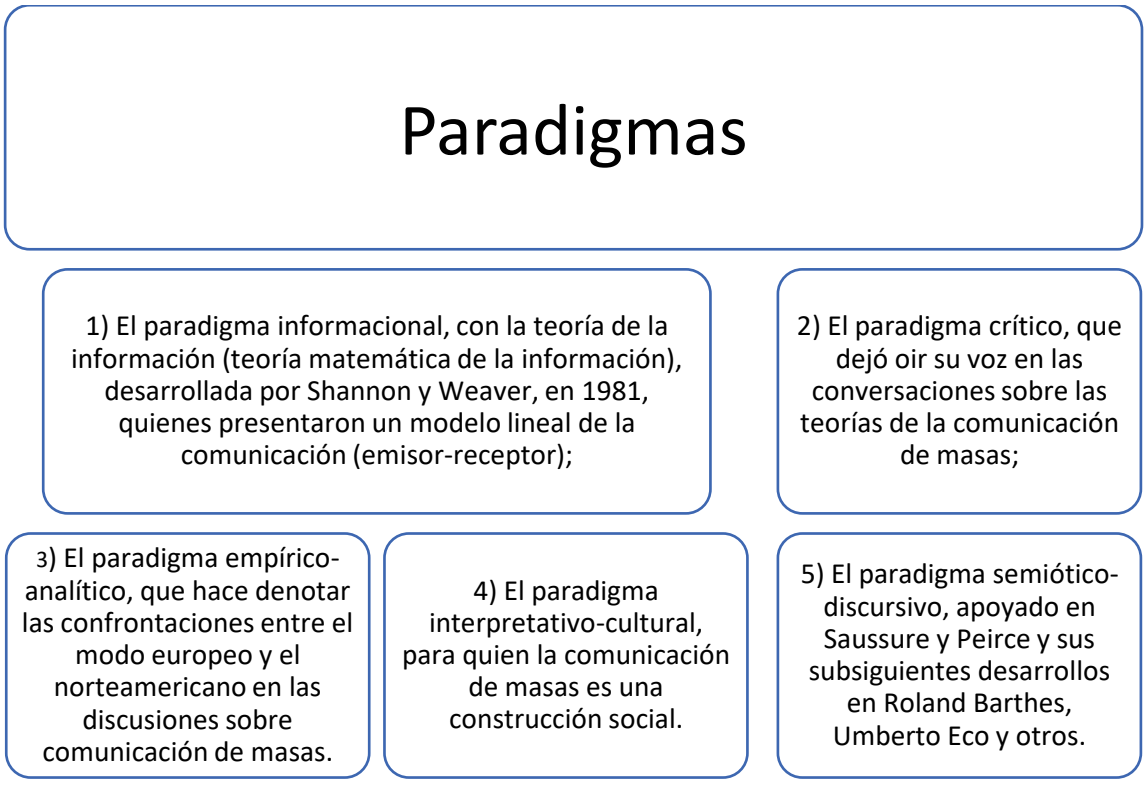
Puede notarse que en la mayoría de las nociones nombradas aparece la idea de intercambio, es decir, el reconocimiento de otro en el proceso comunicativo y tal connotación ha favorecido la percepción de la comunicación como hecho social, sin olvidar que involucra lo filosófico, lo político, lo económico y lo cultural. Y cuando se trata de la comunicación humana, puntualiza Sánchez (2009), el acto comunicativo requiere de forma básica el emisor, el receptor y el mensaje, en un proceso comunicativo transaccional, simultáneo e interactivo. Este esquema alude al enfoque de la comunicación como transmisora de información que ha sido el modelo predominante, pero también ha sido vista desde su función socializadora, asociado con la perspectiva socio-cultural de la comunicación.

Lo cierto es que la palabra comunicación resulta ser polisémica, compleja, ambigua y multidimensional, la cual está inserta en distintos sistemas conceptuales asociados con sus respectivos sistemas teóricos y que representan elementos sobre los cuales se fundan las ideas existentes sobre los estudios de comunicación. Scolari (2008) muestra las distintas formas de presentación y organización destacando que:

Las teorías de la comunicación han sido clasificadas de diferentes maneras: a partir de su origen disciplinario (sociología, psicología, antropología, etcétera), de sus sistemas explicativos (cognitivo, sistémico, etcétera), de sus niveles de organización (interpersonal, grupal, institucional, masiva, etcétera), de sus premisas epistemológicas (empíricas, críticas, etcétera) o de su concepción implícita de la práctica comunicacional (retórica, semiótica, fenomenológica, etcétera) (p. 34-35).

Asimismo, Scolari (2008) menciona cinco paradigmas que sustentan las teorías de la comunicación, aunque pensados para la comunicación de masas; los mismos, siguen el criterio epistemológico subyacente a la esfera conversacional. En la figura 5, se muestran los paradigmas según Shannon y Weaver (1981) referido por Scolari.

Figura 5. Paradigmas en la Teoría de la Comunicación.



Fuente: Elaboración propia a partir de Shannon y Weaver (1981).

También Craig (1999) propuso el reconocimiento de siete tradiciones teóricas en el estudio de la comunicación, desde el punto de vista de la práctica son: (1) la tradición retórica: la comunicación como el arte práctico del discurso; (2) la tradición semiótica: la comunicación como la mediación intersubjetiva de los signos; (3) la tradición fenomenológica: la comunicación como la experimentación del otro; (4) la tradición cibernética: la comunicación como el procesamiento de información; (5) la tradición sociopsicológica: la comunicación como expresión, interacción e influencia; (6) la tradición sociocultural: la comunicación como la (re)producción del orden social y (7) la tradición crítica: la comunicación como reflexión discursiva.

Por su parte, Alsina (2001) hace referencia a tres perspectivas que son reconocidas como fuentes teóricas de la comunicación:

1. La perspectiva interpretativa con la escuela de Palo Alto, Interaccionismo Simbólico, Construccionismo, la etnometodología;
2. La perspectiva funcionalista con el empirismo, la objetividad y el positivismo y
3. La perspectiva crítica, con la Escuela de Frankfurt, la economía política y los estudios culturales.

Ahora bien, Aguado (2004) hace mención de tres teorías macrosociológicas para la comprensión del proceso de la comunicación, desde el pensamiento sociológico de corte mecanicista y organicista y son ellas: (a) el interaccionismo simbólico; (b) la teoría de la acción comunicativa de Habermas (c) la teoría de los sistemas sociales de Luhmann. Finalmente, se suma (d) la escuela de Palo Alto. Importante indicar que se

hace mención de los enfoques conductista y funcionalista en el estudio de la comunicación de masas. Es así como a continuación se sintetizan los principales aspectos de cada una de ellas.

2.2.3. Interaccionismo Simbólico

Es precedido por la Escuela de Chicago, corriente de psicología social fundada en el conductismo, cuyo interés eran los procesos sociales, en especial, los de comunicación al ocupar un lugar primordial dado que eran considerados como un producto y fuente de la diversidad individual. A pesar de su determinismo biológico y su adhesión al campo empírico propio del conductismo, “la aportación de la Escuela de Chicago consiste en llamar la atención sobre la relación individuo/comunidad en un contexto en el que o bien se trabajaba con el individuo como una ‘máquina aislada’ (conductismo mecanicista) o bien con la sociedad como una ‘máquina aislada’ (funcionalismo)” (Aguado, 2004, p.67). Sobre el aporte de dicha escuela Rizo (2006) considera que “fue el considerar a la comunicación no como la simple transmisión de mensajes, sino como un proceso simbólico mediante el cual una cultura se erige y se mantiene” (p.187).

También el pragmatismo y la Gestalt, influyeron en la Escuela de Chicago, así “el énfasis pragmático en que el mundo es en función de cómo lo vive y cómo lo define el sujeto que interactúa con él marcará a la Escuela de Chicago” (Aguado, 2004, p.68), y por ello se le da suma importancia a lo simbólico en su proceso de interacción con el mundo, donde los signos, en definitiva, determinan la definición de los objetos que caracterizan a todas las interacciones.

Por su parte, la contribución de la Gestalt es reconocida, entre otros aspectos, por el papel decisivo que ha ocupado en el plano conceptual, como indica Aguado (2004).

> La importancia de la Gestalt es decisiva en el plano conceptual: contribuyó a la atención creciente sobre los procesos individuales y su relación con el entorno social que desarrollaría la psicología social y el constructivismo; contribuyó también al refinamiento de las relaciones lógicas entre estructura y organización que desarrollaría la Teoría de los Sistemas Complejos; y, en suma, contribuyó a una revisión cuestionadora del mecanicismo no sólo de los procesos perceptivos, si no, por extensión, también de los procesos interpretativos (p. 69).

Con tales precedentes, el Interaccionismo Simbólico, se constituye como la unión entre el sujeto humano y el mundo, donde mediante la interacción permanente se construye el sentido de las situaciones sociales de la vida cotidiana. El Interaccionismo Simbólico representa un espacio que permite comprender el proceso de la interacción simbólica de los individuos, así como permite dar cuenta de las opiniones a través de la observación participante, además de concebir a la comunicación como un proceso social que permite la constitución coordinada de los grupos y los individuos.

Para la comunicación, la noción de *self,* como el yo consciente reconocido por el Interaccionismo Simbólico, es un punto de partida en el proceso comunicativo porque el individuo puede construirse a sí mismo, tal como da significados a los otros, a los objetos y a los acontecimientos. En esa dinámica de construcción de significados de sí mismo y del otro, prevalece un proceso comunicativo intrapersonal e interpersonal.

2.2.4. Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas

Se considera a Jurgen Habermas como el heredero intelectual de la tradición de la Escuela de Frankfurt y su teoría de la acción comunicativa se centra en la consideración de un acuerdo intersubjetivo general acerca del mundo que hace posible a la sociedad, dicho acuerdo permite percibir al mundo de forma parecida y coordinada, lo cual permite coordinar las diferentes acciones, es decir que permite hablar sobre la acción social de manera racional. Las acciones de todos se organizan en función de reglas, constituidas desde el interior, mediante los acuerdos intersubjetivos racionales que se dan por la acción comunicativa, la cual se produce por el entendimiento y el consenso, a la par que los arreglos se hacen en función de fines que remiten a acciones instrumentales y acciones estratégicas. En resumen, las acciones sociales pueden ser acciones comunicativas o acciones con arreglo a fines.

En tal sentido, la acción comunicativa, al representar a dinámica de entendimiento y consenso entre los distintos individuos, que se constituye en una base para entender la naturaleza de la sociedad y posibilita el conocimiento, se manifiesta en el uso del lenguaje, es decir que los actos comunicativos se conforman básicamente en función de los actos del habla, de manera que el lenguaje es una acción y como tal representa la unidad básica de comunicación. En consecuencia, según Aguado (2004), el acto lingüístico integra simultáneamente la relación intersubjetiva de la comunicación (uso comunicativo), y al mundo de referencia que origina la relación comunicativa (uso cognitivo), lo cual conlleva al reconocimiento de una estructura dual de la realidad humana, la del mundo del lenguaje (comunicativo/discurso) y al mundo de los objetos (cognitivo/experiencia.

2.2.5. Teoría de los Sistemas Sociales de Luhmann

A diferencia de Habermas, quien integra la teoría comunicativa en la teoría de la acción, Luhmann, integra la teoría de la acción en su teoría de la comunicación, así considera que todas las acciones sociales son comunicativas. Aguado (2004), refiere la concepción de Luhmann de la comunicación al expresarse como sigue.

> La idea de comunicación como proceso característico de lo social en Luhmann se plantea, pues, de un modo abstracto y funcionalista. Comunicación no hace tanta referencia a una transmisión de contenidos semánticos (decir algo) sobre la que sustentar una racionalidad común (Habermas), sino más bien a un modo característico de organización de la evolución de los sistemas sociales (p.80).

Como puede notarse la concepción de comunicación es sistémica, de hecho, se apoya en algunos postulados de la teoría de la información de Shannon y Weaver y de la teoría general de sistemas. Además, que su idea de comunicación implica elegir, comprender y compartir información en una sociedad que constituye un sistema donde ocurren todas las comunicaciones posibles y las mismas permiten que el sistema social evolucione y sea capaz de reproducir.

2.2.6. La Escuela de Palo Alto

La concepción de la comunicación se asienta en su carácter pragmático y niega la posibilidad de ver a la comunicación como la transmisión de un mensaje de emisor a receptor. Asimismo, desde esa Escuela, criticaron el hecho de que los estudios sobre comunicación se centraran en los aspectos técnicos y funcionales de la comunicación.

Parte del fundamento teórico de esta Escuela es mencionado por Aguado (2004), tal como sigue:

> El grupo de Palo Alto propone la hipótesis de que el de comunicación es un concepto clave en la psicología humana y que, de hecho, en el terreno de la psicología humana la comunicación adquiere un rango específico y diferenciado: proponen así su teoría de la comunicación humana. En coherencia con las tesis del Interaccionismo Simbólico y sus desarrollos por parte de Goffman, este enfoque se caracteriza por plantearse como una pragmática de la comunicación, es decir, un estudio de las situaciones concretas de interacción comunicativa (p. 82).

Para dicha escuela, “la comunicación es un proceso creativo en el que participan múltiples mensajes: los gestos, las palabras, la mirada, el espacio, etc.” (Rodrigo, 2001, p. 167). Para ese mismo autor, la comunicación es un proceso dinámico de relaciones entre los actores y en dicho proceso son fundamentales algunas proposiciones como las siguientes: (a) la imposibilidad de no comunicar; (b) existencia de la función referencial y la función pragmática; (c) la naturaleza de la relación depende de la secuencia que se da entre los comunicantes; (d) los intercambios comunicacionales son simétricos o complementarios.

Las teorías en referencia, agrupadas en función de la macrosociología, se asocian con las perspectivas: interpretativa y crítica, según el punto de vista de Rodrigo Alsina (2001), haciendo falta la perspectiva funcionalista y de la cual se da cuenta en el siguiente apartado.

2.2.7. Las Perspectivas Funcionalista y Estructuralista de la Comunicación

El funcionalismo (en el estudio de la comunicación) se plantea como una teoría que pretende establecer ciertas condiciones de equilibrio y autorregulación social. El funcionalismo parte de dos principios generales: uno analítico y explicativo del estudio de la sociedad y el otro, asociado con los estudios empíricos. El primero, trata lo relativo al estructural funcionalismo, centrado en el estudio de las estructuras y funciones del sistema, en el entendido de que la estructura está conformada por un conjunto de unidades, relativamente estables, las cuales representan la parte estática del sistema, mientras que, las funciones constituyen la parte dinámica del sistema. En cuanto, a la dimensión empírica del funcionalismo, se refieren las investigaciones y sus productos teóricos que incluyen abstracciones y también elementos empíricos. En suma, el funcionalismo contempla “una síntesis entre teoría y experimentación empírica que concibe la sociedad como un organismo en el cual los diversos componentes se caracterizan por la realización de funciones características cuya implementación revierte en el equilibrio del sistema y en su correcto funcionamiento” (Aguado, 2004, p.169).

Al vincular la teoría y la experimentación empírica, “la escuela funcionalista es reconocida por su alto grado de instrumentalidad y pragmatismo, pues sus autores no se limitaban a crear teorías, experimentaban con ellas y ofrecían recetas prácticas para que los mensajes de los medios consiguieran los efectos deseados” (Naranjo, 2008 p. 36). En tal sentido, puede apreciarse que el funcionalismo responde a la comunicación de masas en función de: (a) la vigilancia del entorno, es decir dar cuenta de lo que sucede alrededor, que puede ser una amenaza u oportunidad que modifique el valor dado a ciertos elementos del entorno; (b) la correlación entre los componentes de la sociedad

para dar respuestas al entorno, (c) la transmisión del legado social, además (d) del entretenimiento.

La perspectiva funcionalista en el estudio de la comunicación ha evolucionado y de la concepción instrumental de los medios se desplazó hacia el estudio de las audiencias como sujetos activos e intervinientes en el proceso de la comunicación y los usos que hacen de los medios, es decir ya no se trata de ¿qué hacen los medios a sus usuarios? Sino de ¿qué hacen los usuarios con los medios?, o tal vez, en la actualidad deba preguntarse ¿cómo se posicionan los usuarios ante los medios? En todo caso, a la perspectiva funcionalista en los estudios de la comunicación se le ha criticado por el énfasis dado, en el pasado, a la transmisión de la información, por las limitaciones del método empírico, por la separación del sujeto del objeto, la institucionalización de la investigación y hasta por su tradición conservadora. (Rodrigo, 2001).

En tanto que, el estructuralismo irrumpe al mismo tiempo que el funcionalismo, en el estudio de la comunicación, con el apoyo del campo teórico asociado con la lingüística, en especial con la semiótica. Una de las tesis del estructuralismo parte del cómo se percibe la realidad, la cual resume Aguado (2004) como:

> Se plantea, pues, la idea de que a la 'realidad palpable y observable' de la vida social corresponde otra 'realidad' de tipo significante (ideológica, en el sentido de otorgadora de sentido organizado) que rige su existencia y desarrollo. Para los estructuralistas, la verdadera naturaleza de los procesos sociales se explicita en la producción de sentido, en la producción simbólica (p. 191).

En efecto, la idea se aplica en los estudios sobre comunicación con la aclaratoria de que pierde, un tanto, el carácter de escuela de pensamiento de las Ciencias Humanas,

con utilidad para analizar la comunicación, el lenguaje, la sociedad, así que es vista más como un método o como un enfoque general con diversas variaciones en cuanto a los contenidos y a la forma de aplicación (Pérez, 2008). El interés, por lo tanto, se dirige al trabajo con los elementos como: lengua / palabra, significante / significado, sistema / sintagma y denotación / connotación. Todos ellos, constituyen elementos implicados en la lingüística y también con aquellas ciencias que se relacionen con tales elementos.

En el ámbito de la comunicación, Pérez (2008) hace una puntualización esencial: el estructuralismo presupone que no existen cambios estructurales que afecten, en última instancia, la representación del mundo de los seres humanos. En este sentido, los estructuralistas sostienen que son los sentidos los que nos educan, y que los medios de comunicación actúan simplemente como modalidades para transmitir información, siendo parte de una estructura general. Tal lectura, reafirma la idea de que los procesos sociales pueden ser entendidos a través de los productos significantes, que en el caso de la comunicación implica toda producción discursiva o textual donde se refleja el sentido y significado dado a través de los signos. Como se nota, desde esta perspectiva importa mucho el mensaje o discurso y su impacto en los usuarios.

Para finalizar, lo relacionado con la comunicación y sus aproximaciones teóricas, como pudo notarse hay un amplio soporte teórico sobre el tema de la comunicación, resumido en las perspectivas interpretativas, crítica y estructural-funcionalista, lo cual implica el desarrollo de estudios sobre el tema desde diferentes puntos de vista, siempre ligado a otras disciplinas o campos del conocimiento, por lo que puede hablarse de un relativismo teórico, al no existir una ciencia propia de la comunicación. Sobre el particular, Vidales (2011) hace el siguiente comentario.

> La paradoja es que, mientras es posible reconocer algunos lugares comunes en la historia de la comunicación, de las teorías de la comunicación y de la epistemología de la comunicación, como se ha mostrado, ninguno de los paradigmas, tradiciones, perspectivas o fuentes históricas o científicas es admitida en la práctica como una ciencia integral de la comunicación o como una matriz teórica general, como tampoco se asume como propio de la comunicación el objeto de conocimiento que cada una de ellas pone al centro (p. 30).

Ante semejante encrucijada, con el afán de la unificación teórica y la clarificación del objeto mismo de la reflexión acerca de la comunicación se han planteado dos propuestas que den cuenta de la comunicación como principio explicativo y como disciplina práctica. Esta tarea no es fácil, ni asegura la resolución del problema, implica todo un debate que debe darse y puede resultar fructífero si se convierte en un asunto primordial y donde se impliquen los investigadores y teóricos. Por lo pronto, se tienen unas perspectivas desde las cuales se cristalizan los procesos investigativos que se relacionan con la comunicación como objeto o con algunos de sus elementos.

2.2.8. La Educación. Concepciones, Teorías y Modelos.

La educación ha sido definida de muchas maneras en consonancia con la idea constituida sobre ella, sea por la educación como transmisora de conocimientos (pedagogía o enseñanza tradicional), o con la idea de la posibilidad del desarrollo autónomo de las potencialidades del individuo (pedagogía de la Escuela Activa o de la enseñanza activa), o en atención a la visión del proceso de construcción permanente del conocimiento, por parte del alumno a través de diferentes medios (pedagogía cognitivista y constructivista o enseñanza constructivista), así como por la concepción de la

educación como práctica social, orientada al logro de significativas transformaciones políticas y culturales (pedagogía crítica o enseñanza crítica).

La clasificación mostrada conjuga las visiones genéricas que se tienen sobre la educación y, desde cada una de esas posiciones teóricas, existe un nutrido grupo de apreciaciones del fenómeno educativo con similitudes y diferencias, dadas las caracterizaciones y aproximaciones particulares. Tales posturas y enfoques se han constituido como teorías educativas, percibidas las mismas como el "conjunto sistemático de conocimientos que procurará la mejora de la práctica educativa mediante la proposición de normas de acción, lo que supondrá siempre ciertos niveles de concepción tecnológica" (Gargallo, 2002, p. 23). En el ámbito teórico de la educación, entran en juego muchos temas asociados con la educación y, en consecuencia, el concepto es abarcador porque incluye cuestiones conceptuales, epistemológicas, metodológicas, así como el sujeto de la educación, elementos intervinientes en el proceso educativo, axiología, teorías y modelos del aprendizaje, currículo, etc.

Las distintas posiciones teóricas, ya nombradas, conforme la idea de Manterola (2014), se integran, desde una postura filosófica, en dos grandes enfoques epistemológicos (denominados también como perspectivas o paradigmas), el primero, denominado tecnológico, relacionado con la posición cartesiana-positivista, y el otro, práctico-crítico, asociado con la postura interpretativa-constructivista. Para el enfoque tecnológico, la educación "es una aplicación de las propuestas teóricas de las ciencias básicas, que plantean verdades demostradas. El currículum es común para todos, incompatible con las diferencias naturales de los estudiantes y contextos, definido por determinaciones políticas y administrativas" (Manterola, 2014, p. 63).

En tanto que, el enfoque práctico-crítico, mira la educación como práctica social, caracterizada por ser interactiva y participativa, abierta y democrática. En este enfoque, prevalecen dos tendencias, una de tipo radical, que sostiene la idea de que la escuela y la enseñanza deben seguir un proceso que permita el logro de una sociedad más justa, a través de la formación de una conciencia ciudadana fundamentada en el análisis crítico de la sociedad donde viven, mientras que, la segunda tendencia, se centra en facilitar la reflexión y comparación constante de los individuos con las representaciones subjetivas de los otros, apostando al establecimiento de consensos de intervención para mejorar la práctica individual y colectiva, como dice Manterola (2014).

Las posiciones teóricas, asociadas con uno u otro enfoque epistemológico, devienen en modelos educativos o de enseñanza como representaciones de la realidad de manera concreta, es decir, mediante instrucciones de cómo llevar a cabo un proceso de aprendizaje, como asevera Manterola (2014), “representaciones esquemáticas que muestran las características fundamentales del proceso didáctico y las relaciones entre sus componentes” (p. 66). Ahora bien, más o menos conforme con las teorías mencionadas se refieren los modelos educativos: tradicional, romántico o experiencial, conductista, cognitivo o constructivista, pedagógico-social, según Flórez (2005).

2.2.8.1. Modelo Educativo Tradicional

El modelo tradicional, tenía como finalidad la formación del carácter de los estudiantes, conforme el ideal de hombre de la tradición metafísica medieval, donde “el método y el contenido de la enseñanza en cierta forma se confunden con la imitación del buen ejemplo y del ideal propuesto como patrón, cuya encarnación más próxima se

encarna en el maestro" (Flórez, 2005, p. 176). Asimismo, el autor mencionado destaca que el método es transmisioncita, del ejercicio y la repetición, con una relación vertical entre el maestro y el alumno, así el primero dicta su clase y el alumno actúa como receptor; este último debe memorizar, repetir y ejercitar la información suministrada.

De ahí que el modelo, en cuestión, es enciclopedista, como asevera Canfux (1996), pues el objeto del aprendizaje se compone de "un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas que se transmiten a los alumnos como verdades acabadas; generalmente, estos contenidos están disociados de las experiencias de los alumnos y de las realidades sociales" (p. 15). Por ende, la evaluación, fundamentalmente, es reproductora de conocimientos de lo dado en clase o en textos prefijados, favoreciendo la memorización, aunque puede realizarse alguna evaluación con cierto nivel y habilidades de comprensión, análisis, síntesis y valoración de lo aprendido.

En cuanto al currículo, en este modelo, se presenta como un plan general de contenidos, sin objetivos, lo cual deja un amplio margen de interpretación del docente acerca de lo que debe hacer; además de apoyarse en un texto escolar, como principal guía o recurso de aprendizaje, con contenidos desarrollados a modo de exposición, en algunos casos con ilustraciones y ejemplos, además de actividades y ejercicios por resolver. En fin, como afirma (Flórez, 2005) sobre el texto como guía del proceso de aprendizaje.

> Se trata de una exposición completa y lineal de la temática de la materia, de los conocimientos básicos ya producidos y definidos, que solo esperan ser asimilados

por el alumno, gracias a una presentación clara, diagramada y que sigue el orden y secuencia de la disciplina (p. 179).

A pesar de que el modelo remite a un momento histórico, ya pasado, aún se ven algunas de sus premisas, ya sea de manera explícita o implícita, en la práctica educativa actual, al continuar favoreciendo la memorización, el currículo centrado en el docente y el papel primordial del método verbalista en el proceso de aprendizaje

2.2.8.2. Modelo Educativo Romántico o Experiencialista

En este modelo, el aprendiz es el eje principal del proceso educativo y como menciona Flórez (2004), “no interesa el contenido del aprendizaje ni el tipo de saber enseñado, pues lo que cuenta es el desenvolvimiento espontáneo del niño en su experiencia natural con el mundo que lo rodea” (p. 180). El aprendiz demanda lo que quiere aprender, por eso no vale la programación y tampoco un método predeterminado porque se deben evitar los obstáculos e interferencias que pueden limitar la expresión natural del que aprende.

El docente es un apoyo o auxiliar que no puede condicionar la vida del aprendiz, su papel se centra en respetar su sensibilidad y creatividad, permitir que manifieste su necesidad de explorar y curiosear. En fin, se trata de una flexibilidad total, donde no se marquen pautas provenientes de reglas y disciplina, pues se trata de dar rienda suelta para que los aprendices actúen y se expresen con total libertad, sin fines predeterminados, donde se valora más el desarrollo emocional que los conceptos intelectuales, así la libertad experimentada permitiría la autorregulación para actuar de manera apropiada ante las situaciones que se presenten. Como modelo se ha percibido

demasiado idealizado y difícil de llevar a la práctica en una sociedad, en la que se vive, tan compleja y dinámica.

2.2.8.3. Modelo Educativo Conductista

Para el conductismo, el aprendizaje es un cambio del comportamiento que se produce ante un estímulo del entorno, es decir que la conducta demostrada por los organismos puede ser explicada desde las contingencias del ambiente. Los principales principios del conductismo como el reforzamiento, el control de estímulos y la complejidad acumulativa, entre otros han servido para enseñar conductas mediante los procedimientos del reforzamiento, del moldeamiento, modelamiento, economía de fichas y otros procedimientos que han sido incluidos en determinados procesos de enseñanza-aprendizaje.

El conductismo, como teoría del aprendizaje, ha ejercido una fuerte influencia en los procesos educativos, a partir de la concepción de un proceso instruccional que debe arreglarse, según las contingencias del reforzamiento, con la idea de promover la eficiencia del aprendizaje. “El método, es, en esencia, el de la fijación de los objetivos instruccionales formulados con precisión y reforzados en forma minuciosa” (Flórez, 2004, p. 182). Así, los contenidos e información se presentan con su arreglo instruccional para que el aprendiz los adquiera, lo cual implica que la actividad del aprendiz se ciña a los arreglos de la instrucción y, en consecuencia, la acción del que aprende es limitada, por lo tanto, se considera pasiva.

Para el conductismo parece ser que lo necesario y de alguna manera suficiente “es identificar de un modo adecuado los determinantes en las conductas que se desea enseñar, el uso eficaz de técnicas o procedimientos conductuales y la programación de

situaciones que conduzcan al objetivo final (la conducta terminal)" (Hernández, 2006; p. 96). Por tanto, se considera que se trata de transmitir conocimientos, como el modelo tradicional, pero con la atención de las formas de adquisición y las condiciones del aprendizaje, así se traducen los contenidos en términos del hacer, es decir en conductas observables para evidenciar que el aprendizaje se produjo. Es una manera de tecnificar el proceso educativo tradicional en pro de su eficiencia y objetividad.

El docente ejerce de intermediario, ejecutor y evaluador del proceso de aprendizaje, pues debe asegurarse de que se cumpla lo especificado en el objetivo instruccional a través del refuerzo de la conducta esperada y la consecución de los objetivos, de manera que el método se centra en el refuerzo, la fijación y el control de los aprendizajes. Por lo que se considera como foco de la enseñanza conductista el mismo proceso de aprendizaje en su dimensión externa de arreglo instruccional y la interna de análisis de la conducta observable.

2.2.8.4. Modelo Educativo Cognitivo o Constructivista

El modelo cognitivo ha sido el de mayor prospectiva en el ámbito psicoeducativo y aunque comenzó por la reunión de los estudios acerca de los procesos asociados con la percepción, atención y memoria, fue mediante los trabajos de Piaget, a los que posteriormente se suman los de Bruner y Ausubel, que comenzó a ejercer protagonismo lo que se conoce como teoría cognitiva, cuya configuración se logró por los aportes de variados estudios y tradiciones. La mayoría de estos aportes dieron lugar a la construcción de una psicología instruccional, la cual ha sido altamente valorada en el campo educativo.

Desde el modelo cognitivo y constructivista “se considera el aprendizaje como modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas que son causa de la conducta del hombre, a diferencia del conductismo que se orienta al cambio directo de la conducta” (Corral, 1996 p. 107). El empeño en el proceso educativo está en que se aprenda a pensar, en apropiarse de estructuras y procesos mentales que permitan procesar y decidir con propiedad ante las circunstancias del entorno. El aprendizaje es significativo y requiere de procesos de reflexión, comprensión y sentido, por lo tanto, se considera que son dos las cuestiones centrales de la tendencia cognoscitiva: los aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades estratégicas de aprendizaje, de acuerdo con Hernández (2006).

También, en este modelo hay una percepción del sujeto del aprendizaje como agente activo, cuya competencia cognitiva le permite aprender y solucionar problemas; al recibir información son capaces de interpretarla desde su mundo interior y generar sentido, por lo que, el docente debe ocuparse de organizar experiencias didácticas que promuevan lo aprendizajes significativos, apoyándose en el uso creativo de las estrategias cognitivas en el proceso de aprendizaje, así como debe generar un clima favorable para que el aprendiz experimente en autonomía y competencia, en la valoración de su esfuerzo y de los resultados como controlables y mejorables.

Dentro de este modelo hay tendencias, además de las teorías cognoscitivas de Bruner, Piaget, Ausubel (aprendizaje significativo) como la representada por Bandura (modelo cognitivo-social) y por Vygotsky con su teoría sociocultural.

2.2.8.5. Modelo Educativo Socio-Crítico

Este modelo parte de la consideración de las estructuras sociales que interfieren en la vida escolar y la estructura del poder, además de interesarse por el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico-reflexivo con la idea de transformar la sociedad. La escuela es analizada desde su evolución histórica y el medio social donde se inserta, por ser el producto social y político de la sociedad dominante. Es decir, se concibe como un modelo pedagógico que emerge de una teoría radical y un análisis crítico de la escuela y su función social. La enseñanza es una práctica social, “por lo tanto interactiva y participativa, abierta y democrática, indeterminada y reflexiva entre iguales. Una didáctica liberadora de mitos y “dioses” por medio de la reflexión de su experiencia y enriquecedora cultura de las personas” (Manterola, 2014, p. 63).

En este modelo se representan dos enfoques, según Manterola (2014), el primero, radical e ideológico, que confiere a la escuela y la enseñanza como medios para la consecución de una sociedad más justa, donde el docente se representa como un intelectual transformador, comprometido políticamente con la formación de una conciencia ciudadana a través del análisis crítico del orden social en las comunidades donde viven. El otro, tiene una base práctica y crítica más liberal, orientado a reflexionar y contrastar a los individuos con las representaciones subjetivas de los demás y así lograr consensos para intervenir la práctica individual y colectiva.

Desde esta perspectiva surgieron distintos movimientos educativos- como la escuela libre de los años sesenta, la escuela abierta, y la pedagogía humanista- muy cercana a la propuesta de Freire. El énfasis está en la construcción social y la solución de problemas es la principal herramienta pedagógica, en un contexto de aprendizaje abierto que incentive la participación y la toma de decisiones. Para Freire, el diálogo es

un elemento primordial en el proceso de conocer y sobre él acota que “es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, ‘o ‘pronuncian’, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos” (Freire, 1997, p. 46).

De manera que, la educación es dialógica; es una comunicación abierta entre personas que evolucionan de una conciencia ingenua a una conciencia crítica. Rodríguez et al., (2007) argumentan que ‘la educación dialógica es metodológicamente una acción comunicativa destinada al encuentro intersubjetivo, pero con la firme pretensión de transformar el mundo a partir de la constitución de sujetos que mutuamente se educan (p. 158-159). Una visión de la educación como comunicación, como diálogo entre personas iguales que interactúan en momentos determinados y generan aprendizajes. En suma, según las ideas de Freire, la escuela debe siempre estar abierta al cambio, reflexionar permanente sobre la práctica, búsqueda de justicia social, el diálogo y la comunicación, la problematización como punto de partida para aprender, entre otros preceptos que dinamicen el proceso educativo.

2.2.8.6. Modelos Educativos Emergentes

Con el avance de las tecnologías y su implicación en los procesos educativos, se han comenzado a manejar distintas ideas, acerca de la conformación de modelos educativos, que involucren las tecnologías con mayor intensidad, los cuales pueden ser pensados como modelos emergentes en los contextos pedagógicos. Para Adell y Castañeda (2012), las pedagogías emergentes se perciben como:

> El conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo

su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje (p. 15).

Resulta importante destacar que las pedagogías emergentes no tienen por qué referirse a nuevas pedagogías. Pueden suponer “visiones inéditas de los principios didácticos o, como suele ser más habitual, pueden beber de fuentes pedagógicas bien conocidas” (Adell y Castañeda, 2012, p. 17). No se trata de nuevas estrategias de enseñanza, sino de nuevas asociaciones de aprendizaje que los estudiantes activan y como puntualizan Pratts et al., (2016), “muchas de las estrategias de enseñanza defendidas hace un siglo por autores como Dewey, Montessori y Freinet, están comenzando a emerger y a afianzarse en las escuelas actuales” (p. 31).

La educación siempre ha usado las tecnologías como un medio de apoyo a la enseñanza, pero, en los últimos años, el desarrollo acelerado de tecnologías ha provocado un impacto en todos los espacios de la vida cotidiana que resulta imposible ignorarlas. Precisamente, en las prácticas educativas se pueden generar cambios significativos, en casos específicos, así como simplemente su uso se reduce a ser otro elemento del proceso didáctico. Lo cierto es que en esas pedagogías emergentes se pueden encontrar algunas tendencias, configuradas alrededor de teorías reconocidas y que aparecen renovadas, así como a partir de una teoría específica se generan visiones y metodologías particulares.

Sobre el particular, Pratts et al., (2016), hacen mención, entre otros grupos de movimientos emergentes en torno a la educación, a aquellos que, a pesar de su rápido crecimiento y difusión, aún no están completamente reconocidos como teorías con entidad propia. Así, aparecen las referencias de las pedagogías invisibles-definidos como

aquellos espacios artísticos como los lugares en los que el aprendizaje suele ser posible a través de distintas miradas y manera, con diferentes personas y donde fundamentalmente se puede experimentar con formatos y metodologías que transforman la educación- y la educación disruptiva – la misma que hace referencia al tipo de educación que rompe con lo que previamente está establecido y crea nuevas técnicas y métodos con base a la mejora de la educación existente- coaching educativo, educación consciente, eco pedagogía, conectivismo, además de aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje cooperativo, las tertulias dialógicas, la gamificación, o el flipped classroom. La amplia gama de perspectivas y metodologías llaman la atención y marcan si se quiere una moda, con el peligro de mezclar posturas contradictorias (Adell y Castañeda, 2012).

En consecuencia, sin negar los aportes y alternativas que ofrecen estas pedagogías y metodologías emergentes, es importante profundizar en las mismas para su comprensión y apropiación, dado que constituyen un reto para la teoría de la educación. Como puntualizan Pratts et al., (2016) “hay que preguntarse, en primer lugar, por los referentes de estas pedagogías emergentes. Como hemos visto, en una gran mayoría de las opciones expuestas, los autores y teorías de referencia son los ya clásicos […] pero otros muchos son nuevos y hay que conocerlos y valorar sus aportaciones para incorporarlas o no al cuerpo de conocimientos sobre la educación” (p. 35).

Con antelación se han descrito los modelos educativos o pedagógicos que han nutrido el campo teórico de la educación, aunque se deja en claro que en esos modelos pueden ser incluidas algunas tendencias que no fueron nombradas; sin embargo, se han mostrado aspectos fundamentales para comprender los distintos modos de percibir y

ejercer la práctica educativa, lo cual es necesario para facilitar el trabajo que se realiza en esta investigación. Es de hacer notar que, en esta investigación, las aristas principales son la Educomunicación y la Alfabetización Digital, las cuales son permeadas, en gran medida, por la dimensión educativa, así como por la idea de que la educación implica comunicación.

2.3. Alfabetización Digital

Este apartado expone la consulta más relevante en el marco de estos aspectos, en virtud de los diversos y pronunciados cambios que se han manifestado en la Educación Superior, con el fin de crear, acceder, utilizar y considerar las nuevas formas que ha dado lugar los aprendizajes en red. Cabe destacar igualmente la relevancia de estos dos aspectos conlleva a destacar el rol protagónico de la cultura tecnológica imperante en las instituciones educativas, que finalmente buscan promover la Alfabetización Digital a través de lograr el desarrollo de las competencias digitales que permitan que los docentes diseñen materiales, contenidos y uso de herramienta en entornos virtuales de aprendizaje.

2.3.1. Alfabetización Digital y Competencias Digitales

La Alfabetización Digital para Bawden (2002), ha sido un término utilizado desde los 90, para referirse a la “capacidad para leer y entender textos de hipertexto y multimedia” (p.395); así Gutiérrez (2003), la define como “conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes de variado tipo (técnico, lingüístico, cognitivo, social) necesarios para poder comunicarse efectivamente a través de las TIC y al proceso de enseñanza / aprendizaje de las mismas.” (p.5). La Alfabetización Digital es un concepto que surgió en 1997 de la autoría de Paul Gilster, planteado a partir de las ideas de la

alfabetización crítica de Len Masterman, para un modelo de educación basado en “comprender y pensar críticamente”, donde lo importante es el dominio de las ideas y no el manejo del teclado, así lo comenta Gutiérrez (2003).

Por su parte Sánchez (2012) refiere que la propuesta del Gilster, “tiene como elemento trascendental la inclusión de la reflexión, el análisis y la crítica en las competencias que debe tener un individuo de cara a trabajar con información” (p. 62). Lo que implica comprender tanto la generación de capacidades en el manejo instrumental de las tecnologías de la información y la comunicación como al proceso crítico y reflexivo necesario para la satisfacción de sus demandas y uso apropiado de la información. En todo caso, Sánchez alude a lo planteado tomando en cuenta que:

> La Alfabetización Digital no pretende convertirse en una simple clase de informática, por el contrario, busca que los procesos de aprendizaje se vuelvan más significativos para los individuos y las sociedades, de ahí que tome en cuenta sus necesidades, problemáticas y saberes como punto de partida para la generación de procesos autónomos y únicos de acercamiento al conocimiento (p. 165).

Es importante acotar que el término ha sido objeto de diferentes nominaciones, así resulta sinónimo de alfabetización en multimedia, además de que algunos autores focalizan el mismo en la gestión y recuperación de la información; algunas veces ha sido denominado alfabetización en redes, para Internet, para multimedia, o la hiper-alfabetización, electrónica, tecnológica, entre otros Herrera et al.,2015; Gutiérrez, 2010; Lacasa, 2010; Lynch, 1998; Gritsenko y Dovgiallo, 1997; Lanham, 1995; Gilster, 1997;

Mc Clure, 1994. En su momento, la Alfabetización Digital fue definida por la UNESCO (2013) como se expresa a continuación:

> La capacidad de usar tecnología, herramientas de comunicación o redes para localizar, evaluar, utilizar y crear información. También se refiere a la capacidad de comprender y usar información en múltiples formatos de una amplia gama de fuentes cuando se presenta a través de computadoras, o a la capacidad de una persona para realizar tareas de manera efectiva en un entorno digital. La Alfabetización Digital incluye la capacidad de leer e interpretar medios, reproducir datos e imágenes, a través de la manipulación digital, y evaluar y aplicar nuevos conocimientos adquiridos a partir del ambiente (p. 187).

De acuerdo con García (2017), la Alfabetización Digital "promueve el desarrollo de habilidades necesarias para ser usuario de la información digital" (p.70), como pueden ser aquellas personas que deben aprender habilidades para la resolución de problemas cotidianos. En el contexto educativo, donde las habilidades deben orientarse en una pedagogía centrada en el estudiante, mientras que en el social, laboral y económico, se promueven habilidades para análisis, gestión, recuperación y evaluación de la información digital, además de la evolución de servicios y actividades, basadas en tecnologías, garantizando la seguridad de la información y comunicaciones, las cuales se resumen en la tabla 2, como se muestra a continuación.

Tabla 2. Contexto y Habilidades para usuarios de la Información Digital.

Contexto	Habilidades
Ciudadanía	Adquisición y desarrollo de habilidades para solución de problemas.

Contexto	Habilidades
Educativo	Habilidades asociadas con la pedagogía centrada en el estudiante
Socio – laboral	Análisis, gestión, recuperación y evaluación de la información.
Económico	Desarrollo de actividades y servicios basados en TIC.

Fuente: Elaboración Propia a partir de García (2017).

La alfabetización digital en el ámbito educativo, de acuerdo con Dornaleteche, Buitrago y Moreno (2015) requiere de numerosos tipos de alfabetizaciones, lo cual explica la variedad terminológica que existe sobre la educación mediática. Mientras, (Avello et al., 2013, p. 453-454), plantean que no se requieren múltiples alfabetizaciones si se trabaja la Alfabetización Digital basada en los siguientes criterios:

- Habilidades instrumentales con las TIC. Destacándose como habilidad para el aprendizaje, en virtud que permite destacar la capacidad de las personas en la resolución de los problemas de información, comunicación y conocimiento, así como dilemas legales, sociales y éticos en ambiente digital.
- Habilidad para buscar, seleccionar, organizar, utilizar, aplicar y evaluar la información. Los aportes de Raidell et al., (2013) hacen mención en su estudio en la evolución que ha tenido la Alfabetización Digital, incorporando nuevos conceptos y nuevas alfabetizaciones que permiten desarrollar diversas habilidades.
- Colaboración, cooperación, comunicación efectiva y capacidad para compartir. En el estudio de Mátala (2018) refleja como la colaboración, cooperación, comunicación efectiva y la capacidad para compartir, forman parte de las nuevas

prácticas pedagógicas utilizadas por los profesores para enseñar habilidades de búsqueda, evaluación y creación de información, y detectar los esquemas argumentativos que justifican el uso de dichas estrategias.

- Creación y publicación de contenidos.
- Pensamiento crítico, creatividad, innovación y solución de problemas.
- Comprensión social y cultural, ciudadanía digital.
- Seguridad e identidad.

Dentro de estos criterios se pueden identificar tres grandes dimensiones: (a) el uso de tecnología; (b) la comprensión crítica y (c) la creación y comunicación de contenido digital. Por otra parte, George (2020), identificó los cuatro componentes de la Alfabetización Digital.

> Saber leer de forma crítica y reflexiva en medios digitales (uso de la tecnología), seleccionar y analizar de forma eficiente información acumulada en medios virtuales (comprensión crítica), compartir información y contenidos para comunicarse e interactuar de forma efectiva y segura manteniendo una identidad digital (colaboración en la red) y escribir textos y contenidos hipertextuales e hipermedia con herramientas digitales (creación y socialización) (p. 3).

En tal sentido, George (2020, p. 7) considera que:

> Un sujeto alfabetizado es aquel que cuenta con una formación basada en las habilidades de interactuar con dispositivos digitales desde el enfoque del uso eficiente del hardware (pantalla táctil, botones de encendido y apagado, lectores de huella digital) y del software (menús de navegación, ofimática, navegadores de

internet, elementos hipertextuales) que los lleve a realizar procesos de lectura y escritura eficientes en formatos digitales, así como interactuar en escenarios virtuales de manera crítica, reflexiva y ordenada.

Algo similar, plantea Castaño (2014), al considerar para la Alfabetización Digital ciertas dimensiones, las cuales menciona de la siguiente manera:

- Dimensión del aprendizaje: comprende todo lo vinculado a la transformación de la información en conocimiento y su adquisición.
- Dimensión tecnológica: hace referencia a la alfabetización tecnológica, así como el conocimiento y dominio de los entornos digitales.
- Dimensión informacional: alude a la obtención, la evaluación y el tratamiento de la información en entornos digitales.
- Dimensión comunicativa: está referida a todo lo vinculado con la comunicación interpersonal y la social.
- Dimensión de la cultura digital: incluye todo lo relacionado a las prácticas sociales y culturales de la sociedad del conocimiento y la ciudadanía digital.

Las dimensiones mencionadas se refieren a los conocimientos y/o habilidades que el individuo debe optimizar para desarrollar cinco capacidades vinculadas a medios y entornos digitales entendidos según Arroyave (2018) como aquellas plataformas o aplicaciones compuestas por lenguajes audiovisuales interactivos y flexibles que permiten la interacción entre los usuarios entre lo que se destaca:

1. Aprender y generar conocimiento;
2. Obtener, evaluar y organizar información en los diferentes formatos digitales;

3. Comunicarse, relacionarse y colaborar en entornos digitales de manera efectiva;
4. Actuar de forma responsable, segura y cívica en entornos digital; y,
5. Usar y gestionar dispositivos y entornos digitales para elaborar contenidos y actividades educativas que contribuyan al desarrollo de la competencia digital.

En la figura 6, se resumen estas dimensiones y se expresa la vinculación con las capacidades planteadas por el autor.

Figura 6. Dimensiones y Capacidades de la Alfabetización Digital.

Fuente: Elaboración Propia a partir del Castaño (2014).

En consecuencia, se percibe que la Alfabetización Digital resulta necesaria para el desenvolvimiento del individuo en una sociedad marcada por lo digital, lo cual implica un constante cambio en el proceso de apropiación de las herramientas digitales, pues las mismas son dinámicas, evolucionan y se multiplican muy rápido. De manera que, es preciso el desarrollo de ciertas competencias que permitan a las personas, estar

alfabetizados digitalmente, las cuales pueden ser de distintos tipos (cognitivas, procedimentales, funcionales, actitudinales), además de que se pueden alcanzar distintos niveles de dominio de las mismas, según las necesidades de los usuarios.

En tal sentido, Área y Pessoa (2012) implican en su visión de la alfabetización digital a las competencias, cuando citan lo siguiente:

> El proceso alfabetizador implica, en consecuencia, el cruce de las competencias de aprendizaje con las dimensiones o contenidos de acción sobre la Web 2.0 con la finalidad de desarrollar –o facilitar la construcción– en el sujeto de una identidad digital como ciudadano que es capaz de actuar como persona culta, autónoma, crítica y con valores democráticos (p.18).

2.3.2. La Competencia Digital y sus Modelos

En el marco de la competencia digital se admite la diversidad de perspectivas y múltiples definiciones, a tal efecto se comparte lo que diversos autores consideran características propias de un término “paraguas”, porque abarca un enfoque nutrido, complejo y holístico que da cabida a distintos tipos de elementos para su definición, tal como plantean Koltay (2011); González (2012); Dornaleteche et al., (2015); Cobo, (2018). En este sentido, George (2020) explica que la Alfabetización Digital se ha desarrollado a partir de dos puntos de vista: primero, el que se centra en “la necesidad de incorporar hardware y software en las instituciones educativas, y el segundo, orientado en formar en los ciudadanos competencias digitales” (p.12). Se necesita, entonces, un concepto de Alfabetización Digital amplio que refleje toda la complejidad que implica interactuar en el mundo actual donde la información es abundante.

Atendiendo a esta necesidad, se planteó el concepto de competencia, partiendo de la idea de competencia proveniente del mundo profesional y que paulatinamente se adaptó a lo educativo. Sin embargo, dicho término comenzó a forjarse en distintos escenarios, como ha descrito Tobón (2004), entre otros se nombran:

1. El escenario de la lingüística donde la competencia lingüística alude al conocimiento de las reglas o principios abstractos que regulan el sistema lingüístico, conocimiento que se evidencia en las actuaciones y desempeños lingüísticos (Tobón, p. 45-46) así como la competencia comunicativa "plantea los usos y actos concretos dados a partir del lenguaje, dentro de un contexto determinado".
2. El escenario de la psicología laboral, donde las competencias contemplan las características reconocidas como factores de éxito laboral y no a todas las características relacionadas con el trabajo como sucede en el enfoque tradicional también con los aportes de la educación formal, con las distinciones de competencias matemáticas, competencias sociales, etc.

Aunque no se nombraron todos los escenarios, no deja de reconocerse su contribución, pero los de mayor influencia se relacionan con el ámbito educativo y laboral, pues "ser competente significa desempeñarse de acuerdo con los estándares profesionales y ocupacionales para obtener un resultado específico" (Barrón, 2000, p. 29). Ahora bien, Ferrés y Piscitelli (2012) por competencia, se entiende a "una combinación de conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarios para un determinado contexto" (p.76). Los autores explican que la competencia digital abarca sólo la dimensión tecnológica e instrumental, por ello, propusieron ampliarlo a

competencia mediática término que acoge la dimensión lingüística y tecnológica; por lo que estaría más centrada en el comportamiento ciudadano, alrededor de las herramientas digitales en evolución, lo cual contribuye al desarrollo de ciudadanos autónomos y comprometidos social y culturalmente.

Esta nueva definición de la competencia mediática fue presentada por Ferrer y Piscitelli (2012), quienes, haciendo énfasis en los cambios ocurridos en el ámbito de la comunicación mediática; resignificaron, tanto la definición de la competencia mediática, como también la formulación de las dimensiones e incorporación de nuevos indicadores. Los autores, presentaron un documento contentivo de una propuesta renovada de dimensiones e indicadores, actualizando al que fue publicado entre los años 2006 y 2007, por la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. Ahora bien, la nueva propuesta fue remitida a expertos en educación mediática del mundo, a quienes les fue solicitada la colaboración de valorar y proponer, de ser el caso, cambios al citado documento

Como puede notarse, empiezan a denominarse las competencias de diferente manera, algunos autores las reconocen como competencias digitales y otros mediáticas, aunque dejan en claro, Ferrés y Piscitelli, que la primera denominación se acerca más a lo lingüístico y tecnológico. En el caso de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (ITU, 2020), sobre competencia digital, asume que “abarcan los conocimientos y competencias necesarios para que un individuo pueda utilizar las TIC a fin de lograr objetivos personales y profesionales “(p.3). Asimismo, se refiere que las competencias pueden ser técnicas y cognitivas, sociales no cognitivas, interpersonales y de comunicación. Esta postura, definitivamente encaja con la percepción instrumental de la competencia, sin embargo, hay quien se posicione diferente, en un intento por

redimensionar el concepto y por ello, declare que “el concepto de competencia digital es multidimensional, en el que se engloba un conjunto de habilidades y actitudes interrelacionadas entre sí que abarcan aspectos técnicos, informacionales, creación de contenidos, mediáticos, comunicativos, solución de problemas, así como la toma de decisiones estratégicas y éticas” (Díaz y Loyola, 2021, p. 126).

En función de tal premisa, los autores antes referidos argumentan “que las competencias digitales se refieren a un concepto en constante renovación y mejora, debiendo adaptarse y evolucionar a la par que progresan las TIC, lo que ayuda además al desarrollo sociocultural y económico de la humanidad (p. 126). Por ello, se entiende que las competencias digitales se orientan a la comprensión de los distintos aspectos de las tecnologías y el papel que ejercen en el comportamiento de la sociedad. Sin embargo, no deja de relacionarse esta postura con lo instrumental y más adelante se refleja el uso de competencia digital y competencia mediática.

Ahora bien, cuando se trata de la competencia mediática Ferrés y Piscitelli (2012), hacen notar que se refiere a una habilidad que se relaciona de forma directa con el dominio de destrezas, actitudes y conocimientos en torno a seis dimensiones básicas:

1. El lenguaje tiene dos procesos: el primero, corresponde al análisis, que se deriva de la participación de las personas que reciben mensajes e interactúan entre sí; y el segundo referido a la expresión, es decir los mensajes que las personas producen
2. La tecnología ofrece como aporte la comprensión del papel que desempeñan las TIC en la sociedad, a la par de los posibles efectos en la comunicación.

Igualmente, la habilidad para interactuar de manera significativa con medios que permiten expandir las capacidades mentales.

3. Procesos de interacción, se refiere a un conjunto de capacidades que incluyen la participación consciente, preferencias, emociones y actitudes ante el uso de medios electrónicos.
4. Procesos de producción y difusión, lo cual guarda relación con los procesos de producción individual y colectiva. Incluye el manejo de la identidad online, además de la capacidad de seleccionar y distribuir información relevante.
5. Ideología y valores, relacionado con diversas capacidades que van desde identificar mensajes subyacentes, o evaluar la fuente de información, hasta aprovechar herramientas para transmitir valores, gestionar el uso ético de la información encontrada en entornos digitales.
6. Estética, vinculado con la sensibilidad sobre lo que se comunica, cómo se comunica, y la influencia mutua con otras artes donde destaca la originalidad, creatividad e innovación.

En tanto que Pérez y Delgado (2012) definen a la competencia mediática como el dominio de los lenguajes y soportes, pautas de decodificación y transferencia que los medios y tecnologías incorporan y su aplicación a la comprensión, la interpretación crítica, la comunicación y la expresión. También los autores refieren el establecimiento de diez dimensiones sobre competencia mediática, distribuidas en tres ámbitos: conocimiento (política e industria mediática, procesos de producción, tecnología, lenguaje, acceso y obtención de información; comprensión (recepción y comprensión, e ideología y valores); y expresión (comunicación, creación y participación ciudadana).

Por su parte, Ferrari (2012), define la competencia mediática como se cita en el siguiente párrafo:

> Un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, que se requieren en el uso para las TIC y los medios digitales para realizar tareas, resolver problemas, comunicar, manejar información colaborar, crear y compartir contenido y construir conocimiento de forma efectiva, eficiente, apropiada crítica, autónoma, flexible, ética en los contextos de trabajo, ocio, participación, aprendizaje, consumo y empoderamiento (p. 30).

También Jiménez et al., (2021), comentan que la competencia digital "debe de ser transversal, que se trabaje en todas las áreas del currículum, lleve a un perfeccionamiento continuo y constante que aumente el rendimiento académico y personal" (p. 106). Por su parte para Romero y Aguaded (2016) definen competencia digital como "un conjunto de habilidades, capacidades, destrezas y conocimientos para el uso y consumo de información en internet" (p.41); mientras que Gisbert et al., (2016), consideran que limitarse al uso y consumo de información es una visión limitada, entonces la definen como "un conjunto de herramientas, conocimientos y actitudes en los ámbitos tecnológico, comunicativo, mediático e informacional que configuran una alfabetización compleja y múltiple." (p. 76). Conceptualmente se posicionan en la línea de la recomendación europea, dada en (2006), que resultó, en el marco de competencias común europeo recogida por INTEF (2017).

Hasta este punto se presenta una visión general de los elementos necesarios para el uso de herramientas digitales, más allá de su uso operativo, además de considerar habilidades, conocimientos y las actitudes necesarias para interactuar con la

tecnología. Sin embargo, algunos autores como González (2012), quien hace la reflexión sobre las consecuencias de no desarrollar la competencia digital, en función de lo planteado, además que cita a Cobo (2011), pues la ausencia de tales alfabetismos limitan el uso y aprovechamiento de la tecnología. A continuación, los alfabetismos en referencia.

> Tres alfabetismos básicos: compartir conocimiento, crear contenidos y saber interpretar, traducir e integrar en los entornos de aprendizaje propios. Los elementos que los constituyen son la administración de la atención, la búsqueda y consumo crítico de contenidos, la evaluación y la síntesis, la exportación de formatos, lenguajes y contextos, la creación de contenidos de valor (contextual), la distribución (conexión) del conocimiento y la apertura inteligente (flexibilidad, licencias) (p.28)

En esta misma línea, George (2020) comenta las posibles causas del mismo, a su entender existen tres causas del analfabetismo digital- el analfabetismo digital es entendido por Icaza (2019) como el desconocimiento de los avances tecnológicos o las nuevas tecnologías, esto se debe principalmente a que las personas no tienen cómo interactuar con este tipo de herramientas, lo que se traduce en el no manejo de las diferentes herramientas informáticas- primero se debe a la brecha digital por dificultad en el acceso a la tecnología. Otra razón, obedece a una causa generacional y es originado por la resistencia de personas de mediana y avanzada edad para introducir las tecnologías en su vida cotidiana, y finalmente, la que deriva del analfabetismo tradicional. Debido a que la competencia digital está relacionada con las oportunidades laborales contemporáneas y las posibilidades de interacción social y ciudadana, implica, entonces,

una nueva forma de trabajar, de informarse, de interactuar, de reutilizar, así como tiene consecuencias en la realidad más cercana.

En la literatura revisada, se nombran unos modelos de competencia digital, así se refiere el denominado ENLACES, desarrollado por el Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación de Chile (2006), en una propuesta de Estándares TIC en la formación inicial docente. El propósito del modelo fue incorporar Tecnologías de Información y Comunicación en el sistema escolar, con el fin de aportar con el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación del país. ENLACES, desarrolla competencias en cinco de estas áreas íntimamente relacionadas: el área pedagógica; el área de conocimiento de los aspectos sociales, éticos y legales relacionados con el uso de las TIC en la docencia; el área de habilidades en la gestión escolar apoyada en TIC; el área de uso de las TIC para el desarrollo profesional docente; y finalmente, el área de conocimientos técnicos (ENLACES, 2010).

El modelo conocido como National Educational Technology Standards for Teachers (NETS-T), elaborado por la International Society for Technology in Education (ISTE, 2008), tiene como objetivo contribuir a la formación inicial y continua de los docentes, especificando cómo deben ser las condiciones para una adecuada integración de la tecnología en la educación, así como cuáles deben ser los estándares que los docentes deben desarrollar.

Este modelo, se divide en cinco dimensiones con cuatro indicadores descriptivos que el docente debe dominar. Estas son las cinco áreas: facilitar e inspirar el aprendizaje y la creatividad; diseñar y desarrollar experiencias y evaluaciones del aprendizaje digital;

modelo de trabajo y aprendizaje en la era digital; promover y modelar la responsabilidad y ciudadanía digital; participar en el desarrollo profesional y el liderazgo.

Dentro de las propuestas más conocidas, internacionalmente, se encuentra el modelo desarrollado por la UNESCO (2008), denominado estándares de competencias en TIC para docentes (ECD-TIC); está dirigido a la población docente en formación y en ejercicio en todos los niveles educativos. Entre sus características particulares está la integración de tres enfoques: nociones básicas en las TIC; profundización de conocimiento, y generación de conocimiento. Además, contempla los seis componentes del sistema educativo como son: currículo, política educativa, pedagogía, utilización de las TIC, organización y capacitación de docente según Cacheiro (2011).

Otro modelo es el DigComp 2.2 (2022), desarrollado por Institute for Prospective Technological Studies (INTEF, 2017). Entre sus objetivos se encuentran favorecer el desarrollo de la competencia digital para toda la población, además de hacer énfasis en la mejora de la formación docente para responder a las necesidades de sus estudiantes en esta materia. Este modelo define cinco áreas: Información, Comunicación, Creación de Contenido, Seguridad, Resolución de Problemas, dentro de las que se reúnen 21 competencias que conforman un marco común para evaluar la competencia digital en Europa (Durán et al., 2016). A continuación, se muestra la tabla 3 que resume los planteamientos más relevantes de los modelos comentados.

Tabla 3. Modelos de Competencia Digital.

Nombre Modelo de competencia	Desarrollado	Dirigido a	Objetivo	Dimensiones
ENLACES	Ministerio de Educación de Chile (2006)	Docentes en ejercicio	Definir competencia en TIC de los docente y programas de formaciones	1)Pedagógica, 2) Técnica, 3) Gestión, 4) Social 5)Responsabilidad profesional.
NETS- T	ISTE (2008)	Docentes en ejercicio	Ayudar a la implantación de las TIC en el aula, formación docente y ciudadanía digital	1)Aprendizaje y creatividad 2)Experiencia y evaluación del aprendizaje. 3)Trabajo y aprendizaje 4)Responsabilidad y ciudadanía 5)Desarrollo profesional y el liderazgo
ECD-TIC	UNESCO 2008	Docentes en formación y ejercicio en todos los niveles	Ser un marco de referencia para la elaboración de materiales de aprendizaje dentro del plan de estudios de la formación de docente	1) Alfabetización, 2) Profundización 3) Generación de conocimiento.
DIGCOMP	Instituto de Prospectiva Tecnológica (IPTS) de la Comisión Europea	Población en general y docentes en particular	Mejorar la comprensión y el desarrollo de la competencia digital a nivel europeo	1)Información, 2) Comunicación, 3) Creación de contenido, 4) Seguridad, 5) Resolución de problemas

Fuente: Elaboración Propia a partir de Jiménez, Muñoz y Sánchez (2021).

En su versión más actualizada, DigComp, define la competencia digital de la siguiente manera:

> La competencia digital implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. Incluye la Búsqueda y gestión de información y datos, la comunicación y la colaboración, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad) y la resolución de problemas (DigComp 2.2, p. 3).

A continuación, se describen las dimensiones del modelo DIGCOMP, porque de los modelos revisados, este último es de interés especial para la realización de la fase de campo en este trabajo doctoral.

1. Información y alfabetización informacional: identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.
2. Comunicación y colaboración: comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural.
3. Creación de contenido digital: crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.
4. Seguridad: protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, uso de seguridad, uso seguro y sostenible.

5. Resolución de problemas: identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas.

En la Tabla 4, se presenta un análisis comparativo entre las propuestas teóricas de Ferrés y Piscitelli (2012) y Carretero et al., (2017) como parte de los aportes a la construcción de conocimientos dentro de este trabajo doctoral, el cual representa un esfuerzo intelectual por parte de quien lo desarrolla, es la suma de muchos procesos teóricos y prácticos, para dar soporte teórico a las variables estudiadas y sus relaciones, lo que será de utilidad para contrastar durante el desarrollo del estudio de campo.

Los autores de la propuesta de competencia mediática plantean el uso de seis dimensiones del constructo, estas no pueden explicarse de manera independiente, una de la otra, sino deben considerarse de forma holística e interactiva por tanto facilita el establecimiento de relaciones de interdependencia. Por otra parte, el modelo de DigComp 2.1 de Carretero et al., (2017) propone que la Alfabetización Digital puede entenderse desde cinco dimensiones con ocho niveles de habilidad, desde lo básico hasta lo altamente avanzado.

Tabla 4. Análisis comparativo entre Competencia Mediática y DigComp.

Competencia mediática Ferrés y Piscitelli. (2012) 6 dimensiones	DITGITCOMP 2.1 Carretero, Vuorikari y Punie. (2017) 5 dimensiones	Comparación y relaciones
1. Lenguaje 2. Procesos de Interacción 3. Tecnología	1. Comunicación y colaboración 2. Resolución de problemas 3. Información y alfabetización informacional	**Lenguaje con Información y alfabetización: (1-3)** La aptitud de interpretación adecuada de los códigos de un mensaje, así como la capacidad para evaluar el significado de los contenidos y diferentes implica analizar la información digital, evaluando su objetivo e importancia. **Procesos de interacción con comunicación y colaboración: (2-1)** La capacidad para autoevaluar la propia dieta mediática y la capacidad para reconocer y apreciar las emociones y valores en los mensajes de los medios implica comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros en comunidades y redes; conciencia intercultural. **Tecnología con Información y alfabetización informacional: (3-3)** La capacidad para ser eficiente en el uso de los medios adecuando la tecnología a los objetivos, guarda relación con las acciones de identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar informa **Lenguaje con Resolución de problemas: (1-3)** La capacidad de identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones sobre la herramienta digital apropiada, así como resolver problemas implica hacer uso del lenguaje en cuanto a la habilidad para adecuar, conocer e integrar sus innovaciones.
4. Procesos de Producción y difusión 5. Estética	4. Creación de contenido digital	**Producción y difusión con creación de contenidos: (4 -4)** Relaciona los conocimientos sobre los procedimientos de producción, programación y difusión de contenidos mediáticos, incluyendo la capacidad para diferenciar entre las producciones con la capacidad de crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos…), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso. **Estética con creación de contenido digital: (5-4)** La capacidad de crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos…), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática relacionados con la sensibilidad y atención hacia los aspectos formales, desde una perspectiva creativa y regida por el buen gusto.
6. Ideología y Valores	5. Seguridad	**Ideología y valores con seguridad: (6-5)** Implica el conocimiento de la legislación que protege a usuarios y consumidores de medios, además del uso de la tecnología de forma responsable y democrática se relaciona con la protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, uso de seguridad, uso seguro y sostenible.

Fuente: Elaboración propia (2023)

2.4. Educomunicación y Alfabetización Digital en la Universidad del siglo XXI

La sociedad de hoy, marcada por la globalización y permeada por el fenómeno de la conectividad y de las telecomunicaciones, ha generado cambios en todos los ámbitos de la vida cotidiana, situación que demanda nuevas formas de conocer, de hacer y de ser de las personas para desenvolverse, solucionar los distintos problemas e integrarse en la dinámica diaria de la vida. Para tal fin, se requiere de ciertas competencias y habilidades para la acción en un mundo interconectado-hoy en día, además de su carácter planetario y abierto, lo cual permite la comunicación a través de redes informáticas de organismos oficiales, educativos y empresariales- donde la información se moviliza a mayor velocidad y distancia, a través de Internet, medios y canales de comunicación.

En este sentido, entre las diversas competencias necesarias para manejar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el siglo XXI, se destacan las competencias digitales y de comunicación. Según Lowther et al., (2000), la existencia de diferentes niveles en el uso de la tecnología aplicada a propuestas educativas, refleja la necesidad urgente de desarrollar las competencias digitales. Estos niveles abarcan desde un primer factor que implica la no utilización de Internet y los recursos disponibles en la web, hasta propuestas de enseñanza derivada del Internet, donde, tanto los contenidos curriculares como todas las instancias de intercambio se desarrollan por este medio. El nivel I hace referencia a la información; el nivel II hace mención del nivel suplementario; el nivel III hace mención del nivel esencial; el nivel IV al comunal; y, finalmente el nivel V al de inmersión.

Las competencias digitales requieren de las comunicativas, como puede notarse, al ser distinguidas las primeras, según Vourikari et al., (2016) con la implicación de cinco (5) áreas de competencia: información y alfabetización de datos, comunicación y colaboración, creación de contenido digital, seguridad y solución de problemas. Cabe destacar que la alfabetización de datos implica comprender qué significan los datos, lo cual incluye cómo leer gráficos y cuadros de manera adecuada, sacar conclusiones correctas de los datos y reconocer cuando los datos se están utilizando de manera engañosa o inapropiada, como plantean Carlson et al., (2011).

Así entonces, un área es la de Comunicación y Colaboración y para Lazzati (2016, p. 145), cuyos factores forman parte de una actividad dentro de la relación existente entre las personas que intervienen en procesos y actividades de interés; por tanto, alude a los procesos y usos comunicativos como: interacción mediante nuevas tecnologías, compartir información y contenidos, participación ciudadana en línea, colaboración mediante canales digitales, netiqueta y gestión de la identidad digital. Asimismo, en otras áreas aparecen acciones que implican aspectos comunicacionales como el manejo de códigos lingüísticos y paralingüísticos, comprensión e interpretación, como son los casos de encontrar información relevante, seleccionar recursos de forma eficaz (Área de Información/ Navegación, Búsqueda y Filtrado de información), comprender y evaluar la información de forma crítica (Área de Información/Evaluación de la Información), crear contenidos en diferentes formatos, expresarse creativamente a través de los medios digitales y de las tecnologías (Área de Creación de contenidos/Desarrollo de contenidos).

Cabe destacar que el código lingüístico comprende aquellas unidades que identifican toda lengua que se combina de acuerdo con ciertas reglas y permite la elaboración de mensajes. En este sentido, se destaca así mismo, que las comunidades humanas del mundo han logrado desarrollarse con sus propias lenguas, a través de sonidos articulados que se asocian con distintos códigos y en consecuencia con diversos significados. En cambio, los códigos paralingüísticos son signos no verbales que acompañan a la comunicación lingüística y complementan la comunicación con especial particularidad la interpersonal.

Es importante señalar que las demandas de estas competencias se han convertido en una preocupación central en los procesos educativos de diferentes sociedades. Estas sociedades han asumido compromisos para integrar dichas competencias en el currículo de todos los niveles de sus sistemas educativos. Entre los objetivos destacados se encuentran el estímulo de la creatividad y la innovación, así como el fomento del pensamiento crítico, todo esto más allá del mero incremento del volumen de información como puntualizan Chamorro y Ortega (2019). Asimismo, estas competencias se consideran en los mecanismos de articulación previstos para el aprendizaje permanente, y también se valoran en otros espacios no formales con intereses similares.

En ese contexto, propiciado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), entendidas, según Belloch (2012) como un conjunto de tecnologías que permiten el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información presentada a través de diferentes códigos, surgió el afán de educar a las personas porque, ante la aparición de diversos productos u objetos en formato electrónico, se hizo necesaria su apropiación y uso. En este punto, se

comenzó a usar el término de alfabetismo con una connotación distinta a la de saber leer y escribir, como es el caso de referirse a la posesión de conocimientos básicos sobre alguna actividad o tarea específica, así se acuñaron términos como Alfabetización Digital, alfabetización electrónica, alfabetización en información, alfabetización mediática y otros tantos.

Con respecto a la Alfabetización Digital que promueve el desarrollo de habilidades necesarias para ser usuario de la información digital, son valorados los aportes del modelo de Wheeler (2016), así como la clasificación sobre Alfabetización Digital planteada por Moreira et al., (2015) que permiten explicar toda la dinámica que implica la actividad de la creación de contenidos: saber elegir la información que será transformada en conocimiento, contar con los medios para llevar a cabo la producción, tener la capacidad de transmitir y compartir el contenido, así como ser consciente de las interacciones que se generen en la red a partir de esta acción. Por su parte, la alfabetización electrónica también conocida como alfabetizaciones múltiples, es caracterizada por su referencia a los lenguajes y destrezas técnicas que una persona o grupo de personas requieren para acceder al mundo digital, teniendo en cuenta las habilidades críticas y creativas que se derivan del uso de las TIC.

En cuanto a la alfabetización informacional se refiere al acceso y dominio de la información independientemente del medio y/o soporte en el que la misma se encuentre, por lo que ésta se asume como base de la Alfabetización Digital, la cual se hace realidad cuando una persona es capaz de buscar información y procesarla, en cualquier documento (libros, revistas, archivos, cartas y audiovisuales). Finalmente, con la alfabetización mediática se pretende que los estudiantes desarrollen una comprensión razonada y crítica de la naturaleza de

los medios de comunicación de masas, de las técnicas que utilizan, y de los efectos que estas técnicas producen.

Más en concreto, se trata de una educación que se propone incrementar la comprensión y el disfrute de los alumnos al estudiar cómo funcionan los medios, cómo crean significado, cómo están organizados y cómo construyen su propia realidad. La alfabetización mediática tiene también como objetivo desarrollar en los estudiantes la capacidad de crear productos mediáticos, como afirman Gutiérrez y Tyner (2011).

Ahora bien, al tomar en cuenta que el sistema educativo tiene su base comunicacional, resulta apropiada la denominación de Educomunicación, que según Barbas (2012) se conoce también como educación en materia de comunicación, didáctica de los medios, comunicación educativa, alfabetización mediática o pedagogía de la comunicación, en el contexto iberoamericano, y media literacy o media education, en el contexto anglosajón entre otros aspectos determinantes. La Educomunicación es un término no reconocido por la Real Academia de la lengua española, pero sí por la UNESCO en el año 1979, y refiere a un campo de estudios interdisciplinar que aborda las distintas dimensiones de la Educación en Medios. Sobre el particular, existen dos enfoques, uno centrado en el manejo instrumental de los medios, distintivo de la Alfabetización Digital e informacional en el mundo anglosajón, mientras que el otro, está asociado con la Educomunicación que alude “a los planteamientos emancipadores, críticos o dialógicos en el uso de los medios” (Barbas, 2012, p. 163).

Por otra parte, se destacan las situaciones educomunicativas, adoptadas por Villalonga (2017), quien plantea lo siguiente:

> Sumamente necesario incluir en los programas formativos de las escuelas, institutos y universidades contenidos que permitan una completa Alfabetización Digital, y no únicamente en un sentido instrumental -un ejemplo son las clases de Informática-, es decir, no es suficiente con saber abrir un ordenador, saber pasar pantallas, etc., sino que es necesaria una formación crítica y activa" (p.48).

El sentido de la Educomunicación como proceso dialógico no puede separarse de la práctica educativa y de los procesos de aprendizaje colaborativo, por lo tanto, se reconoce su naturaleza colaborativa y participativa, sus posibilidades creadoras y transformadoras, así como los medios y códigos que facilitan la acción educomunicativa. Para Aparici (2011), esto se entiende como la dotación de instrumentos que permiten a las personas una adecuada comprensión de los productos sociales de comunicación, valoración del funcionamiento estructural del poder, comprensión de las técnicas y expresiones de los interlocutores y la apreciación de los mensajes desde una perspectiva crítica. La Educomunicación surge desde los ambientes digitales convirtiéndose en una forma de dotar al estudiante con las habilidades suficientes para el dominio de la didáctica de los medios, comunicación educativa, alfabetización mediática o pedagogía comunicacional en un entorno de aprendizaje como el universitario, favoreciendo así la asimilación e integración de los contenidos.

Es por ello que Osuna et al., (2018), aseveran que la educación mediática —Educomunicación o alfabetización mediática— cobra vigencia en un momento en que los medios de comunicación tradicionales atraviesan por una profunda crisis y los ciudadanos son protagonistas de una revolución digital. Esta revolución ha puesto en manos de las personas tecnologías y sistemas de

información y comunicación que podrían hacer realidad muchas de las utopías soñadas por aquellos que ya intuyeron las oportunidades para conseguir una verdadera democratización de la comunicación, como señalan Navarro et al., (2015).

Sin embargo, en el contexto iberoamericano- va más allá de la Alfabetización Digital, al apuntar hacia la capacidad de las personas para "interpretar y hacer juicios informados como consumidores de medios, pero también convertirse en productores de medios, por propio derecho" (p. 33). Es decir, que no se queda en el plano del uso instrumental, del hacer, sino que implica comprensión crítica y desarrollo de aptitudes creativas y participativas, así se abarcan tres aspectos fundamentales de las competencias mediáticas: "la instrumental o tecnocompetencia; la cognitiva para la dosificación y filtro de la información; y la actitudinal, desarrollando respeto y empatía hacia otros interactuantes". (Osuna et al., 2018, p. 34)

Por lo antes expresado, puede percibirse una distinción entre alfabetización mediática y la Alfabetización Digital, así, por ende, habría diferencias entre las competencias mediáticas y las digitales; sin embargo, al revisar el concepto planteado por Ferrari (2012) respecto a las competencias digitales, se encuentra la mención a ciertos requerimientos previos para el uso, entre ellos valores y conciencia que pueden dar cuenta de la comprensión y la actitud crítica demandada por la Educomunicación o alfabetización mediática, además de la mención de una serie de indicadores que implican aspectos como la participación, la colaboración o la creatividad, como puede observarse en la expresión conceptual siguiente.

La competencia digital es el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes (incluidas habilidades, estrategias, valores y conciencia) que se requieren cuando se utilizan las TIC y los medios digitales para realizar tareas; resolver problemas; comunicar; gestionar la información; colaborar; crear y compartir contenido; y construir conocimiento de manera efectiva, eficiente, apropiada, crítica, creativa, autónoma, flexible, ética, reflexiva para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento, según Ferrari (2012).

Asimismo, Osuna et al., (2018) mencionan las competencias mínimas necesarias en la educación mediática (media education), previamente identificadas entre las cuales se incluyen:

- Analizar y conformar un sentido a la información.
- Realizar búsqueda de información con criterio definido.
- Comprender las implicaciones culturales y sociales de la convergencia tecnológica.
- Comprender y analizar el sentido de la participación en el ciberespacio, detectar la fiabilidad y calidad de la información cibernética.
- Reconocer quiénes están representados y quiénes no en la información
- Reconocer el modelo comunicativo y pedagógico de los entornos virtuales.

En tal sentido, puede señalarse que las mismas están subsumidas en las competencias digitales, enunciadas en DigComp 2.0 (Marco de Competencia Digital Europea para Ciudadanos), y que son definidas “como el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de información y comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el

tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad" (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [INTEF¨] 2017, p. 9). Así, se ejemplifica que las competencias de "Navegación, búsqueda y filtrado de datos, información y contenido digital" y las de "Evaluación de datos, información y contenidos digitales", requieren de criterios de análisis, de comprensión y de otros procesos cognitivos y actitudinales, así como de los netamente instrumentales.

Tanto, en las competencias de "Desarrollo de Contenidos Digitales", como las de "Integración y Reelaboración de Contenidos Digitales", está presente la interpretación cultural a través de los diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje, además de las capacidades para modificar lo existente. Se podrían dar más ejemplos, pero la idea es dejar en claro que las competencias digitales, por lo menos las enunciadas por DigComp 2.0, contemplan aspectos que trascienden a lo meramente instrumental, lo cual, quizás no sea tan evidente, por estar implícitas y anteceden, por lo general, a lo instrumental. De allí que, pudiera asumirse lo de Alfabetización Digital con las implicaciones antes comentadas.

Ante las nuevas realidades generadas por el desarrollo y avance de las TIC, la sociedad contemporánea debe desafiar el desarrollo de las competencias necesarias, a través de procesos educativos, en todos los niveles y modalidades. En consecuencia, es esencial considerar que, basándose en las TIC, se ha transformado la manera en que las personas desarrollan actividades y establecen relaciones (Velázquez et al., 2018). Este avance tecnológico ha revelado nuevos aspectos y comportamientos en el desarrollo de actividades en una amplia variedad de contextos, minimizando las barreras de distancia entre

las personas. Esto ha facilitado que la sociedad actual esté conectada en casi todos los rincones del mundo, fomentando la creación de relaciones culturales y sociales diversas, y dando lugar, en general, a una sociedad del conocimiento diferente

En el caso de la educación universitaria, constituye un compromiso ineludible, ante la gran cantidad de contenidos en circulación que se diseminan a una velocidad impresionante, donde, además, lo trivial e insustancial se antepone a lo realmente significativo e importante, sumado a una cantidad de herramientas o medios que funcionan como contenedores, esto es "el soporte que almacena, transporta, intercambia, modifica y hace posible la distribución y acceso a los diferentes contenidos" (Cobo, 2016, p. 61) por lo que la universidad debe asumir posición y generar estrategias para trabajar con los ya nombrados, contenidos y contenedores, además de crear los contextos reguladores de los procesos cognitivos, del diálogo, la creación y la crítica.

En atención a las ideas precedentes, en los últimos años se ha puesto de manifiesto un creciente interés investigativo sobre la Alfabetización Digital y los procesos educomunicativos en la formación de los estudiantes universitarios, especialmente los de la carrera de Comunicación en la Universidad Nacional del Chimborazo (UNACH), en Ecuador. En la UNACH, se ha puesto un gran empeño en considerar las nuevas líneas de investigación en el marco de la carrera de Comunicación y en consecuencia el postgrado. Sin embargo, no existen registros inherentes a esta línea que actualmente se desarrolla a través de este trabajo doctoral, lo que significa un valor agregado para la carrera al momento de reflejar los resultados obtenidos de los actores en esta investigación.

La focalización en la formación de comunicadores, se puede definir como el proceso de desarrollo de habilidades y conocimientos en el ámbito de la comunicación con el objetivo de mejorar la capacidad de transmitir información de manera clara y efectiva, en este sentido para García (2022), ésta hace referencia a un proceso educativo que pretende desarrollar en los individuos habilidades y destrezas en el manejo de la comunicación, tanto en su dimensión verbal como no verbal, con el objetivo de mejorar su capacidad de influir y persuadir en los demás. Tienen la tarea primordial de consumir y producir información -prosumidores- y aunque es responsabilidad de toda la ciudadanía -quienes pueden ser receptores, participantes y actores activos- el uso responsable de los espacios y medios digitales, resulta para los comunicadores una acción ineludible y comprometedora, quienes constituyen un grupo privilegiado por el conocimiento y las habilidades que deben desarrollar para el ejercicio de la profesión que gira alrededor del fenómeno comunicacional.

Con la aparición de la internet, se ha modificado considerablemente la relación social, esta ha permitido facilitar la constitución de diversas subjetividades y formas de organización en todos los niveles – social, educativo, cultural, político- en donde se difumina la frontera entre lo público y lo privado, entre otras cosas porque se insertan modos de enseñar y aprender con el uso de tecnologías permitiendo cambios en los procesos educativos.

Es sumamente importante este aspecto - la formación de comunicadores- porque actualmente es necesario partir de la diversidad de métodos y técnicas vinculados a esta condición formativa en los comunicadores, más aún cuando se trata de espacios universitarios. La formación de comunicadores en la UNACH

está matizada con las realidades nacionales, internacionales y locales, lo que determina su diversidad y su enfoque de acción.

Es así como, conocido el papel y la responsabilidad que tienen los comunicadores sociales ante las audiencias y la profusión de información a través de distintos medios resulta oportuno y relevante que se precisen las acciones que puedan asociarse con las dimensiones de la Educomunicación y la Alfabetización Digital que den cuenta de un profesional de la comunicación formado a cabalidad en las competencias que le corresponden. La presencia o ausencia de elementos teórico-prácticos, inherentes a la Educomunicación y la Alfabetización Digital en el currículo de la carrera y/o en la acción docente, se convierte en evidencia del ajuste al desarrollo y actualización conforme el avance de las TIC, además de constatar el desarrollo de competencias digitales alcanzadas por los estudiantes de la carrera de Comunicación en la referida universidad.

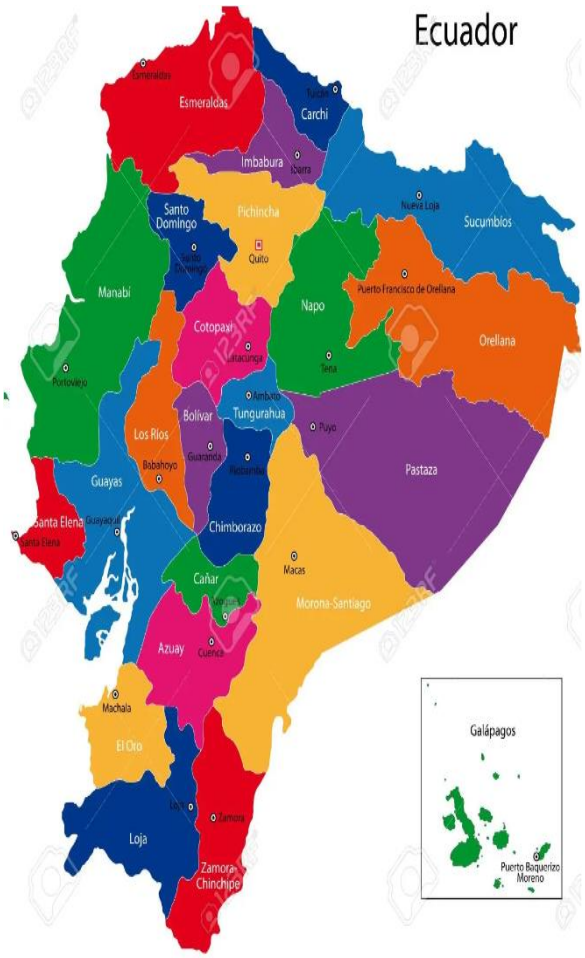
En atención a la alfabetización tecnológica sería importante destacar que esta abre diversas posibilidades en el marco de los cambios propiciado por la producción, procesamiento organización y transmisión de nuevos contenidos, vinculados al desarrollo en las personas y en la sociedad en general, en virtud de las nuevas exigencias de la educación en tiempos actuales.

En consecuencia, la formación de los comunicadores es un punto esencial en cuanto al perfil planteado en el pensum de estudio que la universidad ha propuesto, es decir, que ha proyectado un ideal acerca de lo que debe caracterizar a un egresado de la carrera y alrededor de esa proyección se concreta el diseño curricular con su plan de estudios y los respectivos programas. De manera que, la dimensión conceptual/teórica puede ser

indagada a la luz del proceso educomunicativo dialógico a través de las premisas de participación y colaboración, la creatividad y transformación, además del uso de los medios, lenguaje y tecnología, en este caso; asimismo, se visualiza una dimensión operativa/práctica, mediante la revisión de las acciones desarrolladas por docentes y sus aproximaciones al proceso antes mencionado. Por otra parte, la medida de las competencias que los estudiantes hayan alcanzado servirá para analizar y relacionar las dimensiones teórico/prácticas con tales resultados.

2.4.1. Abordaje de Estudio: Universidad Nacional de Chimborazo.

Figura 7. Mapa del Ecuador



Fuente: Wikipedia.org (2023)

La Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH) está situada en Sur América en el Ecuador. Ecuador es un país perteneciente a América del sur, limitado al norte con Colombia, al sur y este con Perú y al oeste con el océano pacifico, al ser un país pequeño con 256.300 kilómetros cuadrados tiene el privilegio de estar situado sobre la línea Ecuatorial por ende se encuentra en los hemisferios norte y sur. Está constituido por 24 provincias y con 16,938,986 millones de pobladores, hay una mayoría 8,463, lo que representa el 51.3%, mientras que

los hombres suman 8,252,523 (48.7%); su capital en la ciudad de Quito, posee en su territorio diferentes pisos climáticos como la costa la cual se caracteriza por frío donde se encuentran grandes nevados y volcanes, la Amazonía donde el clima tropical húmedo conforman la selva más grande, diversa e impenetrable del planeta, y las islas Galápagos la cual se encuentra a 1000 km de la costa Ecuatoriana considerada por muchos científicos un laboratorio científico natural, cada región diferenciada por sus paisajes, clima, cultura, vegetación, flora, fauna, lenguaje, y forma de vivir de los habitantes conforman un país apto para ser visitado.

Cuenta con tres regiones principales donde conviven 18 nacionalidades indígenas y 14 pueblos con tradiciones diversas y su propia cosmovisión. Las comunidades indígenas del Ecuador están en su mayoría integradas dentro de la cultura establecida a diferentes niveles, pero algunas comunidades todavía practican sus propias costumbres, particularmente en lo más remoto de la tradición de cuenca. Entre las nacionalidades indígenas amazónicas más conocidas están: Kichwa, Huaorani, Achuar, Shuar, Siona, Secoya, Shiwiar y Záparo. Los Tageari y Taromenane, parientes de los Huaorani, que conforma otro pueblo de la zona y que fue declarado como “intangible” por el Estado en respecto a su voluntad de vivir alejado de la civilización. Todas estas comunidades étnicas, además, están amparadas en la Constitución de la República, principalmente al reconocerles desde 1998 derechos colectivos que facilitarían conservar su cultura y sus territorios ancestrales.

En la Sierra, en los Andes y en el Austro están los quichuas de la sierra caracterizados por ser pueblos como los Otavalo, Salasaca, Cañari y Saraguro. En la parte norte se encuentra la comunidad de los Awá. En la costa del Pacífico

están los Chachi, Tsáchila y Huancavilca. En las ciudades y pueblos viven mestizos, blancos y afroecuatorianos, aunque también se dan importantes migraciones del campo a la ciudad.

Por otro lado, están los afroecuatorianos. Principalmente se encuentran dos concentraciones fuertes de población afrodescendiente en el país. Por un lado está la que existe en la costa norte en la provincia de Esmeraldas y por otro, la que vive en el Valle del Chota, entre las provincias de Imbabura y Carchi. Los afroecuatorianos habitan de todas formas en todas las regiones del país, con especial concentración en Esmeraldas y de la sierra norte.

La mayoría de la población ecuatoriana se autoidentifica como mestiza, aunque existen algunos que prefieren adherirse a un legado cultural básicamente blanco/europeo, principalmente en las grandes ciudades, así también como existen mulatos, zambos y diversos grupos pequeños de inmigrantes de otros países y continentes. Siendo así Ecuador una nación multiétnica y pluricultural, la cultura ecuatoriana tiene sus raíces en las influencias que los diferentes pueblos han dejado tras su paso por su territorio a lo largo de los siglos.

Ecuador debe su nombre a la línea ecuatorial que se encarga de separar los hemisferios norte y sur. El nombre oficial de este país es República del Ecuador y su capital es Quito. Sus fronteras por el norte son Colombia y por el sur Perú. Ecuador está dividido políticamente en 24 provincias, que se subdividen en 221 cantones.

Las 24 provincias de Ecuador con sus capitales son:

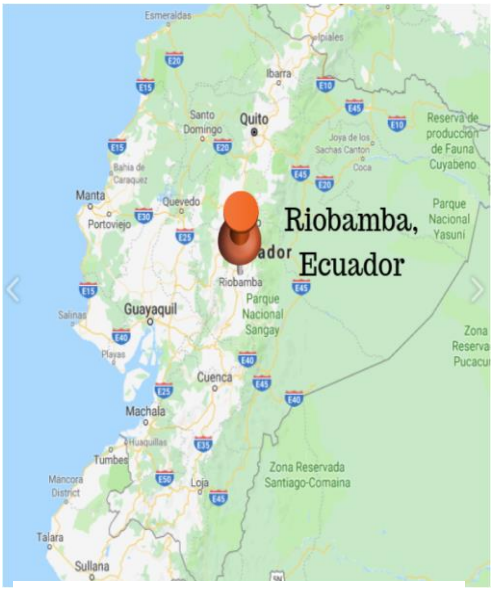
1. **Azuay:** Cuenca
2. **Bolívar:** Guaranda

3. **Cañar:** Azogues
4. **Carchi:** Tulcán
5. **Chimborazo:** Riobamba
6. **Cotopaxi:** Latacunga
7. **El Oro:** Machala
8. **Esmeraldas:** Esmeraldas
9. **Galápagos:** Puerto Baquerizo Moreno
10. **Guayas:** Guayaquil
11. **Imbabura:** Ibarra
12. **Loja:** Loja
13. **Los Ríos:** Babahoyo
14. **Manabí:** Portoviejo
15. **Morona Santiago:** Macas
16. **Napo:** Tena
17. **Orellana:** Francisco de Orellana
18. **Pastaza:** Puyo
19. **Pichincha:** Quito
20. **Santa Elena:** Santa Elena
21. **Santo Domingo de los Tsáchilas:** Santo Domingo
22. **Sucumbíos:** Nueva Loja
23. **Tungurahua:** Ambato
24. **Zamora Chinchipe:** Zamora

En la provincia de Chimborazo, está situada la UNACH siendo una universidad pública, sin fines de lucro y autónoma, creada mediante Ley No. 0098, publicada en el Registro Oficial Suplemento No. 771, del 31 de agosto de 1995, la cual se rige por la Constitución de la República del Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Superior, su Reglamento, otras leyes conexas, los reglamentos y resoluciones de organismos o autoridad competente y su Estatuto. Su creación fue posible a partir de las necesidades de transformación en la ciudad de Riobamba, que incluía contar con una institución universitaria para la formación de profesionales que apoyaran el desarrollo local. Se

materializó tal aspiración y desde 1995, se comenzó a ofertar el servicio educativo universitario.

Figura 8. Mapa de Riobamba - Ecuador.



Fuente: Wikipedia.org (2023)

Con más de diez mil estudiantes de diversas provincias del Ecuador; la Universidad Nacional de Chimborazo (Unach) se ha planteado la transformación de la provincia de Chimborazo (cantón Riobamba) por ser una ciudad que luchó por tener una casa universitaria con el fin de formar profesionales que apoyen el desarrollo local; y, en ese marco histórico, desde 1995 es un centro educativo de calidad, que busca liderar nuevos procesos científicos para lograr ser líderes en la zona de influencia del Ecuador.

Cabe destacar que la ciudad de Riobamba fue fundada en el siglo XVI d.C por la comunidad española de la época, fue incorporada en la antigua capital del pueblo americano "Puruháes"; en la actualidad la ciudad ocupa un territorio diferente y al mismo tiempo complejo, sin embargo, su desarrollo económico ha sido eminente y auspiciado una agenda de desarrollo económico diversas e integral, involucrando a la universidad en todas las actividades que permitirán la formación de ciudadanos y el auge de la gestión del conocimiento para crear espacios que agreguen valor a todos los sectores sociales.

En la actualidad la UNACH ha sido referente Mundial y Nacional por los esfuerzos que en la última década ha realizado la gestión académica que la dirige, la misma que centra su trabajo en crear procesos culturales de evaluación,

para ofertar carreras pertinentes, generando relaciones nacionales e internacionales con todas las instituciones públicas y privadas, para planificar conjuntamente el progreso del país y enfrentar las necesidades formativas, los procesos de mejora permanente, promover la acción en equipo, la producción intelectual y el deseo de superación de los integrantes de la comunidad universitaria.

La universidad está conformada por cuatro campus Centro, Norte, La Dolorosa y Campus, en la actualidad cuenta con cuatro facultades que identifica la oferta académica de la misma, Facultad de Salud, Facultad de Ingeniería, Facultad de Cs. Políticas y Administrativas y la Facultad de Cs. De la Educación, Humanas y Tecnologías, estas facultades brindan una oferta académica de 30 carreras de pregrado diseminadas en cuatro facultades: Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías; Ingeniería; Ciencias Políticas y Administrativas; Ciencias de la Salud. La oferta de posgrado la constituyen varios programas, correspondientes a diversas áreas del conocimiento, aprobados por el Consejo de Educación Superior, cuyo contenido curricular responde a las necesidades del entorno, para que quienes los cursen amplíen sus competencias profesionales y de investigación. Los postgrados actuales suman siete (7) maestrías. La universidad desarrolla las modalidades presenciales, semipresenciales, a distancia y virtuales.

Cabe indicar que en el Ecuador las instituciones de educación superior están en constantes desafíos ante la comunidad universitaria y la sociedad en general, en este sentido la UNACH en la búsqueda de lograr destacar en las tres funciones sustantivas: Docencia, Investigación y Vinculación con la Sociedad, genera constantes articulaciones con procesos innovadores en la

enseñanza y en el aprendizaje, concibe al docente como un sujeto dispuesto a aprender, desde esa disposición y apertura el docente investigador mantiene una relación de igualdad y además su rol protagónico contribuye a facilitar el los procesos inherentes a sus propósitos siendo así responsable del profesional que se forma para la sociedad, además de ser responsable en la generación de un perfil de profesional idóneo.

Su marco regulatorio responde a los lineamientos de la Constitución de la República del Ecuador; la misma que establece un nuevo marco conceptual e institucional para el desarrollo de la educación en general y la educación superior en particular. Este ente que regula los estatutos de las universidades ecuatorianas tiene como fin impulsar un proceso de fortalecimiento del Sistema de Educación Superior para construir instituciones de excelencia y alta calidad educativa, acordes con los desafíos del sumak kawsay o del buen vivir.

De esta manera la Constitución reconoce a la educación como un derecho de las personas a lo largo de toda su vida y un bien público social del que obtiene beneficios la totalidad de la comunidad política llamada Ecuador. Se concibe una educación superior en el Ecuador que estimule el proceso de aprendizaje permanente; centrada en el ser humano para garantizar su desarrollo holístico, superando la meraformación académica y profesional y reemplazándola por una educación enmarcada en el respecto a los derechos humanos, al medio ambiente, la democracia y la formación de ciudadanía, esto indica la integración de todas instituciones de educación superior en un solo sistema. Se resuelve la histórica bicefalia administrativa-financiera y académica que desde 1998 existía respecto a los institutos superiores técnicos y tecnológicos, institutos pedagógicos, de artes y conservatorios superiores, y se integra definitivamente

dos modalidades de educación superior no universitaria como son los institutos pedagógicos y los conservatorios de música y artes que nunca fueron incorporados al Sistema de Educación Superior y se encontraban en una situación de ausencia de dirección.

En este sentido, se establece de manera clara y precisa la orientación normativa del Sistema de Educación Superior a través de nueve principios constitucionales:

1) Autonomía responsable,
2) Cogobierno,
3) Igualdad de oportunidades,
4) Calidad,
5) Pertinencia,
6) Integralidad,
7) Interculturalidad
8) Educación Universal
9) Autodeterminación

Para la producción del pensamiento y conocimiento, en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica global; los mismos que las instituciones de educación superior deberán incorporar a sus objetivos y funciones.

Además de estos principios universales para las instituciones de educación superior en el Ecuador, se cuenta entre sus propósitos:

1) Formar profesionales de pregrado y postgrado con sólidos conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, generando una conciencia crítica que les

permita participar activamente en la solución de los problemas fundamentales del país;

2) Constituirse en promotora del desarrollo sustentable y sostenible, mediante la generación de conocimientos y tecnologías que contribuyan a superar la pobreza y las desigualdades sociales;

3) Propiciar la excelencia en el desarrollo de las funciones de gestión administrativa, docencia, investigación y de vinculación con la sociedad;

4) Integrar la formación profesional con la práctica de valores morales, éticos, cívicos, culturales, la defensa y protección de la naturaleza; y,

5) Promover y fomentar el desarrollo del talento humano, la creatividad, el emprendimiento e iniciativa empresarial, como mecanismos necesarios para superar las limitaciones sociales y económicas.

El gobierno de la universidad se reconoce como un Órgano Colegiado Superior y autoridades y el Consejo Universitario es la máxima instancia de gobierno de la Universidad Nacional de Chimborazo; en el artículo 9, del Estatuto de la Universidad Nacional del Chimborazo dice lo siguiente.

Son primeras autoridades de la institución el Rector, primera autoridad ejecutiva; Vicerrector Académico; Vicerrector de Investigación, Vinculación y Posgrado; y, Vicerrector Administrativo. Entre las autoridades académicas relevantes de la facultad estarían: Decano; y, Subdecano.

En tanto que, sobre la estructura organizacional, en el artículo 8 del Estatuto, se puntualiza lo siguiente:

La Universidad Nacional de Chimborazo, se sustenta en la filosofía y metodología de procesos, servicios y productos; con el propósito de

asegurar eficiencia, eficacia y productividad en sus actividades internas orientadas a satisfacer la demanda y requerimientos ciudadanos, se alinea con los elementos que constituyen el direccionamiento estratégico y se operativiza a través del Reglamento Orgánico de Gestión Organizacional por Procesos, el que deberá guardar armonía con el ordenamiento jurídico nacional y el presente Estatuto.

Asimismo, cabe destacar la visión y misión de la UNACH; sobre la primera enuncian que la UNACH está orientada a "ser la institución de educación superior líder de la Zona 3 del Ecuador, con reconocimiento nacional y proyección Internacional. Mientras que su misión se declara con el propósito de crear, desarrollar, transferir y difundir el conocimiento, los saberes y la cultura a través de la aplicación de procesos de formación académica, investigación y vinculación; bajo principios de pertinencia, integralidad, interculturalidad, equidad, preservación del ambiente, fortaleciendo el talento humano, para la construcción de una mejor sociedad.

2.4.2. Diseño Curricular de la Carrera de Comunicación en la UNACH

El modelo pedagógico "Aprender investigando para el desarrollo humano sostenible", seguido por la universidad desde el 2008, fue sustituido, en el 2014, por el modelo "Aproximación epistemológico-metodológica desde la complejidad, para el desarrollo integral de la persona, rearticulando la formación y vinculación". Su fundamento es "el paradigma de la complejidad, lo cual encarna nuestro pilar filosófico a partir del cual pretendemos hacer dialogar de manera coherente e inclusiva los aportes altamente valiosos de autores como Bruner, Ausubel, Vygotsky o Siemens" (UNACH, 2014, p. 37).

En línea con lo planteado, la UNACH propone sus líneas de trabajo para la gestión académica, las cuales son:

- La interdisciplinariedad.
- La transversalidad de los aprendizajes.
- La investigación como herramienta didáctica
- El diálogo intercultural
- Participación en redes académicas nacionales e internacionales
- Estímulo a la afectividad y práctica de valores
- Nuevos roles de docentes y estudiantes.
- La evaluación como parte del proceso de aprendizaje.

Asimismo, la UNACH (2014), hace mención del enfoque psicopedagógico que sustenta su modelo educativo. En tal sentido, distinguen el enfoque sociocrítico, el enfoque holístico y el enfoque conectivista. Cuando la UNACH refiere el modelo sociocrítico, se limita a nombrar ciertas características del modelo y a señalar los aportes de un grupo de teóricos que conforman, por sí mismos un enfoque distinto y que se ha denominado como el enfoque cognitivo, con las variaciones que pueden darse en función de las consideraciones de los autores como Vygotsky y su visión sociocultural, Ausubel y el aprendizaje significativo, Bruner y el aprendizaje por descubrimiento.

En cuanto, al enfoque holístico la UNACH puntualiza que el pensamiento holístico remite a una concepción integral del ser humano, la educación y la realidad en efecto concibe al ser humano, a la sociedad y a la educación de manera integral, compleja, proporcional, inclusiva, ecológica, cibernética,

pluralista y científica, que invita a pensar en procesos de aprendizaje multidimensionales como el afectivo, físico, social y espiritual Además, son nombrados los postulados del pensamiento holístico Educación para el desarrollo humano, Educación para el trabajo y la producción, La educación en valores, La relación escuela-comunidad, interaprendizaje, currículo transformacional, la nueva psicología, reconocimiento y atención a las diferencias individuales y la educación inclusiva y la apertura coherente al planteamiento científico pedagógico universal.

Sobre el enfoque conectivista, la UNACH (2014) expone las ideas de Siemens y Downes quienes parten del concepto de una red con nodos y conexiones para definir el aprendizaje, de manera que el aprendizaje sucede dentro de distintos espacios o ambientes que no están necesariamente bajo el control del individuo, por lo que aprender es un proceso de crear conexiones y ampliar la complejidad de la red. Asimismo, la UNACH (2014) menciona los elementos que ayudan a producir el conocimiento, nombrando la autonomía, la diversidad, apertura, interactividad y conectividad, así como presentan los principios del conectivismo.

También, la UNACH (2014), en el mismo aparte del enfoque conectivista, refieren el aprendizaje invisible y puntualizan que “es un diálogo abierto y provocativo, que busca repensar los límites temporales y espaciales que se han adoptado hasta ahora para entender la educación” (p. 50). Es decir, las propuestas de Cobo y Moravec (2011), resumidas en compartir experiencias y perspectivas innovadoras, promover el pensamiento crítico y contribuir a la creación de un aprendizaje sostenible.

Sobre las bases antes mencionadas, se asumió un enfoque curricular por competencias con la integración de tres tipos de saberes: conceptual, procedimental y actitudinal. Se distingue un macrocurrículo, mesocurrículo y microcurrículo. Asimismo, se dan orientaciones didácticas para las actividades de docencia, de aplicación y experimentación y de trabajo autónomo. Es decir que, en la UNACH, se tiene una conceptualización del modelo curricular muy particular, en función de todos los referentes teóricos ya descritos y a la realidad del contexto en el que actúa y se proyecta la universidad.

Ahora bien, sobre este conjunto de fundamentos, entre otras carreras, se especifica lo relacionado con la carrera de Comunicación en la UNACH, cuya última evaluación y acreditación fue aprobada mediante RPC-SO-20-1019-650321B01-N°393-2017, cuyo objetivo es “formar profesionales en las Ciencias de la Comunicación con sólidos conocimientos académicos, científicos y de investigación, considerando los preceptos deontológicos que aporten en la solución de los problemas locales, regionales y nacionales, a partir de una fluida vinculación con la sociedad” (UNACH, 2018).

El perfil de egreso, de la carrera se enuncia por la UNACH, en su página web como se cita a continuación:

El perfil profesional del egresado describe los resultados o logros de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar al término de sus estudios. Los campos de actividad profesional o ámbitos en los que se refiere esta profesión son: Comunicación, Periodismo, Comunicación Organizacional y Comunicación para el Desarrollo.

Campos de actividad profesional (Ámbitos en los que se requiere esta profesión)

- Planificación de la comunicación
- Relaciones públicas
- Periodismo

Conocimientos que posee

Es el profesional que conoce los fundamentos teóricos de la comunicación, que le habilitan para la planificación comunicacional, las relaciones públicas y el periodismo.

Tareas que ejecuta (Resultados del aprendizaje)

- Elabora apropiadamente productos comunicacionales para prensa, radio, televisión, internet y medios alternativos.
- Analiza y orienta la comunicación y el periodismo con madurez y equilibrio.
- Maneja adecuadamente la comunicación organizacional orientada al desarrollo.
- Administra y dirige empresas de comunicación social.
- Ejerce su profesión con responsabilidad y sujeción a los valores ético-humanísticos.
- Aplica y maneja con destreza las técnicas y herramientas especializadas de la comunicación social y del periodismo.

En cuanto al planteamiento curricular de la carrera de Comunicación, Larrea et al., (2018), precisan que “tiene cinco núcleos de formación: Humanístico, Periodismo, Comunicación, Investigación y TIC, que agruparán las

asignaturas que contribuyen a la formación del profesional en comunicación" (p. 74). Asimismo, Larrea et al., (2018), refieren que el proyecto pedagógico comprende cuatro dimensiones: la curricular, la pedagógica, la organizativa y la formativa. La dimensión curricular se centra específicamente en los aspectos que se discutirán a continuación:

La construcción de nuevos saberes, saberes ancestrales y conocimientos reflexivos en torno a la diversidad, la inclusión y el enfoque de género, contextualizados y participativos, que permitan una lógica del conocimiento flexible de su profesión y de la convivencia ciudadana, en función de una investigación permanente de los sujetos, sus ancestros y diversos ambientes de aprendizaje.

En tanto que, la pedagógica, representada por una dinámica "tutorial-orientadora" que permita un acompañamiento colaborativo, según el itinerario y trayectoria de los estudiantes, conforme la atención que demanda la interculturalidad y la diversidad. La dimensión organizativa "referidas a sistemas de inclusión en una cultura de convivencia e identidad universitaria, además de las condiciones estructurales y recursos, en el marco de los valores ciudadanos, la libertad y de su integración social" (Larrea et al., p.68). Finalmente, la dimensión formativa, destinada, según el autor a "favorecer la investigación y gestión de procesos de formación tanto de estudiantes como de docentes" (p.68).

En fin, afirman los mencionados especialistas sobre el alcance del proceso académico pretendido a través de la carrera de Comunicación en la UNACH.

> Amparados desde el horizonte epistemológico de la complejidad sistémica, reflejado en el modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Chimborazo, y enmarcados en abordajes pedagógicos como: enfoque socio crítico, holístico y conectivista. Durante el proceso de aprendizaje, los educandos desarrollarán habilidades cognitivas, destrezas praxiológicas y fortalecerán sus valores. El proceso contempla los tres postulados de la educación superior: formación, vinculación e investigación que están articuladas (p. 51).

En tal sentido, en la práctica educativa, los profesores asumen un rol tutorial, lo cual implica según lo estipulado en el artículo 3 (UNACH, 2019), orientar, reforzar, atender y acompañar de forma individual o grupal, el desarrollo académico, a fin de fortalecer el logro de los resultados de aprendizaje. Mientras que, el estudiante desarrolla su proceso de aprendizaje desde la interactividad, la colaboración y la participación, lo cual facilita, a su vez, el desarrollo de habilidades para el trabajo autónomo, el sentido crítico, la reflexión, el análisis y la toma de decisiones. Se espera que el estudiante sea “un agente activo en el proceso del aprendizaje a través de multiplicidad de actividades como: investigar, observar, analizar, sintetizar, escribir, leer, resolver problemas, comparar, manipular ideas y objetos”, según expresa Larrea et al., (2018, p 66).

Ahora bien, el modelo curricular de la UNACH se concreta a través de una estructura curricular, donde según el artículo 16 los conocimientos disciplinares, interdisciplinares, transdisciplinares, profesionales, investigativos, de saberes integrales y de comunicación, necesarios para desarrollar el perfil profesional y académico del estudiante, se organizarán en asignaturas (UNACH, 2015).

Así, los componentes se disponen por unidades de organización curricular y de los campos de formación del currículo. Las unidades de organización curricular ordenan las asignaturas o equivalentes en una distribución semestral, mediante la articulación y la integración progresiva de los aprendizajes. Las unidades mencionadas corresponden a las siguientes:

Unidad básica. Según la UNACH (2015), “es la que introduce al estudiante en el aprendizaje de las ciencias y disciplinas que sustentan la Carrera, sus metodologías e instrumentos, así como en la contextualización de los estudios profesionales” (artículo 17). En la carrera de Comunicación está comprendida entre el 1er y 4to semestre, con 23 asignaturas, algunas de ellas giran alrededor de un proyecto de investigación “Levantamiento de la memoria gráfica de las comunidades indígenas de las provincias Zona 3 y Bolívar”.

Unidad de profesionalización. “Está orientada al conocimiento del campo de estudio y las áreas de actuación de la Carrera, a través de la integración de las teorías correspondientes y de la práctica preprofesional” (UNACH, 2015, artículo 17). Distinguida entre el 5to y el 8vo semestre, aparecen 15 asignaturas (malla curricular del 2022), sin embargo, Larreal et al., mencionan que va del 5to al 8vo semestre. Las asignaturas apoyan los proyectos de investigación “Elaboración de planes de comunicación para instituciones y organizaciones de las provincias Zona 3 y Bolívar”.

Unidad de titulación. En la carrera de Comunicación está ubicada en los semestres 8vo y 9no, así como, aparece en la malla con dos (2) asignaturas y se le denomina unidad de integración curricular. El proyecto de investigación que las integra es el de “Evaluación de proyectos de comunicación en salud, educación y políticas públicas de las provincias Zona 3 y Bolívar”.

Cabe destacar que esta unidad incluye las asignaturas, que permiten la validación académica de los conocimientos, habilidades y desempeños adquiridos en la Carrera para la resolución de problemas, dilemas o desafíos de una profesión.

Su resultado final fundamental es:

1) El desarrollo de un trabajo de titulación, basado en procesos de investigación e intervención; o,

2) La preparación y aprobación de un examen de grado de carácter complexivo. A estas unidades que estructuran el currículo se suman las prácticas de servicio comunitario y las laborales (UNACH, 2015, artículo 17).

En cuanto, a los campos de formación del currículo, se refiere a la forma de organizar las asignaturas en conformidad con sus propósitos y objetivos. “Son formas de clasificación de los conocimientos disciplinares, profesionales, investigativos, de saberes integrales y de comunicación, necesarios para desarrollar el perfil profesional y académico del estudiante al final de la carrera o programa” (UNACH, 2015, artículo 18). Los campos de formación contemplados en la estructura curricular se mencionan a continuación.

1. **Fundamentos teóricos**. Aquella que integra el conocimiento de los contextos, principios, lenguajes, métodos de la o las disciplinas que sustentan la profesión, estableciendo posibles integraciones de carácter multi e interdisciplinar;

2. **Praxis profesional**- Aquella que integra conocimientos teóricos-metodológicos y técnico- instrumentales de la formación profesional e incluye las prácticas pre- profesionales, los sistemas de supervisión y sistematización de

estas. Las prácticas preprofesionales se podrán distribuir en las diferentes unidades de organización curricular, tomando en cuenta los objetivos de cada unidad y los niveles de conocimiento y destrezas investigativas adquiridas.

3. **Epistemología y Metodología de la Investigación**- Aquella que integra los procesos de indagación, exploración y organización del conocimiento profesional cuyo estudio está distribuido a lo largo de la carrera. Este campo formativo genera competencias investigativas que se desarrollan en los contextos de práctica de una profesión y en él se incluirá el trabajo de titulación. Este proceso desarrollará diferentes capacidades investigativas de acuerdo con el grado de formación de los estudiantes a partir de la organización de actividades transversales que serán diseñadas en las Unidades de Organización Curricular.

4. **Integración de Saberes, Contextos y Cultura.** Es aquella que comprende las diversas perspectivas teóricas, culturales y de saberes que complementan la formación profesional, la educación en valores y en derechos ciudadanos, así como el estudio de la realidad socioeconómica, cultural y ecológica del país y el mundo. En este campo formativo se incluirán, además, los itinerarios multi profesionales, multidisciplinares, interculturales e investigativos.

5. **Comunicación y Lenguajes:** La misma que comprende el desarrollo del lenguaje y de habilidades para la comunicación oral, escrita y digital, necesarios para la elaboración de discursos y narrativas académicas y científicas. Incluye, además, aquellas asignaturas orientadas al dominio de la ofimática (manejo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación), y opcionalmente, de lenguas ancestrales (UNACH, 2015).

En el caso, de la carrera de Comunicación, se distinguen 42 asignaturas, incluyendo prácticas profesionales y servicio comunitario, así como el número de horas es de 5760, las cuales incluyen las horas de aprendizaje en contacto con el docente, horas de aprendizaje práctico experimental y horas de aprendizaje autónomo (UNACH, 2022). Dichas asignaturas, se identifican con el campo de formación al cual pertenecen, mediante siglas: FT (fundamentos teóricos); PP (praxis profesional); EMI (epistemología y metodología de la investigación); ICSC (integración de contextos, saberes y cultura); CL (comunicación y lenguajes), como se muestran en la tabla 1, según oferta académica del 2022 (UNACH, 2022).

Tabla 5. Semestres y Asignaturas de la Carrera Comunicación.

Semestre	Asignaturas
1er semestre	Métodos de Investigación y Técnicas de Estudio (EMI) Estadística (FT) Informática (CL) Lenguaje y Comunicación (CL) Técnicas y Dinámicas Grupales (PP) Teoría de la Imagen (FT)
2do semestre	Software Especializado 1 (PP) Géneros Informativos (PP) Teoría de la Comunicación (FT) Etnografía de la Comunicación (FT) Narrativa y Guion Audiovisual (PP)
3er semestre	Géneros de Opinión (PP) Producción de Contenidos Para-Radio (PP) Emprendimiento (ICSC) Software Especializado 2 (PP) Semiótica y Lingüística (PP) Opinión Pública (FT)
4to semestre	Comunicación Política (PP) Producción de Contenidos para Televisión (PP) Construcción y Análisis del Mensaje (FT) Géneros Interpretativos (PP) Ética de la Profesión (ICSC) Lobby, Cabildeo Político y Comercial (PP)
5to semestre	Psicología y Sociología de la Comunicación (FT) Comunicación para el Cambio Social (ICSC) Relaciones Públicas (FT) Planificación de la Comunicación (EMI) Medicina Legal (ICSC)
6to semestre	Diseño y Formulación de Proy. De Comunicación Social (EMI) Comunicación Organizacional (FT) Comunicación, Cultura y Sociedad (ICSC) Marco Legal para la Comunicación (ICSC) Prácticas de Servicio Comunitario
7mo semestre	Administración de Empresas de Comunicación Social (FT) Diseño Integral Multimedia para la Comunicación Digital (PP) Planificación de Integración Curricular (EMI) Prácticas Laborales
8vo semestre	Impacto de Medios Masivos (ICSC) Diseño de Políticas Públicas de Comunicación (ICSC) Comunicación, Género e Interculturalidad (ICSC) Ejecución de Integración Curricular (EMI) Periodismo Especializado (PP)

Fuente: Elaboración propia (2023)

Las abreviaturas presentes en la tabla anterior son: Formación Teórica (FT); Praxis Pre Profesional (PP); Epistemología Metodología Investigación (EMI); Comunicación y Lenguaje (CL); Integración Contexto Saberes y Cultura (ICSC).

Todas las asignaturas que conforman la estructura curricular de la carrera de Comunicación en la UNACH se presentan en sílabos, herramienta de planificación y organización de la asignatura.

Según el artículo 79 (UNACH, 2015), dicho sílabo se define como:

> Un instrumento de nivel de concreción curricular que contiene la información necesaria que el docente desarrollará en su proceso de actividades de enseñanza-aprendizaje; es una planificación detallada que considera las categorías subyacentes de la misión, visión institucional, en los perfiles y competencias de la carrera, para transformarlos en logros de aprendizaje y deberán ser evaluados durante el desarrollo del curso, su formato se encuentra en la plataforma de gestión académica del Sistema SICOA.

El sílabo se elabora en función de los componentes que lo constituyen.

1. Información general de la asignatura: código, nombre, semestre, unidad de organización curricular, campo de formación, número de semanas, número de horas.
2. Prerrequisitos y correquisitos.
3. Descripción de la asignatura.
4. Competencias del perfil del egresado de la carrera a la(s) que aporta la asignatura.

5. Resultado(s) de aprendizaje del perfil de egreso de la carrera a los que aporta la asignatura.
6. Unidades curriculares: número de la unidad, nombre de la unidad, número de horas por unidad, resultados de aprendizaje de la unidad, criterios de evaluación, contenidos (unidades temáticas), temporalización (horas y semanas), actividades de aprendizaje de la unidad (actividades en contacto con el docente, actividades prácticas-experimentales, actividades de aprendizaje autónomo), evaluación (tipos, técnicas e instrumentos).
7. Investigación formativa (según el sílabo se realizarán actividades que promuevan la investigación formativa).
8. Metodología de la enseñanza-aprendizaje (abre un abanico de métodos, técnicas y recursos).
9. Escenarios de aprendizaje.
10. Relación de la asignatura con los resultados del aprendizaje del perfil de egreso de la carrera (resultados de aprendizaje de cada unidad, nivel de contribución, evidencias de aprendizaje).
11. Bibliografía básica, complementaria, digital, webgrafía.

El sílabo, es elaborado por el profesor y avalado por el director de carrera. Cada asignatura tendrá un solo sílabo, es decir que si una asignatura es atendida por varios profesores solo se guiarán por un sílabo.

2.4.3. Antecedentes de la Investigación

Entre los estudios previos relacionados con esta tesis se presentan distintas investigaciones. Así se cita el estudio de Acosta (2021) titulado “Alfabetización Digital con perspectiva de género: teoría y prácticas sobre el uso

de Instagram como herramienta pedagógica en Educación Secundaria". Esta investigación correspondiente a una tesis doctoral fue presentada ante la Universidad Complutense de Madrid tuvo por objetivo analizar la realidad educativa de la educación secundaria, con el fin de determinar los términos para implementar Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género. Se trabajó con una metodología mixta, con técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa, como las conversaciones informales, cuestionarios, entrevistas individuales y grupales.

El enfoque mixto adoptado tiene un diseño de investigación de dos fases. La primera fase responde a la indagación sobre la realidad educativa y la segunda es una intervención educativa que se adecúa a las necesidades detectadas. Entre los hallazgos se señaló que la Alfabetización Digital es fundamental para plantear una educación que se sustente en medios digitales, además de ser un requerimiento social, habida cuenta de la importancia de los recursos digitales, evidenciada durante la crisis del coronavirus, lo cual ha convertido en indispensable a la Alfabetización Digital para el desarrollo educativo. Esta investigación se consideró importante como referencia para este estudio, en virtud que el autor logró incorporar la perspectiva feminista en el estudio de la Alfabetización Digital. El estudio resulta innovador al proponer una intervención educativa utilizando una herramienta como Instagram con fines educomunicacionales, evidenciando la versatilidad de las aplicaciones digitales.

Otro aporte relevante es el trabajo de Chévez (2021), con el título de "Educomunicación, Alfabetización Digital y calidad de programas de postgrados virtuales de la región centroamericana", esta tesis doctoral fue presentada en la Universidad de Huelva. En el trabajo se desarrollan las bases teóricas,

epistemológicas y metodológicas para posibilitar la implementación de indicadores de Educomunicación (EDUCOMU) y de Alfabetización Digital (ALFADIG) en modelos de evaluación y autoevaluación de calidad en postgrados virtuales en la región centroamericana.

La metodología desarrollada es cualitativa, de tipo explicativa e interpretativa, desde la fenomenología y la teoría fundamentada. Desde un marco teórico enfocado en el humanismo digital, las pedagogías críticas y disruptivas, se identifican las áreas de oportunidad que ofrecen la EDUCOMU y la ALFADIG en la mejora de la calidad de los postgrados virtuales, que justifiquen su pertinencia y consideración como indicadores en modelos de autoevaluación y evaluación de calidad, para programas de postgrados virtuales centroamericanos.

Esta tesis doctoral se considera un antecedente porque contribuye al fundamento teórico, epistemológico y metodológico de la Educomunicación y Alfabetización Digital como ejes centrales a desarrollar dentro de la actual investigación. Resulta importante el trabajo empírico realizado porque mostró la realidad de los postgrados virtuales en el contexto centroamericano ampliando el desarrollo conceptual de las variables. A nivel teórico contribuyó al presente estudio porque el manejo conceptual realizado por el autor claramente permite establecer las diferencias teóricas que implica cada variable donde se evidenció que la Educomunicación va más allá de la Alfabetización Digital, es decir, la Alfabetización Digital está contenida dentro de los procesos educomunicativos.

Otro estudio dentro del área de interés fue realizado por Ruiz (2021) con la tesis doctoral presentada en la Universidad de Salamanca, titulada: “Modelo de Educomunicación Intercultural para la Formación de Emprendedoras (MEIFE)

de la Provincia de Imbabura Ecuador". El objetivo de este trabajo doctoral fue diseñar un modelo de Educomunicación, dirigido a mujeres de los grupos étnicos mestizo, afrodescendientes y kichwa de los cantones de Ibarra, Urcuquí y Cotacachi, de la provincia de Imbabura, Ecuador, que facilitara el desarrollo de competencias para emprendimientos. Metodológicamente, se emplearon un conjunto de técnicas y procedimientos dentro del enfoque mixto de investigación. Se propuso una modalidad de educación no formal ajustado a la realidad de las emprendedoras de la Provincia de Imbabura, para impulsar el desarrollo social y económico familiar, local y regional, a través del desarrollo humano y ético que impulse la equidad, la libertad, la democracia y el pensamiento crítico.

Para alcanzar la sostenibilidad de esta propuesta académica, la Universidad Técnica del Norte ejecutará el programa de educación no formal "Emprendamos" que fue desarrollado, a través de sus medios de comunicación, radio y televisión universitaria, y plataformas digitales de libre acceso. Se contempló su implementación, en español, kichwa (lengua ancestral) y lengua de señas para lograr una mayor admisión entre las interesadas, construyendo una cultura de paz y el convivir armónico.

Este trabajo es relevante para la tesis actual, pues se considera pionera en Ecuador al contribuir a la construcción de conocimiento en un área poco desarrollada con su propuesta de modelo de Educomunicación dirigido al empoderamiento de la mujer Kichwa en Imbabura. El modelo propuesto por Ruiz (2021), se constituye en un antecedente directo y valorado como uno de los pocos abordajes que existen en el país, por tanto, esta investigación actual contribuirá con la profundización del estudio de la Educomunicación iniciado por el planteamiento de Ruiz (2021) pero desde un matiz y contexto diferente, al

trabajarse con una población de la educación formal destinada a la formación de profesionales, es decir, profesores y estudiantes que pertenecen a la carrera de comunicación en la universidad de Chimborazo.

Otro estudio previo es la tesis doctoral realizada por San Emeterio (2018) titulada “Las competencias digitales en los grados de periodismo, publicidad y relaciones públicas y comunicación audiovisual en la universidad: el caso de la Comunidad de Madrid”. Esta tesis doctoral fue presentada en la Universidad Complutense de Madrid y el propósito de esta fue conocer cuál era la formación en competencias digitales que se impartía en la universidad española en los grados de periodismo, publicidad y relaciones públicas y comunicación audiovisual. En tal trabajo se observaron los nuevos perfiles profesionales de la comunicación, vinculados con la economía digital, además se identificaron y clasificaron las competencias digitales requeridas para el desempeño de tales perfiles para, finalmente, poder establecer, en este marco de Economía Digital, cuáles y de qué clase son las competencias digitales en las que se forma a los estudiantes de comunicación en España.

En esta tesis se realizó un estudio exploratorio de carácter bibliográfico y documental, es así como la parte empírica de la tesis, en referencia, se caracterizó por dos estudios: (1) una investigación descriptiva longitudinal basada en un análisis de contenido sobre las competencias digitales requeridas en las ofertas de empleo para perfiles profesionales de comunicación vinculados con la Economía Digital y los contenidos digitales y (2) la investigación descriptiva acerca de las competencias digitales impartidas en los planes formativos de los grados de comunicación en las Universidades de la Comunidad de Madrid.

El estudio de San Emeterio (2018), presentó una descripción general de las competencias digitales que se imparten a los estudiantes de los grados de periodismo y comunicación en el contexto español como parte de su formación profesional. La investigación tomó en cuenta los perfiles profesionales solicitados por el mercado laboral. Su relevancia como antecedente se asocia con el hecho que, desde una perspectiva educativa, se valoran los diseños de los programas formativos de las universidades y cómo los mismos tienen implicaciones en los perfiles profesionales requeridos por las empresas. A nivel metodológico, también contribuye con la investigación actual en la forma de abordar la fase documental con un análisis de contenido, sistematizado con base en indicadores de los diseños curriculares de las carreras objeto de estudio, lo que facilitó la realización del análisis de contenido de los documentos trabajados en esta tesis.

Teniendo en cuenta los registros investigativos mencionados, se agrega la tesis titulada “Alfabetización mediática en el ecosistema de datos abiertos: evaluación de la competencia digital de los futuros maestros de Educación Primaria” realizada por Gálvez de la Cuesta (2017) y que fue presentada en la Universidad Complutense de Madrid. La investigación analizó los procesos de alfabetización mediática y competencia digital en el marco del consumo de productos informativos multimedia, basados en datos abiertos, en el ámbito docente, tomando como estudio de caso la formación y competencias que reciben los alumnos de la Mención en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación, del Grado en Maestro/a en Educación Primaria, de la Universidad de Castilla la Mancha.

El proceso de estudio se llevó a cabo con una metodología combinada, que incorporó al estudio cuantitativo a través de un cuestionario, así como un

estudio cualitativo, con entrevistas directas, y un análisis documental y normativo. Los resultados finales muestran una imagen del perfil docente que en unos breves años tendrá la responsabilidad de formar a los alumnos de Educación Primaria, en un contexto educativo marcado por la implantación inexcusable de las tecnologías, y una ciudadanía necesitada de capacitación para entender y administrar el flujo de información constante, de forma que pueda ser independiente y autónomo en la discriminación de contenido y opinión, en función de sus propias prioridades personales y sociales.

El estudio concluye ofreciendo un diagnóstico de la mención como agente formativo en los procesos de alfabetización mediática de los futuros docentes en educación primaria, así como el tratamiento ofrecido a la información basada en datos abiertos y a las competencias necesarias para su uso desde un punto de vista crítico e independiente. La tesis doctoral de Gálvez de la Cuesta (2017) es un estudio previo a la actual investigación y guarda relación porque aportó información sobre la Alfabetización Digital y las competencias mediáticas que fueron útiles para la elaboración del referente teórico de este trabajo y posterior proceso de operacionalización de las variables en estudio.

Adicionalmente se refiere el trabajo de Villalonga (2017), titulado “Educomunicación para el aprendizaje: Análisis de competencias mediáticas y relacionales en las aplicaciones móviles”; esta tesis doctoral fue presentada en la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España. El objetivo general fue analizar las características y funciones educomunicativas de las apps móviles y ubicuas para el desarrollo de competencias mediáticas y relacionales. Para ello se trabajó desde un enfoque mixto que dividió en tres fases recurriendo a la técnica de la triangulación.

La primera fase, consistió en una revisión documental de la literatura científica para la constitución de un marco teórico actualizado y ampliamente fundamentado conteniendo las variables Educomunicación, competencias mediáticas y aprendizaje móvil y ubicuo y el factor Relacional. La segunda y tercera fase se cumplió realizando un trabajo de campo que consistió en un análisis cuantitativo del contenido de las aplicaciones móviles y ubicuas y la conformación de grupos de discusión virtuales reunidos a través de Google Meeting. Producto de los resultados obtenidos en la recogida de datos de las diferentes fuentes consultadas se logró construir el modelo teórico de Aprendizaje para la acción educomunicativa y el empoderamiento mediático de la sociedad.

El estudio de Villalonga (2017) se incluye en esta revisión por aportar información importante sobre la Educomunicación y la visión que se maneja de la misma en el desarrollo del trabajo, lo que resultó de utilidad para el diseño metodológico del estudio actual, así como contribuyó a tomar decisiones para la operacionalización de las variables y su posterior análisis estadístico.

En suma, los trabajos citados apuntan a la formación en competencias mediáticas, la distinción de características y funciones educomunicativas, así como de indicadores educomunicativos en la formación desde la óptica educomunicativa, además de la formación en materia y las competencias digitales. Los mismos con sus aproximaciones y variaciones conceptuales constituyen, en conjunto, un aporte importante para la reflexión y la toma de decisiones en cuanto a la orientación y dirección asumida para el desarrollo de la presente investigación.

3. INVESTIGACIONES

Los avances tecnológicos han transformado la sociedad de tal manera que los centros universitarios debieron adaptarse para no quedar rezagados y relegados ante el avance de la cultura digital. Las universidades, tradicionalmente, han sido las productoras de conocimiento y, ante la avalancha tecnológica, corren el riesgo de que sus profesionales se enfrenten a un mercado laboral donde sean considerados analfabetas digitales o más bien que sus competencias digitales no sean cónsonas con la realidad. Todo ello, debido a que las instituciones donde se forman no han incorporado a su diseño curricular y a su práctica formativa el uso de tecnologías de información y comunicación para adecuarse a las demandas actuales, a sabiendas que no es suficiente el logro del manejo instrumental de las herramientas tecnológicas sino también el dominio de los procesos de análisis y evaluación de la información y los contenidos que circulan en los espacios proporcionados por las tecnologías.

En tal sentido, se estima que las universidades tienen el compromiso de dar un paso más adelante e impartir conocimientos en materia de Educomunicación, haciendo que sus graduados sean capaces de manejarse con destreza y con conciencia crítica en los ambientes virtuales en todas las esferas de la vida humana. Para ello, los estudiantes y docentes deben ser hábiles en el uso discrecional de estas herramientas tecnológicas, al igual que el lenguaje como medios para expresar, crear, interactuar, comunicar, analizar, dialogar y colaborar para la solución de problemas. Entre tanto, para efecto de esta tesis doctoral resulta importante destacar -en el abordaje de la Educomunicación y Alfabetización Digital- que en la actualidad ambas condiciones implican un compromiso de destacada importancia por cuanto los gobiernos de diferentes

países y de algunos organismos internacionales coinciden en establecer como mensaje prioritario en las sociedades avanzadas la necesidad de incorporar al sistema de enseñanza aprendizaje mecanismos que propicien la Alfabetización Digital con el objetivo de que ésta sea alcanzada por y para todos.

Es importante, concebir la Educomunicación y comprender su amplio significado en virtud de que, esta no es una simple forma de promocionar una modalidad de estudio alternativo, sino que la misma permite principalmente atribuirse objetivos de producir y transferir valores agregados a la sociedad del conocimiento, destacando con ello el producto que incorporar a las actividades académicas, convirtiéndose de esta manera en una acción del proceso educativo que construye conocimiento, impulsa el autoaprendizaje y genera resultados propios de los actores, estimulando así el dialogo y la comunicación respecto al conocimiento. Por lo tanto, la Educomunicación es un campo interdisciplinario que se ocupa de la producción, difusión y recepción de mensajes educativos y formativos con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gómez, 2021).

En el caso de la Alfabetización Digital se ha asumido como un compromiso que recae sobre la ciencia y el uso del saber científico, dado que hoy más que nunca es necesario fomentar y difundir la alfabetización científica en todas las culturas y en los sectores de la sociedad (UNESCO, 1999). No obstante, es imprescindible para la ciencia incorporar medios tecnológicos, para el mejoramiento de las oportunidades de empleo, productividad, competitividad, etc. La Alfabetización Digital se refiere a la capacidad de comprender y utilizar tecnologías digitales de manera crítica, creativa y reflexiva, para participar en la sociedad y en el mercado laboral (Sánchez, 2021).

Entre otros aspectos, el formador en la carrera de Comunicación, es consciente de los grandes retos formativos que ha dado origen a las revoluciones tecnológicas en la actualidad, el entorno que tiene lugar a la enseñanza es cada vez más dinámico, precisamente por la inclusión de las tecnologías de información y comunicación. Por ello la importancia estriba en que el formador de estudiantes en las carreras universitarias adquiera igualmente competencias suficientes e imprescindibles en el uso de las tecnologías, siendo un reto integrarlas, de modo que mejore el rendimiento y la calidad esperada en la educación superior.

En el Ecuador, los espacios de la Educación Superior se han convertido en una prioridad nacional, es la clave esencial sobre la que se funda el desarrollo y bienestar del país, siendo considerada como un factor dinamizador de las transformaciones sociales y productivas no solo de las regiones sino además del país. En consecuencia, ocupa así un lugar estratégico en la conformación de modelos educativos en un contexto impregnado por la globalización de las economías que tienen a constituir sistemas educativos sobre la base de patrones de modelos crecientemente isomórficos, aun cuando se requiere cada vez más de acceso al conocimiento y al desarrollo tecnológico como aspectos clave que se requieren para alcanzar una mayor competitividad en el mercado mundial y en la educación en general.

Frente al panorama actual, la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH) se encuentra en una posición crucial. Como institución educativa que enfrenta constantes desafíos en el ámbito de la educación superior, tiene la ineludible responsabilidad de adaptarse y capitalizar las oportunidades que ofrece el emergente escenario digital. Este compromiso con la innovación y la

mejora continua es fundamental para abordar y mitigar las deficiencias existentes en el conocimiento y la entrega educativa, tal como lo enuncia Parejo et al., (2017). De aquí resalta la importancia de explorar más profundamente en temas de Educomunicación y Alfabetización Digital en Ecuador, y, específicamente, en la UNACH. Al respecto en Ecuador, la Ley Orgánica de Comunicación aprobada el 14 de junio del 2013 en el Ecuador en su artículo 74, sobre responsabilidades comunes aparece en su apartado 9: «Propender a la Educomunicación», es decir que se declara explícitamente la práctica educomunicativa, así como el tema de la Educomunicación y la Alfabetización Digital, aparece en la Agenda Digital 2017-2021, del Ministerio de Educación de Ecuador, tal cual como se muestra a continuación:

> Se requiere una educación digital, audiovisual, multimedia y transmedia; para ello es necesario cumplir con procesos de Alfabetización Digital. Esta se refiere al desarrollo de destrezas para localizar, organizar, entender, evaluar y analizar información utilizando tecnología digital con el objetivo de fomentar una sociedad con soberanía sobre su conocimiento. No es suficiente el saber leer los nuevos códigos comunicacionales, también es necesario escribir en estos nuevos lenguajes. De esto se encarga la Educomunicación, que brinda un enfoque pedagógico crítico, pragmático y significativo (p. 29).

El citado planteamiento se hace desde el punto de vista de la práctica pedagógica como eje transversal de los proyectos y planes educativos, en tal sentido, es importante observar cómo se trata este asunto en las universidades, en especial en la UNACH y concretamente en la carrera de Comunicación.

Esta investigación doctoral se llevó a cabo mediante tres estudios alrededor de la Educomunicación, la Alfabetización Digital y la formación de los estudiantes de la carrera de Comunicación en la UNACH, concretados en: (a) la identificación de los elementos teóricos/conceptuales inmersos en el diseño curricular de la carrera de Comunicación; (b) el estudio de las acciones docentes en la formación de los comunicadores, a la luz de las premisas educomunicativas y de Alfabetización Digital y; (c) la determinación del nivel de desarrollo de las competencias digitales alcanzadas por los estudiantes de Comunicación. Sobre los estudios se da cuenta a continuación.

3.1. Investigación 1: Elementos Teóricos/Conceptuales del Diseño Curricular de la Carrera de Comunicación de la UNACH

Este primer estudio se enfocó en la identificación de los elementos teóricos/conceptuales inmersos en el diseño curricular de la carrera de Comunicación, asociados con la Educomunicación y la Alfabetización Digital. Este análisis permitió precisar la presencia o ausencia de los elementos referidos, los cuales se derivaron de la interpretación de las premisas (principios) entre otros aspectos de la Educomunicación y la Alfabetización Digital. Esa revisión exhaustiva de la literatura existente, así como la manera clara y concisa de presentar ese soporte teórico y datos, válidos en relación con la teoría es apreciada por Brik y Ericsson (2021).

Resultó primordial comenzar la indagación por el currículo de la carrera de Comunicación porque la universidad concibe o idealiza un perfil profesional que debe responder a las necesidades y cambios del entorno, desde la visión que considere apropiada y pertinente. Es así como la UNACH, en el 2014,

presentó el modelo de diseño curricular que está vigente y el mismo es fundamental, pues la presencia o ausencia de rasgos distintivos de la Educomunicación y la Alfabetización Digital en ese diseño permite explicar y relacionar la acción docente y también la adquisición de competencias digitales de los estudiantes. Por lo tanto, a continuación, se presentan los objetivos, la pregunta de investigación, el método, así como unos resultados y conclusiones iniciales de este primer estudio.

3.1.1. Objetivo

- Identificar los elementos de la dimensión teórica/conceptual inmersos en el diseño curricular de la carrera de Comunicación de la UNACH, asociados con la Educomunicación y la Alfabetización Digital.

3.1.2. Pregunta de Investigación e Hipótesis

En este estudio la pregunta de investigación resultó ser la siguiente:

RQ1: ¿Qué elementos teóricos/conceptuales vinculados con la Educomunicación y la Alfabetización Digital están presentes en el diseño curricular de la carrera de Comunicación de la UNACH?

También para este estudio se planteó la siguiente hipótesis

H_1: El diseño curricular de la carrera de Comunicación de la UNACH incluye elementos teóricos/conceptuales relacionados con la Educomunicación y la Alfabetización Digital, que contribuyen al desarrollo de competencias digitales en los estudiantes.

3.1.3. Método de Investigación

Para el estudio de los “Elementos Teóricos/Conceptuales del Diseño Curricular de la Carrera de Comunicación de la UNACH”, realizado a través de un análisis en profundidad (desde la perspectiva de un diseño documental) se elaboró un libro de codificación (Ver Anexo 3) que permitiera distinguir los elementos considerados como las variables del estudio y que se asocian con principios de la Educomunicación y de la Alfabetización Digital siendo: (a) diálogo, participación y colaboración (Participación y Colaboración); (b) producción y difusión de contenidos (Creación y Transformación); (c) pensamiento analítico, crítico y valorativo (Lenguaje) y (d) navegación, búsqueda y uso de herramientas de almacenamiento, organizar, comunicar y crear (Tecnología).

Por otro lado, se precisaron ciertos componentes que ayudaran en el análisis de la información: (a) *orientaciones o supuestos teóricos*, asociados con cuestiones filosóficas y/o epistemológicas, teorías de la comunicación y teorías pedagógicas y educativas, (b) *objetivos,* relacionados con los resultados del aprendizaje o finalidades educativas y comunicacionales (c) *contenidos,* lo cual se refiere a las unidades y temas que se centren en aspectos educomunicativos y de alfabetizaciones en entornos digitales, (d) *evidencias de aprendizaje,* inherentes a la gestión, prácticas y recursos cónsonos con la Educomunicación y la Alfabetización Digital, y (e) *actividades de aprendizaje,* lo cual se refiere a las acciones que debe cumplir el alumno a lo largo del curso y que se centren en aspectos educomunicativos y de alfabetizaciones en entornos digitales.

Estos componentes junto con los elementos se conformaron en una matriz de análisis, donde los primeros se mostraron en el eje horizontal y en el vertical, los elementos. Dichas matrices se presentan en las tablas de la memoria que van de la ocho a la veinte, con la identificación de cada sílabo. La población fue constituida por documentos, teniendo 42 sílabos y un diseño curricular. Ante la dificultad de analizar todos los sílabos se hizo un muestreo estratificado, quedando 13 de ellos para su análisis. La Técnica usada fue la de análisis de contenido y la matriz de análisis fue el instrumento, mediante el cual fue posible mostrar los indicios presentes en los documentos por cada uno de los elementos.

3.1.3.1. Población y Muestra

A pesar de que, el primer estudio remite a un análisis de documentos se consideró la existencia de una población conformada por un corpus o conjunto de documentos, de cuya revisión y análisis dependió el logro del objetivo planteado. Como puede observarse, en la tabla 6, se trabajó con dos documentos fundamentales: el diseño curricular (modelo pedagógico) y los sílabos de las asignaturas que integran la malla curricular de la carrera Comunicación. El número de asignaturas es de 42 y son documentos extensos, por lo que se decidió hacer un muestreo estratificado, considerando los campos de formación curricular, así de 10 asignaturas (Formación Teórica), se seleccionaron 3; de 14 (Praxis Profesional), se tomaron 4; de 5 (Epistemología, Metodología de la Investigación), se escogieron 3; de las 9 (Integración de Contextos, Saberes y Cultura), se distinguieron 3; y de 2 (Comunicación y Lenguajes), se tomó 1; así se sumaron 13 sílabos para su análisis.

Tabla 2: Población y Muestreo de Investigación 1

Tipo de documentos	Nro. de documentos	Muestreo
Diseño curricular	1	1
Sílabos de las asignaturas	42	13
Total	43	14

Fuente: Elaboración propia (2023)

3.1.3.2. Técnicas e Instrumentos de Investigación

Ante la necesidad de recabar información teórica y empírica de fuentes documentales y de investigación de campo para el desarrollo del primer estudio, se recurrió al apoyo de técnicas de documentación, para la recopilación y selección de materiales escritos de distinta naturaleza como informes, tesis, artículos científicos, reglamentos, modelos curriculares y sílabos. Así como, el uso de la técnica de análisis de contenido, caracterizada por el sentido dado a la información de interés, según Espín (2002) mediante el análisis y la interpretación con criterios de objetividad, sistematicidad y generalización. Técnica que combina el proceso de observación, la generación de datos, así como la interpretación de estos de forma intrínseca, como comenta Andreu, (2001)

La aplicación de esta técnica requirió de: la identificación de las fuentes, en este caso de los documentos a revisar; la estimación de las muestras para el análisis, ya señaladas con anterioridad; la determinación de las categorías de análisis, representadas por los elementos de la Educomunicación y la Alfabetización Digital, además de la identificación de los componentes

contentivos de información y los segmentos de la información que aluden a preceptos y principios asociados con el objeto de estudio.

Mientras que, para exponer o evidenciar la información de interés relevante, contenida en los documentos o corpus objetos de análisis, conforme al objetivo específico de este primer estudio, se utilizó la matriz de análisis como el instrumento apropiado, pues “la matriz de análisis proporciona criterios para reagrupar o relacionar entre si los indicios de un evento en nuevas sinergias que permiten descubrir en ese evento aspectos inexplorados, emitir una crítica o hacer una reinterpretación del evento” (Hurtado de B, 2010, p. 855). Dicha matriz, se presentó como una tabla de doble entrada, donde en el eje vertical se precisaron los componentes de los documentos que proporcionaron información y en el eje horizontal aparecen los elementos de la Educomunicación y Alfabetización Digital.

3.1.4. Resultados

Sobre este primer estudio se organizan los resultados en dos partes, una para presentar lo referente a la pregunta planteada ¿qué elementos teóricos/conceptuales vinculados con la Educomunicación y la Alfabetización Digital están presentes en el diseño curricular de la carrera de Comunicación de la UNACH? La otra parte para presentar lo relacionado con la hipótesis planteada.

3.1.4.1. Identificación de los elementos teóricos/conceptuales

Se muestran los resultados, teniendo como punto de partida el primer componente que trata de las *orientaciones o supuestos teóricos*, asociados con cuestiones filosóficas y/o epistemológicas, teorías de la comunicación y teorías pedagógicas y educativas, presentes en la documentación analizada; *orientaciones* que a su vez se entrecruzan con los elementos que puedan estar presentes: (a) diálogo, participación y colaboración; (b) producción y difusión de contenidos; (c) pensamiento analítico, crítico y valorativo y (d) navegación, búsqueda y uso de herramientas de almacenamiento, organizar, comunicar y crear.

Las orientaciones o supuestos teóricos en cuestión, se identifican en el diseño curricular de la carrera de Comunicación descrito en el documento del modelo universitario denominado “Aproximación epistemológico-metodológica desde la complejidad, para el desarrollo integral de la persona, rearticulando la formación y vinculación”, asumido por la UNACH, desde el 2014, y cuyo fundamento está en el paradigma de la complejidad, el cual alude a visiones de la realidad de forma integral y matizada que privilegia la multiplicidad y las interconexiones antes que la reducción de la realidad en partes aisladas y simples. Además, se menciona que asumen tres enfoques, el sociocrítico, el holístico y el conectivista para abordar los procesos de aprendizaje, los cuales valoran la variedad de perspectivas y dan importancia al pensamiento crítico y la reflexión en el proceso de aprender. Lo anterior tiene similitud con algunos de los elementos de la Educomunicación y la Alfabetización Digital.

Asimismo, se destaca lo que Larrea y otros (2018), puntualizan sobre la carrera de Comunicación y que se especifica a continuación.

> La carrera de Comunicación tiene como fundamento básico el paradigma humano cultural que nace del modelo educativo pedagógico de la UNACH y orienta el desarrollo académico, el paradigma de las Ciencias Sociales aplicables a las áreas de comunicación y periodismo, tales como la comunicación pública de la ciencia, la implementación de tecnologías de la información y comunicación propiciando la producción científica del más alto nivel (p. 35).

De igual manera, se hace mención a los núcleos básicos de las disciplinas sobre las cuales se sustenta la carrera, siendo estos: la comunicación, el periodismo, lo humanístico, la investigación y tecnologías de la información y comunicación, además de la concepción del currículo por competencias. Así, se pone de manifiesto la implicación de la comunicación y las tecnologías como elementos tomados en cuenta en la Educomunicación y Alfabetismo Digital.

Tras la identificación de estas orientaciones o supuestos teóricos se procedió al análisis de la estructura curricular de la carrera, organizada en un conjunto de asignaturas, distribuidas en función de las unidades de organización curricular que las articulan por semestre y progresividad (unidad básica, unidad profesional y unidad de titulación), así como por los campos de formación del currículo (formación teórica (FT), praxis profesional (PP), epistemología y metodología de la investigación (EMI), integración de contexto, saberes y cultura (ICSC) y comunicación y lenguaje (CL).

Así entonces, la estructura curricular la componen 40 asignaturas, incluyendo la pasantía y el servicio comunitario, de las cuales se escogieron 13 para ser analizadas, utilizando los sílabos correspondientes. En la tabla 7 se presentan las asignaturas, su ubicación en la malla curricular y su campo de formación.

Tabla 7. Relación de Asignaturas para la Identificación de Elementos Teórico-Conceptuales.

Asignaturas	Semestre	Campo de Formación del currículo
Métodos y Técnicas de Estudio	1	EMI
Lenguaje y Comunicación	1	CL
Software Especializado 1	2	PP
Teoría de la Comunicación	2	FT
Opinión Pública	3	PP
Producción de Contenidos para Televisión	4	PP
Ética de la Profesión	4	ICSC
Psicología y Sociología de la Comunicación	5	FT
Comunicación para el Cambio Social	5	ICSC
Comunicación, Cultura y Sociedad	6	ICSC
Admin. de Empresas de Comunicación Social	7	FT
Diseño Integral Multimedia para la Comunicación Digital	7	PP
Ejecución de Integración Curricular	8	EMI

Fuente: Elaboración propia (2023)

Tomando en cuenta, los elementos teóricos/conceptuales considerados para este estudio y presentados en el eje vertical (filas), así como los componentes de los sílabos seleccionados en la muestra, representados en el eje horizontal (columnas), se comienza a continuación el análisis correspondiente.

Así se presenta la información resumida de las asignaturas Métodos de Investigación y Técnicas de Estudio, clasificada como (EMI) y mostrada en la tabla 8. En el sílabo divide el contenido de la asignatura en dos unidades: Unidad

I. Métodos de Investigación y Unidad II. Técnicas de Estudio. Entre los resultados de aprendizaje que se logrará al completar la unidad I está elaborar proyectos de comunicación con una visión crítica, fortaleciendo la identidad y la interculturalidad, por tanto, se relaciona con el *elemento de comunicación, diálogo y participación (1),* y con el de *producción y difusión de contenidos (2) y con el pensamiento analítico, crítico y valorativo (3)*. A su vez, el resultado de aprendizaje que busca procesar la información de una manera jerárquica, para comunicar creativamente, mediante el uso de tecnología especializada, implica a los elementos 2, 3 y 4, así como a los contenidos de la Unidad II, porque para comunicar creativamente se requiere producir y difundir, para procesar la información es necesario el pensamiento analítico, así como el uso de la tecnología precisa el dominio de herramientas tecnológicas.

Las evidencias de aprendizaje que se relacionan con los *elementos teórico-conceptuales de Educomunicación y Alfabetización Digital* se refieren al uso de informes y cuestionarios, así como también el manejo de las técnicas. Por su parte, las actividades de aprendizaje se reflejan en el trabajo en aulas o foros virtuales, diálogo de subjetividades, interaprendizaje, realizan infografías, cuadros sinópticos y análisis documental o bibliográfico. En este caso, se perciben que tanto las evidencias de aprendizaje como las actividades de aprendizaje se relacionan con los cuatro *elementos teórico- conceptuales* nombrados, porque implica poner en práctica la participación, el diálogo, la creación y producción, análisis, herramientas de organización de información.

Tabla 8. Metodología de la Investigación y Técnicas de Estudios (EMI).

Componentes **Elementos teórico-conceptuales**	**Objetivos (Resultados de Aprendizaje)**	**Contenido**	**Evidencias de Aprendizaje**	**Actividades de Aprendizaje**
(1) Diálogo, participación y colaboración (Diálogo y Participación) (2) Producción y difusión de contenidos (Creación y transformación)	Elaborar proyectos de comunicación con una visión crítica, fortaleciendo la identidad y la interculturalidad, fundamentado en el saber tecnológico e investigativo.	Unidad I: Métodos de Investigación Conocimiento, Investigación, Enfoques y Diseños, Escritura	Informe y cuestionario Manejo de las técnicas Análisis documental bibliográfico	Aula virtual Diálogo de subjetividades Interaprendizaje Infografía
(3) Pensamiento analítico, crítico y valorativo (Lenguaje) (4) Navegación, búsqueda y uso de herramientas de almacenar, organizar, comunicar y crear (Tecnología)	Procesar la información de una manera jerárquica, para comunicar creativamente mediante el uso de tecnología especializada.	Unidad II: Técnicas de Estudio Habilidades, hábitos y Capacidades Técnicas individuales y grupales	Foro aula virtual. Aplica técnicas grupales e individuales de aprendizaje para crear sus conocimientos, habilidades y destrezas	Cuadro sinóptico Análisis documental bibliográfico Foro aula Virtual

Fuente: Elaboración propia (2023)

La asignatura Lenguaje y Comunicación, se relaciona con el campo (CL); en el sílabo se divide el contenido de la asignatura en cinco unidades. Unidad I. Introducción al lenguaje; Unidad II. Generalidades del lenguaje; Unidad III. Las prácticas comunicacionales, Unidad IV. Comunicación escrita y Unidad V. Comunicación oral. El *elemento de Ed comunicación diálogo y participación (*1) está presente en el resultado de aprendizaje que pretende que el estudiante al

final del curso logre poseer conocimiento, sensibilidad y compromiso frente a los temas del debate comunicacional contemporáneo, en el entorno local, regional y mundial, esto se asocia a los temas de la unidad I y V.

En el resultado de aprendizaje que busca aplicar el proceso proyectual, como un método de investigación, temas encontrados en las unidades II y IV, se infiere el *elemento educomunicativo de producción y difusión de contenidos (2)*. En cuanto, a los contenidos de la unidad III, se identifican con el *pensamiento analítico, crítico y valorativo* (3) como elemento de Educomunicación y se ubica en el resultado de aprendizaje que implica dominar los medios y herramientas para comunicar oral, escrita, gráfica y digital.

Los contenidos de las unidades I y V, asociados con los resultados de aprendizaje que buscan elaborar productos comunicacionales apoyado en las TIC, guardan relación con el *elemento de Alfabetización Digital* denominado *navegación, búsqueda y uso de herramientas (4).* Las actividades de aprendizaje se perciben vinculadas con los cuatro elementos de la Educomunicación y Alfabetización Digital, las cuales son: lecturas, análisis y síntesis de textos, chat, aula virtual, clase invertida, ensayo corto, investigación y exposición de proyecto. Las evidencias de aprendizaje que se relacionan con todos los elementos teórico-conceptuales de Educomunicación y Alfabetización Digital, en esta asignatura de Lenguaje y Comunicación, serían la lectura, análisis y síntesis de textos, exposición grupal, la producción y comprensión de textos y ejercicios, elaboración de ensayos y desarrollo de talleres. En la tabla 9, están resumidos los aspectos aquí comentados.

Tabla 9. Lenguaje y Comunicación (CL).

Componentes Elementos teórico – conceptuales	Objetivos (Resultados de aprendizaje)	Contenido	Evidencias de aprendizaje	Actividades de aprendizaje
(1) Diálogo, participación y colaboración (Diálogo y Participación)	Posee conocimiento, sensibilidad y compromiso frente a los temas del debate comunicacional contemporáneo, en el entorno local, regional y mundial	Unidad I: Introducción al lenguaje Unidad V: Comunicación oral	Lectura, análisis y síntesis de textos	Chat aula virtual Clase invertida
			Exposición grupal	Ensayo corto Investigación
(2) Producción y difusión de contenidos (Creación y transformación)	Aplica el proceso proyectual, como un método de investigación.	Unidad II: Generalidades del lenguaje Unidad IV: Comunicación escrita	Producción y comprensión de textos y ejercicios Ensayo	Exposición de proyecto
(3) Pensamiento analítico, crítico y valorativo (Lenguaje)	Domina los medios y herramientas para comunicar oral, escrita, gráfica y digital.	Unidad III: Las prácticas comunicacionales	Talleres	
(4) Navegación, búsqueda y uso de herramientas de almacenar, organizar, comunicar y crear (Tecnología)	Elaborar productos comunicacionales apoyado en las Tics, los laboratorios de radio y televisión protocolos establecidos para el uso de laboratorios.	Unidad I: Introducción al lenguaje Unidad IV: Comunicación escrita		

Fuente: Elaboración propia (2023)

La tabla 10, muestra los elementos teórico-conceptuales presentes en la asignatura Software Especializado 1, que pertenece al campo (PP), su contenido fue dividido en cuatro unidades. La unidad I. Fundamento teórico, unidad II.

Editores de gráficos vectorizados, unidad III. Editores de imágenes y unidad IV. Maquetar productos impresos.

En las unidades II y III, se encuentran los elementos de *la producción y difusión de contenidos (2),* además del *pensamiento analítico, crítico valorativo* (3), que también se implica en los temas de la unidad IV. Ambos elementos se asocian con el resultado de aprendizaje que busca diseñar productos comunicacionales, según la estructura de los medios masivos, mediante la aplicación de géneros y formatos, para una eficaz difusión. El elemento *navegación y uso de herramientas* (4) está presente en los contenidos de la unidad I, en el resultado de aprendizaje que busca desarrollar la comunicación y el periodismo fundamentado en el uso racional de las Tics. También, se refleja en los contenidos de las tres últimas unidades y en el propósito de manejar las herramientas básicas del sistema operativo, multimedia y utilitario para organizar la información y administrarla correctamente. El resultado del aprendizaje de aplicar las nuevas tecnologías de la información en la convergencia mediática a través de la elaboración [...] tiene que ver con los *elementos 3 y 4 (inmersos en Lenguaje y Tecnologías),* cuyos contenidos están en unidades II; III y IV.

Las evidencias de aprendizaje están asociadas con los distintos *elementos teórico conceptuales de Educomunicación y Alfabetización Digital* y son ellas: ejercicio práctico, consulta, cuestionario, rúbricas y tareas, mientras que las actividades de aprendizaje planeadas son: configuración de programas, realizar operaciones básicas y análisis sobre el tipo de software a usar, ejercicios prácticos, elaboración de un afiche de un tema libre, trabajos de investigación, trabajos grupales en impresos y para productos para la web y video archivo. Las mismas se asocian con los distintos elementos teórico-conceptuales nombrados.

Tabla 10. Software especializado 1 (PP).

Componentes Elementos teórico - conceptuales	Objetivos (Resultados de Aprendizaje)	Contenido	Evidencias de aprendizaje	Actividades de aprendizaje
(1) Diálogo, participación y colaboración (Diálogo y Participación)	Desarrolla la comunicación y el periodismo fundamentado en el uso racional de las Tics, el uso de los laboratorios de radio y televisión, los centros de convergencia de medios y el observatorio de medios.	Unidad I: Fundamento teórico	Ejercicio práctico	Configuración de programas Operaciones básicas sobre el software a usar
(2) Producción y difusión de contenidos (Creación y transformación)	Diseña productos comunicacionales, según la estructura de los medios masivos, mediante la aplicación de géneros y formatos, para una eficaz difusión.	Unidad II: Editores de gráficos vectorizados Unidad III: Editores de imágenes	Consultas Cuestionario Rúbricas Tareas	Análisis del tipo de software a usar Ejercicios prácticos Elaborar un afiche de un tema libre Trabajos de investigación Trabajos grupales en impresos y para productos para la web Video Archivo
(3) Pensamiento analítico, crítico y valorativo (Lenguaje)	Aplica las nuevas tecnologías de la información en la convergencia mediática a través de la elaboración. edición y difusión de contenidos comunicativos, con ética profesional	Unidad II: Editores de gráficos vectorizados Unidad III: Editores de imágenes Unidad IV: Maquetar productos impresos		
(4) Navegación, búsqueda y uso de herramientas de almacenar, organizar, comunicar y crear (Tecnología)	Maneja las herramientas básicas del sistema operativo, multimedia y utilitarios para organizar la información y administrarla correctamente.	Unidad II: Editores de gráficos vectorizados Unidad III: Editores de imágenes Unidad IV: Maquetar productos impresos		

Fuente: Elaboración propia (2023)

La Tabla 11, presenta los elementos de Educomunicación y Alfabetización Digital presentes en la asignatura de la Teoría de la Comunicación, cuyo contenido se distribuyó en tres unidades. La unidad I. Teoría de la comunicación

en el marco de las C. Sociales, Unidad II. Teorías de la Comunicación y Unidad III. Corrientes de la Comunicación. El *elemento educomunicativo de diálogo y participación (1)* está presente en los resultados de aprendizaje esperados para la unidad I, que busca revisar los principales elementos, características y formas de comunicación a partir de la valoración del desarrollo de procesos comunicativos para evaluar la importancia de los mismos en la interacción, así como también se implica el *elemento de pensamiento analítico, crítico y valorativo (3).*

Este último elemento incluye el contenido de la unidad II y el resultado de aprendizaje que busca evidenciar en los campos de actuación de la comunicación, los conocimientos teóricos, prácticos, metodológicos y axiológicos, con responsabilidad, ética y creatividad, a fin de iniciar su inmersión en el mercado laboral, garantizando que su accionar cumple con los estándares de calidad que requieren sus propuestas, en cualquier ámbito profesional propio de su entorno.

En los resultados de aprendizaje del dominio de las bases teóricas, prácticas y metodológicas, orientados a los sistemas de representación social, simbólica, de interacción, intermediación, que permitan determinar con exactitud las características de un contexto social, se implican dos categorías de elementos, *la de diálogo y participación (1) y la de pensamiento analítico, crítico y valorativo (3),* ambos contenidos en la unidad I.

Mientras que, el resultado de aprendizaje de revisar los diferentes abordajes y perspectivas de la comunicación, a partir de las investigaciones contemporáneas, para evaluar sus avances desde la comunicación masiva y el desarrollo tecnológico, implica el elemento de *navegar y uso de herramientas (4)*

y el de pensamiento analítico, crítico y valorativo (3), así como están implicados sus contenidos en la unidad III. Las evidencias de aprendizaje planificadas por el docente serían el uso de lecturas y resúmenes, uso de chat, consultas, cuestionarios, foros y tareas. Y las actividades de aprendizaje que deben cumplir los estudiantes a lo largo de la asignatura consisten en realizar ensayos e investigaciones bibliográficas. Las mismas se asocian con los cuatro elementos nombrados.

Tabla 11. *Teoría de la Comunicación (FT).*

Componentes Elementos teórico - conceptuales	**Objetivos (Resultados del Aprendizaje)**	**Contenido**	**Evidencias de aprendizaje**	**Actividades de aprendizaje**
(1) Diálogo, participación y colaboración (Diálogo y Participación)	Revisa los principales elementos, características y formas de comunicación a partir de la valoración del desarrollo de procesos comunicativos para evaluar la importancia de los mismos en la interacción	Unidad I: Teoría de la comunicación en el marco de las C. Sociales		
(2) Producción y difusión de contenidos (Creación y transformación)	Evidenciar en los campos de actuación de la comunicación, los conocimientos teóricos, prácticos, metodológicos y axiológicos, con responsabilidad, ética y creatividad, a fin de iniciar su inmersión en el mercado laboral, garantizando que su accionar cumple con los estándares de calidad que requieren sus propuestas en cualquier ámbito profesional propio de su entorno.	Unidad II: Teorías de la comunicación.	Lecturas y resúmenes Chat Consultas Cuestionario Foro Tareas	Ensayo Investigación Bibliográfica
(3) Pensamiento analítico, crítico y valorativo (Lenguaje)	Dominar las bases teóricas, prácticas y metodológicas, orientados a los sistemas de representación social, simbólica, de interacción, intermediación, que permitan determinar con exactitud las características de un contexto social.	Unidad I: Teoría de la comunicación en el marco de las C. Sociales.		
(4) Navegación, búsqueda y uso de herramientas de almacenar, organizar, comunicar y crear (Tecnología)	Revisa los diferentes abordajes y perspectivas de la comunicación, a partir de las investigaciones contemporáneas, para evaluar sus avances desde la comunicación masiva y el desarrollo tecnológico.	Unidad III: Corrientes de la comunicación.		

Fuente: Elaboración propia (2023)

La asignatura Opinión Pública, se muestra en la tabla 12, la cual pertenece al campo (PP). El contenido de esta asignatura fue distribuido en tres unidades, a saber, Unidad I. La formación de la Opinión Pública; Unidad II. Los nuevos medios y tecnologías en la formación de la Opinión Pública y Unidad III. Medios de la Opinión Pública y Técnicas de Gestionar la Información. *El diálogo y participación (1)* como elemento de Educomunicación se encuentra en los contenidos de la unidad I, asociados con el resultado de aprendizaje que tiene por objetivo, comprender los cambios en la percepción para garantizar una identificación de las preocupaciones que tiene la Opinión Pública, otro elemento notorio en esta unidad I es el p*ensamiento lógico, crítico y valorativo (3),* así como *e*ste último elemento se visualiza en el resultado de aprendizaje de analizar el camino de la Opinión Pública, vinculada al desarrollo tecnológico y digital y en el mismo contenido de la unidad I.

La producción y difusión de contenidos (2) como elemento educomunicativo se vislumbra en los temas de la unidad III y en el resultado de aprendizaje de utilizar la influencia de las redes sociales en la formación de la [...]; mientras que, el *elemento de navegación y uso de herramientas (4),* se localiza en los temas de la unidad II, asociados con los resultados de aprendizaje que se orientan a utilizar las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Las evidencias de aprendizajes propuestas que se asocian a Educomunicación y Alfabetización Digital son actividades prácticas, trabajos de observación, talleres, reunión de Zoom, consulta y chat. Los estudiantes realizan las actividades de aprendizaje de lectura, análisis y compresión de materiales bibliográficos y documentales, tanto analógicos como digitales, generación de

datos y búsqueda de información, elaborar ensayos, diseñar mensajes para más media, además de diseñar y aplicar encuestas de preferencia electoral.

Tabla 12. Opinión Pública (PP).

Componentes Elementos teórico - conceptuales	**Objetivos (Resultados de Aprendizaje)**	**Contenido**	**Evidencias de aprendizaje**	**Actividades de aprendizaje**
(1) Diálogo, participación y colaboración (Diálogo y Participación)	Comprende los cambios en la percepción para garantizar una identificación de las preocupaciones que tiene la Opinión Pública	Unidad I: La formación de la Opinión Pública	Actividades prácticas	Lectura, análisis y compresión de materiales bibliográficos y documentales tanto analógicos como digitales.
(2) Producción y difusión de contenidos (Creación y transformación)	Utiliza la influencia de las redes sociales en la formación de la Opinión Pública para obtener una visión distinta de los efectos de los mensajes emitidos por los más media.	Unidad III: Medios de la Opinión Pública y técnicas de Gestionar la Información	Trabajos de observación, Talleres. Reunión de Zoom	Generación de datos y búsqueda de información. Ensayo
(3) Pensamiento analítico, crítico y valorativo (Lenguaje)	Analiza el camino de la Opinión pública vinculada al desarrollo tecnológico y digital	Unidad I: La formación de la Opinión Pública	Consulta Chat	Diseño mensajes para más media
(4) Navegación, búsqueda y uso de herramientas de almacenar, organizar, comunicar y crear (Tecnología)	Utilizar las nuevas tecnologías de la información y comunicación.	Unidad II: Los nuevos medios y tecnologías en la formación de la Opinión Pública		Diseño y aplica encuestas de preferencia electoral

Fuente: Elaboración propia (2023)

En la tabla 13, se refiere la asignatura Producción de Contenidos para Televisión, está dentro del campo (PP). El contenido fue dividido en tres unidades. La unidad I. La Televisión profesional y el productor de televisión;

Unidad II. Etapas de la producción televisiva; Unidad III. Proyecto de producción televisiva. El *elemento diálogo y participación (1) y el de pensamiento analítico, crítico y valorativo (3) s*e encuentran presentes en los objetivos de aprendizaje asociados a los temas de la unidad I, que buscan disponer de un bagaje de conocimientos suficientemente amplio para darle una dimensión humana, social y política a su acción comunicativa y estar en capacidad de entender las afirmaciones y dimensiones de las disciplinas, organizaciones e instituciones, además de buscar en el estudiante sepa expresarse a través de cualquier medio de comunicación.

El elemento de creación y transformación (2) se nota en los temas de la unidad II, y responden al resultado de aprendizaje que pretende diseñar una propuesta de proyecto de producción de televisión para presentar productos comunicacionales audiovisuales. En los temas de la unidad II también se identificó *el elemento de pensamiento analítico, crítico y valorativo (3),* en el objetivo de aprendizaje que establece la influencia, el impacto y la importancia que tiene el lenguaje, géneros, formatos y planos empleados en la televisión, para la correcta comprensión de la intencionalidad de las propuestas de los medios televisivos. Otro elemento es *la navegación, búsqueda y uso de herramientas tecnológicas* (4) que se refleja en las unidades II y III, asociados a dos de los resultados de aprendizaje como poseer un adecuado dominio de las tecnologías relacionadas a la comunicación, información y divulgación, además del que establece las diferentes herramientas tecnológicas en el proceso de creación de proyectos audiovisuales.

Las evidencias de aprendizaje planeadas son Cine-foro, aprendizaje basado en proyecto, actividades prácticas, taller pedagógico en el set de TV,

actividades en Moodle, manejo de bases de datos, consultas y aprendizaje colaborativo. Entre las actividades de aprendizaje se contemplan: la lectura, análisis y compresión de materiales bibliográficos y documentales tanto analógicos como digitales, prácticas en el set, visitas virtuales, elaboración de ensayo, investigación documental, creación de un guion de televisión y proyecto de producción de un producto audiovisual además de grabación de un programa televisivo. Tales actividades y evidencias de aprendizaje aluden a los cuatro elementos identificados.

Tabla 13. *Producción de Contenidos para Televisión (PP).*

Componentes Elementos teórico - conceptuales	**Objetivos (Resultados de Aprendizaje)**	**Contenido**	**Evidencias de aprendizaje**	**Actividades de aprendizaje**
(1)	Saber expresarse a través de cualquier medio de comunicación.	Unidad I: La televisión profesional y el	Cine - foro	Lectura, análisis y

Componentes Elementos teórico - conceptuales	Objetivos (Resultados de Aprendizaje)	Contenido	Evidencias de aprendizaje	Actividades de aprendizaje
Diálogo, participación y colaboración (Diálogo y Participación)	Disponer de un bagaje de conocimientos suficientemente amplio para darle una dimensión humana, social y política a su acción comunicativa y estar en capacidad de entender las afirmaciones y dimensiones de las disciplinas, organizaciones e instituciones.	Productor de televisión.	Aprendizaje basado en proyecto Actividades prácticas Taller pedagógico en el set de TV. Actividades en Moodle Manejo de bases de datos Consultas Aprendizaje colaborativo	compresión de materiales bibliográficos y documentales tanto analógicos como digitales Prácticas en el set Visitas virtuales Ensayo Investigación documental Guion de televisión Proyecto de Producción de un producto audiovisual Grabación de un programa televisivo
(2) Producción y difusión de contenidos (Creación y transformación)	Diseña una propuesta de proyecto de producción de televisión para presentar productos comunicacionales audiovisuales.	Unidad III Proyecto de producción televisiva.		
(3) Pensamiento analítico, crítico y valorativo (Lenguaje)	Establece la influencia, el impacto y la importancia que tiene el lenguaje, géneros, formatos y planos empleados en la televisión, para la correcta comprensión de la intencionalidad de las propuestas de los medios televisivos.	Unidad II: Etapas de la producción televisiva		
(4) Navegación, búsqueda y uso de herramientas de almacenar, organizar, comunicar y crear (Tecnología)	Poseer un adecuado dominio de las tecnologías relacionadas a la comunicación, información y divulgación. Establece las diferentes herramientas tecnológicas en el proceso de creación de proyectos audiovisuales	Unidad II: Etapas de la producción televisiva Unidad III Proyecto de producción televisiva.		

Fuente: Elaboración propia (2023)

La asignatura Ética de la Profesión, está clasificada dentro del campo ICSC. El contenido se distribuye en tres unidades, denominadas Unidad I. Hacia un enfoque ético en los medios de comunicación; Unidad II. Análisis comparativo entre el código de ética del periodista ecuatoriano y los códigos de ética de América y Europa; y, Unidad III: Normativa deontológica en la Ley Orgánica de Comunicación del Ecuador.

En los contenidos de la unidad I, se presenta el elemento de *pensamiento analítico, crítico y valorativo (3)*, relacionado con el resultado de aprendizaje que busca formular el diagnóstico del origen y evolución de la ética a partir de la valoración de las investigaciones y teorías para evaluar la importancia de la misma en el desarrollo de la práctica periodística. También los temas de esta unidad se encuentran este mismo elemento dentro del propósito de aprendizaje que analiza los principales elementos y características de las diferentes teorías ética y los retos en la sociedad.

Por otro lado, en los temas de la segunda y tercera unidad también está el *elemento de pensamiento analítico, crítico y valorativo (3),* asociado al propósito de evaluar y establecer diferencias sobre el avance de los instrumentos éticos en las diferentes regiones del mundo, como forma de regulación de la práctica periodística para la valoración del ejercicio profesional. Así como también, el *de producción y difusión (2) se encuentra* en el propósito de aprendizaje que busca comprender dentro de la práctica periodística la importancia de la objetividad y responsabilidad social del periodista para generar contenidos éticos a través de los medios a partir de la construcción y aplicación de códigos deontológicos, con las unidades II y III.

Las evidencias de aprendizaje contempladas dentro del curso de la asignatura son: aprendizaje significativo, aula virtual, el Inter- aprendizaje, clase invertida, archivos y carpetas URL referentes al tema, clases por Zoom, uso de cuestionarios y exposición grupal. Las actividades a cumplir por el estudiante serían la lectura, análisis y compresión de materiales bibliográficos y documentales, generación de datos y búsqueda de información, construye código, elaboración de artículos, ensayo, debate, análisis comparativo, foro, aula

virtual, infografía y proyecto. Tanto las evidencias como las actividades de aprendizaje remiten a los cuatro elementos identificados. Los aspectos comentados sobre la asignatura Ética de la Profesión se pueden observar en la tabla 14.

Tabla 14. Ética de la profesión (ICSC).

Componentes Elementos teórico - prácticos	Objetivos (Resultados del Aprendizaje)	Contenido	Evidencias de aprendizaje	Actividades de aprendizaje
(1) Diálogo, participación y colaboración (Diálogo y Participación)	Formula el diagnóstico del origen y evolución de la ética a partir de la valoración de las investigaciones y teorías para evaluar la importancia de la misma en el desarrollo de la práctica periodística.	Unidad I: Hacia un enfoque ético en los medios de comunicación.	Aprendizaje significativo Aula virtual Inter-aprendizaje Clase invertida	Lectura, análisis y compresión de materiales bibliográficos y documentales Generación de datos y búsqueda de información Construye código Elaboración de Artículos Ensayo Debate Análisis Comparativo Foro aula virtual Infografía Proyecto
(2) Producción y difusión de contenidos (Creación y transformación)	Evalúa y establece diferencias sobre el avance de los instrumentos éticos en las diferentes regiones del mundo, como forma de regulación de la práctica periodística para la valoración del ejercicio profesional.	Unidad II: Análisis comparativo entre el código de ética del periodista ecuatoriano y los códigos de ética de América y Europa	Archivos Carpetas URL referentes al tema Clases por Zoom Cuestionario Exposición Grupal	
(3) Pensamiento analítico, crítico y valorativo (Lenguaje)	Comprende dentro de la práctica periodística la importancia de la objetividad y responsabilidad social del periodista para generar contenidos éticos a través de los medios a partir de la construcción y aplicación de códigos deontológicos.	Unidad III: Normativa deontológica en la Ley Org. de Comunicación del Ecuador.		
(4) Navegación, búsqueda y uso de herramientas de almacenar, organizar, comunicar y crear (Tecnología)	Analiza los principales elementos y características de las diferentes teorías ética y los retos en la sociedad.			

Fuente: Elaboración propia (2023)

En la asignatura Psicología y Sociología de la Comunicación considerada dentro del campo (FT), se estructuran dos unidades, denominadas unidad I. Psicología de la Comunicación y unidad II. Sociología de la Comunicación. Los

elementos *de diálogo y participación (1)*, además de *producción y difusión de contenidos (2),* se reflejan en los resultados de aprendizaje de analizar las diferentes perspectivas sociológicas de los medios de comunicación como formas de interacción social para determinar las cosmovisiones del mundo globalizante y en el de reconocer la naturaleza de la comunicación humana desde una perspectiva psicosocial, estableciendo con claridad los conceptos básicos y los modelos teóricos de la comunicación humana, resultados cuyos contenidos involucran las unidades I y II.

Mientras que, el *pensamiento analítico, crítico y valorativo* (3), está presente en el resultado de comprender la importancia de la psicología de la comunicación, soportado en la unidad I. Finalmente *navegar, buscar y usar herramientas tecnológicas* (4) está contemplado en el propósito de identificar los procesos comunicacionales y la influencia de los medios en la sociedad y que están contenidas en las unidades I y II.

Las evidencias de aprendizaje se orientan al uso de análisis de casos de estudio, clase Invertida, clase sincrónica, clase magistral, clase teórica, dinámicas de grupo, foros, aprendizaje basado en proyectos, desarrollo de talleres prácticos en clase, aprendizaje activo y metodología ADDIE. Las actividades de aprendizaje a realizar serían realizar ensayos, cuadro sinóptico, trabajo grupal, infografía, revisión y análisis e ideas importantes en video, elaboración de un video y glosario de términos. Se observó que tanto las evidencias como las actividades de aprendizaje reflejan los cuatro elementos identificados para este análisis. La tabla 15, muestra el resumen de lo analizado para la asignatura Psicología y Sociología de la Comunicación.

Tabla15. Psicología y Sociología de la Comunicación (FT).

Componentes Elementos teórico - conceptuales	Objetivos (Resultados del Aprendizaje)	Contenido	Evidencias de aprendizaje	Actividades de aprendizaje
(1) Diálogo, participación y colaboración (Diálogo y Participación)	Analiza las diferentes perspectivas sociológicas de los medios de comunicación como formas de interacción social para determinar las cosmovisiones del mundo globalizante.	Unidad I: Psicología de la Comunicación	Analítico Casos de estudio Clase Invertida Clase sincrónica Clase Magistral	Ensayo Cuadro sinóptico Trabajo grupal Infografía
(2) Producción y difusión de contenidos (Creación y transformación)	Reconoce la naturaleza de la comunicación humana desde una perspectiva psicosocial, estableciendo con claridad los conceptos básicos y los modelos teóricos de la comunicación humana.	Unidad II: Sociología de la Comunicación	Clase teórica Dinámicas de grupo Estudio de Casos Foros Aprendizaje Basado en Proyectos	Revisión, análisis e ideas importantes en video Elaboración de un video
(3) Pensamiento analítico, crítico y valorativo (Lenguaje)	Comprender la importancia de la psicología de la comunicación.		Desarrollo de talleres prácticos en clase Aprendizaje activo. Metodología ADDIE	Glosario de términos
(4) Navegación, búsqueda y uso de herramientas de almacenar, organizar, comunicar y crear (Tecnología)	Identificar los procesos comunicacionales y la influencia de los medios en la sociedad.			

Fuente: Elaboración propia (2023)

La asignatura Comunicación para el Cambio Social, se inserta dentro del campo (ICSC). La temática de interés se aborda en tres unidades, denominadas como se muestra a continuación; la unidad I. Qué es el desarrollo; unidad II. Comunicación como forma de desarrollo; y, unidad III. Teoría del desarrollo sostenible (ver tabla 16).

El elemento de *diálogo y participación (1),* se observa en el resultado de aprendizaje orientado a descubrir de manera contextual el significado del término desarrollo y relación con la comunicación, mientras que, *la producción y difusión de contenidos* (2), se encuentra en el objetivo que busca desarrollar un caso sobre las concepciones del desarrollo y la comunicación; ambos elementos se asocian a los temas de la unidad I.

En cuanto a lo relativo al *pensamiento lógico, crítico y valorativo (3),* se infiere que está presente en la unidad II, en los resultados de aprendizaje esperados que tienen como propósito formular un análisis crítico de los paradigmas de la comunicación para el desarrollo y también en el de esbozar un análisis comparativo de los enfoques y estrategias de la teoría dominante. En tanto que, el elemento de *navegación, búsqueda y uso de herramientas tecnológicas (4)*, se encontró en los temas de la unidad III, dentro de los objetivos que se proponen identificar las técnicas del diagnóstico comunicacional, así como en el de aplicar las técnicas en un estudio comunicacional de una organización.

Las evidencias de aprendizaje consideradas en esta asignatura serían aprendizaje basado en proyectos, clase teórica, estudio de casos, constructivista - participativo, foros, talleres, exposición de trabajos, aprendizaje colaborativo, clase invertida, prácticas en clase, resolución de ejercicios y problemas. Mientras las actividades de aprendizaje se corresponden con planificar la realización de un taller sobre desarrollo y comunicación, investigación sobre un caso, elaboración de un ensayo, lecturas de documentos bibliográficos, e investigaciones sobre un tema y presentar un trabajo escrito. Evidencias y actividades de aprendizaje reflejan los cuatro elementos identificados

Tabla 16. Comunicación para el Cambio Social (ICSC).

Componentes Elementos teórico - conceptuales	Objetivos (Resultados del Aprendizaje)	Contenido	Evidencias de aprendizaje	Actividades de aprendizaje
(1) Diálogo, participación y colaboración (Diálogo y Participación)	Descubre de manera contextual el significado del término desarrollo y relación con la comunicación.	Unidad I: Qué es el desarrollo	Aprendizaje Basado en Proyecto Clase teórica Estudio de Casos Constructivista - Participativo Foros Talleres Exposición de trabajos Aprendizaje Colaborativo Clase Invertida Prácticas en clase Resolución de Ejercicios y Problemas	Taller sobre desarrollo y comunicación Investigación sobre un caso Elabora un ensayo Lecturas de documentos bibliográficos, e investigaciones sobre el tema Trabajo Escrito
(2) Producción y difusión de contenidos (Creación y transformación)	Desarrolla un caso sobre las concepciones del desarrollo y la comunicación.	Unidad I: Qué es el desarrollo		
(3) Pensamiento analítico, crítico y valorativo (Lenguaje)	Formula un análisis crítico de los paradigmas de la comunicación para el desarrollo Esboza un análisis comparativo de los enfoques y estrategias de la teoría dominante	Unidad II: Comunicación como forma de desarrollo		
(4) Navegación, búsqueda y uso de herramientas de almacenar, organizar, comunicar y crear (Tecnología)	Identifica las técnicas del diagnóstico comunicacional. Aplica las técnicas en un estudio comunicacional de una organización.	Unidad III: Teoría del desarrollo sostenible		

Fuente: Elaboración propia (2023)

La asignatura Comunicación, Cultura y Sociedad, considerada dentro del campo ICSC, distribuye sus temas en tres unidades. La primera es denominada unidad I. Cultura, Sociedad y Comunicación como producciones humanas. Identidades y diversidad cultural; la segunda titulada unidad II.

Comunicación y Tecnología de la información en las sociedades contemporáneas, y unidad III. Comunicación, medios masivos y ciudadanía.

Los temas de la unidad I, se enmarcan en el propósito de aprendizaje orientado a conocer los principios de la Comunicación, Cultura y Sociedad, donde se encuentra reflejado el elemento *diálogo y participación (1).* Otro elemento identificado es la *creación y transformación (2)* en los temas de la Unidad III, cuyo resultado de aprendizaje se orienta a determinar la evolución de los sistemas de comunicación en la cultura de Ecuador. Mientras que, en la unidad II se presenta el *pensamiento analítico, crítico y valorativo (3);* también se ubicó el elemento de *navegación y uso de las herramientas tecnológicas* en el objetivo de evaluar al sistema comunicativo, sistema social y su interdependencia. Finalmente, las evidencias de aprendizaje y las actividades de aprendizaje son control de lecturas recomendadas, participación en chat, cuestionarios virtuales y foro virtuales, además de la evaluación final, grupos de trabajo y tutorías virtuales. En las mismas, más que todo se reflejan los elementos numerados con 1, 3 y 4. En la tabla 17, se presentan los aspectos comentados.

Tabla 17. Comunicación, Cultura y Sociedad (ICSC).

Componentes **Elementos teórico – conceptuales**	**Objetivos (Resultados del Aprendizaje)**	**Contenido**	**Evidencias de aprendizaje**	**Actividades de aprendizaje**
(1) Diálogo, participación y colaboración (Diálogo y Participación)	Conoce los principios de la Comunicación, Cultura y Sociedad	Unidad I: Cultura sociedad y comunicación como producciones humanas. Identidades y diversidad cultural	Control Lecturas recomendadas. Chat. Cuestionario Virtual. Foro virtual. Evaluación Final	Grupos de trabajo Tutorías virtuales.
(2) Producción y difusión de contenidos (Creación y transformación)	Determina la evolución de los sistemas de comunicación en la cultura de Ecuador	Unidad III: Comunicación medios masivos y ciudadanía		
(3) Pensamiento analítico, crítico y valorativo (Lenguaje) (4) Navegación, búsqueda y uso de herramientas de almacenar, organizar, comunicar y crear (Tecnología)	Evalúa al sistema comunicativo, sistema social y su interdependencia	Unidad II: Comunicación y Tecnología de la información en las sociedades contemporáneas		

Fuente: Elaboración propia (2023)

La asignatura Administración de Empresas pertenece al campo (FT), su contenido se dividió en tres unidades. La unidad I. Introducción a la Empresa; la unidad II. Administración de Empresas de Comunicación; y, la unidad III. Las empresas de comunicación en el marco de la industria cultural. El elemento de *diálogo y participación (1)* predomina en los temas de la unidad I relacionados con el objetivo de aprendizaje que busca clasificar las empresas de comunicación social, partiendo del conocimiento científico para diseñar propuestas de procesos administrativos en ellas. Por otro lado, en la revisión del

sílabo se notó que los temas de las unidades II y III, reflejan los elementos educomunicativos de *producción, y difusión (2),* relacionados con el resultado de aprendizaje, mediante el cual, el estudiante adquiere conciencia global del subsistema administrativo, tomando en consideración las diferentes funciones que realizan los directivos en una empresa de comunicación social para administrar adecuadamente la misma.

También en las unidades II y III, se encuentra el elemento de *pensamiento analítico, crítico y valorativo (3)* además del elemento de *navegación, búsqueda y uso de herramientas tecnológicas* (4), cuando se pretende que el estudiante domine el contexto mediático en el que se insertarán los futuros profesionales partiendo de conocimientos necesarios de la industria cultural para realizar una actividad coherente dentro de la comunicación y la información. Las evidencias de aprendizaje contempladas para esta asignatura son diseño instruccional, ADDIE, casos de estudio, foros, clase teórica, exposición de trabajos, clase magistral y aprendizaje basado en proyectos. Y las actividades son clases, Zoom video, archivo, carpetas, URL chat, consultas, cuestionario, foro, tareas, ensayo, desarrollo del proyecto de creación de la empresa, elaborar artículo científico. Este conjunto converge en los cuatro elementos considerados (ver tabla 18).

Tabla 18. Administración de Empresas de Comunicación Social (FT).

Componentes Elementos teórico - conceptuales	**Objetivos (Resultados de Aprendizaje)**	**Contenido**	**Evidencias de aprendizaje**	**Actividades de aprendizaje**
(1) Diálogo, participación y colaboración	Clasifica las empresas de comunicación social partiendo del conocimiento científico para diseñar	Unidad I: Introducción a la empresa	Diseño Instruccional ADDIE	Clases Zoom Video Archivo Carpetas URL

Componentes Elementos teórico - conceptuales	Objetivos (Resultados de Aprendizaje)	Contenido	Evidencias de aprendizaje	Actividades de aprendizaje
(Diálogo y Participación)	propuestas de procesos administrativos en ellas		Casos de estudio	Chat Consultas Cuestionario Foro Tareas Ensayo
(2) Producción y difusión de contenidos (Creación y transformación)	Adquiere conciencia global del subsistema administrativo tomando en consideración las diferentes funciones que realizan los directivos en una empresa de comunicación social para administrar adecuadamente la misma.	Unidad II: Administración de empresas de Comunicación	Foros	
(3) Pensamiento analítico, crítico y valorativo (Lenguaje)			Clase teórica	Desarrollo del proyecto de creación de la empresa
			Exposición de trabajos	
		Unidad III: Las empresas de comunicación en el marco de la industria cultural	Clase Magistral	Elabora artículo científico
(4) Navegación, búsqueda y uso de herramientas de almacenar, organizar, comunicar y crear (Tecnología)	Domina el contexto mediático en el que se insertarán los futuros profesionales partiendo de conocimientos necesarios de la industria cultural para realizar una actividad coherente dentro de la comunicación y la información.		Aprendizaje Basado en Proyectos	

Fuente: Elaboración propia (2023)

En la tabla 19, se presenta la asignatura Diseño Integral Multimedia para la Comunicación Digital se enmarca dentro del campo (PP). El contenido se divide en cuatro unidades a saber: Unidad I. Proyecto de comunicación digital; unidad II. Herramientas de Difusión de contenidos en la Web; Unidad III. Accesibilidad- Social Media y Community Manager; y, la unidad IV. Reputación Online y Marketing Digital. En el resultado de aprendizaje que evalúa el proceso de construcción de un proyecto de Comunicación Digital y los Costes de Social Media para que sea implementado en los entornos digitales, se identifica el

elemento diálogo y participación (1) en los temas de la unidad I, mientras que el elemento *producción y difusión de contenidos (2),* está presente en los temas de la unidad II y relacionados con el objetivo de aprendizaje que procura que el estudiante construya productos comunicacionales digitales para ser presentados en las diferentes plataformas WEB.

En la unidad III, el abordaje de los temas requiere de*l pensamiento analítico, crítico y valorativo (3)* para el logro del resultado de aprendizaje orientado a que el estudiante evalúe los nuevos modelos de comunicación en plataformas digitales para determinar el nivel de interacción con las audiencias y herramientas similares para la presentación de contenidos. En cuanto, al elemento de *navegación, búsqueda y uso de herramientas de tecnología (4)* se observa en el resultado de aprendizaje, donde se plantea que el estudiante determina los escenarios de trabajo de la formación digital e internet para validar al Internet como fuente de información primaria o secundaria, el cual se contiene en la unidad IV.

En cuanto a las evidencias de aprendizaje, se trabaja con aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, demostraciones prácticas, metodología ADDIE y aprendizaje basado en proyectos. Las actividades de aprendizaje son planificación de proyecto digital, construye contenidos en página Web, resumen y prácticas, práctica de fuentes de información. Evidencias y actividades asociadas con los distintos elementos teórico-conceptuales reconocidos.

Tabla 19. *Diseño Integral Multimedia para la Comunicación Digital (PP).*

Componentes **Elementos teórico -**	**Objetivos (Resultados del Aprendizaje)**	**Contenido**	**Evidencias de aprendizaje**	**Actividades de aprendizaje**

conceptuales				
(1) Diálogo, participación y colaboración (Diálogo y Participación)	Evalúa el proceso de construcción de un proyecto de Comunicación Digital y los Costes de Social Media para que sea implementado en los entornos digitales	Unidad I: Proyecto de comunicación digital	Aprendizaje Basado en Problemas Estudio de Casos	Planificación de proyecto digital
(2) Producción y difusión de contenidos (Creación y transformación)	Construye productos comunicacionales digitales para ser presentados en las diferentes plataformas WEB	Unidad II: Herramientas de Difusión de contenidos en la Web	Demostraciones prácticas Metodología ADDIE	Construye contenidos en página Web Resumen y prácticas
(3) Pensamiento analítico, crítico y valorativo (Lenguaje)	Evalúa los nuevos modelos de comunicación en plataformas digitales para determinar el nivel de interacción con las audiencias y herramientas similares para la presentación de contenidos	Unidad III: Accesibilidad - social media y community manager	Aprendizaje Basado en Proyectos	Práctica de fuentes de información
(4) Navegación, búsqueda y uso de herramientas de almacenar, organizar, comunicar y crear (Tecnología)	Determina los escenarios de trabajo de la formación digital e internet para validar al Internet como fuente de información primaria o secundaria.	Unidad IV: Reputación Online marketing digital		

Fuente: Elaboración propia (2023)

En la tabla 20, se resumen los aspectos relevantes sobre la asignatura Ejecución de Integración Curricular, clasificada dentro del campo de estudio (EMI), se observa organizada en dos unidades: Unidad I. El trabajo de titulación y la Unidad II. Articulación entre metodología y resultados. Es así como en tres de los resultados de aprendizaje asociados con: redacta el problema de investigación fundamentado en el diagnóstico previo, y justifica el proyecto de investigación con fines de graduación, además del referido a construye el estado

del arte y la fundamentación Teórica, se nota la presencia de los *elementos de pensamiento analítico, crítico y valorativo (3)* y también el elemento de *creación y transformación (2)*. Soportados en los contenidos de unidades I y II

Por otro lado, el *pensamiento analítico, crítico y valorativo* y el d*e diálogo y participación* se aprecia en el resultado de aprendizaje de revisar los discursos con base en las distintas teorías, paradigmas y modelos de la comunicación, mediante las metodologías y técnicas para comprender su intencionalidad, que se sostiene en las unidades I y II. Así como, en el que el estudiante establece las metodologías, técnicas e instrumentos a utilizar en el trabajo de titulación, se percibe el *elemento de navegación, búsqueda y uso de la tecnología,* contenido en las unidades I y II.

Se contempla el uso de la clase virtual, la clase explicativa, el debate sobre la temática, metodología ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación, Evaluación), vídeo foro, aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en proyectos, clase invertida y talleres. Además, se plantean las siguientes actividades de aprendizaje como la elaboración de problema y justificación de investigación, construcción del estado del arte y fundamentación teórica, la redacción final del diseño y tipo de investigación y la aplicación de metodologías, técnicas e instrumentos de investigación. El conjunto se asocia con los cuatro elementos identificados.

Tabla 20. Ejecución de Integración Curricular (EMI).

Componentes Elementos teórico - conceptuales	Objetivos (Resultados de Aprendizaje)	Contenido	Evidencias de aprendizaje	Actividades de aprendizaje
(1)	Redacta el problema de investigación			Problema y justificación de investigación

Diálogo, participación y colaboración (Diálogo y Participación) (2) Producción y difusión de contenidos (Creación y transformación) (3) Pensamiento analítico, crítico y valorativo (Lenguaje) (4) Navegación, búsqueda y uso de herramientas de almacenar, organizar, comunicar y crear (Tecnología)	fundamentado en el diagnóstico previo Justifica el proyecto de investigación con fines de graduación. Construye el Estado del Arte y la Fundamentación Teórica. Revisa los discursos con base en las distintas teorías, paradigmas y modelos de la comunicación, mediante las metodologías y técnicas para comprender su intencionalidad. Establece las metodologías, técnicas e instrumentos a utilizar en el trabajo de Titulación.	Unidad I: El trabajo de titulación Unidad II: Articulación entre metodología y resultados	Clase virtual Clase explicativa Debate sobre la temática ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación, Evaluación) Vídeo foro Aprendizaje Colaborativo. Aprendizaje Basado en Proyectos Clase Invertida Talleres	Estado del arte y Fundamentación teórica Redacción final del diseño y tipo de investigación Aplicación de metodologías, técnicas e instrumentos de investigación

Fuente: Elaboración propia (2023)

En función del análisis descriptivo realizado para identificar los elementos teórico-conceptuales presentes en los sílabos, se resume a continuación la frecuencia de la presencialidad de rasgos distintivos asociados con los elementos citados, cuya contabilización se hizo en función de las veces que fueron identificados en los resultados del aprendizaje y los contenidos, de una muestra de 13 asignaturas; es así como, se observa mayor porcentaje (35. 44%) en el elemento de pensamiento analítico, crítico y valorativo, seguido por el de navegación, búsqueda y uso de herramientas (25.31%) que está emparejado con Alfabetización Digital. Le sigue el elemento de producción y difusión de

contenidos (22.15%) y con menos porcentaje (17.08%), aparece el diálogo, la participación y la colaboración.

En tal sentido, la medida de las frecuencias de aparición de rasgos distintivos de los elementos teórico-conceptuales, revela que el elemento de diálogo, participación y colaboración tiene una frecuencia menor de aparición, cuando constituye el principal rasgo que caracteriza a la Educomunicación, como plantea Barbas (2012), sobre ese carácter dialógico como la verdadera esencia de la Educomunicación, lo cual se enfatiza al referir que “este enfoque concibe la acción educomunicativa: como proceso dialógico inseparable de la práctica educativa y de los procesos de aprendizaje colaborativo” (p. 165). También, la producción y la difusión de contenidos, tienden a una frecuencia menor, pero mayor que la del diálogo, y se asocia con el hecho de que ambas están estrechamente relacionadas porque la interacción, el intercambio, el diálogo y la colaboración contribuyen con la creación de conocimiento y su difusión.

El elemento de pensamiento analítico, crítico y de valoración, así como el de navegación, búsqueda y uso de herramientas, aparecen con una frecuencia satisfactoria en los contenidos y resultados de aprendizaje revisados, e incluso están presentes en las actividades y evidencias de aprendizaje que fueron descritas en las tablas de análisis de las distintas asignaturas, pues las acciones y sus evidencias requieren del uso de medios tecnológicos y códigos lingüísticos, así como de procesos cognitivos (Ver tabla 21).

Tabla 21. Frecuencia de Aparición de los Elementos Teórico- Conceptuales en los Sílabos.

Asignaturas	**Elementos**				**Total**
	Diál. Partic. y Col.	**Creación y difusión**	**Pensamiento Anal. Crit y Val.**	**Nav, búsq y uso de herramienta.**	
Mét. de Inv. y Técn	2	5	3	2	12
Lenguaje y Com.	3	3	2	3	11
Software E I	0	3	8	10	21
Teoría Comunic.	4	0	8	2	14
Opinión Pública	2	2	4	2	10
Prod Cont para T.	2	2	4	4	12
Ética de la Prof.	0	3	7	0	10
Psic.y Soc. de la C.	3	3	2	3	11
Com. para el Cambio	2	2	3	4	11
Com, Cultura y Soc.	2	2	2	2	8
Admón de Emp. C.	2	3	3	3	11
Diseño Int. Mult.	2	2	2	2	8
Ejec. de Int. Curric.	3	5	8	3	19
Total	**27 17.08%**	**35 22.15%**	**56 35.44%**	**40 25.31%**	**158 100%**

Fuente: Elaboración propia (2023)

3.1.4.2. Comprobación de hipótesis

En este caso, del primer estudio, se presenta un tipo de hipótesis que hace referencia a una afirmación sobre la posible explicación del objeto de estudio basado en elementos teóricos/conceptuales que pudieran estar presentes o no en el diseño curricular de la carrera de Comunicación. La misma planteada como sigue:

H_1: El diseño curricular de la carrera de Comunicación de la UNACH incluye elementos teóricos/conceptuales relacionados con la Educomunicación y la Alfabetización Digital, que contribuyen al desarrollo de competencias digitales en los estudiantes.

A tenor de la hipótesis (H_1) expuesta se pudo comprobar que esta hipótesis es cierta, ya que se identificaron elementos educomunicativos y de Alfabetización Digital presentes en los sílabos y en el diseño curricular de la carrera. Estos elementos distinguidos como diálogo, participación, colaboración, producción y difusión de contenidos, pensamiento analítico, crítico y valorativo, navegación, búsqueda y uso de herramientas digitales aparecen incluidos en los distintos componentes de los sílabos: orientaciones teóricas, objetivos, contenidos, evidencias de aprendizaje y actividades de aprendizaje. Dejando en claro la intención de la UNACH, en parte, de desarrollar competencias digitales en sus estudiantes, contribuyendo a formarlos como individuos capaces de comprender y utilizar de manera crítica y efectiva los medios digitales.

De manera que tanto la Educomunicación como la Alfabetización Digital forman parte de las competencias claves en el proceso formativo de los estudiantes de la carrera de comunicación de la UNACH, dado que desde la perspectiva teórica y conceptual están presentes sus principios que se concretan en la formación y desarrollo de las competencias en las TIC, competencias en la creación de contenidos digitales, competencias en la comunicación y colaboración; competencias en la enseñanza en línea en concordancia con la Alfabetización Digital. Así como están presentes los conocimientos, habilidades y actitudes, que permiten a los ciudadanos interactuar con los medios de comunicación y otros proveedores de información de manera eficaz, aunado al

desarrollo del pensamiento crítico y las aptitudes para el aprendizaje a lo largo de la vida, para la socialización y la puesta en práctica de la ciudadanía activa, en concordancia con lo expresado por Wilson (2012).

De esta manera, para Green (2020) la alfabetización mediática (también concebida digital) es una habilidad crítica para la participación plena y efectiva en la sociedad digital, porque permite a los individuos comprender, crear y evaluar información y mensajes en una amplia variedad de formatos y plataformas. Es fundamental para la educación y el desarrollo personal, y es esencial en una sociedad que depende cada vez más de la tecnología y la información.

Además de lo mencionado anteriormente, también se puede argumentar que el diseño curricular de la carrera de Comunicación de la UNACH se enfoca en el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes que son esenciales para su inserción en el mundo digital. La inclusión de temas relacionados con la Educomunicación y la Alfabetización Digital en los contenidos de las asignaturas permite a los estudiantes tener una comprensión profunda de los entornos digitales y de cómo aplicar sus conocimientos de manera efectiva en estos contextos. Las actividades de aprendizaje, así como las evidencias de aprendizaje, están diseñadas para fomentar el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes.

3.1.5. Conclusiones

La incorporación de elementos relacionados con la Educomunicación y la Alfabetización Digital en el currículo de la carrera de Comunicación es de crucial importancia para el desarrollo tanto de individuos como de profesionales en el

mundo digital. En relación a la pregunta de investigación 1 “¿Qué elementos teóricos/conceptuales vinculados con la Educomunicación y la Alfabetización Digital están presentes en el diseño curricular de la carrera de Comunicación de la UNACH?” el análisis permitió constatar la presencia de orientaciones o supuestos teóricos relacionados en el modelo pedagógico de la carrera para la formación de los estudiantes desde esos principios, como por ejemplo la alusión en el modelo a su sustento sociocrítico.

Es así como se encontró un modelo con una visión crítica de la educación y su función social, cuya tendencia es, según Manterola (2014), fomentar la interactividad y la participación, ser abierta y democrática, además de dar cabida a la indeterminación y a la reflexión entre iguales. Esta visión es compartida en el currículo de periodismo de la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” en El Salvador, al aludir a un enfoque social que incluye a la comunicación participativa y a la Educomunicación en los contenidos que fortalecen el perfil profesional y “aunque no se especifica en ningún momento una formación en competencias digitales, sus prácticas en las áreas multimedia lo proponen y es claro su énfasis por la Educomunicación” (Agudelo-González; Marta-Lazo y Aguaded, 2022; p.312).

Respecto al enfoque holístico, la UNACH (2014) afirmó que el pensamiento holístico se refiere a una concepción integral de las personas, la educación y la realidad. De hecho, considera que las personas, la sociedad y la educación son integrales, complejas, proporcionadas, inclusivas, ecológicas y controladas. Estos aspectos coinciden con los principios (elementos) presentes en la Educomunicación, representados en el *diálogo, la participación y la colaboración*, y los mismos se encontraron, en los documentos analizados,

cuando refieren el enfoque conectivista que precisa de elementos y procesos comunicativos desde esa perspectiva interactiva que valida la verdadera comunicación y su papel en el proceso de aprendizaje.

Dichos principios para Barbas (2012) son esenciales al afirmar que la acción comunicativa es inseparable de la práctica educativa y del aprendizaje colaborativo, idea que se relaciona con la teoría de Habermas (2003), quien valora la acción comunicativa como resultado del entendimiento y el consenso, siendo el diálogo el eje fundamental y que en la Educomunicación se asume como una actividad participativa donde el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento y el entorno para elaborar significados a través de la comunicación.

La mayor frecuencia de rasgos distintivos de la Educomunicación encontrados fueron los referidos al pensamiento analítico, crítico y valorativo, lo que remite de nuevo al modelo sociocrítico identificado, dado que según Parra (2000), la Educomunicación busca profundizar en las explicaciones, comprensión e interpretación de los mensajes y productos comunicacionales. Estos datos también se relacionan con la idea de la pedagogía crítica de Freire (1997), donde el proceso educativo incentiva la reflexión en docentes y estudiantes, valorando sus diferencias sin generar resultados homogeneizadores. De este modo se intenta promocionar una manera de pensar consciente y responsable para encontrar verdades y obtener conocimientos (Ávila, 2018).

En cuanto, a la *navegación, búsqueda y uso de herramientas* de *almacenamiento, organización, comunicación y creación*, el modelo alude a las TIC como núcleo básico de las distintas disciplinas sobre las cuales se conforma la carrera. Esto muestra la importancia de la alfabetización digital dada al diseño

de la carrera encontrando estos elementos en los sílabos, expresados a través de una o más competencias. Estos datos difieren de los encontrados por San Emeterio (2018), quien mostró que el 85% de las asignaturas de Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas, y Comunicación Audiovisual en universidades de Madrid no contemplan competencias digitales, y que el 86% no incluye competencias específicas en las asignaturas.

En tal sentido, se afirma que se cumple la premisa de George (2020), quien considera que la Alfabetización Digital se desarrolla, por un lado, con la incorporación de hardware y software en las instituciones educativas, y por otro, en el énfasis puesto en la formación de competencias digitales. Permitiendo que el aprendizaje sea más significativo para las personas en conformidad con sus necesidades, problemas y conocimientos (Sánchez, 2012).

En cuanto a la hipótesis planteada (H1) en este estudio sobre los elementos teóricos y conceptuales de la Educomunicación y la Alfabetización Digital, presentes en el diseño curricular de la carrera de Comunicación en la UNACH y su contribución con el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes ha quedado confirmada. El análisis del modelo curricular y los sílabos, mostraron que el diseño curricular de la carrera de Comunicación de la UNACH se enfoca en el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes que son esenciales para su inserción en el mundo digital. La inclusión de temas relacionados con la Educomunicación y la Alfabetización Digital en los contenidos de las asignaturas, en las evidencias y actividades de aprendizaje, permite a los estudiantes tener una comprensión de los entornos digitales y cómo aplicar sus conocimientos de manera efectiva en estos contextos, por lo que se concluye que los elementos en referencia contribuyen con el proceso de

desarrollo de las competencias digitales de los estudiantes. En consecuencia, puede decirse que la UNACH, en cuanto a la carrera de Comunicación, se acerca a los postulados de la Educomunicación y la Alfabetización Digital, representando un indicio del ideal del profesional que quiere formar donde las competencias asociadas con esos factores están ocupando un lugar muy importante.

3. 2. Investigación 2: Acciones de los Docentes en el Proceso de Formación de los Comunicadores en la UNACH

Prosigue el segundo estudio asociado con las acciones de los docentes en el proceso de formación de los estudiantes de la carrera de Comunicación, a la luz de las premisas resaltantes de la Educomunicación y Alfabetización Digital. Interés que surgió para mirar el quehacer docente llevado a cabo y su aproximación a las premisas y principios resumidos en unas dimensiones de la Educomunicación y Alfabetización Digital. Es de esperarse que los docentes han asumido la responsabilidad y el compromiso en los procesos de adquisición y desarrollo de la alfabetización digital en la conducción de los procesos de aprendizaje, como plantean Lamoth et al., (2020), lo cual supone un dominio de competencias digitales, lo contrario resultaría una limitante porque no se puede facilitar lo que no dominas. Asimismo, se toma en cuenta lo comentado por Cobo (2016), quien hace mención a la necesidad de asumir y crear estrategias mediante ciertos elementos de Alfabetización Digital y de Educomunicación como contenidos y contenedores, además de contextos reguladores de procesos cognitivos del diálogo, la creación y la crítica.

Es de interés en este estudio constatar qué tanto están haciendo los profesores en función de las premisas de Educomunicación y Alfabetización

Digital, sobre las cuales ya se encontró su presencia en el modelo curricular y los sílabos de la carrera de Comunicación. Por ello, los resultados, además de dar cuenta de la acción docente, permiten constatar, posteriormente, las imbricaciones de dicha acción con los elementos teóricos/conceptuales, ya estudiados, y las competencias digitales de los estudiantes. Enseguida, el objetivo, la pregunta, el método, así como los resultados y las conclusiones iniciales de este estudio.

3.2.1. Objetivo

En este caso, el objetivo que guio la indagación se presenta a continuación

- Estudiar las acciones desarrolladas por los docentes en el proceso de formación de los comunicadores, a la luz de las premisas resaltantes de la Educomunicación y Alfabetización Digital.

3.2.2. Pregunta de Investigación

A tal efecto, la pregunta de investigación correspondiente a esta parte es la siguiente:

RQ2: ¿Pueden distinguirse acciones de los docentes tendientes al proceso de formación de los comunicadores en la UNACH, en función de premisas de la Educomunicación y la Alfabetización Digital?

3.2.3. Método de Investigación

Para el desarrollo del segundo estudio relacionado con las “Acciones de los Docentes en el Proceso de Formación de los Comunicadores en la UNACH”, se tomó la población constituida por 22 profesores de la carrera de Comunicación y al ser pequeña la misma, no fue preciso el muestreo. La técnica de recolección

de datos fue la encuesta (acorde con el diseño de encuesta para recabar datos en el campo) y se preparó un instrumento a partir de las variables contempladas para medir las acciones docentes desde las premisas de Educomunicación y Alfabetización Digital y que se distinguieron como: Participación y Colaboración, Creación y Transformación, Uso de Medios y Códigos. Las variables en cuestión fueron objeto de operacionalización (Tabla 23 de la memoria), tomando en cuenta las revisiones de las propuestas de Ferrés et.al (2012); Gutiérrez, et al., (2012) y por DiGcomp 2.0, según Vourikari, Punie, Carretero y Van den Brande (2016), además de Lanham (1995); Aguado (2004); Castell (2004); De Oliveira (2009); Avello et al., (2013); Barbas (2013); Gálvez de la Cuesta (2017)

A partir de los indicadores, se preparó el instrumento (Anexo 1) en una escala Likert con 44 ítems dimensionadas en las categorías Siempre, Casi Siempre, A menudo, Alguna Vez, Nunca. El mismo fue sometido a una validación de expertos y prueba de confiabilidad cuyo valor alfa fue de 0,91. Se sumaron al instrumento algunas preguntas para recabar datos personales. El instrumento se aplicó a través de Google Forms y sus resultados se organizaron en tablas, mostrando datos porcentuales y medidas de tendencia central y variabilidad.

3.2.3.1. Población y Muestra

La población considerada en este segundo estudio la constituyó el profesorado, adscrito a la carrera de Comunicación, en cuyo caso suman un total de 22 personas, como puede observarse en la tabla 22. Al ser una población pequeña no hizo falta el muestreo.

Tabla 22: Población del Profesorado de la Carrera de Comunicación

Carrera de Comunicación	Docentes
Del 1er semestre al 8vo semestre (G1)	*22*
Total	*22*

Fuente: Elaboración propia (2023)

3.2.3.2. Variables de la Investigación

Las variables del segundo estudio fueron dos: la Educomunicación y la Alfabetización Digital, las cuales se fusionaron para ser operacionalizadas a objeto de su medición, como premisas resaltantes en las acciones desarrolladas por los docentes en los procesos de formación de los comunicadores. Tal fusión se hizo, tras la consideración de que la Educomunicación contiene la Alfabetización Digital, es decir que la Educomunicación implica, entre otras acciones, alfabetizar, mientras que no toda alfabetización es Educomunicación; deducción que se apoya en la afirmación de Dornaleteche-Ruiz, Buitrago-Alonso y Moreno-Cardenal (2015) al exponer lo siguiente:

> Después de años de discusión terminológica parece ya casi incuestionable que la educación mediática engloba una serie de alfabetizaciones que van más allá de la adquisición de la tan ansiada competencia digital; pero que, de alguna manera, el dominio del campo abierto por la era digital sigue siendo uno de los pilares fundamentales sobre los que se asienta la Educomunicación del siglo XXI (p. 178).

En tal sentido, se muestra en la tabla 23, tal integración, una vez que se analizaron las diferencias y las similitudes conceptuales identificadas en los

enfoques planteados por Unesco (2008); Ferrés et al., (2012); Gutiérrez, et al., (2012) y por DiGcomp 2.0, según Vourikari, Punie, Carretero y Van den Brande (2016). Sin embargo, se parte de los principios educomunicativos enunciados por Barba (2012), los cuales tienen muchas similitudes con la propuesta de Ferrés y otros (2012), asociada con la competencia mediática.

Los indicadores y subindicadores, como se sabe son precisados porque cada uno de ellos “ha sido construido para que obtenga registros, señales, informe sobre lo “no percibido”, la “cosa oculta”, latente de la realidad que no ha podido registrar la variable de la cual ha sido derivado” (Cohén y Gómez, 2019, p. 46). Los mismos se muestran asociados con las distintas dimensiones consideradas como son: participación y colaboración, creación y transformación, uso de medios y códigos.

Tabla 23. Operacionalización de las acciones docentes en el proceso de formación de los comunicadores según premisas de la Educomunicación y Alfabetización Digital

Dimensión	Indicador	Sub Indicador
Participación y Colaboración	Participación	1.Participación activa o involucramiento (4 Ítems)
	Colaboración	2. Compartir, Interactuar y Colaborar (5 Ítems)
Creación y transformación	Conocimientos de procedimientos de producción o creación mediática	3. Tipos de producción (3 Ítems) 4. Procedimientos de producción (4 Ítems)
	Conocimientos y usos de procedimientos de difusión de contenidos mediáticos	5.Procedimientos de difusión (4 Ítems) 6. Alternativas de difusión (4 Ítems)
Uso de medios y códigos	Lenguaje	7.Tipos de lenguaje o códigos (4 Ítems) 8.Procesos de análisis: críticos y reflexivos - valorativos (8 Ítems)
	Tecnología	9. Navegación y búsqueda en la web. Uso de herramientas de almacenamiento y organización de información. Comunicación y relación con otros. Creación y edición (8 Ítems)

Fuente: Elaboración propia (2023).

3.2.3.3. Técnicas e Instrumentos de Investigación

La técnica fue la encuesta y el instrumento una escala de opinión o Likert, usada para recabar la información asociada con el objetivo de estudiar las acciones desarrolladas por los docentes en el proceso de formación de los comunicadores. Cabe destacar que el instrumento fue ideado en función de revisiones con estimación de los aportes de Lanham (1995); Aguado (2004); Castell (2004); De Oliveira (2009); Avello et al., (2013); Barbas (2013); Gálvez

de la Cuesta (2017) Gómez (2021); Larrea (2018), entre otros que fueron citados y referenciados en esta tesis doctoral, producto de la búsqueda sistemática de aquellas teorías que dieron soporte epistémico al estudio.

Se construyó el instrumento a partir de los indicadores precisados en la operacionalización correspondiente. El mismo cuenta con 44 ítems o afirmaciones sobre la frecuencia de ejecución de acciones asociadas con la Educomunicación y Alfabetización Digital por parte de los profesores. Las dimensiones para medir dicha frecuencia se presentaron como: Siempre, Casi Siempre, A menudo, Alguna Vez, Nunca. Tal selección se hizo siguiendo recomendaciones de Mejías (2016), al validar cuantificadores lingüísticos en escalas tipo Likert en el contexto mexicano, al igual que Cañadas y Sánchez (1998) en España.

Además, de la escala en cuestión, se sumó un bloque adicional con cuatro preguntas personales. La primera versión del instrumento fue validada por personas con experticia en Comunicación y en Metodología de la Investigación, mediante los criterios de coherencia, claridad y congruencia. Además, para probar la confiabilidad del instrumento se aplicó el estadístico Alfa de Cronbach, cuyo resultado fue de 0.91; esté valor representa un 91% de la estimación de que el instrumento tiene una confiabilidad muy alta. El instrumento se administró por Google Forms a los docentes que estaban vinculados con la carrera de Comunicación.

3.2.4. Resultados

Para dar respuesta a la pregunta de investigación siguiente ¿Pueden distinguirse acciones de los docentes tendientes al proceso de formación de los comunicadores en la UNACH, en función de premisas de la Educomunicación y

la Alfabetización Digital?, se aplicó el instrumento diseñado para tal fin mediante la herramienta en línea Google Drive, en su opción Google Forms, y fue enviado vía correo electrónico a los 22 docentes de la facultad de Comunicación de la UNACH; de los correos enviados, se obtuvo respuesta de 19 docentes, lo cual representa una tasa de respuesta de 86%, por tanto, se considera que el porcentaje de respuesta fue alto.

Luego de la recogida de los datos, siguió el procesamiento de los mismos, usando el programa estadístico SPSS en su versión 22.0. Los datos se organizaron en tablas de acuerdo con sus indicadores y subindicadores que permitieron su presentación y análisis.

La presentación de los datos obtenidos del cuestionario para estudiar las acciones de los docentes en el proceso de formación de los comunicadores, a la luz de las premisas resaltantes de la Educomunicación y la Alfabetización Digital se dividió en cuatro apartados. Primero se presenta información sobre cuatro preguntas generales que indagan sobre los años de experiencia docente, el nivel de estudios, edad y género; para luego pasar a la dimensión: Participación y Colaboración compuesta por dos subindicadores y nueve ítems en total; en el tercer apartado se presenta la dimensión: Creación y Transformación: con dos subindicadores y 15 ítems y, por último, la dimensión: Uso de Medios y Códigos con dos subindicadores y 20 ítems.

3.2.4.1. Datos Generales de los Docentes de la Carrera de Comunicación en la UNACH

En cuanto a los datos generales se preguntó sobre la cantidad de años de experiencia docente, nivel de estudio, género y edad. Es así como en la tabla

24, se observa que los docentes con menos de 10 años de experiencia representan el 47.4 %, lo cual duplica a los que tienen entre 11 y 20 años de experiencia (26 %), mientras que el 15.8 % tienen entre 21 y 30 años de experiencia y sólo cerca del 1q % tienen más de 30 años de experiencia. Así se observa que una mayoría de docentes tiene menos de 20 años de experiencia (78 %).

Tabla 3. Años de Experiencia Docente.

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1 a 10	9	47.4	47.4	47.4
11 a 20	5	26.3	26.3	73.7
21 a 30	3	15.8	15.8	89.5
30 o más	2	10.5	10.5	100.0
Total	19	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia (2023)

En cuanto al nivel de estudios de los docentes, se observa que uno de ellos posee título de licenciatura, representado en poco más del 5%, mientras que, 14 manifestaron tener nivel de estudio de maestría, lo que equivale al 74% y los 4 restantes tienen doctorado (21%). Es decir que la mayoría de los docentes tiene estudios de cuarto nivel. (Ver tabla 25)

Tabla 4. Nivel de estudios.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Doctorado	4	21.1	21.1	21.1
Licenciatura	1	5.3	5.3	26.3
Maestría	14	73.7	73.7	100.0
Total	19	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia (2023)

En cuanto a la edad, uno de los docentes indicó que tiene entre 24 a 30 años, lo que representa el 5%; otro grupo de cuatro docentes manifestó tener entre 31 y 40 años, mientras que, siete docentes indicaron tener entre 41 a 50 años, lo que representa 37 % y este mismo porcentaje entre 51 y 60 años. De manera que, la mayoría de los docentes tienen entre 41 y 60 años (Tabla 26).

Tabla 5. Edad.

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
24 a 30	1	5.3	5.3	5.3
31 a 40	4	21.1	21.1	26.3
41 a 50	7	36.8	36.8	63.2
51 a 60	7	36.8	36.8	100.0
Total	19	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia (2023)

La tabla 27, presenta los datos agrupados sobre el género. Las respuestas de los participantes permiten visualizar que cinco de ellos pertenecen al género femenino, representando el 26% de la población y 14 al masculino, lo que equivale a casi un 74%. Los datos muestran que la mayoría de la población de docentes en la facultad pertenece al género masculino.

Tabla 6. Género.

Género	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Femenino	5	26.3	26.3	26.3
Masculino	14	73.7	73.7	100.0
Total	19	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia (2023)

3.2.4.2. Medidas Porcentuales de las Acciones Docentes desde la Educomunicación y Alfabetización Digital

El estudio de las acciones desarrolladas por los docentes en el proceso de formación de los comunicadores, a la luz de las premisas resaltantes de la Educomunicación y Alfabetización Digital, se indagó en función de tres (3) dimensiones: (a) Participación y Colaboración, (b) Creación y Transformación y (c) Uso de Medios y Códigos. En principio, por cada dimensión, se presentan datos expresados en porcentajes y posteriormente, con medidas de posición y dispersión.

Es así como se presentan los datos porcentuales de la primera dimensión, en la tabla 28, con respecto al indicador participación y sub-indicador participación e involucramiento. Compuesto por los ítems del 1 al 4; los docentes en los cuatro ítems se inclinan con más del 60%, por la opción siempre (5), es decir; que proponen actividades donde promueven la coparticipación en redes de trabajo (79%), el compromiso a mantener un flujo informativo y comunicacional (68%), mantenimiento del compromiso con el grupo (68%) y generación de espacios de aprendizaje, usando recursos idóneos para su formación (84%).

Tabla 7. Dimensión Participación y Colaboración: Indicador Participación. Participación e Involucramiento.

Escala / **Ítem/ Frecuencia-Porcentaje**	**1 Nunca**		**2 Alguna vez**		**3 A menudo**		**4 Casi Siempre**		**5 Siempre**	
	F	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**
1. Coparticipen en redes de trabajo dentro de un clima favorable en la universidad.	1	5.3	0	0	1	5.3	2	10.5	15	78.9
2. Se comprometan a mantener un flujo informativo y comunicacional con su grupo propiciando relaciones interpersonales	1	5.3	0	0	1	5.3	4	21.1	13	68.4
3. Mantenga el compromiso del grupo para la participación e involucramiento en pro de su formación.	1	5.3	0	0	1	5.3	4	21.1	13	68.4
4. Generen espacios de aprendizaje a través de recursos idóneos para su formación	0	0	0	0	2	10.5	1	5.3	16	84.2

Fuente: Elaboración propia (2023)

El segundo indicador de esta dimensión es la colaboración, y en la tabla 29, se presentan los resultados del sub- indicador compartir, interactuar y colaborar. Está compuesto por cuatro (4) afirmaciones correspondientes a los ítems del 5 al 9; donde los docentes coinciden en indicar que siempre proponen actividades en pro de metas comunes fomentando la colaboración (63%), además del gusto por compartir conocimientos; también indican que siempre proponen acciones donde los estudiantes colaboran en propósitos comunes (68%), interactúen con otros estudiantes propiciando vínculos de colaboración (63%); así como trabajen en conjunto aceptando diferentes opiniones con respeto hacia cada persona (79%), y colaboren entre sí, fomentando mejores prácticas a favor de su formación profesional (85%). Estos resultados muestran una tendencia alta en las respuestas de este indicador.

Tabla 8. Dimensión Participación y Colaboración: Indicador Colaboración. Compartir, Interactuar y Colaborar.

Escala	1 Nunca		2 Alguna Vez		3 A menudo		4 Casi siempre		5 Siempre	
Ítem/ Frecuencia-Porcentaje	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
5. Tomen acción en pro de metas comunes fomentando la colaboración	0	0	1	5.3	2	10.5	4	21.1	12	63.2
6. Fomenten el gusto por compartir conocimiento mientras colaboran en propósitos comunes	0	0	0	0	3	15.8	3	15.8	13	68.4
7. Interactúen con otros estudiantes propiciando vínculos de colaboración	0	0	0	0	3	10.5	5	26.3	12	63.2
8. Trabajen en conjunto aceptando diferentes opiniones con respeto hacia cada persona con las que comparten los espacios universitarios	0	0	0	0	3	15.8	1	5.3	15	78.9
9. Colaboren entre sí fomentando mejores prácticas a favor de su formación profesional	1	5.3	0	0	2	10.5	0	0	16	84.9

Fuente: Elaboración propia (2023)

La segunda dimensión, creación y transformación, está integrada por tres (3) indicadores y sus respectivos sub-indicadores. El primer indicador se denominó conocimientos de procedimientos de producción o creación mediática, y los datos del sub-indicador tipo de producción o creación mediática se muestran en la tabla 30. Se observa que en los tres (3) ítems, del 10 al 12, los docentes, en más del 50%, se inclinan por la opción siempre, es decir, siempre proponen actividades que produzcan textos de forma individual o colaborativa

con contenidos de calidad (84%); así como, produzcan presentaciones con diapositivas, manejando competencias técnico-instrumentales (58%). Además, manifestaron que siempre proponen actividades para que los estudiantes produzcan grabaciones de audio y video mostrando competencias técnico-instrumentales (79%). Nuevamente los resultados evidencian una tendencia alta en este indicador.

Tabla 9. Dimensión: Creación y Transformación. Indicador: Conocimientos de Procedimientos de Producción. Tipos de Producción.

Escala **Ítem/ Frecuencia-Porcentaje**	**1 Nunca**		**2 Alguna vez**		**3 A menudo**		**4 Casi Siempre**		**5 Siempre**	
	F	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**
10. Produzcan textos de forma individual o colaborativa que evidencien contenidos de calidad	1	5.3	0	0	1	5.3	1	5.3	16	84.2
11. Produzcan presentaciones con diapositivas manejando competencias técnico-instrumentales	1	5.3	0	0	2	10.5	5	26.3	11	57.9
12. Produzcan grabaciones de audio y video mostrando competencias técnico-instrumentales	1	5.3	0	0	1	5.3	2	10.5	15	78.9

Fuente: Elaboración propia (2023)

En la tabla 31, se muestran los datos de la misma dimensión y el segundo indicador conocimientos de procedimientos de producción o creación mediática. Específicamente el sub-indicador procedimientos de producción, compuesto por los ítems del 13 al 16. En las cuatro (4) afirmaciones, los docentes manifiestan, en más del 60%, que siempre proponen actividades para que sus estudiantes

conozcan los métodos y técnicas para el cumplimiento de fases que generen y garanticen producciones de calidad (63%). Además de, la gestión de sus producciones con un alto compromiso y responsabilidad (84%), así como, siempre proponen actividades para fomentar la capacidad de generación de contenido (79%), y generar contenidos de calidad que son fruto de la integración con trabajos previos (79%). De tal manera que, el subindicador de procedimientos de producción fue estimado por los docentes con una frecuencia alta de acciones al recaer la mayoría de las respuestas en la categoría de siempre.

Tabla 10. Dimensión: Creación y Transformación. Indicador. Conocimientos de Procedimientos de Producción. Procedimientos de Producción.

Escala **Ítem/ Frecuencia-Porcentaje**	**1 Nunca**		**2 Alguna vez**		**3 A menudo**		**4 Casi Siempre**		**5 Siempre**	
	F	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**
13. Conozcan los métodos y técnicas para el cumplimiento de fases que generen y garanticen producciones de calidad.	0	0	0	0	3	15.8	4	21.1	12	63.2
14. Gestionen sus producciones con un alto compromiso y respetabilidad fomentando las competencias formativas	0	0	0	0	3	15.8	0	0	16	84.2
15. Fomentar la capacidad de generación de contenido como resultado del proceso de trabajo en redes	0	0	1	5.3	2	10.5	1	5.3	15	78.9
16. Generen contenidos de calidad que son fruto de la integración con un trabajo previo	0	0	1	5.3	1	5.3	2	10.5	15	78.9

Fuente: Elaboración propia (2023)

El tercer sub- indicador de esta dimensión es conocimientos y usos de procedimientos de difusión de contenidos mediáticos. En la tabla 32 se presentan los datos del sub-indicador procedimientos de difusión integrado por cuatro (4) ítems que se corresponden con las afirmaciones enunciadas desde el número 17 al 20. En todas las afirmaciones, los docentes se inclinan, en más del 60%, por una respuesta en la categoría siempre, al manifestar que proponen actividades para que los estudiantes tengan conocimientos y respeten las normativas de autoría intelectual o colectiva (79%), también proponen actividades para que los estudiantes publiquen sus producciones individuales o colectivas adecuadamente (68%), y además, difundan conocimiento para propiciar redes de colaboración a través de los procedimientos de difusión existentes (79%). Aunado a la gestión responsable de su identidad digital, tanto individualmente como colectivamente (74%). En el indicador procedimiento de difusión los docentes muestran una tendencia alta en sus respuestas.

Tabla 11. Dimensión: Creación y Transformación. Indicador: Conocimientos y usos de procedimientos de difusión de contenidos mediáticos. Procedimientos de difusión.

Escala Ítem/ Frecuencia- Porcentaje	1 Nunca		2 Alguna vez		3 A menudo		4 Casi Siempre		5 Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
17. Tengan conocimientos y respeten las normativas de autoría intelectual o colectiva.	0	0	1	5.3	2	10.5	1	5.3	15	78.9
18. Publiquen sus producciones individuales o colectivas adecuadamente.	1	5.3	0	0	1	5.3	4	21.1	13	68.4
19. Difundan conocimiento para propiciar redes de colaboración a través de los procedimientos de difusión existentes.	1	5.3	0	0	1	5.3	3	15.8	15	78.9
20. Gestionen responsablemente su identidad digital tanto individualmente como colectivamente.	0	0	0	0	2	10.5	3	15.8	14	73.7

Fuente: Elaboración propia (2023)

En la tabla 33, se presentan los resultados del cuarto sub- indicador denominado alternativas de difusión, el cual contiene cuatro (4) afirmaciones. En todos los ítems, del 21 al 24, se observan respuestas por encima del 60%, por tanto, se puede decir que los docentes manifestaron que siempre proponen acciones para que sus estudiantes generen medios diversos para la difusión de sus producciones (84%), sumado al uso de distintos medios para la difusión de sus producciones (68%). En las acciones siempre proponen que el estudiante incremente la visibilidad de sus mensajes (84%), y adicionalmente, tomen decisiones adecuadas sobre el impacto de difundir sus contenidos mediáticos (79%). Es decir, las respuestas de los docentes en alternativas de difusión evidencian una tendencia alta.

Tabla 12. Dimensión: Creación y Transformación. Indicador: Conocimientos y usos de procedimientos de difusión de contenidos mediáticos. Alternativas de difusión.

Escala Ítem/ Frecuencia-Porcentaje	1 Nunca		2 Alguna vez		3 A menudo		4 Casi Siempre		5 Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
21. Generen medios diversos para la difusión de sus producciones	1	5.3	0	0	1	5.3	1	5.3	16	84.2
22. Usen distintos medios para la difusión de sus producciones	0	0	1	5.3	1	5.3	4	21.1	13	68.4
23. Incremente la visibilidad de sus mensajes	0	0	1	5.3	1	5.3	1	5.3	16	84.2
24. Tomen decisiones adecuadas sobre el impacto de difundir sus contenidos mediáticos	0	0	1	5.3	1	5.3	2	10.5	15	78.9

Fuente: Elaboración propia (2023)

La dimensión uso de medios y códigos está compuesta por los indicadores lenguaje y tecnología y sus respectivos subindicadores. En la tabla 34, se muestran las medidas porcentuales del indicador lenguaje y el sub- indicador tipos de lenguaje o códigos, en los cuatro ítems del 25 al 28, se observa una respuesta general mayor al 70%. Los datos muestran una tendencia alta porque los docentes respondieron que siempre proponen acciones para que los estudiantes interpreten y usen adecuadamente los códigos lingüísticos y no lingüísticos (79%). Asimismo, en las tres (3) últimas preguntas, los cálculos arrojan los mismos porcentajes (74%) respectivamente.

Tabla 13. Dimensión: Uso de medios y códigos. Indicador: Lenguaje. Tipos de lenguaje o códigos.

Escala Ítem/ Frecuencia-Porcentaje	1 Nunca		2 Alguna vez		3 A menudo		4 Casi Siempre		5 Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
25. Interpreten y usen adecuadamente los códigos lingüísticos y no lingüísticos en sus contenidos	1	5.3	1	5.3	0	0	2	10.5	15	78.9
26. Gestionen el flujo de mensaje y contenidos provenientes de distintos medios.	1	5.3	0	0	1	5.3	3	15.8	14	73.7
27. Cumplan con las normas gramaticales y ortográficas establecidas en los contenidos y mensajes que producen	1	5.3	0	0	1	5.3	3	15.8	14	73.7
28. Garanticen la comprensión de los lenguajes o códigos establecidos en el mensaje	1	5.3	0	0	2	10.5	2	10.5	14	73.7

Fuente: Elaboración propia (2023).

En la tabla 35, están las medidas porcentuales de los ítems 29 hasta el 36, es decir, los cálculos presentados son del segundo subindicador de lenguaje, denominado procesos de análisis críticos y reflexivos- valorativos. Los docentes en todas las afirmaciones muestran una respuesta superior al 60%, indicando una tendencia de ejecución alta. Entonces, los docentes manifiestan que siempre proponen acciones para que los estudiantes ejerciten el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, ante la lectura y producción de contenidos (84%), también actividades que generen discusiones analíticas de los contenidos vinculados a su formación profesional (84%), así como reconozcan las exigencias de calidad en sus mensajes y contenidos mediáticos (79%).

Otras actividades propuestas buscan que los estudiantes modifiquen mensajes y contenidos existentes otorgándoles nuevos sentidos y valores (74%); se consideran otras acciones docentes, de manera que, los estudiantes verifiquen la confiabilidad de las fuentes de información (79%), aprecien mensajes que vienen de otras culturas (68%), evalúen los mensajes y contenidos (90%), y así garanticen la demostración de sus competencias en el análisis crítico y reflexivo, así como valorativo (84%).

Tabla 14. Dimensión: Uso de medios y códigos. Indicador: Lenguaje. Procesos de análisis: Críticos y reflexivos – valorativos.

Escala Ítem/ Frecuencia- Porcentaje	1 Nunca		2 Algun a vez		3 A menudo		4 Casi Siempre		5 Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
29. Ejerciten el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo ante la lectura y producción de contenidos.	0	0	0	0	1	5.3	2	10.5	16	84.2
30. Generen discusiones analíticas de los contenidos vinculados a su formación profesional.	0	0	0	0	1	5.3	2	10.5	16	84.2
31. Reconozcan las exigencias de calidad en sus mensajes y contenidos mediáticos.	0	0	0	0	1	5.3	3	15.8	15	78.9
32. Modifiquen mensajes y contenidos existentes otorgándoles nuevos sentidos y valores.	0	0	0	0	1	5.3	4	21.1	14	73.7
33. Verifiquen la confiabilidad de las fuentes de información.	0	0	0	0	1	5.3	3	15.8	15	78.9
34. Aprecien mensajes que vienen de otras culturas.	0	0	0	0	1	5.3	5	26.3	13	68.4
35. Evalúen los mensajes y contenidos.	0	0	0	0	1	5.3	1	5.3	17	89.5
36. Garanticen la demostración de sus competencias en el análisis crítico y reflexivo, así como valorativo.	0	0	0	0	1	5.3	2	10.5	16	84.2

Fuente: Elaboración propia (2023)

Las medidas porcentuales del indicador tecnológico y su sub-indicador navegación y búsqueda en la web, uso de herramientas y almacenamiento, organización de información, comunicación y relación con otros, herramientas de creación y edición, se presentan en la tabla 36. Lo componen los ítems que van del 37 al 44 y se observan medidas porcentuales superiores al 60%. Ello significa que, los docentes tienden a seleccionar la categoría de siempre, al proponer actividades para que los estudiantes accedan a herramientas tecnológicas que les permitan obtener contenidos de internet (84%), además, de establecer patrones de búsqueda a través del internet (79%); otras actividades propuestas implican que generan prácticas adecuadas en la escogencia de la información a través del internet (89%).

También los docentes buscan que los estudiantes descarguen contenido desde la web (63%), así como puedan procesar, guardar y organizar contenidos descargados de la web (79%); este mismo porcentaje se observa en las tres últimas afirmaciones referidas a que los estudiantes aprendan a usar herramientas de tecnología y comunicación sincrónica y asincrónica, requeridas en procesos de aprendizajes, y usen el internet para expresar sus ideas e interactuar con pares; finalmente que usen las distintas herramientas y procesos de la web para crear contenidos.

Tabla 15. Dimensión: Uso de medios y códigos. Indicador: Tecnología. Navegación y Búsqueda en la web. Uso de herramientas y almacenamiento, Organización de información, Comunicación y relación con otros. Herramientas de creación y edición.

Escala Ítem/ Frecuencia-Porcentaje	1 Nunca		2 Alguna vez		3 A menudo		4 Casi Siempre		5 Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
37. Acceden a herramientas tecnológicas que les permitan obtener contenidos de internet	0	0	0	0	2	10.5	1	5.3	16	84.2
38. Establezcan patrones de búsqueda a través del internet	0	0	0	0	1	5.3	3	15.8	15	78.9
39. Generen prácticas adecuadas en la escogencia de la información a través del internet.	0	0	0	0	1	5.3	1	5.3	17	89.5
40. Descarguen contenido desde la web.	0	0	0	0	1	5.3	6	31.6	12	63.2
41. Procesen, guarden y organicen contenidos descargados de la web.	0	0	0	0	1	5.3	3	15.8	15	78.9
42. Aprendan usar herramientas de tecnología y comunicación sincrónica y asincrónica requeridos en procesos de aprendizajes	0	0	0	0	1	5.3	3	15.8	15	78.9
43. Usen el internet para expresar sus ideas e interactuar con pares	0	0	0	0	1	5.3	3	15.8	15	78.9
44. Usen las distintas herramientas y procesos de la web para crear contenidos	0	0	0	0	1	5.3	3	15.8	15	78.9

Fuente: Elaboración propia (2023)

3.2.4.3. Medidas de Tendencia Central y Variabilidad de las Acciones Docentes desde la Educomunicación y Alfabetización Digital

Como puede observarse en la tabla 37, se muestran las medidas de tendencia central y variabilidad que permiten ubicar el elemento promedio del grupo y la dispersión de los datos con respecto al promedio. Los cuatro primeros ítems, se corresponden con el indicador participación y los restantes con el indicador colaboración. Es así como, se perciben en la primera dimensión unas medias altas, lo cual indica que las respuestas, en promedio, tuvieron la tendencia de ubicarse cerca de la categoría Siempre y se confirma con las desviaciones típicas, así la desviación más baja es de 0. 65 (ítem 4 - generación de espacios de aprendizaje idóneos para la formación), reflejo de que las respuestas, en este ítem, se concentraron más cerca del valor de su media (M=4.73), mientras que la desviación más alta fue de 1.07 (ítem 9 - Colaboración entre pares), indicativo de mayor dispersión de las respuestas alrededor de la media (M=4. 57).

También, aparece otra media de (M=4.57) (ítem 1 - Participación en redes de trabajo), con una desviación alta (1.01). En conjunto, la media de la dimensión es alta (M=4.57) y la desviación típica tendiente a la baja (0.79), de manera que los docentes perciben que Siempre (categoría) generan acciones que facilitan la participación y la colaboración en sus estudiantes.

Tabla 16. Medidas de Tendencia Central y Variabilidad de la Dimensión Participación y Colaboración.

Ítem	Media	Desviación Típica
1. Coparticipen en redes de trabajo dentro de un clima favorable en la universidad.	4.57	1.01739
2.Se comprometan a mantener un flujo informativo y comunicacional con su grupo propiciando relaciones interpersonales	4.47	1.02026
3. Mantenga el compromiso del grupo para la participación e involucramiento en pro de su formación.	4.47	1.02026
4. Generen espacios de aprendizaje a través de recursos idóneos para su formación	4.73	0.65338
5. Tomen acción en pro de metas comunes fomentando la colaboración	4.42	0.90159
6. Fomenten el gusto por compartir conocimiento mientras colaboran en propósitos comunes	4.52	0.77233
7. Interactúen con otros estudiantes propiciando vínculos de colaboración	4.52	0.69669
8. Trabajen en conjunto aceptando diferentes opiniones con respeto hacia cada persona con las que comparten los espacios universitarios	4.63	0.76089
9. Colaboren entre sí fomentando mejores prácticas a favor de su formación profesional	4.57	1.07061
Total Dimensión Participación y Colaboración	**4.57**	**0.79077**

Fuente: Elaboración propia (2023)

Acerca de la Dimensión Creación y Transformación, en la tabla 38, del ítem 10 al 17, se considera el indicador del conocimiento de procedimientos de producción y del 18, en adelante con el conocimiento de procedimientos de difusión. Se puede notar, en total, una media alta (M=4.63) y una dispersión baja (0.85) de los puntajes alrededor de la media, demostrando con ello una percepción de los docentes acerca de que “Siempre” promueven la creación de

aprendizajes y/o productos de aprendizaje, además de su correspondiente difusión. La media más baja, la obtuvo el ítem 11 (M=4.31) y su dispersión fue de 1.05, lo cual implica alejamiento de los valores con respecto a la media, pregunta asociada con la producción de presentaciones con diapositivas.

La media más alta, la muestra el ítem 14 (M=4.68) con una dispersión de 0.74; media compartida con la pregunta 23, cuya dispersión es de 0.82; los ítems involucrados se asocian con la gestión de producción con alto compromiso y responsabilidad y con el incremento de la visibilidad de los mensajes.

Tabla 17. Medidas de Tendencia Central y Variabilidad de la Dimensión: Creación y Transformación.

Ítem	Media	Desviación Típica
10. Produzcan textos de forma individual o colaborativa que evidencien contenidos de calidad	4.63	1.01163
11. Produzcan presentaciones con diapositivas manejando competencias técnico-instrumentales	4.31	1.05686
12. Produzcan grabaciones de audio y video mostrando competencias técnico-instrumentales	4.57	1.01739
13. Conozcan los métodos y técnicas para el cumplimiento de fases que generen y garanticen producciones de calidad.	4.47	0.77233
14. Gestionen sus producciones con un alto compromiso y responsabilidad fomentando las competencias formativas	4.68	0.74927
15. Fomentar la capacidad de generación de contenido como resultado del proceso de trabajo en redes	4.57	0.90159
16. Generen contenidos de calidad que son fruto de la integración con trabajos previos	4.63	0.83070
17. Tengan conocimiento y respeten las normativas de autoría intelectual o colectiva.	4.57	0.90159
18. Publiquen sus producciones individuales o colectivas adecuadamente.	4.47	1.02026
19. Difundan conocimiento para propiciar redes de colaboración a través de los procedimientos de difusión existentes.	4.52	1.02026
20. Gestionen responsablemente su identidad digital tanto individualmente como colectivamente.	4.63	0.68399
21. Generen medios diversos para la difusión de sus producciones	4.63	1.01163
22. Usen distintos medios para la difusión de sus producciones	4.52	0.84119
23. Incremente la visibilidad de sus mensajes	4.68	0.82007
24. Tomen decisiones adecuadas sobre el impacto de difundir sus contenidos mediáticos	4.63	0.83070
Total Dimensión Creación y Transformación	**4.63**	**0.84733**

Fuente: Elaboración propia (2023)

En tanto que, en la tabla 39, se muestra a través de las preguntas 25 a la 36, lo relativo al uso de códigos y de la 37 a la 44, el uso de medios; entre los resultados se puntualiza que las acciones de los docentes fueron percibidas en conjunto con una media de (M=4.57) y una desviación de 0.61, indicativo de una media alta y baja dispersión de los datos, lo cual implica que los docentes se perciben como promotores de acciones conducentes al uso de medios (tecnologías) y códigos (lenguaje) al reflejarse una media alrededor de la categoría Siempre.

La media más baja fue de (M=4.47) con una dispersión alta, representada en 1.07, relacionada con el ítem 28, sobre la promoción de garantizar la comprensión de los lenguajes o códigos establecidos en el mensaje. Mientras que, la media más alta, con el valor de 4.84 se muestra en los ítems 35 y 39, así como la desviación es la misma (0.50), asociados con la evaluación de los mensajes y contenidos y con la generación de prácticas adecuadas en la escogencia de información en internet.

Tabla 18. Medidas de Tendencia Central y Variabilidad de la Dimensión Uso de Medios y Códigos.

Ítem	Media	Desviación Típica
25. Interpreten y usen adecuadamente los códigos lingüísticos y no lingüísticos en sus contenidos	4.57	1.01739
26. Gestionen el flujo de mensaje y contenidos provenientes de distintos medios.	4.52	1.02026
27. Cumplan con las normas gramaticales y ortográficas establecidas en los contenidos y mensajes que producen	4.52	1.02026
28. Garanticen la comprensión de los lenguajes o códigos establecidos en el mensaje	4.47	1.07333
29. Ejerciten el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo ante la lectura y producción de contenidos.	4.78	0.53530
30. Generen discusiones analíticas de los contenidos vinculados a su formación profesional.	4.78	0.53530
31. Reconozcan las exigencias de calidad en sus mensajes y contenidos mediáticos.	4.73	0.56195
32. Modifiquen mensajes y contenidos existentes otorgándoles nuevos sentidos y valores.	4.68	0.58239
33. Verifiquen la confiabilidad de las fuentes de información.	4.73	0.56195
34. Aprecien mensajes que vienen de otras culturas.	4.63	0.59726
35. Evalúen los mensajes y contenidos.	4.84	0.50146
36. Garanticen la demostración de sus competencias en el análisis crítico y reflexivo, así como valorativo.	4.78	0.53530
37. Acceden a herramientas tecnológicas que les permitan obtener contenidos de internet	4.73	0.65338
38. Establezcan patrones de búsqueda a través del internet	4.73	0.56195
39. Generen prácticas adecuadas en la escogencia de la información a través del internet.	4.84	0.50146
40. Descarguen contenido desde la web.	4.57	0.60698
41. Procesen, guarden y organicen contenidos descargados de la web.	4.73	0.56195
42. Aprendan a usar herramientas de tecnología y comunicación sincrónica y asincrónica requeridos en procesos de aprendizajes	4.73	0.56195
43. Usen el internet para expresar sus ideas e interactuar con pares	4.73	0.56195
44. Usen las distintas herramientas y procesos de la web para crear contenidos	4.73	0.56195
Total Dimensión: Uso de medios y códigos	**4.57**	**0.61840**

Fuente: Elaboración propia (2023)

En la tabla 40, se visualizan las medias y desviaciones típicas entre las tres dimensiones que componen la variable Educomunicación y Alfabetización Digital. En cuanto a la dimensión Participación y Colaboración la media fue de (M=4.55), representada en la categoría Siempre, con una desviación típica de 0.790 considerándose la misma moderada; en la segunda dimensión Creación y Transformación la media es de 4.56 lo cual implica que se ubica en la categoría Siempre y su desviación típica fue de 0.847; es decir, una dispersión de las respuestas moderada.

En la dimensión Uso de Medios y Códigos, la media se situó en (M=4.46) y con ello, la categoría es Casi Siempre, mientras que la desviación típica de 0.618, representa una dispersión baja de las respuestas, es decir, las respuestas están más alejadas del promedio. Las dos primeras dimensiones, reflejan una frecuencia de acciones de los docentes que se ubican en la categoría Siempre y la última en Casi Siempre. En total, los docentes en sus propuestas o promociones de acciones educomunicativas y de Alfabetización Digital, se ubican en la categoría Siempre, al obtener una media de (M=4.59).

Tabla 19. Resumen Medidas de Tendencia Central y Variabilidad de la Variable Educomunicación y Alfabetización Digital.

Dimensiones	Media	Desviación Típica
Participación y Colaboración	4.57	**0.80**
Creación y Transformación	4.63	**0.85**
Uso de Medios y Códigos	4.57	**0.62**
Totales	4.59	**0.76**

Fuente: Elaboración propia (2023)

3.2.5. Conclusiones

En este proceso de aprendizaje y alfabetización digital en la formación superior es imprescindible que los docentes asuman la responsabilidad y el compromiso en los procesos de adquisición y desarrollo de estas habilidades mediante la conducción de los procesos de aprendizaje (Lamoth et al., 2020). El cuestionario realizado a los docentes muestra que, con base al marco institucional de la UNACH (2019), los docentes se perciben a sí mismos como ejecutores e impulsores constantes de iniciativas relacionadas con la Educomunicación y la Alfabetización Digital. Su compromiso se evidencia en la frecuencia con la que promueven acciones en áreas como participación y colaboración (M=4.57), creación y transformación de contenidos (M=4.63), y uso de medios y códigos (M=4.57), cuyo promedio se ubica en la categoría de "siempre", y cuya tendencia es indicativo de una alta ejecución de acciones. Este quehacer, de alguna manera está ligado a que los profesores también han adquirido o están en proceso de desarrollo de sus propias competencias digitales.

Ahora bien, ese quehacer docente representa lo que ha expresado Castro (2011), una interrelación de la educación y la comunicación que se hace visible en la gestión de las acciones relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje. De manera que es posible interpretar que las acciones docentes se orientan, tomando en cuenta a Aparici (2011), hacia la facilitación de las competencias necesarias para que los estudiantes puedan comprender los productos de intercambio social, el manejo pertinente de la tecnología, el diálogo y la crítica en el manejo de la información. Por lo que, se puede señalar que los docentes están desarrollando procesos de aprendizaje desde las premisas

educomunicativas y de alfabetización digital que les permitirá, según Parra (2000), acceder de forma libre y productiva en la lectura de la realidad social, los discursos y los mensajes en un mundo globalizado.

En función de las acciones docentes llevadas a cabo por el profesorado, puede decirse que están asumiendo el rol tutorial, según lo estipulado por la UNACH (2019) de orientar, reforzar, atender y acompañar de forma individual o grupal, a sus estudiantes en el desarrollo académico con la idea de favorecer los logros o resultados de aprendizaje. Así con sus acciones dan lugar a que los estudiantes sean agentes activos y participativos, interactivos y colaborativos, conforme lo indica Larrea et al., (2018).

Estos hallazgos están en línea con las directrices metodológicas del modelo educativo y del diseño curricular de la carrera, así como con lo descrito en los sílabos. Específicamente, se reflejan los rasgos distintivos de la Educomunicación y la Alfabetización Digital identificados en este estudio. Esto indica que los docentes de la carrera de Comunicación de la UNACH están efectivamente promoviendo las habilidades y competencias que son fundamentales para la formación de estudiantes y futuros profesionales de la carrera de Comunicación.

3.3. Investigación 3: Competencias Digitales de los estudiantes de la Carrera de Comunicación

La tercera indagación trata sobre las competencias digitales de los estudiantes de la Carrera de Comunicación, con la cual se constata el nivel de competencias adquirido por los estudiantes, una vez que con los estudios precedentes se ha precisado la presencia de suficientes elementos

teóricos/conceptuales en el diseño curricular y la puesta en práctica, por parte del profesorado, de acciones ligadas a principios de la Educomunicación y la Alfabetización Digital. Esa práctica del profesorado incluye una metodología que alude a los principios antes mencionados, lo cual indudablemente se refleja en el desarrollo de competencias y en especial a las digitales.

Para el desarrollo de este estudio, se tornó imperativo partir del marco teórico elaborado, lo cual resulta indispensable para Brik y Ericson (2021), por tanto se parte de la idea de competencia digital, dada por Ferrari (2012) como aquella que reúne conocimientos, habilidades, actitudes (incluidas habilidades, estrategias, valores y conciencia) que se requieren cuando se utilizan las TIC y los medios digitales para realizar tareas; resolver problemas; comunicar; gestionar la información; colaborar; crear y compartir contenido; y construir conocimiento de manera efectiva, eficiente, apropiada, crítica, creativa, autónoma, flexible, ética, reflexiva para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento.

En fin, las competencias digitales de los estudiantes, en este estudio, se perciben como la medida de las capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que se conjugan para el desenvolvimiento crítico, participativo y ético en el uso de las tecnologías y lenguajes. Desde esta postura, se asumió el estudio, lo cual permitió dimensionarlo para precisar el método y los procedimientos requeridos para alcanzar lo pretendido, así se planeó la recopilación, organización y análisis de los datos de una indagación de campo y sus descripciones. Los resultados de este tercer estudio dan cuenta de los niveles alcanzados por los estudiantes en cuanto a su competencia digital y constituyen una base para el logro de un objetivo planteado como corolario de la

tesis doctoral que demuestre las implicaciones entre los resultados de los tres estudios. La guía del estudio, se refleja en el objetivo, la pregunta de investigación, la hipótesis, el método, además de unos resultados y conclusiones generales.

3.3.1. Objetivos

La tercera investigación tuvo como objetivos específicos:

- Determinar el nivel de desarrollo de competencias digitales alcanzadas por los estudiantes de Comunicación en la referida universidad.
- Distinguir las implicaciones resultantes entre los elementos teóricos y prácticos estudiados, las acciones docentes y el desarrollo de competencias digitales de los estudiantes de la carrera.

3.3.2. Preguntas de Investigación e Hipótesis

A tal efecto, la primera pregunta de investigación correspondiente al tercer estudio es la siguiente:

RQ3: ¿Cuál es el nivel de desarrollo de competencias digitales alcanzado por los estudiantes de la carrera de Comunicación en la UNACH?

Además, como se mencionó anteriormente, la acción o práctica docente se apoya en una metodología basada en principios educomunicativos y de Alfabetización Digital y ello puede estar incidiendo en el desarrollo de competencias digitales de los estudiantes, por lo tanto, se presentan dos hipótesis, una hipótesis nula y otra hipótesis alternativa, necesarias para el procedimiento requerido para aceptar o rechazar las mismas, siendo ellas mencionadas a continuación:

H_0: El uso de metodologías basadas en la Educomunicación y la Alfabetización Digital docente en el proceso de formación de los comunicadores, no determinan el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes de la carrera.

H_1: El uso de metodologías basadas en la Educomunicación y la Alfabetización Digital docente en el proceso de formación de los comunicadores, son determinantes en el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes de la carrera.

En este tercer estudio está presente otra pregunta de investigación, para cerrar el ciclo que trata de mostrar las implicaciones entre las tres preguntas de investigación precedentes y que se presenta a continuación:

RQ4: ¿Cuáles son las implicaciones entre los elementos teóricos/conceptuales asociados con la educomunicación y la Alfabetización Digital, las acciones docentes y el desarrollo de las competencias digitales alcanzado por los estudiantes de la carrera de Comunicación en la UNACH?

3.3.3. Método de Investigación

Para el estudio de las **"**Competencias Digitales de los estudiantes de la Carrera de Comunicación en la UNACH", se precisó de una población estudiantil de la carrera de Comunicación conformada por 344 estudiantes inscritos en el primer periodo del año 2022. Se hizo un muestreo estratificado, teniendo un grupo de estudiantes de primer a cuarto semestre (65 estudiantes) y otro del quinto hasta el octavo semestre (47 estudiantes). La idea de medir el nivel de las competencias digitales requirió de una identificación de las dimensiones a partir de lo planteado por Carretero et al., (2017), en la versión DiGcomp 2.1, además

de tomar en cuenta la referencia de la Junta de Extremadura (2017). En tal sentido, se operacionalizó, como se muestra en la tabla 43, de esta memoria, en cinco dimensiones, con sus respectivos indicadores y subindicadores para construir el instrumento.

Las dimensiones fueron: Información y Alfabetización Informacional, Comunicación y Colaboración, Creación de Contenido Digital, Seguridad y Solución de Problemas. De los indicadores de esas grandes dimensiones se construyó el instrumento (Anexo 2) presentado como una escala Likert, en virtud de que la técnica para recabar la información fue la encuesta (la cual se corresponde con el diseño de encuesta para recabar información de campo). El instrumento en cuestión se presentó con 35 ítems, cuyas opciones de respuesta dentro de una escala de 5 puntos fueron: Muy alto, Alto, Mediano, Bajo y Muy bajo, con respecto al nivel de competencias o capacidades autopercibidas por los estudiantes. Se agregaron preguntas adicionales para recoger información sobre aspectos personales y una primera versión fue sometida a la validación de expertos y luego se midió su confiabilidad alcanzando un 0,95 con Alfa de Cronbach. Finalmente, los datos se presentan en tablas con medidas porcentuales y de tendencia central y variabilidad.

3.3.3.1. Población y Muestra

La población, considerada en el tercer estudio, la constituyeron los estudiantes de la carrera de Comunicación de la Universidad Nacional del Chimborazo. En este caso, el total de estudiantes inscritos para el primer semestre de 2022, fue de 344, lo que constituye la población (Tabla 41), mientras que el número de profesores es de 22. En el caso, de la población profesoral no

fue necesario determinar una muestra porque el tamaño de la población es pequeña, así que se tomaron todos los elementos de la misma.

Tabla 41. *Población Estudiantil*

Semestres	Nro. de estudiantes
Del 1er semestre al 8vo semestre	*344*
Total	*344*

Fuente: Elaboración propia (2023).

Ante el número de estudiantes se calculó una muestra y con apoyo de una calculadora en línea, se obtuvo con el 99% de confianza y un error de 10%, un total de 112 sujetos y hasta se hizo el cálculo de un muestreo estratificado, dado que, según Ñaupas et al., (2018) “la población está integrada por subgrupos o estratos que difieren en cantidades” (p. 340), es decir estudiantes ubicados en distintos semestres, en cuyo caso se dividieron en dos grupos (del 1er al 4to semestre y del 5to al 8vo). Para ello, se hizo el cálculo proporcional de la cantidad de unidades muestrales que le corresponde a cada estrato, donde la población de cada estrato se multiplicó por el tamaño de la muestra y se dividió entre la población, como se muestra en la tabla 42; así del primer estrato (G1) debían ser encuestados 65 estudiantes y del segundo estrato (G2), 47 estudiantes.

Tabla 42. *Cálculo del Muestreo Estratificado*

Estratos	Operación	Total
G1. 200	200x112/344	65
G2. 144	144x112/344	47
	Total	112

Fuente: Elaboración propia (2023).

3.3.3.2. Variables de la Investigación

El nivel de desarrollo de competencias digitales alcanzadas por los estudiantes de Comunicación, se constituyó en la variable del tercer estudio sobre la base de las competencias mencionadas por Carretero et al., (2017), en la versión DiGcomp 2.1, además de tomar en cuenta la referencia de la Junta de Extremadura (2017), asuntos mencionados en el marco teórico. En tal sentido, se operacionalizó dicha variable, como se muestra en la tabla 43, en cinco dimensiones, con sus respectivos indicadores y subindicadores para construir el instrumento.

Tabla 43. *Operacionalización del Nivel de Desarrollo de las Competencias Digitales de los Estudiantes de Comunicación de la UNACH*

Dimensión	Indicador	Subindicador
Información y alfabetización informacional	Navegar, buscar y filtrar datos, información y contenidos digitales Evaluar datos, información y contenidos digitales Gestión de datos, información y contenidos digitales	1. Navegación, búsqueda, filtrado explicación estrategias de búsqueda, explicar a otros (5 Ítems) 2. Análisis, comparaciones y evaluaciones de fuentes de datos, información y contenidos digitales. (3 Ítems) 3. Organización, almacenaje y recuperación de contenidos de forma estructurada (5 Ítems)
Comunicación y Colaboración	Interacción compartir y participar a través de tecnologías digitales Comportamiento y gestión de la identidad digital en la red	4. Seleccionar interactuar y compartir en diferentes tecnologías digitales (3 Ítems) 5. Cumplimiento de normas, respeto a diversidad y manejo de identidad digital (3 Ítems)
Creación de contenido digital	Desarrollo, Integración y reelaboración de contenido digital y propiedad intelectual	6. Crea, edita, reelabora contenidos y respeta la propiedad intelectual (5 Ítems)
Seguridad	Seguridad: Protección de dispositivos, datos, salud y privacidad	7. Protege equipos, datos, salud, diferencia riesgos y amenazas a la privacidad. (7 Ítems)
Solución de Problemas	Identificación y resolución de necesidades y problemas técnicos	8. Identificación y resolución de problemas cuando se usan dispositivos y herramientas en espacios digitales. (4 Ítems)

Fuente: Elaboración propia (2023).

3.3.3.3. Técnica e Instrumentos de Investigación

En este caso se usó la técnica de la encuesta y la escala Likert fue el instrumento preparado para recabar la información acerca de las competencias digitales, estimadas por Carretero et al., (2017) y se consideró apropiado usar aquellos indicadores, en su mayoría del nivel intermedio y, en mínima cantidad, los del nivel avanzado de la competencia, en función de que los encuestados están en pleno proceso de formación en la carrera de Comunicación. Tales indicadores, sirvieron para construir el instrumento, con 35 ítems, cuyas opciones de respuesta dentro de una escala de 5 puntos fueron: Muy alto, Alto, Mediano, Bajo y Muy bajo, con respecto al nivel de competencias o capacidades autopercibidas.

Se preparó la primera versión del instrumento, con el agregado de preguntas adicionales sobre datos personales de los encuestados. El mismo fue sometido a la respectiva validación de expertos, con los criterios de coherencia, claridad y suficiencia. Una vez recibida la validación, se hicieron los ajustes necesarios para la aplicación de una prueba piloto. El Alpha de Cronbach se calculó en 0.95; este valor de 95% permitió considerar que el instrumento tiene una confiabilidad muy alta.

3.3.4. Resultados

En este apartado se presentan los resultados a dos preguntas de investigación, la primera, ¿cuál es el nivel de desarrollo de competencias digitales alcanzado por los estudiantes de la carrera de Comunicación en la UNACH?, así se presentan los datos generales y luego lo relativo al nivel de competencias alcanzado por los estudiantes. Posteriormente, se muestran los

resultados de la segunda pregunta ¿cuáles son las implicaciones entre los elementos teóricos/conceptuales asociados con la Educomunicación y la Alfabetización Digital, las acciones docentes y el desarrollo de las competencias digitales alcanzado por los estudiantes de la carrera de Comunicación en la UNACH? Además, de incorporarse lo inherente a las hipótesis planteadas (nula y alternativa) en este estudio.

Es así como se presentan los resultados, a partir de los datos recabados con el instrumento aplicado mediante la herramienta en línea Google Drive, en su opción Google Forms, enviado vía correo electrónico a los estudiantes de todos los semestres de la carrera de Comunicación en la UNACH, el cual fue respondido por 274 estudiantes, lo cual superó el número del muestreo calculado.

3.3.4.1 Datos Generales de los estudiantes de la Carrera de Comunicación en la UNACH

En el primer apartado del cuestionario se recopiló, mediante tres (3) interrogantes, la información acerca de datos generales de la población de estudio, presentando a continuación, así como el nivel de curso en la carrera, la edad y género. En la tabla 44, se presentan las medidas porcentuales correspondientes a la pregunta sobre el nivel o semestre que cursa el estudiante de la carrera de comunicación en la UNACH, así se observan ocho (8) niveles en correspondencia con los ocho semestres que componen la carrera. De los 274 estudiantes que respondieron el cuestionario, 56 de ellos cursan el primer semestre lo que representa el 20%, constituye el mayor porcentaje de participación.

En el segundo semestre respondieron 39 estudiantes lo que equivale al 14%; mientras que, del tercer semestre, participaron 24 estudiantes, y representan el 9%. Por otro lado, 28 estudiantes pertenecen al cuarto semestre y 36 al quinto, representando 10% y 13% respectivamente. En el sexto semestre se ubicaron 33 estudiantes, lo que es igual al 12%. Finalmente, se observa que 34 estudiantes cursan el séptimo semestre, es decir, el 12% de los participantes. Cabe mencionar que poco más del 50% de los participantes en el estudio, están cursando los primeros cuatro semestres de la carrera de Comunicación de la UNACH.

Tabla 20: *Nivel que cursa en la carrera.*

Semestre	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	56	20.4 %	20.4%	20.4 %
2	39	14.2%	14.2	34.6%
3	24	8.8	8.8%	43.4%
4	28	10.2%	10.2%	53.6%
5	36	13.1%	13.1%	66.7%
6	33	12%	12%	78.7%
7	34	12.4%	12.4%	91.1%
8	24	8.8%	8.8%	99.9%
Total	274	100	100	

Fuente: Elaboración propia (2023)

En la tabla 45, se presentan los resultados que corresponden a la pregunta sobre la edad de los participantes. De los 274 estudiantes, 21 indicaron tener 18 años (8%), mientras que 48, manifestaron tener 19 (17%). Luego, 49 indicaron tener 20 años (18%) y otros 49 indicaron tener 21 años (18%), 47 manifestaron tener 22 años (17%) representando las medidas porcentuales más altas. Por otra parte, 14 estudiantes indicaron tener 24 años (5%), y representan

el porcentaje más bajo de los estudiantes que respondieron el cuestionario en el estudio, y por encima de 25 años se encuentran 20 estudiantes, representando el 7% de los casos.

Tabla 21. Edad.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
18	21	7.7	7.7	7.7
19	48	17.5	17.5	25.2
20	49	17.9	17.9	43.1
21	49	17.9	17.9	60.9
22	47	17.2	17.2	78.1
23	26	9.5	9.5	87.6
24	14	5.1	5.1	92.7
25 o más	20	7.3	7.3	100.0
Total	274	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia (2023)

En cuanto al género, los resultados pueden observarse en la tabla 46, la mayoría de los 274 estudiantes se identificaron con el género femenino, siendo equivalente a 176 estudiantes, es decir 64%; y 98 de ellos. Se identificaron en el género masculino, equivalente al 36%.

Tabla 22. Género.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Femenino	176	64.2	64.2	64.2
Masculino	98	35.8	35.8	100.0
Total	274	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia (2023)

3.3.4.2 Medidas Porcentuales de la Variable Competencias Digitales

En la tabla 47, se presentan los valores porcentuales de la dimensión Información y Alfabetización Informacional en su indicador Navegación, Búsqueda y Filtrado de Datos, Información y Contenidos Digitales con los ítems del 1 al 5. Los resultados muestran una tendencia hacia los valores 4 y 5 de la escala, donde se agrupan alrededor del 70% de las respuestas. Es decir, la mayoría de los estudiantes indica poseer un alto o muy alto nivel de competencia para identificar contenido relevante en redes 35% (alto nivel) y 34% (muy alto); situación parecida ocurre con la pregunta referida al nivel de competencia para buscar contenidos en los diferentes motores, donde el porcentaje fue de 36, (alto nivel) y 36% (muy alto); o usar filtros básicos y avanzados en la búsqueda de contenidos 36% (alto nivel) y otro 31% (muy alto); además de localizar contenidos relevantes en la web lo indican el 39%(alto nivel) y 34% (muy alto); y, explicar a otras personas cómo acceder a los distintos buscadores y navegar en ellos 34%(alto nivel) y 34% (muy alto).

Tabla 23. Dimensión: Información y Alfabetización Informacional. Indicador. Navegación, Búsqueda y Filtrado datos, Información y Contenidos Digitales y su Correspondiente Subindicador.

Escala ítem/ Frecuencia-Porcentaje	1 Muy Bajo		2 Bajo		3 Mediano		4 Alto		5 Muy Alto	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1.Identifica contenido relevante en redes	8	2.9	6	2.2	70	25	96	35	94	34.3
2. Busca contenidos en los diferentes motores de búsqueda (Google, Bing, Yahoo, otros)	7	2.6	11	4.0	59	21.5	99	36.1	98	35.8
3. Usa filtros básicos y avanzados en la búsqueda de contenidos	7	2.6	13	4.7	69	25 1	99	36.1	86	31.4
4. Localiza contenidos relevantes en la web	8	2.9	12	4.4	53	19.3	108	39.4	93	33.9
5. Explica a otras personas cómo acceder a los distintos buscadores y navegar en ellos	9	3.3	14	5.1	65	23.7	94	34.3	92	33.6

Fuente: Elaboración propia (2023)

En la tabla 48, se presentan las medidas porcentuales correspondientes al segundo indicador, denominado Evaluación de Datos, Información y Contenidos Digitales, perteneciente a la dimensión Información y Alfabetización Informacional. Está compuesta por tres (3) afirmaciones, mediante las cuales los estudiantes manifiestan que poseen un nivel muy alto de competencia para evaluar las fuentes u origen de contenidos obtenidos en la web (39%); evaluar la calidad de contenidos obtenidos en la web (38%); y selecciona los contenidos de mejor calidad en la web (39%); mientras que, en la categoría 4, con un nivel

alto de competencia, manifestado por los estudiantes, se tienen las medidas porcentuales que se ubican en 35%; 36% y 36%, respectivamente. Los resultados evidencian la tendencia de que los estudiantes poseen un nivel muy alto de competencia para este sub-indicador.

Tabla 24. Dimensión: Información y Alfabetización Informacional. Indicador. Evaluación de Datos, Información y Contenidos Digitales. Análisis, Comparaciones, Interpretaciones de Fuentes de Datos y Contenidos Digitales.

Escala	1 Muy Bajo		2 Bajo		3 Mediano		4 Alto		5 Muy Alto	
ítem/ Frecuencia-Porcentaje	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
6. Evalúa las fuentes u origen de contenidos obtenidos en la web.	7	2.6	7	2.6	58	21.2	96	35	106	38.7
7. Evalúa la calidad de contenidos obtenidos en la web.	8	2.9	10	3.6	51	18.6	100	36.5	105	38.3
8.Selecciona los contenidos de mejor calidad en la web	10	3.6	6	2.2	51	18.6	100	36.5	107	39.1

Fuente: Elaboración propia (2023)

En la tabla 49, se muestran los resultados del indicador Gestión de Datos, Información y Contenidos Digitales, y su respectivo sub-indicador; compuesto por los ítems del 9 al 13, donde los estudiantes manifiestan que poseen un alto nivel de competencia, al posicionarse sus respuestas en la categoría 4; mientras que, otro porcentaje importante de ellos considera que posee un muy alto nivel, de manera que, en estas dos categorías se agrupan alrededor del 60% de las respuestas, indicando una tendencia a tener los niveles más altos de la escala. Es decir, los estudiantes indicaron poseer alto nivel para almacenar contenidos

en dispositivos internos del computador 37%; así como para consultar contenidos almacenados en el computador 39%; también se consideran altamente capaces de almacenar contenidos en dispositivos externos del computador 36%; asimismo indican un alto nivel para utilizar recursos digitales para eliminar la pérdida de información almacenada 36%; y, mantiene sistemas de organización tendientes a minimizar el tiempo de búsqueda de datos almacenados 34%.

Por otra parte, se observan los valores 30%; 28%; 33%; 30%; 32% ubicados en la categoría 5, ocupando el segundo mayor grupo de respuestas, que refleja un muy alto nivel de competencia, según lo manifiestan los estudiantes. También es necesario señalar que en este sub-indicador, aproximadamente, un poco más del 20% de los estudiantes manifestaron poseer un nivel intermedio de competencia en todas sus afirmaciones, de allí se infiere que una porción importante de la muestra se considera un usuario promedio en cuanto a la gestión de datos, información y contenidos digitales.

Tabla 25. Dimensión: Información y Alfabetización Informacional. Indicador. Gestión de Datos, Información y Contenidos Digitales. Organización, Almacenaje y Recuperación de Contenidos de forma estructurada.

Escala ítems/ Frecuencia-Porcentaje	1 Muy Bajo		2 Bajo		3 Mediano		4 Alto		5 Muy Alto	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
9. Almacena contenidos en dispositivos internos del computador (unidades, disco duro)	10	3.6	13	4.7	66	24.1	102	37.2	83	30.3
10. Consulta contenidos almacenados en el computador	9	3.3	17	6.2	64	23.4	108	39.4	76	27.7
11. Almacena contenidos en dispositivos externos del computador (Disco duro externo, Google Drive, Dropbox, OneDrive, otro)	12	4.4	15	5.5	57	20.8	99	36.1	91	33.2
12. Utiliza recursos digitales para eliminar la pérdida de información almacenada.	9	3.3	20	7.3	66	24.1	98	35.8	81	29.6
13. Mantiene sistemas de organización tendientes a minimizar el tiempo de búsqueda de datos almacenados.	10	3.6	14	5.1	70	25.5	93	33.9	87	31.8

Fuente: Elaboración propia (2023)

La tabla 50, presenta los datos de la dimensión Comunicación y Colaboración, en su indicador Interacción, Compartir y Participar a través de tecnologías digitales y su primer sub-indicador. Los estudiantes consultados indican con sus respuestas que poseen un nivel muy alto para Seleccionar, Interactuar y Compartir en diferentes tecnologías digitales al ubicarse la mayoría

en la categoría 5, seguido por la categoría 4, marcando una tendencia hacia los valores más altos de la escala al concentrar, aproximadamente, el 70% de las respuestas.

Como se observa en los ítems del 14 al 16, los estudiantes manifestaron tener muy alto nivel para seleccionar diferentes tecnologías digitales para comunicarse con compañeros y profesores (43%); además, otro grupo con igual porcentaje manifestó que comparte contenidos con sus compañeros y profesores a través de tecnologías digitales (43%); mientras que otro con 39%, indicó que comparte contenidos digitales con compañeros y profesores. Por otra parte, los estudiantes que indicaron un nivel alto de competencia muestran porcentajes entre 30% y 31%.

Tabla 26. Dimensión: Comunicación y Colaboración. Indicador Interacción, Compartir y Participar a través de tecnologías digitales.

Escala / **ítem/ Frecuencia-Porcentaje**	**1 Muy Bajo**		**2 Bajo**		**3 Mediano**		**4 Alto**		**5 Muy Alto**	
	F	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**
14. Selecciona diferentes tecnologías digitales para comunicarse con compañeros y profesores	10	3.6	6	2.2	58	21.2	82	29.9	118	43.1
15. Comparte contenidos con sus compañeros y profesores a través de tecnologías digitales.	10	3.6	6	2.2	58	21.2	82	29.9	118	43.1
16. Comparte contenidos digitales con compañeros y profesores	7	2.6	16	5.8	59	21.5	85	31.0	108	39.1

Fuente: Elaboración propia (2023)

La tabla 51, presenta los datos del segundo indicador de la dimensión Comunicación y Colaboración, en su sub indicador cumplimiento de normas, respeto a la diversidad y manejo de identidad digital, el cual está compuesto por las preguntas 17, 18 y 19; en este caso, los estudiantes muestran una tendencia a poseer un nivel muy alto de competencia, debido a que el mayor porcentaje de las respuestas se ubican en la categoría 5, seguidos por la categoría 4, indicativa de un nivel alto, así, en conjunto, agrupan alrededor del 70% de las respuestas.

Es así como, los estudiantes manifestaron que tienen un nivel muy alto en el cumplimiento de las normas de comportamiento adecuadas para desenvolverse en la red (37%); adicionalmente manifestaron que respetan la diversidad cultural y generacional, manifiestas en los procesos de intercambio y comunicación en la red (44%). Asimismo, los estudiantes consideran que poseen un nivel muy alto para realizar acciones pertinentes en los entornos digitales para la creación de la identidad digital (37%). Las medidas porcentuales de la categoría 4, oscilan entre 30% y 35%.

Tabla 27. Dimensión: Comunicación y Colaboración. Indicador: Comportamiento y Gestión de la Identidad Digital en la Red. Sub- Indicador. Cumplimiento de Normas, Respeto a la Diversidad y Manejo de Identidad Digital.

Escala ítems/ Frecuencia-Porcentaje	1 Muy Bajo		2 Bajo		3 Mediano		4 Alto		5 Muy Alto	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
17. Cumple con las normas de comportamiento adecuadas para desenvolverse en la red (redes sociales, entornos virtuales de aprendizaje, otro)	10	3.6	12	4.4	56	20.4	94	34.3	102	37.2
18. Respeta la diversidad cultural y generacional manifiestas en los procesos de intercambio y comunicación en la red	6	2.2	15	5.5	50	18.2	82	29.9	121	44.2
19.Realiza acciones pertinentes en los entornos digitales para la creación de la identidad digital	7	2.6	12	4.4	59	21.5	96	35.0	100	36.5

Fuente: Elaboración propia (2023)

La siguiente dimensión se denomina Creación de Contenido Digital y su indicador desarrollo, integración y reelaboración de contenido digital y propiedad intelectual y su correspondiente sub- indicador, se presentan en la tabla 52. Integrada por las preguntas 20 a la 24, en las mismas, se observa que los estudiantes se perciben con un nivel alto o muy alto de competencia, debido a que la mayoría de las respuestas se ubican en los valores 4 y 5 de la escala, al concentrar en estas dos categorías más del 70% de las respuestas. Un 38.7% de los estudiantes manifestaron que desarrollan contenidos en diferentes formatos digitales en un muy alto nivel, mientras que, un 34.3% indicó alto nivel;

asimismo un 35% señaló poseer muy alto nivel de competencia para integrar contenidos y conocimientos obtenidos con anterioridad, en tanto que el 38.3% consideró que posee un alto nivel.

Los estudiantes consideran que reelaboran contenidos previos para la obtención de nuevo conocimiento en un muy alto nivel con un 36.9%; y otro 33.9% indicó poseer alto nivel. Además, un 35.4% consideran que seleccionan licencias de uso de materiales obtenidos en la web con muy alto nivel y otro 34.3% manifestó tener alto nivel. Asimismo, los estudiantes en un muy alto nivel consideran que respetan los derechos de propiedad intelectual de materiales obtenidos en la web (40.5%); y, otro 33.2% indicó poseer alto nivel.

Tabla 28. Dimensión: Creación de Contenido Digital. Indicador. Desarrollo, Integración y Reelaboración de Contenido Digital y Propiedad Intelectual. Sub- Indicador. Crea, Edita, Reelabora Contenidos y Respeta la Propiedad Intelectual.

Escala ítems/ Frecuencia-Porcentaje	1 Muy Bajo		2 Bajo		3 Mediano		4 Alto		5 Muy Alto	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
20. Desarrolla contenidos en diferentes formatos digitales	9	3.3	11	4.0	54	19.7	106	38.7	94	34.3
21. Integra contenidos y conocimientos obtenidos con anterioridad	6	2.2	14	5.1	53	19.3	105	38.3	96	35.0
22. Reelabora contenidos previos para la obtención de nuevo conocimiento	8	2.9	12	4.4	60	21.9	93	33.9	101	36.9
23. Selecciona licencias de uso de materiales obtenidos en la web	7	2.6	15	5.5	61	22.3	94	34.3	97	35.4
24. Respeta los derechos de propiedad intelectual de materiales obtenidos en la web	9	3.3	10	3.6	53	19.3	91	33.2	111	40.5

Fuente: Elaboración propia (2023)

En la tabla 53, se presenta la dimensión Seguridad en su indicador Seguridad, Protección de dispositivos, Datos, Salud y Privacidad y su respectivo sub- indicador. Los ítems del 25 al 31 componen este sub- indicador. Los estudiantes, en su mayoría respondieron en las categorías 4 y 5; es decir, nuevamente la tendencia es a mostrar un nivel alto y muy alto de competencia.

Es así como los estudiantes manifestaron poseer un nivel muy alto para establecer claves únicas y seguras para proteger los dispositivos y contenidos digitales personales (40.5%) y alto en (35.8%); también consideran que tienen muy alto nivel para reconocer riesgos y amenazas en entornos digitales (41.6%)

y alto (33.6%); otro grupo manifestó tener muy alto nivel para establecer claves seguras para servicios de internet (41.6%) mientras que otro (34.7%) indicó que era alto. Además de establecer claves únicas para cada servicio de internet en muy alto nivel (41.6%) y alto nivel (31.8%); en otra afirmación la mayoría de los estudiantes consideran tener un muy alto nivel para asimilar las formas para el análisis de la procedencia de datos, información y contenidos para asegurarse de su fiabilidad y la privacidad (39.1%) y alto nivel (35.8%).

Tabla 29. Dimensión: Seguridad. Indicador Seguridad. Protección de Dispositivos, Datos, Salud y Privacidad. Sub- Indicador: Protege Equipos, Datos, Salud, Diferencia Riesgos y Amenazas a la Privacidad.

Escala ítems/ Frecuencia-Porcentaje	1 Muy Bajo		2 Bajo		3 Mediano		4 Alto		5 Muy Alto	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
25. Establece claves únicas y seguras para proteger los dispositivos y contenidos digitales personales.	10	3.6	10	3.6	45	16.4	98	35.8	111	40.5
26. Reconoce riesgos y amenazas en entornos digitales	7	2.6	10	3.6	51	18.6	92	33.6	114	41.6
27. Establece claves seguras para servicios de internet	7	2.6	13	4.7	45	16.4	95	34.7	114	41.6
28. Establece claves únicas para cada servicio de internet (evita repetir claves)	7	2.6	15	5.5	51	18.6	87	31.8	114	41.6
29. Asimila las formas para el análisis de la procedencia de datos, información y contenidos para asegurarse de su fiabilidad y la privacidad	6	2.2	12	4.4	51	18.6	98	35.8	108	39.1
30. Respeta la privacidad relativa a la información personal en las redes y servicios digitales	7	2.6	8	2.9	47	17.2	96	35.0	116	42.3
31. Protege la salud física y mental asociadas con el uso de las tecnologías	6	2.2	12	4.4	55	20.1	91	33.2	110	40.1

Fuente: Elaboración propia (2023)

La dimensión Solución de Problemas y su indicador Identificación y Resolución de Necesidades y Problemas Técnicos y su respectivo sub-indicador. Los ítems del 32 al 35 se presentan en la tabla 54, donde los estudiantes manifiestan, en sus respuestas, una tendencia hacia los valores más altos de la escala, categorías 4 y 5. Los estudiantes indicaron poseer muy alto nivel (32%) y alto nivel (39%); así como también solucionan problemas técnicos sencillos, presentados cuando se usan los dispositivos y los espacios digitales en muy alto nivel (35%) y alto nivel (34%); en otra afirmación los estudiantes consideran tener muy alto nivel para usar distintas aplicaciones digitales para emprender y satisfacer necesidades (35%) y alto nivel (38%); además utilizan herramientas digitales para innovar en procesos y productos en muy alto nivel (39%) y alto (345%).

Tabla 30. Dimensión: Solución de Problemas. Indicador: Identificación y Resolución de Necesidades y Problemas Técnicos. Identificación y Resolución de Problemas cuando se usan Dispositivos y Herramientas en Espacios Digitales.

Escala ítems/ Frecuencia-Porcentaje	1 Muy Bajo		2 Bajo		3 Mediano		4 Alto		5 Muy Alto	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
32. Identifica problemas técnicos sencillos presentados cuando se usan los dispositivos y los espacios digitales	10	3.6	10	3.6	61	22.3	106	38.7	87	31.8
33. Soluciona problemas técnicos sencillos presentados cuando se usan los dispositivos y los espacios digitales	9	3.3	13	4.7	62	22.6	93	33.9	97	35.4
34. Usa distintas aplicaciones digitales para emprender y satisfacer necesidades.	8	2.9	10	3.6	56	20.4	104	38.0	96	35.0
35. Utiliza herramientas digitales para innovar en procesos y productos. (Tiendas digitales en Instagram, grupos de Facebook, entre otros	8	2.9	13	4.7	52	19.0	95	34.7	106	38.7

Fuente: Elaboración propia (2023)

3.3.4.3. Medidas de Tendencia Central y Variabilidad de la Variable Competencias Digitales

En el caso de variable Competencias Digitales de los estudiantes de la carrera de Comunicación, se nota en la tabla 55, que la media más baja obtenida en la dimensión Información y Alfabetización fue de 3.81 (ítem 12 - Uso de recursos digitales para evitar pérdidas de información), lo cual implica que la

respuesta se ubica en la categoría de nivel alto, así como la desviación de 1.045; refleja que las respuestas dadas se alejan de la media.

Mientras que, la media más alta fue de 4.05 (ítem 8 - Selecciona contenidos de calidad), que se ubica en la categoría de nivel alto y la desviación de las respuestas con respecto a la media es de 0.996. En suma, al obtener una media total de la dimensión de 3.96 y una desviación de 0.975; se tiene una percepción de sus competencias digitales asociadas con la Información y Alfabetización Informacional en un nivel alto y la dispersión alrededor de la media tiende a ser moderada.

Tabla 31. Medidas de Tendencia Central y Variabilidad de la Dimensión Información y Alfabetización Digital.

ítems	Media	Desviación Típica
1. Identifica contenido relevante en redes	3.95	0.97491
2. Busca contenidos en los diferentes motores de búsqueda (Google, Bing, Yahoo!, otros)	3.98	0.98327
3. Usa filtros básicos y avanzados en la búsqueda de contenidos	3.89	0.98842
4. Localiza contenidos relevantes en la web	3.97	0.98666
5. Explica a otras personas cómo acceder a los distintos buscadores y navegar en ellos	3.89	1.03269
6. Evalúa las fuentes u origen de contenidos obtenidos en la web.	4.04	0.96530
7. Evalúa la calidad de contenidos obtenidos en la web.	4.03	0.99013
8. Selecciona los contenidos de mejor calidad en la web	4.05	0.99685
9. Almacena contenidos en dispositivos internos del computador (unidades, disco duro)	3.85	1.02255
10. Consulta contenidos almacenados en el computador	3.82	1.01317
11. Almacena contenidos en dispositivos externos del computador (Disco duro externo, Google Drive, Dropbox, OneDrive, otro)	3.88	1.06950
12. Utiliza recursos digitales para eliminar la pérdida de información almacenada.	3.81	1.04502
13. Mantiene sistemas de organización tendientes a minimizar el tiempo de búsqueda de datos almacenados	3.85	1.04279
Total. Dimensión Información y Alfabetización Informacional	**3.96**	**0.975**

Fuente: Elaboración propia (2023)

En cuanto, a la dimensión Comunicación y Colaboración que forma parte de las Competencias Digitales de los estudiantes de la carrera de Comunicación, en la tabla 56, se observa que la media más alta es de 4.08 (ítem 18 - Respeta la diversidad cultural y generacional manifiestas en los procesos de intercambio

y comunicación en la red) y su desviación es de 1.018; lo cual significa que, aunque los datos están dispersos, se valoró dicho ítem en un nivel de competencia alto.

En tanto que, la media más baja fue de 3.97 (ítem 17) Cumple con las normas de comportamiento adecuadas para desenvolverse en la red (redes sociales, entornos virtuales de aprendizaje, otros) y una desviación de 1.040, y el mismo también se ubica en la categoría de nivel alto. Al promediar el conjunto, con los valores de 4.07, se encuentra que los estudiantes en la dimensión Comunicación y Colaboración se perciben con unas competencias, cuyo nivel es alto, así como la dispersión es alta, al ser de 1.029.

Tabla 32. Medidas de Tendencia Central y Variabilidad de la Dimensión Comunicación y Colaboración.

ítems	Media	Desviación Típica
14. Selecciona diferentes tecnologías digitales para comunicarse con compañeros y profesores	4.06	1.02856
15. Comparte contenidos con sus compañeros y profesores a través de tecnologías digitales.	3.99	1.00545
16. Comparte contenidos digitales con compañeros y profesores	3.98	1.03582
17. Cumple con las normas de comportamiento adecuadas para desenvolverse en la red (redes sociales, entornos virtuales de aprendizaje, otro)	3.97	1.04086
18. Respeta la diversidad cultural y generacional manifiestas en los procesos de intercambio y comunicación en la red	4.08	1.01828
19. Realiza acciones pertinentes en los entornos digitales para la creación de la identidad digital	3.98	0.99438
Total Dimensión: Comunicación y Colaboración	**4.07**	**1.029**

Fuente: Elaboración propia (2023)

En la tabla 57, se presentan los datos de la dimensión Creación de Contenido Digital y se observa la media más alta (M=4.04), asociada con el ítem 24 (Respeta los derechos de propiedad intelectual de materiales obtenidos en la web) y una desviación de 1.020; su opuesto es el ítem 23 (Selecciona licencias de uso de materiales obtenidos en la web), cuya media de 3.94, con una desviación de 1.013. En ambos casos se considera un nivel de competencia alto y con más de una desviación alrededor de la media, es decir mayor dispersión en las respuestas.

Es así como, al tomar en cuenta la media total de 3.97 como resultado de las percepciones de los estudiantes sobre la Creación de Contenidos Digitales,

se infiere que el nivel de las competencias digitales es alto, en tanto que la dispersión alrededor de la media es de 0.999.

Tabla 33. Medidas de Tendencia Central y Variabilidad de la Dimensión: Creación de Contenido Digital.

ítems	Media	Desviación Típica
20. Desarrolla contenidos en diferentes formatos digitales	3.96	0.99946
21. Integra contenidos y conocimientos obtenidos con anterioridad	3.98	0.97396
22. Reelabora contenidos previos para la obtención de nuevo conocimiento	3.97	1.01422
23. Selecciona licencias de uso de materiales obtenidos en la web	3.94	1.01306
24. Respeta los derechos de propiedad intelectual de materiales obtenidos en la web	4.04	1.02095
Total Dimensión: Creación de Contenido Digital	**3.97**	**0.999**

Fuente: Elaboración propia (2023)

Acerca de la dimensión Seguridad, puede notarse en la tabla 58, que la media más baja fue de 4.04 y está presente en dos ítems, el 28, que trata sobre el establecimiento de claves únicas para cada servicio de internet y el 31 referido a la protección de la salud física y mental asociadas con el uso de las tecnologías, pero entra en la categoría de alto nivel de competencias, con una dispersión mayor, con respecto a la media, en el caso del ítem 28 (1.026) y menor dispersión en el 31 (0.987).

La media total fue de 4.06 y la dispersión de 1.022, así se interpreta que los estudiantes de la carrera perciben que tienen una competencia alta en el manejo de la dimensión Seguridad, aunque hay una dispersión alta en las respuestas alrededor de la media.

Tabla 34. Medidas de Tendencia Central y Variabilidad de la Dimensión Seguridad.

ítems	Media	Desviación Típica
25. Establece claves únicas y seguras para proteger los dispositivos y contenidos digitales personales.	4.05	1.02186
26. Reconoce riesgos y amenazas en entornos digitales	4.08	0.98753
27. Establece claves seguras para servicios de internet	4.08	0.99860
28. Establece claves únicas para cada servicio de internet (evita repetir claves)	4.04	1.02617
29. Asimila las formas para el análisis de la procedencia de datos, información y contenidos para asegurarse de su fiabilidad y la privacidad	4.05	0.97456
30. Respeta la privacidad relativa a la información personal en las redes y servicios digitales	4.11	0.96507
31. Protege la salud física y mental asociadas con el uso de las tecnologías	4.04	0.98781
Total Dimensión Seguridad	**4.06**	**1.022**

Fuente: Elaboración propia (2023)

La última dimensión de la variable Competencias Digitales, es la de Solución de Problemas y como se observa en la tabla 59, la media más alta fue de 4.01, con una dispersión alta (1.016), pero, permite decir que se ubica en la categoría de alto nivel de competencia, y en ese mismo nivel se encuentra la media más baja (M=3.91), con una dispersión de 1.005, asociada con el ítem 32, en relación con la identificación de problemas técnicos sencillos presentados cuando se usan los dispositivos y los espacios digitales.

En general, la media fue de 3.91 y coincide con la media más baja, mientras que, la dispersión fue de 1.005, la cual es indicativa de que las respuestas se alejan en más de una desviación de la media.

Tabla 35. Medidas de Tendencia Central y Variabilidad de la Dimensión: Solución de problemas.

ítems	Media	Desviación Típica
32. Identifica problemas técnicos sencillos presentados cuando se usan los dispositivos y los espacios digitales	3.91	1.00529
33. Soluciona problemas técnicos sencillos presentados cuando se usan los dispositivos y los espacios digitales	3.93	1.03212
34. Usa distintas aplicaciones digitales para emprender y satisfacer necesidades.	3.98	0.98327
35. Utiliza herramientas digitales para innovar en procesos y productos. (Tiendas digitales en Instagram, grupos de Facebook, entre otros	4.01	1.01624
Total Dimensión Solución de Problemas	**3.91**	**1.005**

Fuente: Elaboración propia (2023)

En la tabla 60, se muestra el resumen de las medias y desviaciones por cada dimensión de las Competencias Digitales, además de las medidas totales, así es como la media más baja (M=3.91), fue la relacionada con la dimensión Solución de Problemas, pero aun así refleja un nivel de competencia alto y una dispersión alta; mientras que, la media más alta fue de 4.07; asociada con Comunicación y Colaboración y cuyo nivel también es alto, con una dispersión alta. Ahora bien, la media total fue de 3.95; lo cual permite considerar que los estudiantes en promedio se perciben con altas Competencias Digitales, con una dispersión moderada alrededor de la media. Sin embargo, es importante resaltar que, si bien los resultados promedian en la categoría alta, lo hacen para el nivel de competencia intermedio planteado por DigComp 2.1, donde el usuario por sí mismo puede resolver tareas bien definidas y rutinarias y problemas sencillos, así como de forma independiente y según sus necesidades es capaz de resolver tareas y problemas no rutinarios, aunque bien definidos.

Tabla 36. Resumen Medidas de Tendencia Central y Variabilidad de la Variable Competencias Digitales.

Dimensiones	Media	Desviación Típica
Información y Alfabetización Digital	3.96	0.975
Comunicación y Colaboración	4.07	1.029
Creación de Contenido Digital	3.97	0.999
Seguridad	4.06	1.022
Solución de Problemas	3.91	1.085
Totales	**3.95**	**0.975**

Fuente: Elaboración propia (2023)

Ahora bien, estos resultados muestran la autopercepción de los estudiantes, inscritos en los distintos semestres de la carrera, sobre sus competencias, como ya se dijo, aunque para efectos de medición se reflejan como altas, se corresponden con el nivel de competencias intermedio de DigComp 2.1. Este resultado global, planteó sobre la marcha, una nueva interrogante sobre las posibilidades de que los estudiantes más nuevos se diferenciaran de los más avanzados, por lo tanto, se hizo un procedimiento para ver cómo los estudiantes inscritos del 1ero al 4to semestre percibían su nivel de competencias con respecto al grupo ubicado entre el 5to y 8vo semestre; en tal caso, se encontró en el primer grupo una media de 4.02 con una desviación baja de 0.03, mientras que el segundo grupo promedió 3.94 y la desviación de 0.04.

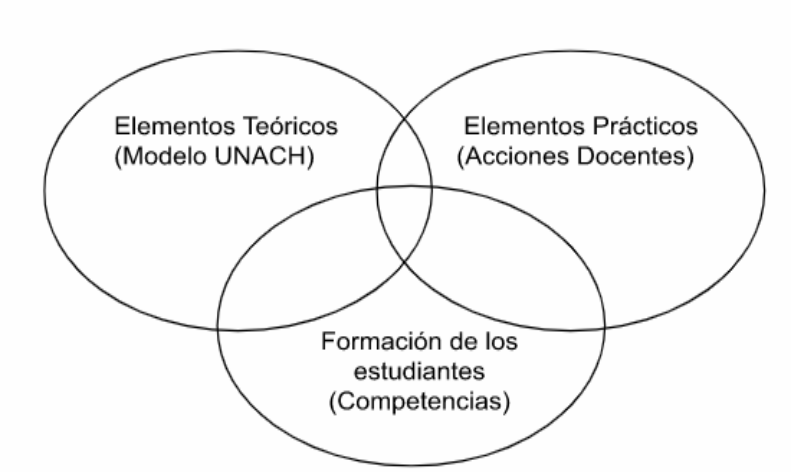
Tal situación, llamó la atención, pues la autopercepción acerca de las competencias desarrolladas es ligeramente más alta, aunque la diferencia no es significativa, en el grupo de los estudiantes matriculados en los primeros semestres de la carrera que la de los más avanzados. Este resultado da cabida

a nuevas preguntas que por supuesto, no estaban planteadas en la investigación y que abren nuevas vías de investigación a futuro.

3.3.4.4. Implicaciones de los Elementos Teóricos-Prácticos en la Formación de los Estudiantes de la Carrera Comunicación en la UNACH

Una vez estudiado lo relativo a los elementos teóricos del modelo educativo UNACH y el diseño curricular de la carrera de Comunicación, los elementos prácticos representados por las acciones docentes a la luz de las premisas educomunicativas y de alfabetización digital, además de las competencias digitales de los estudiantes, se resuelve la interrogante ¿Cuáles son las implicaciones entre los elementos teóricos/conceptuales asociados con la educomunicación y la Alfabetización Digital, las acciones docentes y el desarrollo de las competencias digitales alcanzado por los estudiantes de la carrera de Comunicación en la UNACH?, así a continuación se hace posible la explicación que se resume en el entretejido de los aspectos enunciados y representados en la figura 9.

Figura 9. Elementos Teóricos - Prácticos y Formación de Estudiantes.



Fuente: Elaboración propia (2023)

Es a partir de algunas categorías de análisis, que se pueden notar las implicaciones entre los elementos teóricos - prácticos y la formación de los estudiantes. Aunque es importante, aclarar que las implicaciones no aluden a señalar que las competencias alcanzadas por los estudiantes sean consecuencia de las acciones docentes y éstas del modelo UNACH; en todo caso, el modelo y las acciones forman parte del complejo entramado que da soporte a procesos de aprendizaje en los espacios formales universitarios, así como en los entornos digitales no formales.

En la tabla 61, se comienza por una categoría referida a *fines de la formación de la UNACH,* entre los cuales se tiene "formar profesionales de pregrado y postgrado con sólidos conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, generando una conciencia crítica que les permita participar activamente en la solución de los problemas fundamentales del país". Este fin, además de los conocimientos, enfatiza lo de *conciencia crítica y participación activa en la solución de problemas,* asunto presente en las acciones de los

docentes, en la dimensión de uso de medios y códigos, al *promover el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo ante la lectura y producción de contenidos,* así como está contenido en acciones docentes para promover *la coparticipación, compromiso de participación e involucramiento, el mantenimiento del flujo comunicacional y las relaciones interpersonales* (Participación y Colaboración).

Ahora bien, en las competencias de los estudiantes, se observó el fin mencionado, en la dimensión Información y Alfabetización Informacional, a través de la competencia referida *a la evaluación de la calidad de contenidos obtenidos en la web y a la selección de los contenidos de mejor calidad en la web,* pues tiene que ver con lo de conciencia crítica planteado entre los fines de formación y la acción docente del desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo; asimismo, se refleja algo de participación activa (fin de formación), en la competencia de *compartir contenidos digitales con compañeros y profesores,* de la Dimensión Comunicación y Colaboración, y las acciones docentes ya nombradas de coparticipación, compromiso de participación, flujo comunicacional y relaciones interpersonales.

Otro de los fines, plantea “promover y fomentar el desarrollo del talento humano, la creatividad, el emprendimiento e iniciativa empresarial, como mecanismos necesarios para superar las limitaciones sociales y económicas”; este propósito se liga con las acciones docentes en la dimensión de colaboración y participación al *promover actividades que logren generar espacios de aprendizaje así como contar con recursos idóneos,* y justamente a través de tales espacios de aprendizaje se hace posible el desarrollo del talento humano. Asimismo, el propósito se vincula con la dimensión Uso de Medios y Códigos, reflejado en las acciones docentes cuando *proponen actividades para que los*

estudiantes aprendan usar herramientas de tecnología y comunicación e Internet, lo cual contribuye con el desarrollo del talento.

Asimismo, se reconoce una vinculación con el fin en referencia, cuando los estudiantes perciben que tienen alta competencia (resolución de problemas) para *utilizar herramientas digitales para innovar en procesos y productos*, así como para usar distintas aplicaciones digitales para emprender y satisfacer necesidades (competencia resolución de problemas). Al entender de Ruiz (2021), las TIC han contribuido a la democratización del conocimiento al facilitar que los sujetos adquieran competencias que le permiten mejorar sus condiciones de vida y aporten al desarrollo social, por tanto, logran que el individuo desarrolle competencias genéricas y específicas que le permiten mejorar económicamente, abriendo oportunidades laborales y desarrollo de emprendimientos. Por su parte Ozuna et al., (2018), mencionan que las competencias mínimas a desarrollar por la educación mediática son, entre otras son las referidas al análisis, búsqueda con propósito de la información y el sentido de la participación en espacios digitales, además de comprender las implicaciones culturales y sociales sobre el uso de la tecnología, concientizar sobre la fiabilidad y seguridad cibernética así como reconocer quiénes están representados o no, además identificar el modelo comunicativo y pedagógico de los entornos virtuales.

Tabla 37. Fines de Formación y sus Implicaciones.

Elementos Teóricos (Modelo UNACH)	Elementos Prácticos (Acciones docentes)	Formación de estudiantes (Competencias Digitales)
Uno de los fines:		
"Formar profesionales de pregrado y postgrado con sólidos conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, generando una conciencia crítica que les permita participar activamente en la solución de los problemas fundamentales del país"	Promover el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo ante la lectura y producción de contenidos (Uso de Medios y Códigos)	La evaluación de la calidad de contenidos obtenidos en la web y a la selección de los contenidos de mejor calidad en la web (Información y Alfabetización Informacional)
"Promover y fomentar el desarrollo del talento humano, la creatividad, el emprendimiento e iniciativa empresarial, como mecanismos necesarios para superar las limitaciones sociales y económicas"	Promover la coparticipación, compromiso de participación e involucramiento, el mantenimiento del flujo comunicacional y las relaciones interpersonales (Participación y Colaboración)	Compartir contenidos digitales con compañeros y profesores (Comunicación y Colaboración)
	Generar espacios de aprendizaje y contar recursos idóneos (Participación y Colaboración)	Utiliza herramientas digitales para innovar en procesos y productos (Resolución de problemas)
	Aprendan usar herramientas de tecnología y comunicación e Internet (Uso de Medios y Códigos)	Usar distintas aplicaciones digitales para emprender y satisfacer necesidades (Resolución de problemas)

Fuente: Elaboración propia (2023)

La siguiente categoría de análisis se centra en las "líneas de trabajo de gestión académica de la UNACH", de las cuales se consideraron algunas,

reflejadas en las acciones docentes y en las competencias de los estudiantes (Tabla 62). En el caso de la línea de "investigación como herramienta didáctica", se apreció que está presente en la acción docente cuando se *fomenta el gusto por compartir conocimiento mientras colaboran en propósitos comunes* (Participación y Colaboración), así como tiene que ver con otra acción como la de *difundir conocimiento para propiciar redes de colaboración a través de los procedimientos de difusión existentes* (Creación y Transformación).

A su vez, la primera acción tiene implicaciones en las competencias alcanzadas por los estudiantes al manifestar que *desarrollan contenidos en diferentes formatos digitales e integran contenidos y conocimientos obtenidos con anterioridad* (Creación de Contenido Digital), para lo cual es necesario el proceso previo de investigación y su uso como herramienta de aprendizaje; mientras que la segunda acción se percibe en la competencia de *compartir contenidos con estudiantes y profesores mediante tecnologías digitales* (Comunicación y Colaboración).

La segunda línea de trabajo, a la cual se hace mención, se liga con "el diálogo intercultural", lo cual se distingue en las acciones docentes de promover el *compromiso de mantener un flujo informativo y comunicacional con su grupo propiciando relaciones interpersonales* (Participación y Colaboración), la promoción del *trabajo en conjunto aceptando diferentes opiniones con respeto hacia cada persona con las que comparten los espacios universitarios, además de interactuar con otros estudiantes propiciando vínculos de colaboración* (Participación y Colaboración). En cuanto a las competencias percibidas por los estudiantes y asociadas con la línea de acción se nombra la del *respeto a la diversidad cultural y generacional manifiestas en los procesos de intercambio y*

comunicación en la red (Comunicación y Colaboración). Al respecto Ruiz (2021) considera que la interculturalidad implica reconocer al otro, el respeto y la empatía aspectos que permiten abrir canales de comunicación que facilitan la interacción y enriquecen la experiencia humana al aceptar la diversidad.

Tabla 38. Líneas de Trabajo de Gestión Académica e Implicaciones (parte 1).

Elementos Teóricos (Modelo UNACH)	**Elementos Prácticos (Acciones docentes)**	**Formación de estudiantes (Competencias Digitales)**
En las líneas de trabajo de gestión académica se exalta: La investigación como herramienta didáctica	Fomenten el gusto por compartir conocimiento mientras colaboran en propósitos comunes (Participación y Colaboración)	Desarrolla contenidos en diferentes formatos digitales (Creación de contenido digital) Integra contenidos y conocimientos obtenidos con anterioridad (Creación de contenido digital)
	Difundan conocimiento para propiciar redes de colaboración a través de los procedimientos de difusión existentes (Creación y Transformación)	Comparten contenidos con estudiantes y profesores mediante tecnologías digitales (Comunicación y Colaboración)
El diálogo intercultural	Comprometan a mantener un flujo informativo y comunicacional con su grupo propiciando relaciones interpersonales (Participación y Colaboración)	
	Trabajen en conjunto aceptando diferentes opiniones con respeto hacia cada persona con las que comparten los espacios universitarios (Participación y Colaboración)	Respeto a la diversidad cultural y generacional manifiestas en los procesos de intercambio y comunicación en la red (Comunicación y Colaboración)
	Interactúen con otros estudiantes propiciando vínculos de colaboración (Participación y Colaboración)	

Fuente: Elaboración propia (2023)

La parte 2, de las líneas de trabajo, de Gestión Académica se presenta en la tabla 63, relacionada con “la participación en redes académicas nacionales e

internacionales” y aunque en las acciones docentes se específica el carácter local, si se promueve l*a coparticipación en redes de trabajo dentro de un clima favorable en la universidad* (Participación y Colaboración) *y difunden conocimiento para propiciar redes de colaboración a través de los procedimientos de difusión existentes* (Creación y Transformación). En cuanto a las capacidades, se encuentra solo lo relativo a compartir contenidos con profesores y estudiantes a través de tecnologías digitales.

Acerca de la línea de “nuevos roles docentes y de estudiantes”, se distinguió un rol tutorial del docente y ello, se observó en las estrategias metodológicas de las cuales pueda valerse el docente y que son demarcadas como actividades en contacto con el docente, en los sílabos, las cuales varían, según los usos que haga el docente, entre ellas: *Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Cooperativo, Talleres, Clase Invertida, Clase teórica, Foros, Estudio de Casos Metodología ADDIE procesos e-learning, Aprendizaje Basado en Problemas Exposición de trabajos, Constructivista y otros.*

En cuanto al “rol de los estudiantes”, en las líneas de trabajo, se precisa que debe *desarrollar su aprendizaje desde la interactividad, la colaboración y la participación, así como debe ser autónomo, con sentido crítico, uso de la reflexión, el análisis y la toma de decisiones*, es decir, el estudiante debe ser un “un agente activo en el proceso del aprendizaje a través de multiplicidad de actividades como: investigar, observar, analizar, sintetizar, escribir, leer, resolver problemas, comparar, manipular ideas y objetos” (Larrea y otros, p. 66).

Aunque las competencias indagadas, se limitan a las digitales, se puede señalar que los estudiantes se perciben con competencias asociadas con la interactividad, la colaboración y participación al *compartir contenidos con*

estudiantes y profesores a través de tecnologías digitales, al respetar la diversidad cultural y generacional manifiestas en los procesos de intercambio y comunicación en la red (Comunicación y Colaboración). Así como, con la *investigación y algunos procesos mentales* se vinculan las competencias *de integrar contenidos y conocimientos obtenidos con anterioridad* (Creación de Contenido Digital) y *reelaborar contenidos previos para la obtención de nuevo conocimiento* (Creación de Contenido Digital). Asimismo, se estima que el sentido crítico se encuentra, en cierta medida, en las competencias de *evaluar la calidad de contenidos obtenidos en la web* y en *la selección de los contenidos de mejor calidad en la web* (Información y Alfabetización Informacional).

Tabla 63.

Líneas de Trabajo de Gestión Académica e Implicaciones (parte 2)

Elementos Teóricos (Modelo UNACH)	Elementos Prácticos (Acciones docentes)	Formación de estudiantes (Competencias Digitales)
Otras líneas de trabajo:		
Participación en redes académicas nacionales e internacionales	Coparticipen en redes de trabajo dentro de un clima favorable en la universidad (Participación y Colaboración)	
	Difundan conocimiento para propiciar redes de colaboración a través de los procedimientos de difusión existentes (Creación y Transformación)	Comparte contenidos con profesores y estudiantes a través de tecnologías digitales (Comunicación y Colaboración)
Nuevos roles de docentes y estudiantes	Las acciones asociadas con el rol tutorial están reflejadas en los sílabos de las asignaturas en el conjunto de metodologías de aprendizaje: Aprendizaje Basado en Proyectos; Aprendizaje Cooperativo; Talleres; Clase Invertida; Clase teórica; Foros; Estudio de Casos; Metodología ADDIE; procesos e-learning; Aprendizaje Basado en Problemas;Aprendizaje Cooperativo; Exposición de trabajos; Constructivista - Participativo; Prácticas en clase; Simulaciones; Revisión bibliográfica sistemática; Sociodrama; Talleres	Se espera que el estudiante asuma un rol activo y que lo demuestre a través de acciones y procesos mentales de investigación, interactividad, colaboración, participación, resolver problemas analizar, escribir, leer, entre otros. Las competencias asociadas son: compartir contenidos con estudiantes y profesores a través de tecnologías digitales (Comunicación y Colaboración) Respetar la diversidad cultural y generacional manifiestas en los procesos de intercambio y comunicación en la red (Comunicación y Colaboración) Integra contenidos y conocimientos obtenidos con anterioridad (Creación de contenido digital) Reelabora contenidos previos para la obtención de nuevo conocimiento (Creación de contenido digital) Evalúa la calidad de contenidos obtenidos en la web (Información y Alfabetización Informacional) Selecciona los contenidos de mejor calidad en la web (Información y Alfabetización Informacional).

Fuente: Elaborado por propia (2023).

Otra línea de trabajo concierne al “enfoque psicopedagógico de la UNACH”, y se puede visualizar en la tabla 64. En el caso del “enfoque sociocrítico”, se menciona que el mismo recoge elementos del activismo, el constructivismo, el estudiante como el centro del proceso de aprendizaje, el desarrollo integral del ser humano, la reflexión sobre la práctica, la crítica entre procesos de reflexión e indagación autónoma, la producción social del conocimiento. Además de, tomar en cuenta el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, el aprendizaje significativo de Ausubel y el aprendizaje sociocultural de Vigotsky.

En las acciones docentes, se alude a la producción social del conocimiento y al constructivismo, al referir la promoción entre los estudiantes para que *tomen acción en pro de metas comunes fomentando la colaboración, trabajen en conjunto aceptando diferentes opiniones con respeto hacia cada persona con las que comparten los espacios universitarios* (Participación y Colaboración), dado que la colaboración requiere de participación y ésta a su vez de diálogo.

Asimismo, otras acciones docentes inmersas en la dimensión de Uso de Medios y Códigos, son las concernientes a la promoción de la *interpretación y uso adecuado de los códigos lingüísticos y no lingüísticos en sus contenidos, garantizar la comprensión de los lenguajes o códigos establecidos en el mensaje, el ejercicio del desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo ante la lectura y producción de contenidos, la generación de discusiones analíticas de los contenidos vinculados a su formación profesional, entre otros.* Este conjunto de acciones remite a la crítica, la reflexión y la producción social del conocimiento.

Ahora bien, en las competencias digitales de los estudiantes se puede ver algo de esos procesos reflexivos y críticos cuando *evalúan las fuentes u origen de contenidos obtenidos en la web, evalúa la calidad de contenidos obtenidos en la web, selecciona los contenidos de mejor calidad en la web* (Información y Alfabetización Informacional). Además de reconocer *riesgos y amenazas en entornos digitales y asimilar las formas para el análisis de la procedencia de datos, información y contenidos para asegurar su fiabilidad y la privacidad.*

El enfoque holístico planteado, en el modelo psicopedagógico en la UNACH, concibe la multidimensionalidad de la realidad, así entonces se interesa por el aprendizaje basado en las interacciones del ser humano con lo cultural, social, emocional o la diversidad. Las acciones docentes imbricadas en este modelo, se notan en la dimensión Participación y Colaboración con lo de *propiciar un clima favorable,* necesario para asegurar un estado emocional que favorezca el aprendizaje. Además de proponer actividades para que los estudiantes *trabajen en conjunto respetando diferencias,* lo que da lugar al interaprendizaje y la relación con el ambiente*;* así como, en la dimensión Creación y Transformación, la acción se afinca en *producir textos de forma individual o colaborativa que evidencien contenidos de calidad,* asociado con la valoración del trabajo y la producción. Coincidiendo con Ruiz (2021) al reconocer que el enfoque holístico permite que el sujeto analice los fenómenos desde múltiples perspectivas lo que requiere de la aplicación del pensamiento sistémico complejo que le para comprender e integrar las interacciones que caracterizan el fenómeno y su contexto

Por otra parte, los estudiantes desarrollan competencias digitales en la que *respetan la diversidad cultural y generacional manifiestas en los procesos*

de intercambio (Comunicación y Colaboración); así como *la privacidad relativa a la información personal en las redes* (Seguridad), dado que este enfoque holístico se refiere también a la formación en valores como parte de los elementos que impactan el aprendizaje. Los resultados concuerdan con los planteamientos de Ozuna et al., (2018), al considerar que el propósito de la educación mediática es lograr en los estudiantes el compromiso de su participación en la cultura mediática que les rodea (implica relación entre participación y ciudadanía), estimulando su comportamiento crítico, es decir, empoderándose para que activen la conciencia sobre los riesgos (implica una relación entre las dimensiones protección y ciudadanía). Adicionalmente proponen estrategias para la búsqueda de contenidos con criterios de calidad (implica relaciones entre protección y creatividad) reflexionar sistemáticamente sobre la data en cuestiones morales, culturales y política (implica vincular las dimensiones ciudadanía, participación, así como creación y participación).

Tabla 39. Enfoque Psicopedagógico UNACH e Implicaciones (parte 1).

Elementos Teóricos (Modelo UNACH)	Elementos Prácticos (Acciones docentes)	Formación de estudiantes (Competencias Digitales)
Enfoque sociocrítico: La reflexión sobre la práctica, la crítica entre procesos de reflexión e indagación autónoma, la producción social del conocimiento	Tomen acción en pro de metas comunes fomentando la colaboración Participación y Colaboración) Trabajen en conjunto aceptando diferentes opiniones con respeto hacia cada persona con las que comparten los espacios universitarios (Participación y Colaboración) Interpretación y uso adecuado de los códigos lingüísticos y no lingüísticos en sus contenidos (Uso de Medios y Códigos) Garantizar la comprensión de los lenguajes o códigos establecidos en el mensaje (Uso de Medios y Códigos) El ejercicio del desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo ante la lectura y producción de contenidos (Uso de Medios y Códigos)	Evalúa las fuentes u origen de contenidos obtenidos en la web (Información y Alfabetización Informacional) Evalúa la calidad de contenidos obtenidos en la web, selecciona los contenidos de mejor calidad en la web (Información y Alfabetización Informacional) Reconoce riesgos y amenazas en entornos digitales (Seguridad) Asimila las formas para el análisis de la procedencia de datos, información y contenidos para asegurarse de su fiabilidad y la privacidad (Seguridad)
Enfoque holístico: Se consideran unas dimensiones del holismo en la educación como lo emocional, cognitivo, estético, corporal y espiritual. Valora el desarrollo humano, el trabajo y la producción, el interaprendizaje, la relación con el ambiente	La generación de discusiones analíticas de los contenidos vinculados a su formación profesional (Uso de Medios y Códigos) Propiciar un clima favorable (Participación y Colaboración) Trabajen en conjunto respetando diferencias (Creación y Transformación) Producir textos de forma individual o colaborativa que evidencien contenidos de calidad (Creación y Colaboración)	Respeta la diversidad cultural y generacional manifiestas en los procesos de intercambio (Comunicación y Colaboración) Respeta la privacidad relativa a la información personal en las redes (Seguridad)

Fuente: Elaboración propia (2023)

Lo concerniente al “enfoque conectivista” en la tabla 65, es asumido por la UNACH como una teoría que explica el aprendizaje a partir del resultado de la construcción de conexiones entre nodos o fuentes de información, dando relevancia a la autonomía, la diversidad, la apertura, la interactividad y conectividad; en tal sentido, al revisar las acciones docentes que favorecen tales conexiones, se pueden mencionar aquellas que promueven la coparticipación en redes de trabajo dentro de un clima favorable en la universidad (Comunicación y Colaboración) y las que tratan de fomentar la capacidad de generación de contenido como resultado del proceso de trabajo en redes (Creación y Transformación).

En esta misma dimensión, los docentes proponen también actividades para que los estudiantes *difundan conocimiento para propiciar redes de colaboración a través de los procedimientos de difusión existentes* (Creación y Transformación), y fundamentalmente, para que *accedan, busquen, procesen, guarden y organicen contenidos de la web* (Uso de Medios y Códigos). Entre las competencias digitales los estudiantes se encontraron las de *localizar contenidos relevantes en la web* (Información y Alfabetización) *y seleccionar diferentes tecnologías digitales para comunicarse con compañeros y profesores* (Comunicación y Colaboración), además de *integrar contenidos y conocimientos obtenidos con anterioridad* (Creación de Contenido Digital). El punto de vista de Villalonga (2017) en cuanto al conectivismo, es que el conocimiento no puede gestionarse por sí mismo, sino está fragmentado y depende de una red de interacciones entre individuos que saben dentro de una comunidad.

Tabla 40. Enfoque Psicopedagógico UNACH e Implicaciones (parte 2).

Elementos Teóricos (Modelo UNACH)	Elementos Prácticos (Acciones docentes)	Formación de estudiantes (Competencias Digitales)
Enfoque conectivista: Basado en las limitaciones de otros enfoques y concebido como una teoría que explica el aprendizaje como una conexión entre nodos o fuentes de información. Sus elementos son autonomía, diversidad, apertura, interactividad y conectividad	Coparticipen en redes de trabajo dentro de un clima favorable en la universidad. (Comunicación y Colaboración) Fomentar la capacidad de generación de contenido como resultado del proceso de trabajo en redes (Creación y Transformación) Difundan conocimiento para propiciar redes de colaboración a través de los procedimientos de difusión existentes (Creación y Transformación) Accedan, busquen, procesen, guarden y organizan contenidos de la web (Uso de Medios y Códigos)	Localiza contenidos relevantes en la web (Información y alfabetización) Selecciona diferentes tecnologías digitales para comunicarse con compañeros y profesores (Comunicación y Colaboración) Integra contenidos y conocimientos obtenidos con anterioridad (Creación de contenido)

Fuente: Elaboración propia (2023)

En la tabla 66, se muestra la categoría “perfil de egreso y competencias del Licenciado en Comunicación”, lo cual se refleja en las acciones docentes y las competencias digitales de los estudiantes. El perfil de egreso describe las capacidades, actitudes y competencias de los futuros profesionales, entre ellas, las de desarrollar la comunicación y el periodismo fundamentado en el uso racional de las TIC, la capacitación para elaborar productos comunicacionales apoyado en las TIC, así como la habilitación en el manejo de herramientas especializadas.

Las acciones docentes relacionadas con algunos de los elementos del perfil de egreso y competencias se distinguen, en la promoción de la *gestión de*

producciones con un alto compromiso y responsabilidad (Creación y Transformación), en propiciar actividades que implican la toma de *decisiones sobre los medios y formas de difundir mensajes y producciones* (Creación y Transformación), y en la promoción del uso de *herramientas de tecnología y comunicación e Internet* (Uso de Medios y Códigos); conjuntamente se hace presente el complemento de acciones que *ejerciten y demuestre competencia en el pensamiento crítico y reflexivo* (Uso de Medios y Códigos).

En cuanto a las competencias digitales relacionadas se encuentran que los estudiantes perciben un alto nivel de competencia en lo que concierne a la dimensión Información y Alfabetización Digital, pues son capaces de *navegar, buscar, filtrar, evaluar y gestionar datos e información*; asimismo perciben que *desarrollan contenidos en diferentes formatos digitales integran contenidos y conocimientos obtenidos con anterioridad y reelaboran contenidos previos para la obtención de nuevo conocimiento (Creación de Contenido Digital).*

También *asimilan las formas para el análisis de la procedencia de datos, información y contenidos para asegurarse de su fiabilidad y la privacidad (Seguridad) y utilizan herramientas digitales para innovar en procesos y productos* (Resolución de Problemas. En este sentido, Villalonga (2017) considera que la Alfabetización Digital debe estar alejada de la formación instrumental y técnica y adquirir una perspectiva que permita al individuo desempeñarse en los contextos digitales con una actitud crítica y reflexiva sobre los contenidos y sus fuentes. Mientras Revelo et al., (2018) consideran que se está alfabetizado digitalmente cuando el estudiante desarrolla “un conjunto de habilidades relacionadas con el acceso, la evaluación y la gestión de la

información, de carácter multimedia y a través de la red, aplicándolas a su proceso formal de aprendizaje" (p. 201).

Tabla 41. Perfil de Egreso e Implicaciones.

Elementos Teóricos (Modelo UNACH)	Elementos Prácticos (Acciones docentes)	Formación de estudiantes (Competencias Digitales)
Algunos aspectos del Perfil de egreso y competencias del Lic en Comunicación	Gestionen sus producciones con un alto compromiso y responsabilidad (Creación y Transformación)	Navegar, buscar y filtrar datos, información y contenidos digitales (Información y Alfabetización Digital)
Estará capacitado para intervenir en los procesos de diseño, desarrollo, implementación y evaluación de proyectos comunicacionales, y en la elaboración de productos comunicativos en distintos lenguajes y soportes	Tomar decisiones sobre los medios y formas de difundir mensajes y producciones (Creación y Transformación)	Evaluar datos, información y contenidos digitales (Información y Alfabetización Digital) Gestión de datos, información y contenidos digitales (Información y Alfabetización Digital)
Sus intervenciones profesionales supondrán el análisis e interpretación crítica de los procesos de comunicación en su contexto sociocultural.	Ejerciten y demuestre competencia en el pensamiento crítico y reflexivo (Uso de Medios y Códigos)	Desarrolla contenidos en diferentes formatos digitales Integra contenidos y conocimientos obtenidos con anterioridad
	Aprendan usar herramientas de tecnología y comunicación e Internet (Uso de Medios y Códigos)	Reelabora contenidos previos para la obtención de nuevo conocimiento Asimila las formas para el análisis de la procedencia de datos, información y contenidos para asegurarse de su fiabilidad y la privacidad
		Utiliza herramientas digitales para innovar en procesos y productos (Resolución de Problemas)

Fuente: Elaboración propia (2023)

La última categoría es "los sílabos", documentos que resumen la planificación necesaria, por cada asignatura, para que el docente desarrolle las actividades de enseñanza aprendizaje, con el fin de lograr las competencias necesarias, según el perfil de egreso. Dichos sílabos, contienen 11 componentes fundamentales que apoyan y orientan la facilitación de los aprendizajes; entre

esos componentes se hace mención al identificado como *Relación de la asignatura con los resultados de aprendizaje del perfil de egreso que aporta la asignatura*; en el mismo se integran los resultados de aprendizaje (objetivos) que aportan al perfil de egreso de la carrera (lo que el estudiante será capaz de hacer al final del curso), el nivel de contribución y las evidencias de aprendizaje.

Sin embargo, como se observa en la tabla 67 sólo se analizó lo relacionado con los resultados del aprendizaje en función de los contenidos, por lo menos los estudiados, así se reflejan en lo teórico-conceptual, rasgos distintivos de Educomunicación y Alfabetización Digital, como se mencionó en los resultados del primer objetivo y que se corresponden con: (a) Diálogo, Participación y Colaboración; (b) Creación y Difusión; (c) Pensamiento Analítico, Crítico y Valorativo; y (d) Navegación, Búsqueda y Uso de Herramientas Tecnológicas.

De lo teórico-conceptual de los sílabos fueron observadas concreciones en las acciones docentes acerca de la *coparticipación en redes, generar espacios de aprendizaje y contar recursos idóneos, colaboren entre sí y trabajo conjunto* (Participación y Colaboración); además de *gestionar producciones con alto compromiso y responsabilidad, generen contenidos de calidad como producto de integrar con trabajo previo* (Creación y Transformación). Así como también que *ejerciten y demuestren competencia en el pensamiento crítico y reflexivo, garanticen la demostración de sus competencias en el análisis crítico, reflexivo y valorativo evalúen mensajes y contenidos,* además de *generar prácticas adecuadas en la escogencia de la información en internet y usar las distintas herramientas y procesos en la web para crear contenidos* (Uso de códigos y medios).

En cuanto a las competencias, corresponden las que implican que el estudiante sea hábil en e*valuar y seleccionar contenidos de calidad en la web,* así como *mantiene sistemas de organización tendientes a minimizar el tiempo de búsqueda de datos almacenados* (Información y Alfabetización Digital); también el *respeto de la diversidad cultural y generacional manifiestas en los procesos de intercambio y comunicación en la red,* además de la *selección de diferentes tecnologías digitales para comunicarse con compañeros y profesores* (Comunicación y Colaboración). Además, i*ntegra contenidos y conocimientos obtenidos con anterioridad* (Creación de contenido) y *respeta los derechos de propiedad intelectual de materiales obtenidos en la web.*

Tabla 42. Los sílabos y sus Implicaciones.

Elementos Teóricos (Modelo UNACH)	Elementos Prácticos (Acciones docentes)	Formación de estudiantes (Competencias Digitales)
Elementos Teóricos y Conceptuales en los sílabos:		
Diálogo, Participación y Colaboración	Coparticipación en redes de trabajo Generen espacios de aprendizaje idóneos Colaboren entre sí Trabajen en conjunto respetando opiniones	Respeta la diversidad cultural y generacional manifiestas en los procesos de intercambio y comunicación en la red (Comunicación y Colaboración) Seleccionar diferentes tecnologías digitales para comunicarse con compañeros y profesores (Comunicación y Colaboración)
Creación y Difusión	Gestionar producciones con alto compromiso y responsabilidad	Integra contenidos y conocimientos obtenidos con anterioridad (Creación de contenido). Respeta los derechos de propiedad intelectual de materiales obtenidos en la web
	Generen contenidos de calidad como producto de la integración de trabajos previos	Evalúa y selecciona contenidos de calidad en la web (Información y Alfabetización Digital)
Pensamiento Analítico, Crítico y Valorativo	Ejerciten y demuestren competencia en el pensamiento crítico y reflexivo	Mantiene sistemas de organización tendientes a minimizar el tiempo de búsqueda de datos almacenados (Información y Alfabetización Digital)
Navegación, Búsqueda y Uso de Herramientas Tecnológicas	Garanticen la demostración de sus competencias en el análisis crítico, reflexivo y valorativo	
	Evalúen mensajes y contenidos	
	Generar prácticas adecuadas en la escogencia de la información en internet	
	Usar las distintas herramientas y procesos en la web para crear contenidos	

Fuente: Elaboración propia (2023)

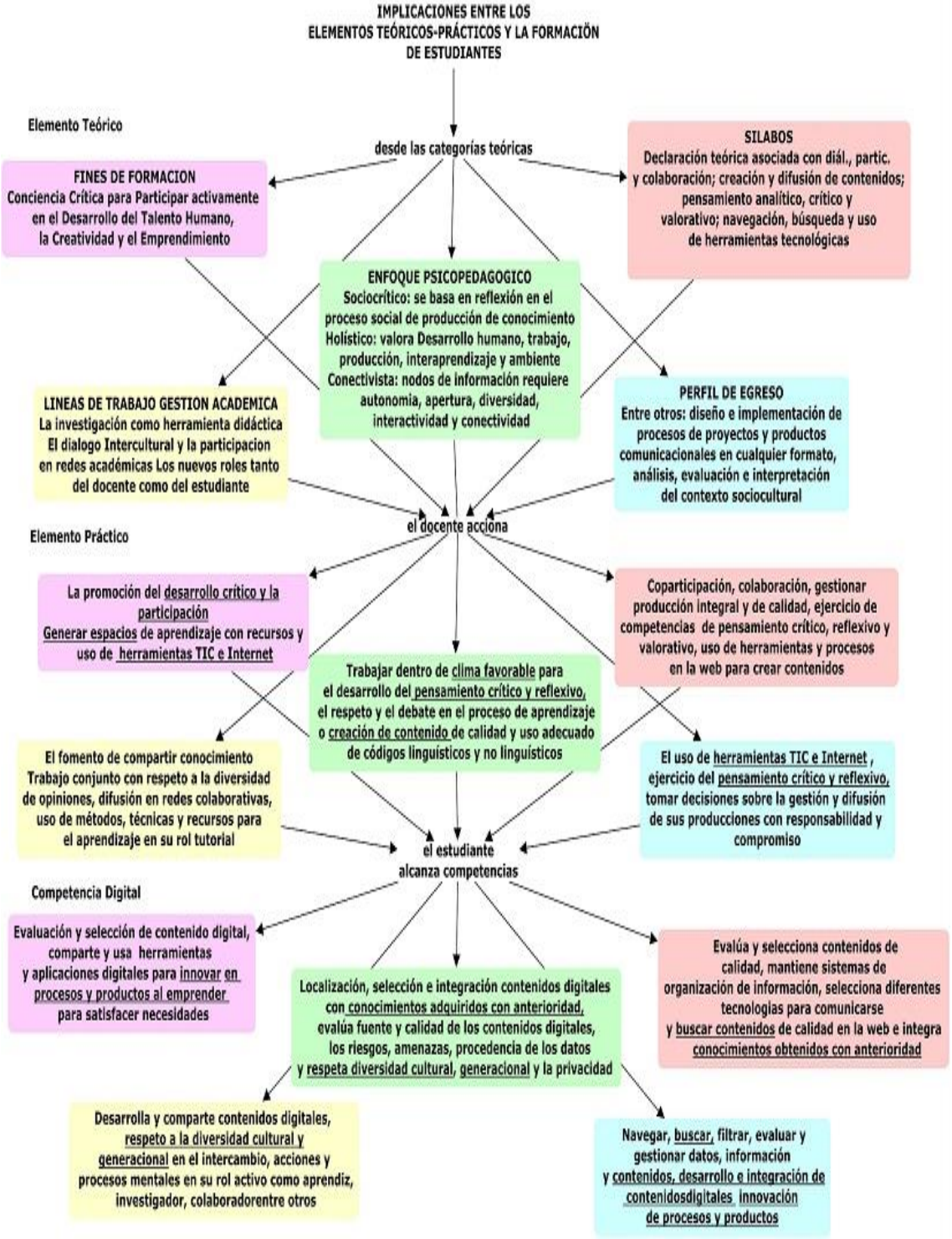
Las implicaciones comentadas, de alguna manera, adelantan los posibles alcances de la Educomunicación y la Alfabetización Digital cuando se entrecruzan los elementos teóricos con los prácticos y los roles que juegan los docentes y estudiantes, en la UNACH, tal como Hergueta (2017), deduce, al analizar la influencia de las propuestas Inter metodológicas para diagnosticar las posibles ganancias o carencias educomunicativas en la mediación tecnológica y la propuesta de nuevos modelos de intervención, con el fin de mejorar la operabilidad de llevar a la práctica una educación 2.0 en la educación superior. Al cabo de que, exaltó la necesidad de la "revisión de los fundamentos de la práctica pedagógica de la oficialidad y plantearnos inevitablemente un estudio sobre la concepción de la función que desarrollan profesorado y alumnado en el tablero educativo y de qué manera se relacionan para que emerja y se construya el conocimiento" (p. 223).

En fin, se resume en la figura 10, los aspectos más destacados acerca de las implicaciones, antes comentadas, inherentes a los fines de la formación, las líneas de gestión académica, el enfoque psicopedagógico, los sílabos y el perfil de egreso, tomando en consideración los elementos teóricos, los prácticos y las competencias digitales. Así, los fines de la formación se hacen presentes entre las acciones docentes de promover el desarrollo crítico y la participación, aunado a la generación de espacios de aprendizaje con recursos y usos de TIC, lo cual se entreteje en las competencias digitales de los estudiantes al ser capaces de evaluar y seleccionar contenidos digitales, compartir y usar herramientas digitales para innovar y crear productos. Asimismo, ocurre con la línea de trabajo de gestión académica al exaltar la investigación como herramienta didáctica, el diálogo intercultural, la participación en redes y los nuevos roles de docentes y

estudiantes, premisas que se manifiestan en acciones al promover el trabajo conjunto, compartir conocimiento, difusión en redes, uso de métodos, técnicas y recursos que faciliten el aprendizaje, cuyas implicaciones aparecen como competencias para desarrollar y compartir contenidos digitales, respeto a la diversidad cultural y generacional, procesos y acciones mentales.

En tanto que, el enfoque psicopedagógico con énfasis en los postulados sociocríticos, holísticos y de la conectividad, se reflejan en las acciones de procurar un clima favorable, estimular el pensamiento crítico y reflexivo, la creación de contenidos y el uso de códigos; acciones que implican búsqueda, apropiación y uso de los recursos tecnológicos, reconstrucción de contenidos, evaluaciones de los datos y contenidos. También, se muestran en la figura 10, algunas características del perfil de egreso que se implican con las acciones de los docentes y luego con los resultados del aprendizaje o competencias digitales de los estudiantes, al igual que pasa con los sílabos como categoría teórica.

Figura 10. Implicaciones de los elementos teóricos, prácticos y las competencias digitales



Fuente: Elaboración propia (2023).

3.3.4.5. Comprobación de hipótesis

En vista de las hipótesis planteadas en este estudio, se presentan los resultados, una vez realizados los procedimientos estadísticos, resumidos en la tabla 68 que permiten rechazar la hipótesis nula. Recordando que la misma se planteó como sigue:

H_0: El uso de metodologías basadas en la Educomunicación y la Alfabetización Digital docente en el proceso de formación de los comunicadores, no determinan el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes de la carrera.

Mientras que la hipótesis alternativa fue la siguiente:

H_1: El uso de metodologías basadas en la Educomunicación y la Alfabetización Digital docente en el proceso de formación de los comunicadores, son determinantes en el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes de la carrera.

Nivel de significancia

α=0.05

Estadístico de prueba

Ecuación: *Ji- Cuadrado*

$$x^2 = \sum_{i=1}^{k} \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$$

x^2= Prueba Ji-Cuadrado

O_i = Frecuencia Observada

Regla de decisión

Si P > α H_0 no se rechaza

Tabla 43. Ji- Cuadrado

Combinación de variables		Valor	Chi-cuadrado de Pearson
Educomunicación	Alfabetización Digital docente	10.193[a]	0.037
Educomunicación	Desarrollo de competencias del estudiante	32.656	0
Alfabetización Digital docente	Desarrollo de competencias del estudiante	20.055	0.003

Fuente: Elaboración propia (2023)

En virtud de lo planteado, con antelación, cabe destacar que existe suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula y aceptar que la implementación de metodologías basadas en la Educomunicación y la Alfabetización Digital docente en el proceso de formación de los comunicadores es un factor determinante en el logro de estas competencias, y su uso demuestra ser una herramienta efectiva en el fortalecimiento de la formación de los futuros profesionales de la comunicación.

3.3.5. Conclusiones

Con respecto a la pregunta de investigación 3 “¿Cuál es el nivel de desarrollo de competencias digitales alcanzado por los estudiantes de la carrera de Comunicación en la UNACH?”, los datos muestran que los estudiantes se percibieron con un nivel alto de competencias, dado que la media general del grupo lo demostró (M= 3.95); así como la media de la dimensión Comunicación y Colaboración (M= 4.07) estuvo por encima de la media general, indicativo de

que el estudiantado pone en práctica lo relativo a comunicarse y colaborar. Mientras que, la dimensión asociada con la Solución de Problemas, a pesar de manifestarse por debajo de la media, su estimó que se acercó a un nivel alto.

Estos hallazgos son distintos a los encontrados por Álvarez-Flores, Núñez-Gómez y Rodríguez-Crespo (2017), en estudiantes universitarios, quienes presentaron carencias digitales y, por ende, se concluye que los mismos no adquieren tales competencias durante sus estudios. Por otro lado, Rentería-Macías (2021) encontró un nivel intermedio de Competencias Digitales, al igual que Marín et al., (2020), lo cual resulta equivalente a lo encontrado en esta investigación. La alta competencia reflejada se corresponde con el nivel de competencia intermedio planteado por DigComp 2.1 (2017) donde el usuario por sí mismo puede resolver tareas bien definidas y rutinarias y problemas sencillos, así como de forma independiente y según sus necesidades es capaz de resolver tareas y problemas no rutinarios, aunque bien definidos. A pesar de los resultados no debe perderse de vista la necesidad de incrementar las acciones que involucren el desarrollo e incremento de las competencias digitales, según como lo determine el entorno de aprendizaje y los requerimientos de la sociedad y los avances tecnológicos.

En relación a la pregunta de investigación 4 "¿cuáles son las implicaciones entre los elementos teóricos/conceptuales asociados con la Educomunicación y la Alfabetización Digital, las acciones docentes y el desarrollo de las competencias digitales alcanzado por los estudiantes de la carrera de Comunicación en la UNACH?", el análisis muestra que desde las categorías teóricas estudiadas que involucraron los fines de la formación, el enfoque psicopedagógico y los sílabos contentivos de los elementos

fundamentales de la Educomunicación y la Alfabetización Digital, sumadas a las líneas de trabajo de la gestión académica y tomando en cuenta el perfil de egreso, se identificaron acciones docentes concretas enfocadas al ejercicio o la promoción del pensamiento crítico y participativo, las interacciones, la colaboración y producción, en consonancia con las ideas educomunicativas de Barbas (2012) y sus finalidades, según Ozuna, Frau- Meigo y Marta-Lazo (2018).

Lo anterior se une al uso constante de herramientas tecnológicas, pero que no se queda en el plano instrumental, sino que supone también implicaciones sociales y culturales del uso de la tecnología (Ozuna et al., 2018). De este modo se avala un desarrollo de competencias digitales entre el estudiantado que sigue las ideas de Revelo y otros (2018) sobre el acceso, la evaluación y la gestión de la información. De manera que, existe un entramado entre los elementos teóricos/conceptuales, las acciones de los docentes y las competencias digitales de los estudiantes.

Asimismo, se confirmó la hipótesis acerca de que el uso de metodologías basadas en la Educomunicación y la Alfabetización Digital docente en el proceso de formación de los comunicadores, son determinantes en el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes de la carrera. Es decir, que al poner en práctica los docentes ciertas metodologías, en los procesos de enseñanza y aprendizaje que impliquen dialogar, colaborar, producir, criticar, analizar, valorar, así como la apropiación y uso de las herramientas digitales, se crea y propicia un ambiente de aprendizaje que facilita el desarrollo de las competencias digitales.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

4.1. Discusión

Este apartado presenta las interpretaciones y significados de los hallazgos, en función de los objetivos, preguntas e hipótesis planteadas en esta investigación, así como se integran los aspectos más importantes y relevantes, una vez culminado el proceso de investigación, organizado en tres estudios, lo cual para los efectos se organizó en dos partes, la primera, contentiva de la discusión y la segunda, se corresponde con las conclusiones.

Al comienzo de la investigación se plantearon objetivos y preguntas de investigación para guiar el proceso, y una vez obtenidos los resultados son validados a la luz de premisas educomunicativas, de alfabetización y competencias digitales. En tal sentido, se presenta la discusión en función de los tres estudios realizados y relacionados con: (a) los elementos teóricos-conceptuales del diseño curricular de la carrera de Comunicación; (b) las acciones de los docentes a la luz de la Educomunicación y la Alfabetización Digital; y (c) las competencias digitales de los estudiantes de la carrera de Comunicación en la UNACH.

4.1.1 Identificación de los elementos teóricos/conceptuales, en el diseño curricular de la carrera de Comunicación de la UNACH, asociados con la Educomunicación y la Alfabetización Digital.

Al plantear el estudio, la pregunta de investigación pensada en relación con este objetivo se declaró como ¿Cuáles elementos teóricos/conceptuales vinculados con la Educomunicación y la Alfabetización Digital están presentes en el diseño curricular de la carrera de Comunicación de la UNACH?

Encontrándose suficientes indicios que permitieron dar respuesta a la misma. Tales indicios surgieron de la revisión y análisis de los sílabos, a partir de las categorías o dimensiones de: diálogo, participación y colaboración (Participación y Colaboración); producción y difusión de contenidos (Creación y Transformación); pensamiento analítico, crítico y valorativo (Lenguaje) y Navegación, búsqueda y uso de herramientas para almacenar, organizar, comunicar y crear (Tecnología).

La medida de las frecuencias de aparición de rasgos distintivos, fue menor, en la dimensión de diálogo, participación y colaboración, cuando constituye el principal rasgo que caracteriza a la Educomunicación, como plantea Barbas (2012), sobre ese carácter dialógico como la verdadera esencia de la Educomunicación, lo cual se enfatiza al referir que “este enfoque concibe la acción educomunicativa: como proceso dialógico inseparable de la práctica educativa y de los procesos de aprendizaje colaborativo” (p. 165). Dicha caracterización alude a la teoría de Habermas (2003) al valorar que la acción comunicativa, resulta del entendimiento y el consenso, a la par de los arreglos hechos en función de fines que remiten acciones instrumentales y acciones estratégicas.

El diálogo se constituye en un eje dinamizador de la participación y la colaboración, es decir, resulta imprescindible para que se dé la participación y la colaboración. Juega, el diálogo un papel importante en el proceso de aprendizaje dado que, para la Educomunicación, el mismo es asumido con la condición de ser una actividad participativa, “por medio de la cual el sujeto interactúa, no sólo con el objeto del conocimiento, sino también con su entorno social para elaborar significados a través de la comunicación, de la práctica dialógica que tiene en

cuenta el respeto a la dignidad humana, tanto del educando como del educador" (Giardullo, 2018, p. 191).

Mientras que, la mayor frecuencia de aparición de rasgos distintivos se centró en el pensamiento analítico, crítico y valorativo, lo cual refiere al pensamiento sociocrítico, elemento de interés para la Educomunicación, dado que la misma pretende profundizar en las explicaciones, comprensión e interpretación de los mensajes y productos comunicacionales (Parra, 2000). Es decir, que su propósito "es educar para la participación social, el empoderamiento y la formación de ciudadanos críticos dentro la vertiginosa y creciente comunidad red virtual, presente en diferentes ambientes donde se desempeñan las personas" (Ávila, 2018, p. 49).

En tal orden de ideas, se puede intuir la influencia de aspectos de la pedagogía crítica de Freire, donde el proceso educativo responde a una práctica orientada a incentivar el ejercicio reflexivo en los docentes y estudiantes, sin generar resultados homogeneizadores al valorar apropiadamente sus diferencias. La idea es que se promueva el pensamiento crítico de "una forma de pensar responsable, consciente, orientada a la búsqueda de la verdad, a la capacidad para emitir juicios y obtener conocimiento, dentro de los procesos formativos" (Ávila, p. 39).

En cuanto a la navegación, búsqueda y uso de herramientas para almacenar, organizar, comunicar y crear (Tecnología), que ocupó la segunda posición al identificarse sus rasgos en los sílabos, se observó su presencia en 12 de los 13 sílabos revisados, expresado mediante una o más competencias generales y/o específicas directas o de resultados esperados, lo cual difiere de lo encontrado por San Emeterio (2018), al revisar las competencias digitales

presentes en las asignaturas de los grados de Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas, y Comunicación Audiovisual en universidades localizadas en Madrid, dado que encontró que el 85% de las asignaturas no contemplan competencias digitales, así como el 86%, no incluye competencias específicas en las asignaturas.

En resumen, puede decirse, que los elementos teóricos-conceptuales asociados con la Educomunicación y Alfabetización Digital pudieron ser identificados en la documentación revisada, acerca del modelo educativo de la UNACH y los sílabos analizados, los cuales no aparecen registrados con las denominaciones explícitas de Educomunicación y Alfabetización Digital, pero que algunos de sus supuestos están imbricados en las competencias, los resultados de aprendizajes esperados, contenidos y actividades contenidos en los sílabos y en la declaración de un modelo educativo anclado en el enfoque socio-crítico, enfoque holístico y enfoque conectivista.

La concreción de tal hallazgo, en el modelo educativo y en el principal instrumento de planificación del proceso de aprendizaje (sílabo), es un gran avance para la Educomunicación y la Alfabetización Digital, dado que la educación es pensada desde su carácter mediador y la comunicación ocupa un sitial de honor, de manera que se está asumiendo el reto planteado por Hergueta (2017), en la siguiente proposición.

> Primero, cambiar el modelo comunicativo para modificar, a continuación, el modelo educativo, de una educación transmisiva, vertical, central y unidireccional, a una educación en dialogicidad y horizontalidad (Freire, 1970) comunicativa, descentralizada y multidireccional. Segundo, convertir el aula en un escenario donde desarrollar la Educación Mediática

en cada práctica educativa, a través de experimentar la interacción en todos los sentidos, niveles y áreas curriculares (p. 245).

En tal sentido, la planificación está dada y se espera una práctica docente que responda a los presupuestos teóricos-conceptuales y orientada a contribuir con el proceso de formación de los estudiantes, fundada en los procesos de creación y el desarrollo de ecosistemas abiertos y dialógicos que favorezcan el aprendizaje colaborativo, y faciliten la participación crítica en la sociedad de la comunicación que dé cuenta de una práctica ciudadana en todos los ámbitos de la realidad social, tal como Oliveira (2009), percibe a la Educomunicación.

4.1.2. Estudio de las Acciones de los Docentes en el Proceso de Formación de los Comunicadores en la UNACH

La indagación acerca de ¿Pueden distinguirse acciones de los docentes tendientes al proceso de formación de los comunicadores en la UNACH, en función de premisas de la Educomunicación y la Alfabetización Digital?, arrojó una frecuencia alta de acciones asociadas con las premisas educomunicativas y de Alfabetización Digital, al encontrar que la mayoría de las respuestas, en términos porcentuales, se concentraron entre las categorías de casi siempre y siempre, así como al calcular medias, se halló un promedio de 4,59; asimismo, entre la triada de dimensiones: participación y comunicación, creación y transformación y uso de medios y códigos, no hubo mucha diferencia en el valor de sus medias. Este resultado avala que los docentes generan o proponen acciones asociadas con la práctica educomunicativa y de Alfabetización Digital, de forma permanente, al mostrar unos resultados ubicados en la categoría de siempre.

El hecho de que los docentes se atribuyan una práctica de frecuencia alta, marcada por la propuesta de acciones inmersas en la participación y la colaboración, en la creación y transformación de información y/o contenidos, así como en el uso de medios y códigos, es alentador, y refleja una concreción de reflexiones que han estado presentes en las discusiones sobre Educomunicación y la Alfabetización Digital. Por ejemplo, en el estudio de Ávila (2018), los docentes universitarios, manifestaron una serie de reflexiones sobre su práctica y la necesidad de usar actividades para la promoción y desarrollo de competencias mediáticas en los estudiantes, relacionadas con el análisis y la producción "como son la elaboración de materiales, videos, noticias, proporcionar recursos de apoyo, creación de blogs, colocación de contenidos en canales en red, así como la creación de espacios de difusión" (p. 109).

Además, se sumaron reflexiones sobre la promoción del trabajo colaborativo en equipo, el planteamiento de preguntas generadoras, es decir situaciones problema, donde el estudiante tenga que investigar para generar el conocimiento, así como la promoción del uso crítico de los medios, fomentar el análisis crítico, discernir acerca de los contenidos. Todo este conjunto de reflexiones, destacadas en el trabajo de Ávila (2018), son materializadas en las acciones desarrolladas por los docentes de la carrera de Comunicación en la UNACH. Ahora bien, este hallazgo coincide con la identificación de los elementos teóricos-conceptuales que apuntaban a la consideración del diálogo, la participación y la colaboración, la creación y transformación de contenidos, además del uso de medios y códigos, los cuales ahora aparecen operativos, es decir en la autopercepción de los docentes.

En consecuencia, lo teórico se muestra operativamente. Al parecer los docentes han asimilado, en principio los supuestos del modelo educativo de la universidad, y han seguido las orientaciones y lineamientos para la práctica docente, provenientes de la Dirección Académica y la Unidad de Planificación y que conjuga el Reglamento de Régimen Académico de la UNACH, además de formatos, acuerdos, compromisos, sistema integrado en línea, control de asistencia, aunado al portafolio docente que incluye su información académica (títulos, cursos de actualización, capacitación permanente) y el Reglamento de Tutorías, que norma el proceso de acompañamiento académico estudiantil, para una adecuada dirección y orientación, potencializando el proceso enseñanza–aprendizaje (Larrea et al., 2018).

Resulta interesante que el portafolio docente, ya nombrado, según Reglamento de Régimen Académico, es el repositorio de evidencias del proceso de enseñanza-aprendizaje y permite analizar la efectividad de las actividades de formación, de aprendizaje y evaluación, con fines de mejora continua. Por tal motivo debe ser llevado y conservado para los fines pertinentes; asimismo, se hace un proceso de seguimiento al sílabo, por parte de los estudiantes, en dos momentos del desarrollo del lapso, para valorar el cumplimiento de lo indicado en el mismo. De tal forma que, la práctica docente, además de ser orientada y seguida, se centra en un rol tutorial lo cual implica “orientar, reforzar, atender y acompañar de forma individual o grupal, el desarrollo académico, a fin de fortalecer el logro de los resultados de aprendizaje” (UNACH, 2019, art. 3).

En ese rol tutorial se redimensiona la acción docente, pues ya no se trata de ser un transmisor de conocimientos, sino como se plantea en el modelo educativo (UNACH, 2014), entre otros quehaceres de los docentes.

> Organizar actividades para desarrollar habilidades cognitivas en los estudiantes que les permitan decidir, discriminar y valorar la información verdadera de la que no lo es; desarrollar estrategias de búsqueda, comparación, contraste, de consolidación, de agrupación que les permitan aprender investigando, estableciendo hipótesis; generando condiciones para que aprendan a lo largo de toda la vida (p. 63).

A lo anterior se suma, lo de “crear vías de acceso a la información, abastecer de recursos didácticos, ambientes de aprendizaje que permitan al estudiante desarrollar habilidades mentales para identificar, seleccionar, analizar, ser crítico, proponer, resolver problemas y crear haciendo uso de los conocimientos adquiridos” (UNACH, 2014, p.63). En tales quehaceres, están presentes, en parte, las dimensiones educomunicativas y de Alfabetización Digital, en forma de acciones desarrolladas por los docentes, resumidas en las dimensiones de uso de medios y códigos y en creación y transformación.

Asimismo, los resultados de la dimensión de participación y comunicación estudiada, se refleja en la declaración de la colaboración y la cooperación “como estrategia pedagógica privilegiada tanto para el desarrollo cognitivo como emocional y actitudinal. El aprendizaje colaborativo se construye sobre la base de los talentos y puntos de vista de cada individuo, y permite experimentar la satisfacción del apoyo, de la corresponsabilidad…” (UNACH, 2014, p. 65). Por ende, se encuentra coincidencia entre los elementos teóricos-conceptuales declarados en el modelo educativo, la planificación (sílabos) y en las acciones de los docentes.

Es de hacer notar que los docentes UNACH, reciben capacitaciones anuales; las más recientes (2022), dirigidas a los docentes de la carrera de

Comunicación sobre metodologías y herramientas digitales para actividades académicas y administrativas; creación de actividades en Moodle, y acerca de políticas públicas de comunicación; mientras que, durante el 2021 se ofrecieron, además del primer curso mencionado, generación de recursos digitales para actividades académicas y administrativas, creación y gestión de contenidos digitales, clase invertida ¿cómo aplicarla en los entornos digitales?, seguridad de la información, herramientas digitales para la educación. Indudablemente, estos cursos están alineados con la dimensión tecnológica, pero, hizo falta ver cursos sobre pensamiento crítico, analítico y reflexivo, colaboración y participación y otros similares para fortalecer lo relativo a las dimensiones del lenguaje y el diálogo.

Por otra parte, en la investigación acerca de las acciones sólo se estimó la autopercepción de los docentes sobre las mismas, hecho que congrega todo un sistema de creencias que determina las percepciones de la realidad y que está influido por las experiencias, y también por la información que se toma de los otros y la que pueda proporcionarse; en consecuencia, la autopercepción puede moverse entre una sobrevaloración y subvaloración, en algunos casos. Tras esta consideración, hizo falta una contraparte, como la de las percepciones de las acciones docentes desde la óptica de los estudiantes, la cual ya existe por lo del seguimiento a los sílabos, y que es conocida por los docentes, pues constituye una estrategia para el ajuste y mejora continua, pero que no se muestra como evidencia en esta investigación.

Sin embargo, puede ejemplificarse a través de un estudio en la UNACH, realizado por Pérez y Mesa (2018), en los cursos de nivelación de las carreras de educación, donde se encontraron diferencias entre las percepciones de los

docentes y los estudiantes sobre la ejecución de 19 actividades metodológicas del currículo oficial. La escala de medición fue (5) Siempre, (4) Casi Siempre, (3) A veces, (2) Rara Vez y (1) Nunca, con la participación de 25 profesores y la muestra de 80 estudiantes de los 294 inscritos. Los resultados de los profesores representados en medias se valoraron entre 4.04 y 4.76, estando 9 valores por debajo de la media de 4. 50 y 10 por encima, lo cual representa una tendencia hacia la categoría de siempre; por el lado de los estudiantes, las medias fueron inferiores y oscilaron entre 2.51 y 3.78, por encima de 3.50, solo 6 valores, lo que posiciona la percepción de los estudiantes sobre la ejecución de las acciones en la categoría de A veces. Aunque la correlación fue alta, entre los dos grupos, se notó que los valores dados por los estudiantes sobre la ejecución de las actividades por los docentes fueron más bajos que los de la autopercepción docente.

El trabajo precedente constituye un claro ejemplo de cómo las autopercepciones y las percepciones de otros varían, cuando se da cuenta de la realidad, a pesar de que la pretensión haya estado centrada en recoger datos de manera objetiva, de acuerdo con el enfoque seguido en la investigación mencionada. Tal circunstancia, no fue prevista en la presente investigación, y por lo tanto, no se tiene la contraparte para sopesar y considerar las posibles diferencias entre las autopercepciones de los docentes frente a las percepciones estudiantiles sobre la medida de ejecución de las acciones docentes asociadas con rasgos distintivos de la Educomunicación y la Alfabetización Digital, lo cual debe tomarse en cuenta en investigaciones futuras.

4.1.3. Determinación del nivel de desarrollo de las competencias digitales alcanzado por los estudiantes:

Los estudiantes de la carrera de Comunicación en la UNACH muestran un nivel alto en el desarrollo de sus competencias digitales, como parte de los hallazgos de la pregunta de investigación ¿Cuál es el nivel de desarrollo de competencias digitales alcanzado por los estudiantes de la carrera de Comunicación en la UNACH?, y tal nivel se ubica en la categoría de desarrollo intermedio (DigComp 2.1), en función del uso de los indicadores en el instrumento de recolección de datos. Para los efectos de valoración, los resultados se basan en los datos porcentuales, que en su mayoría se encontraron en la categoría de nivel alto de competencia. Asimismo, las medias de las cinco dimensiones consideradas oscilaron entre 3.91 y 4.07, siendo el valor promedio de 3.95, quedando ordenadas de menor a mayor nivel: solución de problemas, información y Alfabetización Digital, creación de contenido digital, seguridad y finalmente, comunicación y colaboración.

Estos resultados difieren de lo encontrado por Álvarez et al., (2017), con un cuestionario basado en DigComp, en estudiantes universitarios de la Universidad de Sonora en México y la Universidad Complutense de Madrid, dado que los estudiantes mostraron carencias digitales en las áreas de comunicación, seguridad y solución de problemas, así como en la creación de conocimientos en colaboración con otros mediante acciones creativas e innovadoras, por lo que entre las conclusiones manifiestan que dichos estudiantes no adquieren durante sus estudios las habilidades requeridas para desenvolverse en los contextos digitales.

Por otra parte, Rentería (2021) refiere su investigación con estudiantes del último año de la carrera de Ingeniería de Sistemas, en una universidad en Ecuador, en la cual se midieron competencias digitales, tomando en cuenta las cinco áreas y los niveles básicos, intermedios, avanzados y expertos, propuestos por DigComp. En tal caso, se determinó un nivel intermedio de Competencia Digital, a pesar de ser estudiantes de una carrera tecnológica, así como las medias más altas se registraron en el área de comunicación, al igual que en esta investigación; mientras que, en las áreas de Información, creación de contenidos, resolución de problemas y seguridad, se registraron los valores medios más bajos. Este resultado, también se parece al obtenido en la presente investigación, cuyos resultados son indicativos de una alta competencia, dentro de la categoría del nivel intermedio (DigComp 2.0), porque las preguntas del instrumento no incluyeron las concernientes al nivel avanzado, salvo unas pocas, así como tampoco incluyó las del nivel experto.

En el trabajo de Marín et al., (2020), sobre competencias digitales de estudiantes universitarios en México, en Quintana Roo, con una muestra de 678 de los 5413, inscritos en distintas carreras, se midieron cuatro áreas de competencias digitales: comunicación, gestión de la información, trabajo colaborativo y creación de contenido, encontrándose en general que los estudiantes se encuentran en la categoría de niveles intermedios de desarrollo de su competencia digital, siendo las más desarrolladas las áreas de comunicación y de gestión de la información. Este resultado coincide con los obtenidos en la presente investigación, dado que este desarrollo intermedio de competencias digitales se corresponde con el alcanzado entre los estudiantes en la UNACH, en función de que el nivel medido fue el de usuario intermedio.

También los resultados difieren de lo encontrado por Garza y Saucedo (2023), en los estudiantes de nuevo ingreso en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León en México, pues los mismos no reunían las competencias necesarias para gestionar la información que circula en su ambiente y tampoco tienen suficientes habilidades para generar contenidos propios con originalidad. En fin, como puede notarse, los resultados sobre las competencias digitales responden a distintas valoraciones, en los estudios mencionados, así como en otros existentes en la literatura sobre el tema, y en ello influyen los contextos, los sujetos y su sistema de creencias que indudablemente dan cuenta de una valoración que se hace subjetiva, la cual podría ser explicada por la teoría de la disonancia (Festinger), que puntualiza que ante los estados de disonancia se produce un estado aversivo que intentará cambiar uno u otro estado, proceso que no se da de igual manera entre los individuos.

Este proceso podría o no explicar el por qué los estudiantes, sujetos de esta investigación, del primero al cuarto semestre se percibieron con mayores puntajes que los inscritos del quinto al octavo semestre, aunque las diferencias entre medias no fueron significativas. También, da lugar a formular una nueva idea, fundada en que las acciones docentes asociadas con la propuesta de acciones para la interpretación y uso de códigos lingüísticos y no lingüísticos, el ejercicio del pensamiento crítico y reflexivo y las discusiones analíticas han provocado, que los estudiantes más avanzados en el continuum curricular, muestren una apropiación e internalización de estos indicadores, reflejadas en la autopercepción de las capacidades digitales, mediante una medida más cercana a la realidad; así se explicaría que los estudiantes de los primeros

semestres no han desarrollado suficientemente procesos autocríticos, y por tanto se perciben como mejor calificados en sus percepciones sobre las competencias digitales que los estudiantes más avanzados.

4.2. Conclusiones

El punto de partida de las conclusiones de toda la tesis lo constituye la construcción unísona de los conceptos de Educomunicación y Alfabetización Digital, dado que en la literatura no existen consensos en relación con sus definiciones, en este trabajo se llegó a dar una definición particular que según los contextos y procesos pudiera sopesar entre la Educomunicación, cuando se enfatice en lo comunicativo y en el uso del pensamiento, y la Alfabetización Digital, al facilitar el desarrollo de competencias dirigidas a ciertos fines.

Se entiende entonces la Educomunicación y la Alfabetización Digital como *el conjunto de procesos entretejidos, en contextos de formación, que se fundamentan en los principios comunicativos de diálogo, participación y colaboración, así como del pensamiento analítico, crítico y valorativo tendientes a la facilitación del desarrollo de las competencias necesarias para la apropiación y uso consciente de las tecnologías y lenguajes en los contextos digitales, para el ejercicio comunicacional y colaborativo, para la expresión creativa y productiva de contenidos e información, aunado al cuidado y seguridad en el uso de los medios y su utilidad para la solución de problemas*.

A este respecto, del primer estudio sobre el análisis del modelo curricular de la UNACH se pueden sacar varias conclusiones importantes:

- El modelo educativo de la UNACH marca una pauta especial al fundamentarse en el paradigma de la complejidad, aludiendo a la

consideración de tres enfoques: socio-crítico, holístico y conectivista. Este posicionamiento es distintivo e imprime un sello particular a todo el quehacer universitario. Es decir, que se espera permear las acciones del proceso de aprendizaje, tanto de los docentes como de los estudiantes. En este modelo se reconocieron, de manera implícita, principios educomunicativos y de Alfabetización Digital al ser enfatizados los aspectos del pensamiento crítico y reflexivo que deben asumirse en los procesos de diálogo, participación y comunicación, en la creación, transformación y difusión de contenidos, y en el uso apropiado de códigos y medios. Se encuentran implícitos, en el trasfondo del modelo universitario UNACH, indicios de la teoría crítica centrada en la valoración reflexiva y crítica de la sociedad y la cultura, aunada a la teoría de la acción comunicativa, mediante los usos comunicativos y lingüísticos de los actos del habla, las cuales dan sustento a la Educomunicación.

- La Alfabetización Digital, como acción generadora de capacidades para el manejo instrumental de las TIC, así como al proceso crítico y reflexivo necesario para la satisfacción de sus demandas y uso apropiado de la información, es un proceso presente en la UNACH. Esto ocurre desde el enfoque conectivista, por su inherencia en el proceso de aprendizaje, al concebir que el conocimiento se construye sobre un patrón de relaciones distribuido y en red, de manera que el aprendizaje resulta de la creación de conexiones y patrones en las redes sociales y tecnológicas (Larrea et al.,2018). Sobre la base de esta premisa, la formación del comunicador incluye conocimientos y experiencias para fortalecer el saber de los educandos en el área de las TIC, necesarias para el ejercicio profesional,

así como se requiere, el uso de las mismas, en los procesos educativos y las interacciones entre docentes y estudiantes.

- En el diseño curricular de la carrera de Comunicación se asumió el enfoque de competencias tomando en cuenta: el saber, el hacer y el ser. Las competencias giran alrededor de los principales núcleos de formación como el humanístico, periodismo, comunicación (haciendo énfasis en competencias comunicativas, interpretativas, argumentativas y propositivas), Investigación y TIC; además de otras habilidades cognitivas, que pueden ser analizados en la planificación del aprendizaje (sílabos), a través de los resultados del aprendizaje esperados (objetivos), las actividades y las evidencias de aprendizaje, así como en la descripción de la competencia (s) del perfil del egresado de la carrera a la(s) que aporta la asignatura.
- En los sílabos estudiados, los elementos teóricos-conceptuales contemplados en los contenidos, resultados de aprendizaje e incluso en las actividades y evidencias de aprendizaje, asociados con la Educomunicación y Alfabetización Digital, que registraron mayores frecuencias o menciones son: el pensamiento reflexivo, crítico y valorativo (35%), seguido por la navegación, búsqueda y uso de herramientas tecnológicas (25%), luego la creación y difusión (22%), y en último lugar, diálogo, participación y colaboración (17%). A pesar de las diferencias porcentuales se estimó que la presencia de rasgos educomunicativos y de Alfabetización Digital es satisfactoria, tomando en cuenta que, ni en el modelo, ni en el diseño curricular se hace mención explícita a la Educomunicación y Alfabetización Digital.

- En esta tesis se desglosa descriptivamente el diseño curricular de la carrera de Comunicación de la UNACH los cuales incluye elementos teóricos/conceptuales relacionados con la Educomunicación y la Alfabetización Digital, contribuyendo así al desarrollo de competencias digitales en los estudiantes. Sin embargo, la carrera sigue manteniendo estilos de actividades pedagógicas tradicionales, por lo cual el rediseño a futuro de la malla curricular puede actualizarse en asignaturas específicas sobre Alfabetización Digital y Educomunicación. Estos cursos podrían cubrir temas como teoría de medios, análisis de medios, ética de los medios digitales, privacidad y seguridad digital, producción de contenido digital y comunicación digital. De esta manera los docentes pueden incorporar el uso de herramientas digitales en sus métodos de enseñanza y evaluación promoviendo la reflexión crítica sobre el papel de los medios digitales en la sociedad. En el caso de los estudiantes se debe fortalecer el desarrollo de proyectos que impliquen el uso de tecnologías digitales y la creación de contenido digital. Estos proyectos pueden ayudar a los estudiantes a aplicar los conceptos de Educomunicación y Alfabetización Digital en contextos prácticos.

En cuanto al segundo estudio asociado con las acciones de los docentes a la luz de las premisas de Educomunicación y Alfabetización Digital se concluye que:

- Los docentes, en concordancia con su rol tutorial, es decir, de orientar, reforzar, atender y acompañar a los estudiantes (UNACH, 2019), se percibieron como promotores permanentes de acciones asociadas con la Educomunicación y Alfabetización Digital, promoviéndose principalmente

las diferentes acciones clasificadas en participación y colaboración (M=4.57), creación y transformación de contenidos (M=4.63) y uso de medios y códigos (4.57). Este resultado guarda consonancia con las orientaciones metodológicas del modelo educativo y del diseño curricular de la carrera, así como con las descripciones de los sílabos, por lo menos en lo concerniente a los rasgos distintivos de la Educomunicación y Alfabetización Digital que fueron identificados.

- Se percibe que el personal docente ha adoptado básicamente los supuestos del modelo de educación universitaria y lo han seguido conforme los lineamientos de práctica docente del consejo académico y del departamento de planificación. Así lo demuestran con las altas frecuencias con que desarrollan actividades asociadas con las dimensiones de Participación y Colaboración, de Creación y Transformación, además del uso de Medios y Códigos.

- Sin embargo, es clave la formación continua de los docentes, los cuales pueden recibir formación en Alfabetización Digital para poder enseñar efectivamente estos conceptos a los estudiantes y para integrar las tecnologías digitales en su enseñanza.

Por su parte, del tercer estudio asociado con las competencias digitales de los estudiantes y las imbricaciones entre los elementos teórico/conceptuales, las acciones de los docentes y las competencias, se encontraron las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes, quienes deben ser agentes activos en su proceso de aprendizaje como puntualizan Larrea et al., (2018), se mostraron como poseedores de competencias digitales, distinguidas mediante cinco (5)

dimensiones (Información y Alfabetización Digital, Comunicación y Colaboración, Creación de Contenido Digital, Seguridad y Solución de Problemas). En tal sentido, los valores de las medias obtenidos, permiten ubicarlos en la categoría de alta competencia, siendo los valores de (M=4.07 y M=4.06) para comunicación y colaboración y para seguridad, y el más bajo para solución de problemas con (M=3.91). La valoración se ubica en el nivel intermedio, de acuerdo con los niveles de DigComp, en función de que los indicadores utilizados para la medición, casi en su totalidad, corresponden a dicho nivel. De manera que, los estudiantes de la carrera de Comunicación en la UNACH se ubican como usuarios con competencias intermedias que según DigComp 2.2., "implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas" (p. 3).

- El hecho de encontrar que las competencias digitales de los estudiantes que cursan entre el primer y cuarto semestre de la carrera obtuvieran puntuaciones mayores, aunque no significativas, a las de quienes cursan del quinto semestre en adelante, generó una inquietud acerca de las razones inherentes a tal situación. Por un lado, pudiera explicarse a partir de la idea de los llamados nativos digitales, capaces de formarse en espacios distintos a los universitarios, pero, en este caso, podría esperarse que los resultados de los estudiantes más adelantados fuesen similares o superiores, y no menores. La otra explicación, está asociada con el desarrollo del pensamiento analítico, crítico y reflexivo que pudo haber provocado que los estudiantes más avanzados se hicieran más

conscientes y autoreflexivos al momento de ponderar sus capacidades que los estudiantes menos avanzados. Sin embargo, no se tienen indicios que avalen una u otra explicación.

- Las implicaciones de los elementos teóricos y prácticos, en las acciones de los docentes y en las competencias digitales de los estudiantes de Comunicación estudiados, son importantes. Las premisas teóricas del modelo educativo de la UNACH y del diseño curricular de la carrera de Comunicación (permeadas implícitamente, por principios educomunicativos y de Alfabetización Digital) están contenidas en la planificación del proceso de formación, cuya evidencia la constituyen los sílabos al enunciar contenidos, competencias y/o resultados de aprendizaje, así como actividades y evidencias de aprendizaje en consonancia con las premisas referidas.

- De igual modo, existen implicaciones entre lo teórico y los resultados de las acciones docentes que reflejaron la inclusión de lo enunciado en la planificación, a través de una práctica centrada en la promoción y facilitación de procesos ligados, de alguna manera, a la Educomunicación y Alfabetización Digital. Igualmente, en las competencias digitales de los estudiantes hay implicaciones de los elementos teóricos y también de los prácticos (acciones docentes), las cuales se manifiestan en los resultados correspondientes al encontrar competencias ligadas a algún indicador teórico o práctico.

- En cuanto al uso de metodologías basadas en la Educomunicación y la Alfabetización Digital docente en el proceso de formación de comunicadores se demuestra que está estrechamente vinculado al

desarrollo de competencias digitales en los estudiantes de la carrera de comunicación. Esto se debe a que ambas metodologías buscan fomentar habilidades y conocimientos necesarios para el manejo y la comprensión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito educativo y profesional. En este sentido se logra enfatizar en el estudio que la Educomunicación se centra en el análisis crítico de los medios de comunicación y en la promoción de una comunicación más democrática y participativa, de esta manera se demuestra que los estudiantes de la UNACH buscan convertirse en comunicadores activos y responsables, capaces de utilizar los medios digitales de manera ética y eficiente. En este contexto, el fomento de la Alfabetización Digital docente también es una variable clave en virtud que se enfoca en la formación de educadores con habilidades y competencias digitales para el diseño, implementación y evaluación de experiencias de aprendizaje en entornos virtuales y digitales.

- En el contexto de la carrera de Comunicación, el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes es fundamental para su éxito profesional en la era de la información. Las competencias digitales incluyen habilidades como el manejo de herramientas y plataformas digitales, el análisis y la producción de contenidos multimedia, la comunicación y la colaboración en línea, la resolución de problemas digitales, la seguridad en línea y la conciencia de los aspectos éticos y legales relacionados con el uso de tecnologías digitales. Cuando los docentes aplican metodologías basadas en la Educomunicación y la Alfabetización Digital en la formación de comunicadores, facilitan el

desarrollo de estas competencias digitales en los estudiantes. Esto se logra mediante la integración de actividades y proyectos que requieren el uso de tecnologías digitales, el fomento del pensamiento crítico en relación con los medios de comunicación, y la promoción de la participación activa de los estudiantes en la producción de contenidos y en la construcción de sus propias narrativas.

- Entre tanto, se concluye que los elementos teóricos y prácticos, a la luz de la Educomunicación y la Alfabetización Digital, están implicados en el proceso de planificación y en las acciones docentes. A su vez, los elementos, la planificación y las acciones se entremezclan en las competencias digitales de los estudiantes y en el proceso de formación de los mismos gracias a principios formativos ligados a la participación y el diálogo, la comunicación, el pensamiento reflexivo, crítico y valorativo, así como la apropiación y uso consciente de las tecnologías.

- Cabe destacar que los actores de la Carrera (docentes y estudiantes) presentan competencias de acuerdo con los resultados obtenidos. En el caso del estudiante se identifica la Alfabetización Digital como competencia clave en su proceso formativo, mientras que en el caso de los docentes se hace presente la necesidad de que adquieran un conjunto de competencias y habilidades relacionadas con el uso efectivo de la tecnología en el aula. Para ello la formación y desarrollo en las Competencias en las TIC, competencias en la creación de contenidos digitales, Competencias en la comunicación y colaboración; Competencias en la enseñanza en línea; Conocimientos técnicos son clave en la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje en el

estudiante de la Carrera de Comunicación. Por tanto, las competencias que los docentes deben aprender para el proceso de Alfabetización Digital están relacionadas con la capacidad de utilizar la tecnología de manera efectiva para mejorar el aprendizaje y el desarrollo profesional de los estudiantes en la carrera.

5. LIMITACIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

En esta tesis podemos encontrar algunas limitaciones, como es el caso de una población de estudio que se limitó a los estudiantes y docentes de la Carrera de Comunicación de la Universidad Nacional de Chimborazo en Ecuador. Por tanto, la selección de muestra podría no reflejar completamente la diversidad y la variabilidad de experiencias y competencias digitales en el ámbito de estudiantes que se encuentran en formación en otras universidades del país.

Otra limitación es la posibilidad de que algunas variables no fueron consideradas lo que indica que algunos factores potencialmente influyentes, como el acceso a las tecnologías digitales fuera del entorno universitario o las experiencias de Alfabetización Digital previas de los estudiantes, no se consideraron en el estudio. Del mismo modo, en este trabajo se utilizaron las metodologías del análisis descriptivo documental y cuestionario cuantitativo, en este sentido, futuros trabajos pueden analizar el fenómeno desde otras metodologías de las ciencias sociales como focus groups dirigidos que permitan profundizar en el estudio de las variables de forma cualitativa.

Se es consciente, de la necesidad de ahondar más, en estudios que permitan correlacionar las competencias digitales alcanzadas por los estudiantes con las acciones de los docentes. Esto permitiría obtener conclusiones acerca del papel que juega el docente en el desarrollo de tales competencias, tomando en cuenta, otras variables del contexto que contribuyan con el desarrollo en referencia. De igual manera es importante analizar la imperiosa necesidad que tiene el docente en formarse continuamente en el área de Alfabetización Digital

en virtud de los cambios y transformaciones que hoy tiene el Sistema de Educación Superior.

Se han encontrado diferencias en la autopercepción de los docentes como ejecutores e impulsores constantes de iniciativas relacionadas con el objeto de estudio encontrando una alta ejecución, sin embargo, estos resultados discrepan de los obtenidos en otras investigaciones, futuras investigaciones podrían profundizar en las causas de las posibles diferencias.

Por otro lado, esta investigación profundiza en el concepto de Educomunicación y Alfabetización Digital dentro de la Educación superior abriendo varias líneas de investigación, justificando las mismas en virtud de la era digital que hoy está presente en la sociedad incluyendo, de manera crucial, el sector educativo. Esta transformación demanda una reevaluación profunda y reflexiva de los métodos y enfoques pedagógicos tradicionales, en aras de preparar a los estudiantes para navegar y participar efectivamente en un mundo cada vez más mediado por tecnologías digitales. Es en este contexto que la presente tesis, busca contribuir al cuerpo de conocimiento existente, proponiendo líneas de investigación que son clave para abordar las diversas facetas de esta problemática contemporánea.

Las futuras líneas de investigación propuestas serían las siguientes:

La primera línea, "La Educomunicación en la formación ciudadana", es esencial para analizar cómo los procesos educativos pueden ser enriquecidos y potenciados mediante la integración de principios comunicativos que promuevan una ciudadanía activa y crítica. Al hacer referencia **l**a Educomunicación al uso de medios y tecnologías de comunicación en los procesos educativos y formativos, cuya relevancia crece día a día en la sociedad actual, resulta de

importancia estudiar cómo estos canales de comunicación pueden ser aprovechados de forma positiva para la formación de ciudadanos críticos, responsables y participativos. Por ejemplo, fomentando el pensamiento crítico sobre los contenidos mediáticos.

La Educomunicación también puede enseñar a los estudiantes a ser emisores responsables de mensajes en medios y redes, respetando la diversidad y los derechos de otros, lo cual resulta clave para una ciudadanía democrática. Asimismo, la investigación en esta área puede mostrar cómo utilizar creativamente medios y tecnologías para motivar la participación ciudadana, la expresión de ideas y la organización comunitaria de los jóvenes. Además, que estudiar la intersección entre educación, comunicación y tecnologías, y su impacto en la formación para una ciudadanía activa y democrática, es muy relevante dadas las condiciones actuales de la sociedad de la información y el conocimiento.

Por otra parte, "La Alfabetización Digital y la Educomunicación en la Educación Superior de Ecuador", busca evaluar el estado actual de la integración de competencias digitales en el contexto universitario ecuatoriano, un aspecto fundamental para garantizar una educación superior que responda a las demandas de la sociedad digital, dado que vivimos en una sociedad altamente mediatizada por tecnologías digitales. Donde los estudiantes universitarios necesitan desarrollar competencias de alfabetización digital para un desempeño eficiente en sus carreras y para su desempeño en el trabajo y la vida cotidiana.

La investigación puede proveer entendimiento sobre cómo integrar efectivamente el uso de tecnologías y medios digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel superior, así como puede generar modelos y

estrategias educomunicativas adaptadas a la realidad ecuatoriana, considerando aspectos culturales y necesidades locales. También puede mostrar cómo aprovechar responsablemente los medios digitales para fomentar el pensamiento crítico, la expresión de ideas y la participación activa de los universitarios.

Al estimar que la Educomunicación es relevante para la formación profesional y ciudadana, en temas como ética en medios digitales, chequeo de información, respeto a la privacidad o participación democrática con tecnologías, puede conformar políticas educativas para integrar de mejor manera medios y tecnologías digitales en la educación superior ecuatoriana. Por lo tanto, esta línea de investigación es estratégica, dada la omnipresencia de tecnologías digitales y su impacto en la comunicación, interacción y aprendizaje de los jóvenes universitarios

Asimismo, es imperativo explorar acerca de "La formación de competencias digitales en estudiantes universitarios", ya que la posesión de habilidades digitales robustas es cada vez más un requisito para el aprendizaje autónomo y la participación efectiva en la sociedad del conocimiento. Las competencias digitales son cruciales para el desempeño académico y profesional actual, permeando todas las disciplinas y áreas laborales, además de determinar qué brechas existen entre las competencias que demandan los programas académicos y el mercado laboral, versus las que efectivamente adquieren los estudiantes.

Asimismo, la investigación puede identificar cuáles son las estrategias y metodologías más efectivas para desarrollar y certificar competencias digitales durante la formación universitaria. Mientras que, los resultados pueden

fundamentar el diseño de políticas y normativas educativas para fortalecer la formación digital de calidad en consonancia con necesidades disciplinares y laborales.

La relación entre "Las competencias digitales y la Educomunicación", permite entender cómo las competencias digitales pueden potenciar la capacidad educomunicativa de docentes y estudiantes. Por ejemplo, para el diseño de proyectos, estrategias y contenidos formativos soportados en medios digitales. Asimismo, puede esclarecer cómo aprovechar responsable y críticamente las tecnologías para generar intercambios comunicativos y conocimiento de manera colaborativa entre estudiantes y docentes.

También la investigación puede revelar estrategias educomunicativas exitosas que integren medios digitales para motivar el aprendizaje, el pensamiento crítico y la participación activa, o permite comprender los retos y problemáticas de integrar competencias digitales y Educomunicación, generando luces para gestionar estos desafíos.

En cuanto a "las competencias digitales y la empleabilidad", como línea de investigación facilitaría determinar qué brechas de competencias digitales están afectando las posibilidades de empleo de los graduados universitarios. Puede identificar qué competencias digitales son más valoradas por los empleadores de los distintos campos profesionales. Puede considerarse de sus resultados ciertas orientaciones a las instituciones educativas para hacer ajustes estratégicos en los programas formativos, optimizando la empleabilidad.

También puede fundamentar el diseño de programas específicos para entrenar y certificar competencias digitales diferenciales asociadas a las

demandas del sector productivo, así como permite monitorear la evolución requerida de las competencias digitales en varias disciplinas ante los continuos avances tecnológicos. Se suma la formación de competencias digitales especializadas para abrir nuevos nichos de oportunidades laborales.

Finalmente, "Las TIC en la práctica pedagógica" es una línea que merece una exploración detallada para comprender cómo las tecnologías pueden ser utilizadas de manera efectiva y significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de propiciar la innovación. La investigación puede revelar cuáles son los principales desafíos y limitaciones que encuentran docentes y estudiantes al incorporar TIC en las pedagogías formativas.

Por otra parte, al estudiar casos exitosos de adopción TIC, se pueden establecer buenas prácticas educativas mediadas por tecnologías que sirvan como referencia. Los resultados pueden orientar tanto políticas gubernamentales como institucionales para integrar pedagógica y eficientemente las TIC en los procesos formativos.

Cada una de estas líneas de investigación propuestas resulta fundamental para desarrollar una comprensión holística y aplicada de cómo la Educomunicación y la Alfabetización Digital pueden ser optimizadas para mejorar la formación de los estudiantes de la Carrera de Comunicación en la Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador.

6. REFERENCIAS

Acosta, L. (2021). Alfabetización Digital con perspectiva de género: teoría y prácticas sobre el uso de Instagram como herramienta pedagógica en Educación Secundaria. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

Adell, J., y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. http://tinyurl.com/yyzcv52g

Aguado, J. (2004). Introducción a las Teorías de la Información y la Comunicación. Universidad de Murcia. http://tinyurl.com/rqwpub7

Agudelo-González, L. E., Marta-Lazo, C. y Aguaded, I. (2022). Competencias digitales en el Currículo de Periodismo: análisis de caso de una universidad Centroamericana. Vivat Academia. Revista de Comunicación, 155, 297-317. http://doi.org/10.15178/va.2022.155.

Ala-Mutka, K. (2019). Understanding the knowledge society. In Towards a Knowledge Society: The New Challenge for Europe (pp. 23-39). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-16477-7_3

Álvarez-Flores, E., Núñez-Gómez, P., Y Rodríguez Crespo, C. (2017). Adquisición y carencia académica de competencias tecnológicas ante una economía digital. Revista Latina de Comunicación Social, 72, 540 -559. DOI: 10.4185/RLCS, 72-2017-1178

Anderson, Terry y Dron, Jon. (2008). Groups, Networks, and collectives in social software for elearning. University of Athabasca. https://www.learntechlib.org/primary/p/26726/.

Andréu Abela, J. (2001). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Documento de trabajo, 2001. http://tinyurl.com/24a5vj65

Aparici, R. (2010). Introducción: la Educomunicación más allá del 2.0. En R. Aparici (Coord.), Educomunicación: más allá del 2.0 (pp: 09 23). Barcelona: Gedisa. http://tinyurl.com/2bosbyhk

Aparici, R., Y Osuna-Acedo, S. (2010). Educomunicación y cultura digital. En R. Aparici (ed.), Educomunicación: más allá del 2.0. Barcelona, España: Gedisa Editorial, S.A. http://tinyurl.com/2xlrfxsl

Área-Moreira, M., & Pessoa, T. (2012). De sólido a líquido: nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. [De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0]. *Comunicar, 38*. 13-20. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01

Avello Martínez, Raidell; López Fernández, Raúl; Cañedo Iglesias, Manuel; Álvarez Acosta, Hugandy; Granados Romero, John Fernando; Obando Freire, Francisco Marcelo (2013). Evolución de la alfabetización digital:

nuevos conceptos y nuevas alfabetizaciones MediSur, vol. 11, núm. 4, agosto, pp. 450-457. http://tinyurl.com/247yav4n

Ávila, L. (2018). Educomunicación. La competencia Mediática en la formación universitaria. [Tesis Doctoral en Educación presentada en la Universidad de Chihuahua. México].

Barbas, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. Foro de Educación, n.º 14, 2012, pp. 157-175. http://tinyurl.com/27gb73u6

Barbas, A. (2013). Volver a pensar la Educomunicación. En Aranda, D. Creus, A. y Sánchez- Navarro, J. Educación, medios digitales y cultura de la participación, 119-135. Barcelona, UOC Press. http://tinyurl.com/ydjmn4l6

Barrón, C. (2000). La formación en competencias y Certificación Profesional. En M.A Valle (Ed.) Universidad Nacional Autónoma de México Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación México. http://tinyurl.com/26r6yuse

Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y Alfabetización Digital. En Anales de documentación (Vol. 5, pp. 361-408). Facultad de Comunicación y Documentación y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. http://tinyurl.com/y96kury3

Benavides, A. V., Hidalgo, C. R., Y Suing, A. (2018). Jóvenes y cultura digital ¡Siguen los cambios y sin miedos! Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación, (137), 31-35. http://tinyurl.com/2bmbxx4x

Brink R. J. y Ericson L. K. (2021). Metodología de la investigación: un marco para la investigación empírica. Journal of Educational Research, vol. 115, pp. 111-121.

Cabero Almenara, Julio Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones (2005). Revista de la Educación Superior, vol. XXXIV (3), núm. 135, julio-septiembre, pp. 77-100. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Distrito Federal. México. http://tinyurl.com/2xuzyzpk

Cacheiro González, M. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, núm. 39, julio, 2011, pp. 69-81. Universidad de Sevilla, España. http://tinyurl.com/y2z4ahat

Calvo, J. A. (2020) La comunicación didáctica en la era digital: nuevas formas de enseñar y aprender." Journal of Educational Technology Development and Exchange, vol. 6, pp. 1-15. http://tinyurl.com/253lu2xj

Canfux, V. (1996). La Pedagogía Tradicional. En Canfux, V., Rodríguez, A., y Sanz, T. Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué.

Cañadas, Y., y Sánchez, A. (1998). Categorías de Respuesta en escalas tipo Likert. Psicothema, 1998. Vol. 10, nº 3, pp. 623-631. pp. 623-631. ISSN 0214 - 991. https://www.psicothema.com/pdf/191.pdf

Carretero, S., Vuorikari, R., y Punie, Y. (2017). DigComp 2.1. The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use. doi:10.2760/38842.

Castaño Muñoz, W. (2014). De las alfabetizaciones y competencias en la era digital: estudio de caso. e-Ciencias de la Información, 1-12. https://doi.org/10.15517/eci.v4i1.12861.

Castells, M. (1994). European cities, the informational society, and the global economy. New left review, (204), 18. http://tinyurl.com/2bgfyyco

Castells, M. (2000, octubre). Internet y la sociedad red. En Conferencia de Presentación del Programa de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya .Vol. 7, pp. 1-13. http://tinyurl.com/2dkmxoyx

Castells, M. (2003). Internet, libertad y sociedad: una perspectiva analítica. Polis. Revista Latinoamericana. Polis. Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 1, núm. 4, Universidad de Los Lagos Santiago. Chile. http://tinyurl.com/2cj968z8

Castells, M. (2004). La era de la información: economía, sociedad y cultura (Vol. 1). Siglo XXI.

Castells, M. (2005). A sociedade em rede: do conhecimento à política. A sociedade em rede: do conhecimento à acção política, 17-30. http://tinyurl.com/284whebq

Castro, E. (2011), El paradigma latinoamericano de la Educomunicación: El campo para la intervención social. Metacomunicación. Revista Académica de Comunicación y Ciencias Sociales. http://tinyurl.com/25jqszyf

Cejas, M. Villavicencio, V., y Gutiérrez, C. (2020). Formación por Competencias Agendas de Universidades. http://tinyurl.com/24zlp7v6.

Cejas, M.; Fabara, X.; Navarro, M. (2015). La economía del conocimiento y la investigación: ejes resolutivos de la vinculación con la empresa universidad y la sociedad. Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas, vol. 1, 2015, pp. 91-97. Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias Estado de México, México. http://tinyurl.com/28gozeck

Chamorro, J., y Ortega, L. (2019). Filosofía para niños: el programa que despierta la creatividad y el pensamiento crítico: Philosophy for children: the program to increase the creative and the critical thinking. Revista Unimar, 37(2), 107-131. https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art7.

Chévez, N. (2021). Educomunicación, Alfabetización Digital y calidad de programas de postgrados virtuales de la región centroamericana. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva].

Cobo, C. (2016). La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Colección Fundación Ceibal/Debate: Montevideo

Cobo, C. F. (2018). Políticas de alfabetización mediática: El papel de la UNESCO y la Comisión Europea. En La educación mediática en España: artículos seleccionados (pp. 203-214). Universitas. http://tinyurl.com/2c4k9ura

Cobo, C., y Moravec, J. (2011). Aprendizaje Invisible: Hacia una Nueva Ecología de la Educación. Collecció Transmedia XXI.

Comisión Europea. (2000). La sociedad de la información. Informe de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. http://tinyurl.com/2blxwl9z

Cohen, N., y Gómez, G. (2019). Metodología de la Investigación ¿Para qué? La producción de los datos y los diseños. Edit. Teseos. Argentina. https://doi.org/10.2307/j.ctvxcrxxz

Corral, R. (1996). La Pedagogía cognoscitiva. Ibagué: El Poira Editores.

Craig, R. T. (1999). Communication theory as a field. Communication Theory, 9 (2), 116-161. https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.1999.tb00355.x

Creswell, J. (2020) Diseño de investigaciones: un marco metodológico para la investigación cualitativa y cuantitativa. Educational Researcher, vol. 39, pp. 17-25.

Cuadrado, R., y Levratto, V. (2014). Construcción de la educación mediática por comunidades de aprendizaje horizontales. Historia y Comunicación Social, 18, 231-241. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.43963

Delors, J (2014). La Educación encierra un tesoro. Dower Internacional

De Oliveira Soarez (2009). Caminos de la Educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos Nómadas (Col), núm. 30, abril, 2009, pp. 194-207. Universidad Central Bogotá, Colombia

De Pablos Ponds, J., y Ballesta Pagán, J. (2018). La Educación Mediática en Nuestro Entorno: Realidades y Posibles Mejoras. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 91 (32.1). http://tinyurl.com/22d5tq32

De Zubiría, M (1998). Pedagogías del siglo XXI: Mentefactos I: el arte de pensar para enseñar y de enseñar para pensar. Fundación Alberto Merani. Volumen 6. Tratado de Pedagogía Conceptual.

Díaz-Arce, D., y Loyola-Illescas, E. (2021). Competencias digitales en el contexto COVID 19: una mirada desde la educación. Rev. Innova Educ. (Vol. 3 Núm. 1). https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.006.

DigComp 2.2 (2022). Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía. Asociación Somos Digital. http://tinyurl.com/ynn7joyq

Dornaleteche-Ruiz, J., Buitrago-Alonso, A., y Moreno-Cardenal, L. (2015). Categorization, item selection and implementation of an online digital literacy test as media literacy indicator. [Categorización, selección de ítems y aplicación del test de Alfabetización Digital online como indicador de la competencia mediática]. Comunicar, 44, 177-185. https://doi.org/10.3916/C44-2015-19

Durán Cuartero, M., Gutiérrez Porlán, I., y Prendes Espinosa, M. P. (2016). Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. DOI: 10.17398/1695288X.15.1.97

Espín, Julia, (2002). El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información. XXI Revista de Educación, 4 (2002): 95-105. Universidad de Huelva. b15141895.pdf (uhu.es).

Ferrari, A. (2012). Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. European Comission, Joint Resarch Center. Sevilla: European Comission. Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies. doi:10.2791/82116.

Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. Comunicar, 38(19), 75-82. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08.

Florez Ochoa, R. (2005). Pedagogía del Conocimiento. McGraw Hill Interamericana. Bogotá. 2da edición.

Freire, P. (1997). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI, México.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Gallardo, E. (2017). Metodología de la Investigación: manual autoformativo interactivo /Huancayo: Universidad Continental. Perú. http://tinyurl.com/yyfyk9uc

Gálvez de la Cuesta, M. (2017). Alfabetización mediática en el ecosistema de datos abiertos: evaluación de la competencia digital de los futuros maestros de Educación Primaria. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. https://eprints.ucm.es/id/eprint/42058/1/T38621.pdf

García Matilla, A. (2010). Publicitar la Educomunicación en la universidad del siglo XXI. En R. Aparici (Coord.), Educomunicación: más allá del 2.0 (pp: 151 168). Barcelona: Gedisa.

García Matilla, A. G. (2011). Educomunicación. Agustín García Matilla.

García-Ávila, S. (2017). Alfabetización Digital. Razón y palabra, 21(3_98), 66-81.

García-Castro, R. (2022). La formación de comunicadores: un enfoque práctico. Madrid: Editorial Universitas

Gargallo, B. (2002). La Teoría de la Educación. Objeto, Enfoques y Contenido. Teor. educ. 14, 2002, pp. 19-46. https://doi.org/10.14201/2967.

Garza Sánchez, JA., & Saucedo Espinosa, F. (2023). La alfabetización en medios informativos en la educación de estudiantes de comunicación en México: Caso de una universidad del noreste de México. REVISIÓN HUMANA.RevistaInternacionalDeHumanidades, 17 (1).114. https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4713.

George, C. (2020). Alfabetización y Alfabetización Digital. Transdigital, 1(1).https://doi.org/10.56162/transdigital15.

Giardullo, S. (2018). Teorías Educativas y las propuestas Educomunicativas en Latinoamérica. Su pertinencia en el contexto educativo venezolano. [Tesis Doctoral Educación. Universidad Católica "Andrés Bello"].

Gilster, P. (1997), Digital literacy, Wiley, New York NY.

Gisbert Cervera, M., González Martínez, J., y Esteve Mon, F. M. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre

el estado de la cuestión. RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa. https://doi.org/10.6018/riite2016/257631

Gómez-Sanz, A. (2021). Educomunicación: una perspectiva interdisciplinar. Madrid: Dykinson

González Fernández-Villavicencio, N. (2012). Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red. Revista Española de Documentación Científica, (Monográfico), 17-45. https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.976

González-López, M. (2022). Educación y tecnología: desafíos y oportunidades. Barcelona: UOC Press.

Gritsenko, V; y Dovgiallo, A. (1997), Planning our societies for the multimedia environment: Ukranian experience and the need for international co-operation in digitalliteracy. International Information and Library Review, 29(3/4), 341-345. https://doi.org/10.1006/IILR.1997.0061

Gutiérrez Martín, A. (2003). Alfabetización Digital. Algo más que ratones y teclas.

Gutiérrez, A., y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. Comunicar, 38(19), 31-39. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03

Gutiérrez-Martínez, J. (2021). Innovación y aprendizaje: claves para un futuro sostenible. Barcelona: Editorial Planeta.

Green, J. (2020). La Alfabetización mediática en la Era Digital. Enfoques Educativos. 15(4). 56-62. http://tinyurl.com/28nbbvgc

Habermas, J. 2003. Acción comunicativa y razón sin trascendencia. Paidós, Barcelona.

Hargittai. S. K. (2019) Alfabetización mediática en la Era Digital: un enfoque centrado en el aprendizaje." Digital Learning, vol. 10, pp. 1-15. http://tinyurl.com/2yn7cy4w

Hergueta, E. (2017). Educación Mediática. Propuesta Metodológica para el Desarrollo de la Propuesta Mediática en la Práctica Educativa. [Tesis Doctoral presentada en la Universidad Nacional de Educación a Distancia].

Hernández, G. (2006). Paradigmas en psicología de la educación. México: Editorial Paidós. Educador. Mexicana, S. A.

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.

Herrera, M., Medina, G. y Martínez, C. (2015). La alfabetización informacional y la Alfabetización Digital en estudiantes de Comunicación: El caso de la Universidad Autónoma de Querétaro. http://eprints.rclis.org/28715/

Hurtado de Barrera, J. (2010). Metodología de la investigación holística. Fundacite–SYPAL. Caracas.

INTEF (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. http://tinyurl.com/26rpxf25

Jiménez Hernández, D., Muñoz Sánchez, P., y Sánchez Giménez, F. S. (2021). La Competencia Digital Docente, una revisión sistemática de los modelos más utilizados. RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, (10), 105–120. https://doi.org/10.6018/riite.472351

Junta de Extremadura. (2017). Plan de Competencias Digitales para la Empleabilidad en Extremadura. https://www.nccextremadura.org/competenciadigital/

Kaplún, M. (2010). Una pedagogía de la comunicación (Vol. 10). Ediciones de la Torre.

Kerlinger, F. (2002). Investigación del Comportamiento. 4ta Edición. California State University. http://tinyurl.com/y4uhtmm8

Knobel M. K. y C. Lankshear (2022). Pedagogía de la comunicación en la era digital: un enfoque crítico para la formación en medios. Handbook of Research on New Literacies, pp. 307-318

Kochanet, J., Sholz, C., y García, A. (2015). Mapping the collaborative research process. Education Policy Analysis Archives. 23(121). https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2031

La Madriz, Jenniz (2019). Metodología de la Investigación. Actuación humana orientada al conocimiento de la realidad observable. Ediciones CIDE.

Lamoth, Y, Montero, J, & Bruzón y García, Y. (2020). La Alfabetización Digital en los docentes universitarios: un reto para las universidades contemporáneas. *EduSol*, *20*(73), 193-205. Epub 08 de octubre de 2020. Recuperado en 30 de noviembre de 2023 de http://tinyurl.com/24wjtozz

Lacasa, P. (2010). Children transmedia and virtual experiences inside and outside the classrooms. En L. Wong, S. C. Kong y F. Y. Yu (Eds.) Proceedings of the 18th International Conference on Computers in Education: Enhancing and Sustaining New Knowledge Through the Use of Digital Technology in Education. Malasia: Asia-Pacific Society for Computers in Education. http://tinyurl.com/25lg7rs8

Lanham, R. (1995), Digital literacy. Scientific American, 273(3), 160-161. https://doi.org/10.1038/scientificamerican1095-160

Larrea, C, Ruales, R., y Bravo, J. (2018). Formar para Transformar. Un ejercicio en comunicación. GCPI-Unach.

Lazzati, S. (2016). Gerente: estratega y líder del cambio, El: Más allá de la gestión operativa. Ediciones Granica.

Levratto, V., y Cuadrado, R. (2016). ¿Qué es Educomunicación? http://tinyurl.com/2c7g8sjm

Lowther, D. L., Jones, M. G., y Plants, R. T. (2000). Preparing Tomorrow's teachers to use web-based Education. En Instructional and cognitive impacts of web-based education (pp. 129-146). IGI Global. http://dx.doi.org/10.4018/978-1-878289-59-9.ch008

Lynch, C. (1998), Information literacy and information technology literacy: new compo-nents in the curriculum for a digital culture.http://staff.cni.org/~clifford/papers/cni-info-it-lit.html

Manterola, C. (2014). Currículo ¿Qué y cómo enseñar? Escenarios didácticos. Editorial Laboratorio Educativo. Caracas. Venezuela. McClure (1994), Network literacy: a role for libraries, Information Technology andLibraries, 13, 115-125. http://tinyurl.com/229d5rss

Marín-Marín, A., Hernández-Romero, M. I., Borges-Ucán, J. L. y Blanqueto-Estrada, M. (2020). La competencia digital del estudiantado universitario. RevistaTransdigital, 2(3).https://doi.org/10.56162/transdigital48

Mateus, J., Andrada, P., González-Cabrera, C., Ugalde, C., y Novomisky, S. (2022). Perspectivas docentes para una agenda crítica en educación mediática post COVID-19. Estudio comparativo en Latinoamérica [Teachers' perspectives for a critical agenda in media education post COVID-19. A comparative study in Latin America]. Comunicar. 30. https://doi.org/10.3916/C70-2022-01

Mateus, J., Andrada, P., y Quiróz, M. (editores) (2019). Media Education in Latin America. Routledge. Tayor y Francis Group. http://dx.doi.org/10.4324/9780429244469

McClure (1994), Network literacy: a role for libraries, Information Technology and Libraries, 13, 115-125.

Mejía Ramírez, M. A. (2016). Validación psicofísica de opciones en escalas tipo Likert de frecuencia. En A. G. Gutiérrez-García, J. Grapain-Contreras, y H. A. Castellanos-Celis (Comps.), La Psicología como ciencia y su relación con otras disciplinas. XLIII Congreso del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología A.C. (CNEIP) (pp. 168-175). México: Universidad Veracruzana. http://tinyurl.com/2ybpz6c7

Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). Agenda Educativa Digital (2017-2021). Educación integral para la sociedad del conocimiento y la cultura digital. Quito – Ecuador.

Moreno, R (2021). Las Tics en el Aula Universitaria: Oportunidades y Desafíos. Revista Digital de Educación, 5(2), 35-42.

Morgan D.L. (2020). Metodología de la investigación cualitativa: un marco teórico para la investigación en educación. Educational Researcher, vol. 40, pp. 17-25.

Morin, E. (2001). De la reforma universitaria. Uni-pluriversidad, 1(2), 74-79. https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.12260

Nagamini, E. y Aguaded, I. (2018). La Educomunicación en el contexto de las nuevas dinámicas discursivas mediáticas [Editorial]. Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication, 9(2), 119-121. https://doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.2.27

Naranjo, S. (2008). Funcionalismo y estructuralismo. En C. Giraldo, S. Naranjo, E. Tovar, y J. Córdoba, Teorías de la comunicación, 23-46. https://doi.org/10.2307/j.ctv23dxc72.5

Narváez, A. (2021). Educomunicación y alfabetización mediática: ¿tecnología o cultura? ¿adiestramiento o educación? Pedagogía y Saberes, (55). https://doi.org/10.17227/pys.num55-12245

Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., y Romero, H. (2018). Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa y Redacción de la Tesis. Ediciones de la U. Bogotá.

O'Connor, J. B. y Gallagher, A. M. (2021). Comunicación interpersonal en el aula en la era digital: un enfoque centrado en el aprendizaje." Journal of Educational Psychology, vol. 105, pp. 518-528

Olivé, L. (2014). Sociedades plurales de conocimiento y conocimientos tradicionales. L. Olivé y L. Lazos (Coords.), Hacia un modelo intercultural de Sociedad del conocimiento en México, 19-34

ONU. (2003). La Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información y la brecha de la banda ancha: obstáculos y soluciones. https://www.un.org/es/chronicle/article/la-cumbre-mundial-sobre-la-sociedad-de-la-informacion-yla-brecha-de-la-banda-ancha-obstaculos-y

Osuna-Acedo, S., Fraig-Meigs, D., y Marta-Lazo, C. (2018). Educación Mediática y Formación del Profesorado. Educomunicación más allá de la Alfabetización Digital. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 91 (32.1) (2018), 29-42. http://tinyurl.com/283vnnvp

Palacios T. Edinson, Naranjo O. Susana; Palacios T. Javier; Fernández, Armida de Jesús (2021). Tomando Decisiones Gerenciales Con El Apoyo De Las Tecnologías De La Información. http://tinyurl.com/2d8macql

Parejo Cuéllar, M., Martín-Pena, D., y Núñez Manzano, C. (2017). “Ratones de laboratorio”: la radio universitaria como herramienta para divulgar la ciencia en primaria. Voces alternativas: investigación multidisciplinar en comunicación y cultura. http://tinyurl.com/25j4hqqf

Parra, G. (2000). Bases Epistemológicas de la Educomunicación. Definiciones y Perspectivas de su Desarrollo. Ediciones ABYA-YALA. Ecuador.

Pérez- García, D. (2022). Aprendizaje y Conocimiento en la Sociedad del Siglo XXI. Madrid: Editorial Akal.

Pérez Rodríguez, M., y Delgado Ponce, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. Comunicar: Revista Científica de Comunicación, 10(39), 25-34. https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02

Pérez, L. (2008). Aportes del Estructuralismo a la identificación del objeto de estudio de la comunicación. Razón y Palabra, núm. 63, julio-agosto. Universidad de los Hemisferios. Quito, Ecuador. http://tinyurl.com/2dxsdrjc

Pérez, L., y Mera, L. (2018). Especificaciones metodológicas para el desempeño docente en nivelación de carreras de educación en el marco del modelo pedagógico universitario. INNOVA Research Journal. Vol. 3. Nº 2.1. https://doi.org/10.33890/innova.v3.n2.1.2018.673

Pratts, E., Nuñez, L., Villamor, P., y Longueira, S. (2016). Pedagogías Emergentes: Una mirada crítica para una formación democrática del profesorado. En Democracia y Educación en la Formación Permanente. http://tinyurl.com/248yrdvs

Prieto, D. (2004). La Comunicación en la Educación. Edit. Stella. http://tinyurl.com/2ch3vjzc

Rentería-Macías, H. (2022). Competencias Digitales de Estudiantes Universitarios en último nivel de Carrera en Ecuador. Revista Polo del Conocimiento. Pol. Con. (Edición núm. 66) Vol. 7, No 1. DOI: 10.23857/pc.v7i1.3478

Revelo Rosero, J., Revuelta Domínguez, F., y González-Pérez, A. (2018). Modelo de integración de la competencia digital del docente universitario para su desarrollo profesional en la enseñanza de la matemática – Universidad Tecnológica Equinoccial de Ecuador EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 7(1), 196-224. https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.6910

Riascos-Erazo, S., Quintero-Calvache, D., y Ávila-Fajardo, G. (2009). Las TIC en el aula: percepciones de los profesores universitarios. Educación y Educadores, vol. 12, núm. 3, diciembre, 2009, pp. 133-157. Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia.

Rizo García, M. (2012). Imaginarios sobre la comunicación: algunas certezas y muchas incertidumbres en torno a los estudios de comunicación, hoy. Institut de la Comunicació (InCom-UAB). http://tinyurl.com/2by3pnzv

Rizo, M. (2006). La Teoría en el campo académico de la comunicación. Análisis de manuales de teoría de la comunicación desde la propuesta de la comunicología posible. Políticas de comunicación social y desarrollo regional en América Latina Volumen II. Asociación Mexicana de Investigadores Comunicadores AC

Rodrigo Alsina, M. (2001). Teorías de la Comunicación. Ámbitos, Métodos y Perspectivas. Universitat Autónoma de Barcelona. http://tinyurl.com/26q6z9on

Rodríguez, L., Marín, C., Moreno, S., y Rubano, M. (2007). Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina. Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. XVIII, núm. 34, mayo, 2007, pp. 129-171. Universidad Nacional de Entre Ríos Concepción del Uruguay, Argentina. http://tinyurl.com/2ywyqtcb

Rodríguez-Pérez, A. (2022). La sociedad del conocimiento: conceptos y tendencias. Madrid: Alianza Editorial.

Romero-Rodríguez, L. M., y Aguaded, I. (2016). Consumo informativo y competencias digitales de estudiantes de periodismo de Colombia, Perú y Venezuela. Convergencia, 23(70), 35-57. https://doi.org/10.29101/crcs.v23i70.3806

Ruiz Changa, C. (2021). Modelo de Educomunicación Intercultural para la Formación de Emprendedoras (MEIFE) de la Provincia de Imbabura, Ecuador. [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca]. DOI.10.14201/gredos.149423

San Emeterio, B. (2018). Las competencias digitales en los grados de periodismo, publicidad y relaciones públicas y comunicación audiovisual en la universidad: el caso de la Comunidad de Madrid. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

Sánchez, C. (2011). Entre el reto de la Alfabetización Digital: una utopía o realidad. Revista Comunicación, No. 28 p. 159 - 166. Medellín-Colombia. Enero-Diciembre.

Sánchez, L. (2009). Comunicación. GlosariumBITri. 30-03-2009 http://glossarium.bitrum.unileon.es/Home/comunicacion

Sánchez, Roberto. (2003). Nuevos paradigmas para el siglo XXINew Paradigms to XXI Century. Opción, 19(41), 107-139. Recuperado en 02 de octubre de 2022, de http://tinyurl.com/2yaot8x8

Sánchez-López, J. (2021). Alfabetización Digital: conceptos y desafíos. Madrid: McGraw-Hill.

Schwab y P. Manca (2021). Educación a través de medios en la era digital: teorías y prácticas." Educational Technology Research and Development, vol. 68, pp. 5-14.

Scolari, C. (2008). Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva. Edit. Gedisa. España. http://tinyurl.com/2yhxpusb

Teddlie, M.C y F. Yu. (2021) Metodologías mixtas en la investigación educativa: un marco teórico." Review of Educational Research, vol. 91, pp. 567-596, 2021. DOI: https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053

Tobón, S. (2004). Formación basada en Competencias. Pensamiento Complejo, Diseño Curricular y Didáctica. ECOE

UNACH. (2014). Modelo Educativo, Pedagógico y Didáctico. Aproximación epistemológico-metodológica desde la complejidad, para el desarrollo integral de la persona, rearticulando la formación y vinculación. Riobamba. http://tinyurl.com/2b39o2uy

UNACH. (2015). Subsecretaria General. Reglamento de Régimen Académico de la Universidad del Chimborazo, Reglamento Reformado. Riobamba. Ecuador. http://tinyurl.com/25kag3us

UNACH. (2018). Estatuto de la Universidad Nacional del Chimborazo. Riobamba. Ecuador. http://tinyurl.com/28enp7jg

UNACH. (2019). Secretaría General. Reglamento de Tutorías Académicas de la Universidad del Chimborazo.

UNACH. (2022). Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas. Guía Oferta Académica. http://tinyurl.com/22ymxp4q

UNESCO (2008). Marco de Competencias de los Docentes en materia de TIC. http://tinyurl.com/2fzrryvn

UNESCO (2013). Media and Information Literacy. Policy y Estrategy Guidelines. http://tinyurl.com/ylpq8h79

UNESCO. (2019). Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. http://tinyurl.com/2a3pz2mx

Vidales, C. (2011). El relativismo teórico en comunicación. Entre la comunicación como principio explicativo y la comunicación como

disciplina práctica. Comunicación y Sociedad. Universidad de Guadalajara. https://doi.org/10.32870/cys.v0i16.1102

Villalonga, C. (2017). Educomunicación para el aprendizaje: Análisis de competencias mediáticas y relacionales en las aplicaciones móviles. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia].

Vuorikari, R., Punie, Y., Gomez, S. C., y Van Den Brande, G. (2016). DigComp 2.0: The digital competence framework for citizens. Update phase 1: The conceptual reference model (No. JRC101254). Joint Research Centre (Seville site). DOI:10.2791/11517

Wilson, C. (2012). Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas. Revista Científica de Educomunicación, xx (39), 15-24. https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-01

Wolton, D. (1999) Sobre la Comunicación, Madrid. Editorial Acento.

7. ANEXOS

Anexo 1. Encuesta aplicada a docentes

ENCUESTA

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN

Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad II

Doctorado en Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas

Estimado Docente/profesor de la carrera de Comunicación:

El siguiente cuestionario es un instrumento diseñado como parte de la Tesis Doctoral titulada: “Educomunicación y Alfabetización Digital en la formación de los estudiantes de la Carrera de Comunicación - Universidad Nacional de Chimborazo”, cuya finalidad es la de Estudiar las acciones desarrolladas por los docentes en el proceso de formación de los comunicadores, a la luz de las premisas resaltantes de la Educomunicación y Alfabetización Digital.

Se garantiza la confidencialidad y discreción en cuanto a la información que usted proporcione. Su aporte será de incalculable valor para el desarrollo de la Tesis Doctoral y en consecuencia para el alcance del objetivo general y objetivos específicos propuestos. Las respuestas serán tratadas y analizadas estadísticamente para obtener los resultados correspondientes a la temática abordada.

Profesora Myriam Murillo

ENCUESTA

El instrumento de recolección de información está compuesto por un conjunto de afirmaciones producto de la temática abordada, de estas afirmaciones usted debe seleccionar una calificación literal. Cada calificación es presentada mediante los números del “1” hasta el “5”. Para indicar su respuesta su opinión, marque la opción que corresponda. A continuación, se indica el significado de cada calificación literal:

5: Siempre.

4: Casi Siempre.

3: A menudo.

2: Alguna Vez.

1: Nunca

Indique en la escala que se muestra (1 al 5) la categoría que mejor defina la frecuencia en qué usted como docente de la Carrera de Comunicación propone actividades para que los estudiantes:

1	**Participación activa o involucramiento**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1	Participen en redes de trabajo dentro de un clima favorable en la universidad.					
2	Se comprometan a mantener un flujo informativo y comunicacional con su grupo propiciando relaciones interpersonales					
3	Mantenga el compromiso del grupo para la participación e involucramiento en pro de su formación.					
4	Generen espacios de aprendizaje a través de recursos idóneos para su formación.					

Indique en la escala que se muestra (1 al 5) la categoría que mejor defina la frecuencia en qué usted como docente de la Carrera de Comunicación propone actividades para que los estudiantes:

2	Colaboración: Compartir, interactuar, colaborar	1	2	3	4	5
5	Tomen acción en pro de metas comunes fomentando la colaboración.					
6	Fomenten el gusto por compartir Conocimiento mientras colaboran en propósitos comunes					
7	Interactúen con otros estudiantes propiciando vínculos de colaboración					
8	Trabajen en conjunto aceptando diferentes opiniones con respeto hacia cada persona con las que comparten los espacios universitarios					
9	Colaboren entre sí fomentando mejores prácticas a favor de su formación profesional					

Indique en la escala que se muestra (1 al 5) la categoría que mejor defina la frecuencia en qué usted como docente de la Carrera de Comunicación propone actividades para que los estudiantes:

3	Tipos de Producción o creación mediática	1	2	3	4	5
10	Produzcan textos de forma individual o colaborativa que evidencien contenidos de calidad.					
11	Produzcan presentaciones con diapositivas manejando competencias técnico-instrumentales.					
12	Produzcan grabaciones de audio y video mostrando competencias técnico-instrumentales.					

Indique en la escala que se muestra (1 al 5) la categoría que mejor defina la frecuencia en qué usted como docente de la Carrera de Comunicación propone actividades para que los estudiantes:

4	Procedimientos De Producción	1	2	3	4	5
13	Conozcan los métodos y técnicas para el cumplimiento de fases que generen y garanticen producciones de calidad.					
14	Gestionen sus producciones con un alto compromiso y responsabilidad fomentando las competencias formativas					
15	Fomentar la capacidad de generación de contenido como resultado del proceso de trabajo en redes.					
16	Generen contenidos de calidad que son fruto de la integración con un trabajo previo.					

Indique en la escala que se muestra (1 al 5) la categoría que mejor defina la frecuencia en qué usted como docente de la Carrera de Comunicación propone actividades para que los estudiantes:

5	Procedimientos de difusión	1	2	3	4	5
16	Tengan conocimientos y respeten las normativas de autoría intelectual o colectiva.					
17	Tengan conocimientos y respeten las normativas de autoría intelectual o colectiva.					
18	Publiquen sus producciones individuales o colectivas adecuadamente					
19	Difundan conocimiento para propiciar redes de colaboración a través de los procedimientos de difusión existentes					

20	Gestionen responsablemente su identidad digital tanto individualmente como colectivamente					

Indique en la escala que se muestra (1 al 5) la categoría que mejor defina la frecuencia en qué usted como docente de la Carrera de Comunicación propone actividades para que los estudiantes:

6	**Alternativas de difusión.**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
21	Generen medios diversos para la difusión de sus producciones					
22	Usen distintos medios para la difusión de sus producciones					
23	Incremente la visibilidad de sus mensajes.					
24	Tomen decisiones adecuadas sobre el impacto de difundir sus contenidos mediáticos.					

Indique en la escala que se muestra (1 al 5) la categoría que mejor defina la frecuencia en qué usted como docente de la Carrera de Comunicación propone actividades para que los estudiantes:

7	**Uso de lenguajes y códigos.**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
25	Interpreten y usen adecuadamente los códigos lingüísticos y no lingüísticos en sus contenidos					
26	Gestionan el flujo de mensaje y contenidos provenientes de distintos medios.					
27	Cumplan con las normas gramaticales y ortográficas establecidas en los contenidos y mensajes que producen.					

28	Garanticen la comprensión de los lenguajes o códigos establecidos en el mensaje.					

Indique en la escala que se muestra (1 al 5) la categoría que mejor defina la frecuencia en qué usted como docente de la Carrera de Comunicación propone actividades para que los estudiantes:

8	**Procesos de análisis: Críticos y reflexivos – valorativos**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
29	Ejerciten el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo ante la lectura y producción de contenidos.					
30	Generen discusiones analíticas de los contenidos vinculados a su formación profesional.					
31	Reconozcan las exigencias de calidad en sus mensajes y contenidos mediáticos.					
32	Modifiquen mensajes y contenidos existentes otorgándoles nuevos sentidos y valores.					
33	Verifiquen la confiabilidad de las fuentes de información.					
34	Aprecien mensajes que vienen de otras culturas.					
35	Evalúen los mensajes y contenidos.					
36	Garanticen la demostración de sus competencias en el análisis crítico y reflexivo, así como valorativo					

Indique en la escala que se muestra (1 al 5) la categoría que mejor defina la frecuencia en qué usted como docente de la Carrera de Comunicación propone actividades para que los estudiantes:

9	**Tecnología: Navegación y búsqueda en la web. Uso de herramientas y almacenamiento, Organización de información, Comunicación y relación con otros. Herramientas de creación y edición**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
37	Acceden a herramientas tecnológicas que les permitan obtener contenidos de internet					
38	Establezcan patrones de búsqueda a través del internet					
39	Generen prácticas adecuadas en la escogencia de la información a través del internet					
40	Descarguen contenido desde la web					
41	Procesen, guarden y organicen contenidos descargados de la web.					
42	Aprendan a usar herramientas de tecnología y comunicación sincrónica y asincrónica requeridos en procesos de aprendizajes					
43	Usen el internet para expresar sus ideas e interactuar con pares.					
44	Usen las distintas herramientas y procesos de la web para crear contenidos					

Anexo 2: Encuesta aplicada a estudiantes

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN
Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad II
Doctorado en Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas

Estimado estudiante de la carrera de Comunicación:

El siguiente cuestionario es un instrumento diseñado como parte de la Tesis Doctoral titulada: “Educomunicación y Alfabetización Digital en la formación de los estudiantes de la Carrera de Comunicación - Universidad Nacional de Chimborazo”, Su finalidad es dar respuesta al objetivo: Determinar el nivel de desarrollo de competencias digitales alcanzadas por los estudiantes de Comunicación en la referida universidad.

Se garantiza la confidencialidad y discreción en cuanto a la información que usted proporcione. Su aporte será de incalculable valor para el desarrollo de la Tesis Doctoral y en consecuencia para el alcance del objetivo general y objetivos específicos propuestos. Las respuestas serán tratadas y analizadas estadísticamente para obtener los resultados correspondientes a la temática abordada.

Profesora Myriam Murillo

El instrumento de recolección de información está compuesto por un conjunto de afirmaciones producto de la temática abordada, de estas afirmaciones usted debe seleccionar una calificación literal. Cada calificación es presentada mediante los números del “1” hasta el “5”. Para indicar su respuesta su opinión, marque la opción que corresponda. A continuación, se indica el significado de cada calificación literal:

1. Muy bajo
2. Bajo
3. Mediano
4. Alto
5. Muy alto

Indique en la escala que se muestra (1 al 5), la categoría que mejor defina su capacidad o competencia para:

1	**Navegar, buscar y filtrar datos, información y contenidos digitales**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1	Identificar contenido relevante en redes					
2	Buscar contenidos en los diferentes motores de búsqueda (Google, Bing, Yahoo, otros)					
3	Usar filtros básicos y avanzados en la búsqueda de contenidos					
4	Localizar contenidos relevantes en la web.					
5	Explicar a otras personas cómo acceder a los distintos buscadores y navegar en ellos.					

Indique en la escala que se muestra (1 al 5) la categoría que mejor defina su capacidad o competencia para:

2	**Evaluar datos, información y contenidos digitales**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6	Evaluar las fuentes u origen de contenidos obtenidos en la web.					
7	Evaluar la calidad de contenidos obtenidos en la web					
8	Seleccionar los contenidos de mejor calidad en la web.					

Indique en la escala que se muestra (1 al 5) la categoría que mejor defina su capacidad o competencia para:

3	**Gestionar datos, información y contenidos digitales**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
9	Almacenar contenidos en dispositivos internos del computador (unidades, disco duro)					
10	Consultar contenidos almacenados en el computador					
11	Almacenar contenidos en dispositivos externos del computador (Disco duro externo, Google Drive, Dropbox, Onedrive, otro)					
12	Utilizar recursos digitales para eliminar la pérdida de información almacenada.					
13	Mantener sistemas de organización tendientes a minimizar el tiempo de búsqueda de datos almacenados					

Indique en la escala que se muestra (1 al 5) la categoría que mejor defina su capacidad o competencia para:

4	**Interactuar, compartir y participar a través de tecnologías digitales**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
14	Seleccionar diferentes tecnologías digitales para comunicarse con compañeros y profesores					
15	Seleccionar diferentes tecnologías digitales para comunicarse con compañeros y profesores					

16	Compartir contenidos con sus compañeros y profesores a través de tecnologías digitales.					
17	Compartir contenidos digitales con compañeros y profesores					

Indique en la escala que se muestra (1 al 5) la categoría que mejor defina su capacidad o competencia para:

5	**Comportarse y gestionar su identidad digital en la red**	1	2	3	4	5
18	Cumplir con las normas de comportamiento adecuadas para desenvolverse en la red (redes sociales, entornos virtuales de aprendizaje, otro)					
19	Respetar la diversidad cultural y generacional manifiestas en los procesos de intercambio y comunicación en la red					
20	Realizar acciones pertinentes en los entornos digitales para la creación de la identidad digital					

Indique en la escala que se muestra (1 al 5) la categoría que mejor defina su capacidad o competencia para:

6	**Desarrollo, integración y reelaboración de contenido digital y propiedad intelectual**	1	2	3	4	5
21	Desarrollar contenidos en diferentes formatos digitales					
22	Integrar contenidos y conocimientos obtenidos con anterioridad					
23	Reelaborar contenidos previos para la obtención de nuevo conocimiento.					
24	Seleccionar licencias de uso de materiales obtenidos en la web					
25	Respetar los derechos de propiedad intelectual de materiales obtenidos en la web					

Indique en la escala que se muestra (1 al 5) la categoría que mejor defina su capacidad o competencia para:

7	**Seguridad: Protección de dispositivos, datos, salud y privacidad**	1	2	3	4	5
26	Establecer claves únicas y seguras para proteger los dispositivos y contenidos digitales personales					
27	Reconocer riesgos y amenazas en entornos digitales					
28	Establecer claves seguras para servicios de internet.					
29	Establecer claves únicas para cada servicio de internet (evita repetir claves).					
30	Asimilar las formas para el análisis de la procedencia de datos, información y contenidos para asegurarse de su fiabilidad y la privacidad					
31	Respetar la privacidad relativa a la información personal en las redes y servicios digitales					
32	Proteger la salud física y mental asociadas con el uso de las tecnologías					

Indique en la escala que se muestra (1 al 5) la categoría que mejor defina su capacidad o competencia para:

8	**Identificación y resolución de necesidades y problemas técnicos**	1	2	3	4	5
33	Identificar problemas técnicos sencillos presentados cuando se usan los dispositivos y los espacios digitales					
34	Solucionar problemas técnicos sencillos presentados cuando se usan los dispositivos y los espacios digitales					
35	Usar distintas aplicaciones digitales para emprender y satisfacer necesidades					
36	Utilizar herramientas digitales para innovar en procesos y productos. (Tiendas digitales en Instagram, grupos de Facebook, entre otros).					

Anexo 3. Libro de Codificación para el estudio de los elementos teórico/conceptuales de la Educomunicación y la Alfabetización Digital en el diseño curricular de la carrera Comunicación en la UNACH

Propósito del libro: Facilitar el análisis de contenido de los documentos necesarios para identificar los elementos teórico/conceptuales de la Educomunicación y la Alfabetización Digital presentes de forma explícita o implícita

Metodología: Análisis de Contenido

Unidad de Análisis: Los documentos de Diseño Curricular y los sílabos seleccionados

Matriz de Codificación

Categorías	Códigos	Definiciones	Indicadores de análisis básicos
1. Educomunicación	1.1. Diálogo, participación y colaboración (Diálogo y Participación)	Interacción entre personas a través de la comunicación mediada	¿Se nota la presencia de referencias explícitas o implícitas sobre las interacciones en los materiales revisados? Sobre el diálogo constructivo y la retroalimentación ¿Sobre el fomento de la participación? ¿Sobre la colaboración?
	1.2. Producción y difusión de contenidos (Creación y Transformación)	Creación y distribución de mensajes, productos o servicios comunicativos utilizando diferentes herramientas y medios	¿Se perciben evidencias sobre la creación de contenidos? ¿O la generación de contenidos a partir de los ya existentes ¿promoción de los contenidos por diferentes canales?
	1.3. Pensamiento analítico, crítico y valorativo (Lenguaje)	Habilidad para analizar, interpretar y evaluar críticamente los mensajes y contenidos mediáticos.	¿Hay alusiones sobre el análisis y la crítica como aspectos fundamentales del lenguaje y la comunicación? ¿Valoraciones en función de argumentos sólidos y precisos
2. Alfabetización Digital	2.1. Navegación, búsqueda y uso de herramientas de almacenamiento, organizar, comunicar y crear (Tecnología).	Habilidad para navegar por internet, buscar información de manera eficiente y evaluar la confiabilidad de las fuentes Dominio de herramientas digitales para almacenar, organizar, comunicar y crear contenido digital.	4.1. ¿Evidencias sobre el uso de herramientas tecnológicas en la búsqueda, organización, comunicación y creación de información y/o materiales? ¿El uso y aprovechamiento apropiado de las tecnologías?

Fuente: Elaborado por la autora (2023)