

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Escuela de Posgrado



Percepción de la competencia mediática de
estudiantes y docentes de las carreras de ciencias
sociales de universidades privadas de Lima
Metropolitana

Tesis para obtener el grado académico de Magíster en
Integración e Innovación Educativa de las Tecnologías de la
Información y la Comunicación que presenta:

Victor Omar Vite León

Asesor:

Mario Armando Cartagena Beteta

Lima, 2022

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es analizar la percepción de la competencia mediática de los estudiantes y docentes de carreras de ciencias sociales de universidades privadas de Lima Metropolitana. La percepción es el proceso de detectar un estímulo y asignarle un significado (Woolfolk, 2010). Entendemos por competencia mediática la capacidad de consultar, comprender, apreciar con sentido crítico y crear contenido en los medios de comunicación (UNESCO, 2011). En el desarrollo de la investigación se aplicó un paradigma interpretativo y un diseño fenomenográfico. La técnica empleada fue el Focus Group. Los participantes en el estudio fueron once estudiantes y siete docentes de carreras de ciencias sociales de universidades privadas de Lima Metropolitana. Los resultados muestran que los estudiantes emplean de manera intensiva el audiovisual (lenguajes), los entornos colaborativos de aprendizaje, redes sociales, plataformas de video streaming, música digital y videojuegos (tecnología) mientras que los profesores consideran que sus estudiantes tienen habilidad para utilizar el audiovisual (lenguajes) y entornos colaborativos de aprendizaje y redes sociales (tecnología). Esto ha permitido que los estudiantes se adapten al escenario actual marcado por la pandemia de Covid-19, el distanciamiento social y la educación virtual. En conclusión, la percepción de la competencia mediática de los estudiantes es indesligable del contexto e integra diferentes tipos de recursos que pueden ser utilizados para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior. Para futuras investigaciones se sugiere estudiar la competencia mediática de estudiantes de universidades públicas y las dimensiones de la competencia mediática que no han sido cubiertas en este estudio.

Palabras clave: percepción, competencia mediática, medios de comunicación de masas, medios de información, enseñanza superior, ciencias sociales.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the perception of media competence of students and teachers of social sciences careers at private universities in Metropolitan Lima. Perception is the process of detecting a stimulus and assigning a meaning to it (Woolfolk, 2010). We understand by media competence the ability to consult, understand, critically appreciate and create content in the media (UNESCO, 2011). In the development of the research, an interpretive paradigm and a phenomenographic design were applied. The technique used was the Focus Group. The participants in the study were eleven students and seven teachers of social sciences majors from private universities in Metropolitan Lima. The results show that students intensively use audiovisual (languages), collaborative learning environments, social networks, video streaming platforms, digital music and video games (technology) while teachers consider that their students have the ability to use the audiovisual (languages) and collaborative learning environments and social networks (technology). This has allowed students to adapt to the current scenario marked by the Covid-19 pandemic, social distancing and virtual education. In conclusion, the perception of the students' media competence is inseparable from the context and integrates different types of resources that can be used to enhance the teaching-learning process in higher education. For future research, it is suggested to study the media competence of students from public universities and the dimensions of media competence that were not covered in this study.

Keywords: perception, media competence, mass media, information media, higher education, social sciences.

ÍNDICE

| | |
|--|----------|
| RESUMEN | 2 |
| ABSTRACT | 3 |
| ÍNDICE | 4 |
| INTRODUCCIÓN | 9 |
| PRIMERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN | 12 |
| CAPÍTULO I: LA COMPETENCIA MEDIÁTICA | 12 |
| 1.1. La compleja relación entre educación y comunicación | 12 |
| 1.1.1. Educación y comunicación en el Reino Unido y Estados Unidos | 12 |
| 1.1.2. Educación y comunicación en América Latina | 14 |
| 1.2. La competencia mediática | 16 |
| 1.2.1. Definición de competencia mediática | 16 |
| 1.2.2. Dimensiones e indicadores de la competencia mediática | 18 |
| CAPÍTULO II. PERCEPCIÓN DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA EN LAS CARRERAS DE CIENCIAS SOCIALES | 20 |
| 2.1. El concepto de percepción | 21 |
| 2.2. Las ciencias sociales en la universidad | 23 |
| 2.3. Percepción de la competencia mediática en las carreras de ciencias sociales ²⁵ | |
| SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS | 28 |
| CAPÍTULO IV. DISEÑO METODOLÓGICO | 28 |
| | 4 |

| | |
|--|-----------|
| 4.1. Problema de investigación | 28 |
| 4.2. Objetivos de la investigación | 30 |
| 4.3. Categorías de la investigación | 30 |
| 4.4. Enfoque metodológico, tipo y nivel de la investigación | 31 |
| 4.5. Método de la investigación | 33 |
| 4.6. Población y muestra | 33 |
| 4.7. Técnicas e instrumentos para el recojo de información | 34 |
| 4.7.1. Diseño de instrumentos | 34 |
| 4.7.2. Validación de instrumentos | 36 |
| 4.8. Procedimiento para organizar y analizar la información recogida | 39 |
| 4.9. Protocolo de consentimiento informado | 41 |
| CAPÍTULO V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS | 42 |
| 5.1. La percepción de la competencia mediática según los estudiantes | 46 |
| 5.1.1. Análisis de la dimensión lenguajes | 46 |
| 5.1.2. Análisis de la dimensión tecnología | 57 |
| 5.2. La percepción de la competencia mediática según los docentes | 63 |
| 5.2.1 Análisis de la dimensión lenguajes | 64 |
| 5.2.2 Análisis de la dimensión tecnología | 73 |
| 5.3. Comparando la percepción de estudiantes y docentes | 78 |
| 5.3.1. Comparando la percepción de la dimensión lenguajes | 79 |
| 5.3.2. Comparando la percepción de la dimensión tecnología | 83 |

| | |
|----------------------------|-----|
| CONCLUSIONES | 87 |
| RECOMENDACIONES | 89 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 91 |
| ANEXOS | 108 |



ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1: Dimensiones en el cuestionario de estudiantes universitarios | 25 |
| Tabla 2: Dimensiones e indicadores de la competencia mediática | 36 |
| Tabla 3: Validación por juicio de expertos | 37 |
| Tabla 4: Codificación de docentes | 39 |
| Tabla 5: Codificación de estudiantes | 39 |
| Tabla 6: Elementos del modelo de codificación axial | 40 |
| Tabla 7: Codificación abierta | 42 |
| Tabla 8: Codificación axial | 44 |
| Tabla 9: Codificación selectiva | 45 |



ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: Análisis de la dimensión lenguajes (estudiantes) | 47 |
| Figura 2: Análisis de la dimensión tecnología (estudiantes) | 58 |
| Figura 3: Análisis de la dimensión lenguajes (docentes) | 64 |
| Figura 4: Análisis de la dimensión tecnología (docentes) | 73 |



INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, el concepto moderno de democracia se ha desarrollado de manera conjunta con los medios de comunicación. En este sentido, periódicos, pasquines y otro tipo de publicaciones han contribuido a afianzar la democracia en occidente (Giddens y Sutton, 2014; Habermas, 2018). Con la aparición de la sociedad digital y la abrumadora accesibilidad a la tecnología las audiencias se han convertido en productoras de contenido (Jenkins, 2008). Sin embargo, la veracidad de la información accesible gracias a la tecnología hoy es puesta en cuestión por la aparición de fenómenos como el storytelling, las polítics del shock, el filtro burbuja y la posverdad (Salmon, 2008; Klein, 2018; Pariser, 2017; McIntyre, 2018). Y, como si esto fuera poco, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró pandemia a la enfermedad causada por el coronavirus 2019 (Covid-19) el 11 de marzo de 2020 (OPS, 2020). Por tal motivo, instituciones educativas de todo el mundo cerraron sus puertas, como estrategia para contener la pandemia. La medida afectó a 1.570 millones de estudiantes en 191 países. Tal medida generó un despliegue acelerado de soluciones de diverso tipo. Sin embargo, la educación virtual tuvo que enfrentar diferentes obstáculos: baja conectividad, falta de contenido en línea idóneo y docentes faltos de preparación para hacer frente a esta "nueva normalidad" (UNESCO IESALC, 2020).

En este contexto, resulta imperativo reflexionar sobre cómo desarrollar las competencias que permitan a los ciudadanos ejercer de manera plena el derecho a la libertad de expresión. Si postergamos este debate, nos encontraremos en el 2030 con una sociedad mediáticamente analfabeta, sin las habilidades básicas para actuar de manera adecuada en el cambiante ecosistema mediático contemporáneo (Aparici, 2017). En este sentido, cada vez que hablamos del bajo nivel del público y de la ausencia de sentido crítico, es imposible no pensar en el rol decisivo que juegan en este contexto los docentes de las carreras de comunicación audiovisual (Watkins, 2017) quienes tienen que hacer frente a aquellos que se oponen a incluir cursos de

educación en medios en la formación de los profesionales de la comunicación audiovisual (Buitrago, Navarro y García Matilla, 2015).

El problema de investigación abordado en este estudio es ¿cuál es la percepción de la competencia mediática de los estudiantes y docentes de las carreras de ciencias sociales de universidades privadas de Lima Metropolitana? El objetivo de la presente investigación es analizar la percepción de la competencia mediática de los estudiantes y docentes de las carreras de ciencias sociales de universidades privadas de Lima Metropolitana. El interés por realizar esta investigación se debe a que consideramos imperativo preguntarnos cómo desarrollar entre los ciudadanos la competencia mediática que les permita desenvolverse eficazmente en un contexto marcado por los medios de comunicación. Entendemos por competencia mediática (base del alfabetismo mediático) “la capacidad para consultar, comprender, apreciar con sentido crítico y crear contenido en los medios de comunicación” (Comisión de la Comunidad Europea, 2007). La presente investigación es relevante porque consideramos que desarrollar la competencia mediática es un prerequisite imprescindible para construir una esfera pública crítica.

Para ello se empleó un enfoque de tipo cualitativo y un diseño fenomenográfico. La investigación cualitativa es adecuada para estudiar la pluralidad de las relaciones sociales (Flick, 2018). Según González Ugalde (2014), la fenomenografía es un tipo de diseño de investigación de enfoque cualitativo que tiene por objetivo descubrir cómo las personas experimentan, comprenden o conciben los fenómenos estudiados. Por esta razón, es necesario que los participantes en el estudio hayan experimentado el fenómeno que se quiere estudiar.

Por otro lado, este estudio se enmarca en la línea cultura digital y redes de la Maestría en integración e innovación educativa de las TIC de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Esta línea de estudio se enfoca en analizar la relación entre conocimiento, comunicación e interacción social en un contexto mediado tecnológicamente. En este sentido, reconocemos que la tecnología puede enriquecer la educación tanto formal

como no formal y, adicionalmente, facilita el consumo, producción y distribución del conocimiento a través de las redes.

La presente investigación está dividida en dos secciones. En la primera desarrollamos el marco teórico del estudio. Esta sección se divide en dos capítulos: la competencia mediática y la competencia mediática en las ciencias sociales. En la segunda, presentamos los aspectos metodológicos de la investigación. Esta sección se divide en dos capítulos: diseño metodológico y análisis y discusión de resultados. Finalmente, presentamos las conclusiones y recomendaciones.



PRIMERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I: LA COMPETENCIA MEDIÁTICA

Originalmente, la alfabetización ha sido definida como la capacidad para acceder al conocimiento y comunicarse mediante el texto escrito (Area et al., 2008). Sin embargo, la aparición de Internet y los medios sociales ha generado nuevas necesidades relacionadas con la alfabetización en medios (Buckingham, 2003; Cassany, 2013; Lau y Yuen, 2014). En este sentido, ha surgido un nuevo tipo de texto multimodal en el que la integración de distintos modos (visual, sonoro, lingüístico, espacial y gestual) en un mismo texto da lugar a nuevos significados. Este fenómeno ha recibido el nombre de multialfabetización y es definido como la habilidad de utilizar diversos modos semióticos en un mismo texto u objeto semiótico (Guzmán, 2016). Esto ha dado lugar a la aparición de conceptos como competencia digital, competencia audiovisual y competencia mediática (Pérez y Delgado, 2012). En este contexto, la educación adquiere un rol fundamental en la tarea de hacer frente a los retos planteados por la aparición de Internet y los medios digitales (Buckingham, 2007). En esta sección analizaremos la relación existente entre la comunicación y la educación y la definición de competencia mediática.

1.1. La compleja relación entre educación y comunicación

La relación entre educación y comunicación ha sido abordada desde diferentes perspectivas en América Latina, Estados Unidos y Europa. En América Latina, la educomunicación se ha construido sobre la base de los principios de la pedagogía crítica propuestos por el educador brasileño Paulo Freire. En esta sección analizaremos la relación entre la comunicación y la educación en el Reino Unido y Estados Unidos y en América Latina.

1.1.1. Educación y comunicación en el Reino Unido y Estados Unidos

La relación entre educación y comunicación ha sido abordada desde diferentes perspectivas. Según el contexto, esta disciplina ha recibido diferentes nombres: en América Latina se le denomina educomunicación; en Estados Unidos recibe el nombre de media literacy; en el Reino Unido se le llama media education; y en

Finlandia se le denomina “educación liberal popular audiovisual” (Aparici y García Marín, 2017). A continuación, revisaremos los principales hitos y referentes del movimiento educomunicativo.

En el campo de la educación mediática existen diferentes definiciones del término competencia mediática. En los Estados Unidos, una de las definiciones más usadas es la propuesta por la National Association for Media Literacy Education (NAMLE, 2021). Según la NAMLE, la competencia mediática es la capacidad de acceder, analizar, evaluar, crear y actuar utilizando todas las formas de comunicación (NAMLE, 2021). En este país, la teoría de la alfabetización se basa en los postulados del educador John Dewey (Wenner, 2016). Según Dewey (citado por Wenner, 2016), las habilidades de alfabetización y la inversión en la misma son fundamentales para mantener el sentido de comunidad de una sociedad. De esta manera, un ciudadano es alguien educado para ser un individuo social (Dewey, 2011). Este proceso de alfabetización requiere una inversión significativa en desarrollar la capacidad del público para leer y escribir textos dirigidos a los medios de comunicación entendidos como texto (Wenner, 2016). En esta línea, el campo de la educación mediática se ha dividido en dos escuelas de pensamiento:

1. La perspectiva proteccionista basada en los trabajos de los investigadores británicos David Buckingham (1998) y W. James Potter (2016). Esta perspectiva se enfoca en analizar los efectos negativos de los medios. Según Potter (2016), la competencia mediática es el conjunto de recursos que nos permiten interpretar los mensajes que recibimos de los medios a partir de estructuras de conocimiento. Buckingham (2007) por su parte, sostiene que los enfoques de educación en medios también pueden aplicarse al análisis de la World Wide Web. Para ello propone utilizar un marco de "conceptos clave": representación, lenguaje, producción, audiencia (Buckingham, 2007).
2. La perspectiva del empoderamiento basada en los trabajos de Henry Jenkins (Jenkins, 2008; Jenkins et al., 2009) y Renee Hobbs (2008, 2010, 2011). Según Jenkins (2009), el crecimiento de los medios sociales ha incrementado el interés en la alfabetización mediática como una herramienta para empoderar a

la audiencia. En línea con el constructivismo, esta aproximación destaca el papel de los jóvenes como prosumidores. En este contexto, los docentes deben trabajar para garantizar que cada joven tenga acceso a las habilidades y experiencias necesarias para comprender cómo los medios dan forma a sus percepciones así como también desarrollar los estándares éticos que moldeen sus prácticas como productores de contenido en los medios y participantes en comunidades en línea (Jenkins et al., 2009).

En resumen, la perspectiva crítica se enfoca en analizar los efectos negativos de los medios y cómo disponer de los recursos que nos permitan interpretar activamente los mensajes recibidos a través de los medios mientras que la perspectiva del empoderamiento se enfoca en garantizar que cada joven tenga acceso a las habilidades y experiencias que le permitan comprender cómo los medios moldean sus percepciones.

1.1.2. Educación y comunicación en América Latina

La educomunicación nace como disciplina en América Latina asociada a la publicación del informe *La educación en materia de comunicación*, editado en 1984 por la UNESCO (Aparici y García Marín, 2017). En esta línea, la educomunicación en latinoamérica se basa en los postulados teóricos de la pedagogía crítica propuestos por el educador brasileño Paulo Freire y desarrollados posteriormente por diversos investigadores. Al respecto, Aparici y Torrent (2017) identifican tres hitos en este proceso:

1. El concepto de comunicación dialógica propuesto por Paulo Freire (Aparici, 2010). Según Freire (1984), el mundo humano es un mundo de comunicación. Para Freire, el diálogo es un elemento metodológico y filosófico crucial que permite problematizar el conocimiento (Aparici y Torrent, 2017). Según el educador brasileño, en los modelos basados en la transmisión únicamente había un conjunto de relaciones impuestas entre docentes y estudiantes, es decir, no había comunicación (Aparici, 2010). Según Freire, en esta relación dialógica-comunicativa no podemos distinguir entre emisores y receptores.

Ambos son agentes activos en la comunicación (Aparici y Torrent, 2017) que se expresan a través de un sistema común de signos lingüísticos (Freire, 1984).

2. Los estudios del educador argentino Mario Kaplun sobre la relación entre docentes y estudiantes. Según Kaplún, el diálogo y la participación carecen de valor en un modelo basado en el docente y el libro de texto porque en este contexto se desvirtúa la experiencia de vida de los estudiantes (Aparici y Torrent, 2017). Los medios de comunicación reproducen este modelo en el que un emisor se dirige a muchos receptores. Según Kaplun, es posible construir una relación diferente entre quienes participan en la comunicación y en la educación (Aparici y Torrent, 2017).
3. Los estudios sobre el rol papel de los medios de comunicación en la educación realizados por el educador argentino Daniel Prieto Castillo. Según Prieto Castillo, el viejo modelo universitario basado en escuchar y tomar apuntes limita las oportunidades de expresión de los estudiantes y desaprovecha el potencial educativo de los medios audiovisuales y de la interacción grupal. Actualmente sigue habiendo un predominio del tipo de prácticas criticadas por Prieto Castillo. Es posible observar este fenómeno en la educación básica y en la superior (Aparici y Torrent, 2017).

Recientemente, la relación entre educación y comunicación ha sido abordada por Carlos Scolari (2018). Según Scolari (2018), la tecnología digital ha generado diversos cambios en las sociedades contemporáneas debido a la difusión de la computación personal en los años ochenta, la expansión de la Web en los años noventa y la popularización de las plataformas de redes sociales y los dispositivos móviles a inicios del siglo XXI. En este contexto, la vida social de los jóvenes gira alrededor de diversas tecnologías y prácticas alejadas de los procesos educativos. Según Scolari (2018), el enfoque tradicional del alfabetismo mediático (media literacy) se centraba en estudiar los efectos negativos de los medios de comunicación en los niños y jóvenes. A diferencia de este enfoque, el alfabetismo transmedia se centra en el estudio de los contenidos de diferentes tipos y niveles de complejidad que los jóvenes generan y comparten en los medios (Scolari, 2018).

En el Perú, el tema ha sido tratado por investigadores como Julio César Mateus y Cristóbal Suárez Guerrero quienes al analizar el currículo peruano encontraron que la competencia mediática se encuentra presente de manera dispersa a lo largo de los diferentes cursos y años de estudio de la educación básica (Suárez Guerrero y Mateus, 2017) o María Teresa Quiroz quien sugiere que la educación y la comunicación son las dos caras de una misma moneda debido a que actualmente los jóvenes se comunican y acceden a la educación desde diferentes lugares por lo que es tarea de los educadores tender puentes entre ambos campos (Quiroz, 2010).

1.2. La competencia mediática

La aparición de Internet y los medios sociales ha generado nuevas habilidades relacionadas con la alfabetización. Una de estas destrezas es la competencia mediática. En esta sección analizaremos la competencia mediática y sus dimensiones e indicadores.

1.2.1. Definición de competencia mediática

La aparición de los nuevos medios de comunicación ha hecho que el concepto de competencia mediática cobre especial relevancia en los estudios de educomunicación.

El concepto de competencia nació originalmente vinculado al mundo del trabajo (Ferrés y Piscitelli, 2012). Progresivamente el concepto fue incorporado en el mundo académico como la habilidad para hacer frente a diferentes situaciones y problemas seleccionando y utilizando información relevante (Pérez y Delgado, 2012). En este contexto, una competencia es un “saber de ejecución” que es el resultado de la combinación de tres elementos en un contexto determinado: conocimientos, destrezas y actitudes (López Carrasco, 2013; Pimienta Prieto, 2012; Ferrés y Piscitelli, 2012). La perspectiva empresarial equipara las competencias con el manejo de habilidades técnicas y procedimientos y la perspectiva formativa con un conjunto de conocimientos aplicados de manera secuenciada y contextualizada (López Carrasco,

2013). Actualmente ambas corrientes (la empresarial y la formativa) aún siguen vigentes (López Carrasco, 2013).

En el campo de la educomunicación, la competencia mediática ha sido definida de diferentes maneras. La competencia mediática es la habilidad que permite a los ciudadanos desempeñarse de manera activa, crítica y responsable en el complejo entorno mediático actual (Conde del Río et al., 2019). En este sentido, la competencia mediática no solo debe ser entendida como la capacidad de consumir y producir información sino también como la combinación de los ámbitos de la educación, la comunicación y la cultura (Manrique-Grisales et al., 2017). Este trinomio puede ser abordado desde dos perspectivas: una perspectiva convencional que diferencia entre comunicación como condición humana y medios como producto de la modernidad y, por otro lado, otra perspectiva tecnológica que atribuye a los medios la labor de transmitir diferentes tipos de saberes como sustitutos o como complementos de la escuela (Narváez-Montoya y Romero-Peña, 2017). La competencia mediática se alcanza mediante la alfabetización mediática, es decir, mediante la capacidad de acceder, consultar, comprender, crear y evaluar de manera crítica los medios y los contenidos que circulan a través de ellos (European Commission, 2019; NAMLE, 2021). En este sentido, el concepto de competencia mediática comprende los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para relacionarse con los *mass media* y los *new media* (Ferrés y Piscitelli, 2012; González-Cabrera et al., 2019).

Los enfoques de educación en medios pueden ser aplicados al análisis de la World Wide Web. Para ello podemos utilizar el marco de "conceptos clave" (representación, lenguaje, producción, audiencia) propuesto por David Buckingham. Según Buckingham (2007), los medios digitales pueden ser un recurso muy útil para promover la alfabetización digital en la educación. En este sentido, Buckingham distingue entre el enfoque adoptado por los educadores de medios y los enfoques más instrumentales o expresivos. Siguiendo a Buckingham (2007), la utilidad de la tecnología digital en el ámbito educativo depende de los contextos pedagógicos y sociales en los que se utiliza dicha tecnología. Por ejemplo, son útiles para potenciar

el trabajo colaborativo y para que los estudiantes compartan su trabajo con un público más amplio.

1.2.2. Dimensiones e indicadores de la competencia mediática

Según Pérez y Delgado (2012), en la sociedad actual es imprescindible que los estudiantes cuenten con las habilidades que les permitan interactuar con los medios, las tecnologías y la información y aprender a aprender de manera autónoma a lo largo de la vida. A continuación, analizaremos las dimensiones e indicadores de la competencia mediática que pueden facilitar esta interacción.

Pérez y Delgado (2012) parten de una preocupación: actualmente los niños y jóvenes están gestionando la información y contenidos que circulan a través de los medios sin ningún control ni sistematicidad. Por ello sugieren que es necesario unificar la terminología y los recursos didácticos relacionados con los conceptos de competencia digital y competencia audiovisual en el concepto de competencia mediática (Pérez y Delgado, 2012). Según las autoras, las habilidades que conforman la competencia mediática pueden ser resumidas en diez dimensiones distribuidas en los ámbitos de expresión, comprensión y conocimiento: acceso y búsqueda de información, lenguaje, tecnología, procesos de producción, política e industria mediática, ideología y valores, recepción y comprensión, participación ciudadana, creación y comunicación (Pérez y Delgado, 2012). A partir de estas dimensiones, las autoras definen diversos indicadores por cada dimensión y un conjunto de actividades para potenciarlas con la intención de disponer de una serie de recursos que permitan a docentes y estudiantes expresarse y comprender la comunicación independientemente de los soportes mediáticos y tecnológicos empleados (Pérez y Delgado, 2012).

Ferrés y Piscitelli (2012), por su parte, sugieren que los cambios ocurridos en la última década del siglo XX y primeros años del siglo XXI obligan a replantear los parámetros desde los que se imparte la educación en medios. Para ello sostienen que la competencia mediática debe incluir diferentes conocimientos, destrezas y actitudes que pueden ser distribuidas en seis dimensiones y sus respectivos indicadores.

Según los autores, las seis dimensiones de la competencia mediática son las siguientes:

1. Lenguaje. Incluye el conocimiento de diferentes códigos de representación y significación y cómo articularlos en un mensaje coherente (Ferrés y Piscitelli, 2012).
2. Tecnología. Comprende la capacidad de analizar de manera crítica el papel que cumplen los recursos tecnológicos en el mundo contemporáneo y cómo utilizarlos para generar mensajes eficaces (Ferrés y Piscitelli, 2012).
3. Procesos de interacción. Incluye la habilidad de identificar el rol que cumplen los medios de comunicación en la vida cotidiana y cómo relacionarse con ellos y a través de ellos con otras personas (Ferrés y Piscitelli, 2012).
4. Procesos de producción y difusión. Comprende la capacidad de identificar cómo se producen los mensajes y cuáles son los grupos de interés detrás de ellos así como los procesos necesarios para difundirlos (Ferrés y Piscitelli, 2012).
5. Ideología. Incluye la habilidad de identificar cuáles son los valores detrás de los mensajes y cómo emplear los medios para transmitir estos valores (Ferrés y Piscitelli, 2012).
6. Estética. Comprende la capacidad de evaluar los mensajes mediáticos desde el punto de vista formal y producir mensajes con valor estético (Ferrés y Piscitelli, 2012).

Finalmente, los autores sugieren que es necesario incorporar la dimensión emocional de las personas en el estudio de la competencia mediática. Esto debido a que la experiencia de consumo de los medios de comunicación tiene un fuerte componente emocional que no es posible soslayar y que influye en la manera cómo decodificamos los mensajes (Ferrés y Piscitelli, 2012).

En esta investigación utilizaremos las dimensiones e indicadores de la competencia mediática propuestos por Ferrés y Piscitelli (2012).

CAPÍTULO II. PERCEPCIÓN DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA EN LAS CARRERAS DE CIENCIAS SOCIALES

El estudio y la enseñanza de la competencia mediática en el ámbito académico son una prioridad insoslayable en el marco de la cultura digital. Según Fueyo, Rodríguez-Hoyos y Linares (2015), la cultura mediática y las habilidades comunicativas de las personas se forman en el ámbito educativo. Por esta razón, Ferrés y Masanet (2015) sostienen que el mundo académico debería prestar mayor atención a la educación mediática porque cada vez es más necesario disponer de las destrezas que garanticen la autonomía del individuo y la construcción de una cultura democrática en un contexto en el que las comunicaciones están en su mayoría mediadas por la tecnología. En este capítulo analizaremos el concepto de percepción, las ciencias sociales en educación superior y la percepción de la competencia mediática en las carreras de ciencias sociales.

Según Aguaded-Gómez, López y Cruz-Díaz (2015), los profesores deben recibir una formación adecuada en TIC que les permita multiplicar este efecto entre sus estudiantes. El estudio realizado por Aguaded-Gómez, López y Cruz-Díaz (2015) en el ámbito español encontró que si bien las dimensiones de la competencia mediática están presentes en los libros de texto empleados en las carreras de Educación y Comunicación, las dimensiones tecnología e ideología y valores son las que tienen mayor presencia en desmedro de otras dimensiones como la estética. Al respecto, los profesores entrevistados como parte del estudio valoraron positivamente los contenidos vinculados a la dimensión ideología y valores. El estudio concluye que es necesario incorporar el estudio de la competencia mediática en el currículo oficial en los diferentes niveles de la educación (Aguaded-Gómez et al., 2015).

Esta necesidad es particularmente relevante en las carreras de comunicación. Lozano, Tucho, Fernández-Planells y Figueras (2015), sostienen que las carreras de comunicación tienen un doble desafío. Por un lado, deben asumir la responsabilidad de educar en un mundo mediatizado. Por otro lado, deben construir un conocimiento profesional y científico sobre la comunicación social. Según Freire (1993), toda

actividad científica está al servicio de algo o alguien y, por lo tanto, contra algo o alguien. En este contexto, Lozano, Tucho, Fernández-Planells y Figueras (2015) afirman que la educación no puede ser neutral, es decir, debe decidir a quién y a qué quiere servir. Por ello, actualmente se hace necesario vincular los estudios de comunicación y educación para contribuir a la construcción de espacios culturales abiertos que permitan afrontar los retos que enfrenta la educación en este siglo.

2.1. El concepto de percepción

En el campo de la educación, el concepto de percepción ha sido abordado desde la perspectiva de la psicología de la educación. En particular, en el contexto de la educación en medios en las carreras de ciencias sociales, el concepto ha sido estudiado desde el punto de vista de la autopercepción de los docentes y los estudiantes sobre sus habilidades para interactuar con y a través de los medios.

El concepto de percepción es uno de los conceptos más utilizados en las teorías del aprendizaje que se enfocan en el estudio de cómo procesamos la información que recibimos (Woolfolk, 2010). Junto con la atención y la memoria proporcionan la carga cognoscitiva necesaria para organizar, entender y solucionar una tarea descartando los estímulos irrelevantes (Woolfolk, 2010). El surgimiento de estas teorías está relacionado con la revolución informática, los estudios para comprender el desarrollo del lenguaje y el trabajo del psicólogo Jean Piaget (Woolfolk, 2010). Desde esta perspectiva, la percepción puede ser definida como la serie de pasos que permiten captar un estímulo y posteriormente asignarle un significado construido sobre la base de nuestras experiencias previas (Woolfolk, 2010). Este proceso pasa por tres fases. En la primera fase, se extraen o analizan las características generales del estímulo percibido. En la segunda, se agrupan las características identificadas en patrones o relaciones (Gestalt) (Anderson, 2005, Driscoll, 2005). Finalmente, en la última fase, los patrones y relaciones identificados se combinan de acuerdo al contexto. Posteriormente, esta información se complementa con los prototipos que tenemos producto de experiencias previas, es decir, el mejor ejemplo o caso clásico (Woolfolk, 2010).

Otro concepto asociado a la percepción es el concepto de autopercepción. Este concepto es utilizado en la teoría cognoscitiva social desarrollada por Albert Bandura (Woolfolk, 2010). Según Bandura, los estudios conductuales del aprendizaje no explican de manera completa el aprendizaje porque no tomaban en cuenta elementos como las creencias y la influencia social (Woolfolk, 2010). En este sentido, la teoría cognoscitiva social de Bandura integra el interés conductual por las consecuencias de nuestros actos con el interés cognoscitivo por el pensamiento. De esta manera, Bandura complementa la teoría del aprendizaje social con factores como las creencias, la autopercepción y las expectativas (Woolfolk, 2010).

Un tercer concepto que conviene definir es el concepto de creencia. A diferencia del conocimiento que se basa en hechos objetivos, las creencias se basan en la evaluación (Pajares, 1992). Según el constructivismo radical solo existen las percepciones y las creencias (Pajares, 1992). En este sentido, la dificultad para estudiar las creencias de los profesores ha sido generada por problemas de definición, conceptualizaciones deficientes y diferentes entendimientos de creencias y estructuras de creencias. Desde la otra orilla, las creencias también influyen en la motivación y en las estrategias usadas por los estudiantes para aprender, en particular, las que se refieren a sus propias capacidades (Woolfolk, 2010). Según Dweck (citado por Woolfolk, 2010), los adultos tienen dos perspectivas sobre la capacidad: una perspectiva estática según la cual la capacidad es un rasgo estable e incontrolable y una perspectiva dinámica según la cual la capacidad es inestable y controlable (Woolfolk, 2010).

Finalmente, según Pajares (1992), existen un conjunto de supuestos fundamentales que pueden hacerse al iniciar un estudio sobre las creencias educativas de los profesores. Entre estos supuestos cabe destacar que las creencias son adquiridas culturalmente, se forman temprano y tienden a perpetuarse. Según Pajares (1992), es muy difícil que las creencias cambien en la edad adulta. De allí que las creencias sobre la enseñanza estén firmemente establecidas cuando el estudiante llega a la universidad. En este sentido, el autor sostiene que el conocimiento y las creencias están entrelazados constituyendo un poderoso filtro afectivo, evaluativo y episódico

para interpretar nuevos fenómenos, influyen sobre la percepción y determinan el comportamiento del individuo (Pajares, 1992).

En resumen, la percepción puede ser definida como el proceso de detectar un estímulo y, posteriormente, atribuirle un significado. Junto con la atención y la memoria, constituyen el conjunto de recursos que proporcionan la información cognoscitiva necesaria para el desempeño de una tarea.

2.2. Las ciencias sociales en la universidad

Antes de estudiar la percepción de la competencia mediática en educación superior, analizaremos el objeto de estudio y la clasificación de las ciencias sociales.

Desde el punto de vista de filósofos e historiadores la ciencia moderna se inició a finales del siglo XVI. Según Galileo, la tarea de la ciencia consiste en formular, controlar y elaborar afirmaciones sobre las relaciones establecidas entre las propiedades de los objetos (Marradi, Archenti y Piovani, 2018). En este sentido, la “ciencia normal” se basa en descubrimientos científicos pasados para fundamentar su práctica posterior (Kuhn, 1998). Directamente relacionado con el concepto de “ciencia normal” se encuentra el concepto de paradigma. Un paradigma es un conjunto de ideas que comparten dos características esenciales: su logro carece de precedentes y están lo suficientemente incompletas como para permitir que posteriormente los problemas no resueltos puedan ser abordados por los científicos que abracen sus postulados (Kuhn, 1998).

Dependiendo del paradigma empleado, las ciencias sociales pueden formar parte de las ciencias naturales o de las humanidades. Desde el punto de vista del paradigma naturalista social, las ciencias sociales forman parte de las ciencias naturales. Desde el punto de vista del idealismo, las ciencias sociales forman parte de las humanidades (Bunge, 1999). Si bien existen claras diferencias entre las ciencias naturales, siconaturales y sociales, también podemos encontrar diferentes rasgos científicos que comparten las ciencias en general (Bunge, 1999; Gerring, 2014). Esto lo podemos observar en la definición del término “experimento”. En ciencias naturales

el término “experimento” se usa para hacer referencia a cualquier tratamiento manipulado, en ciencias sociales se refiere a un tratamiento que se ha aleatorizado entre los grupos de tratamiento y control (Gerring, 2017). Como consecuencia de ello, es difícil verificar hipótesis mediante “experimentos” en las ciencias sociales (Bunge, 1999).

Con respecto al objeto de estudio, el objeto de estudio de las ciencias sociales es el hombre como la criatura y el creador de la historia y el pensamiento que le permiten expresar su individualidad y su capacidad de elección en el contexto de los mundos sociales (Morgenthau citado por Gerring, 2017; Mills, 2012). En dicho objeto de conocimiento está incluido el propio estudioso y se trata de un objeto que posee subjetividad y reflexividad propias, así como volición y libertad de los individuos que lo componen, es decir, es un objeto reactivo a la observación y el conocimiento, de una gran complejidad, y compuesto de individuos que hablan y se comunican entre sí (Beltrán, 2020). En cualquier caso, las ciencias deben cumplir dos condiciones:

1. Que existan campos de investigación científica contiguos.
2. Que los componentes del campo de investigación científica cambien como consecuencia de la investigación realizada en ese campo y en campos contiguos (Bunge, 1999).

En esta línea, las ciencias sociales agrupan a las disciplinas que estudian científicamente la acción humana centrada en los elementos de pensamiento y conocimiento que son sociales (no biológicos) (Gerring, 2014). Este estudio se realiza “de una forma sistemática, rigurosa, fundamentada en la evidencia, refutable, replicable, generalizable, no subjetiva, transparente, escéptica, racional, frecuentemente causal y acumulativa” (Gerring, 2014, p. 26). Según Gerring (2014), la ciencia social abarca disciplinas como la antropología, la arqueología, los negocios, las comunicaciones, la demografía, la educación, el diseño medioambiental, la geografía, el derecho, la ciencia política, la psicología, la administración pública, la sanidad pública, las políticas públicas, el trabajo social, la sociología y la planificación urbana (p. 26).

En resumen, el investigador social estudia la diversidad humana de un modo ordenado, sin perder de vista la extensión y la profundidad de esta diversidad utilizando las perspectivas, las ideas, los materiales y los métodos de los estudios centrados en el hombre como actor histórico (Mills, 2012).

2.4. Percepción de la competencia mediática en las carreras de ciencias sociales

En las carreras de ciencias sociales, la percepción de la competencia mediática ha sido abordada sobre todo en los estudios sobre educación y comunicación. En esta sección revisaremos cómo ha sido tratado el tema en estas carreras.

En el caso español, el estudio cuantitativo realizado por Aguaded, Marín-Gutiérrez y Caldeiro-Pedreira (2018) encontró que la edad de las personas influye en el desarrollo de las dimensiones de la competencia mediática. En este sentido, los estudiantes de primaria registran un alto nivel de desarrollo en Tecnología mientras que los estudiantes universitarios tienen un mejor rendimiento en la dimensión de Producción y Difusión. La siguiente tabla resume los resultados obtenidos entre estudiantes universitarios de 17 a 22 años.

Tabla 1
Dimensiones en el cuestionario de estudiantes universitarios.

| Edad de 17 a 22 años | Baja | Media | Alta |
|-----------------------|------|-------|-------|
| Producción y difusión | 6,4% | 48,2% | 45,5% |
| Tecnología | 7,0% | 86,8% | 6,2% |
| Interacción | 7,1% | 88,7% | 4,3% |
| Lenguaje | 1,9% | 56,5% | 41,6% |
| Ideología y valores | 2,2% | 89,4% | 8,4% |
| Estética | 8,0% | 91,4% | 0,6% |

Nota. Aguaded, I. et al. (2018).

La integración de contenidos sobre educación en medios en los estudios de educación se remonta a los años noventa del siglo XX. En ese entonces se diseñaron los primeros planes que incluían contenidos vinculados con la educación en medios en las carreras de Magisterio, Pedagogía, Educación Social o Psicopedagogía. Estos contenidos eran incluidos en el rubro de tecnología educativa (Fueyo Gutiérrez, Rodríguez-Hoyos y Linares Cardoso, 2015). Sin embargo, la presencia de los mismos era desigual debido a que cumplían un rol secundario (Lozano Estivalis et al., 2015) en comparación con otras temáticas centradas en cómo utilizar didácticamente los medios y las tecnologías de las comunicaciones (Domaille y Buckingham, 2001).

Posteriormente, los contenidos sobre educación mediática abordaron de manera transversal las diferentes dimensiones de la competencia mediática poniendo especial énfasis en los contenidos relacionados con la tecnología por encima de otras dimensiones (Fueyo Gutiérrez, Rodríguez-Hoyos y Linares Cardoso, 2015; Masanet, Contreras y Ferrés, 2013). En lo que respecta a los contenidos de los cursos directamente relacionados con la educación mediática los estudios realizados encontraron que estos privilegian las dimensiones valores e ideología y lenguaje (Lozano Estivalis et al., 2015; Tucho et al., 2015; López y Aguaded, 2015). En este sentido, si bien está presente la formación para el análisis crítico de los medios no se incluyen los efectos producidos por los medios como, por ejemplo, cómo influyen en la creación de identidades y el desarrollo de las emociones, cómo imponen sus representaciones y formas de entender la realidad o cómo reproducen estereotipos de género (Fueyo Gutiérrez, Rodríguez-Hoyos y Linares, 2015; Lozano Estivalis et al., 2015).

Por su parte, las investigadoras Pilar Serna Mier y Natalia González Fernández (2012) realizaron una investigación con profesores y alumnos de los Ciclos Formativos de Grado Superior de Animación Sociocultural, Educación Infantil (en la modalidad Presencial y Distancia), Integración Social e Intérprete de Lengua de Signos en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Con esta investigación, las autoras se propusieron evaluar y demostrar que la competencia mediática tanto del alumnado como del profesorado es mejorable a través de la introducción no solo de contenidos

formativos sobre los medios dentro del currículum de estos ciclos relacionados, sino con la aplicación de metodologías docentes activas, participativas y reflexivas que ayudan a analizar, reflexionar y tomar decisiones en torno a la citada temática. Las autoras concluyen que para mejorar la competencia mediática de los estudiantes de los Ciclos Formativos es necesario potenciar la formación permanente del profesorado y el uso de metodologías docentes alternativas (Serna Mier y González Fernández, 2012).

En el Perú, existe un limitado conocimiento del tema entre los docentes peruanos en formación (Mateus y Hernández-Breña, 2019). A pesar de ello, los futuros docentes sugieren un tratamiento más específico de la educación mediática en los planes de estudios de todos los niveles de escolaridad. Sin embargo, perciben los medios como recursos más que como objetos de estudio (Mateus y Hernández-Breña, 2019). En la misma línea, un estudio orientado a diseñar un instrumento para validar la autopercepción de la competencia mediática entre docentes en formación confirmó la coherencia del constructo teórico. En primer lugar, concluyó que es necesario evaluar las seis dimensiones de la competencia mediática de manera holística. En segundo lugar, concluyó que la competencia mediática es transversal porque la podemos encontrar en todos los ámbitos vitales. Finalmente, la competencia mediática es ecológica, es decir, los avances tecnológicos hacen que sea dinámica y esté en constante evolución (Mateus et al., 2019). El estudio siguió los principios de la teoría cognitiva social según la cual los seres humanos desarrollamos de manera autónoma las capacidades para regularnos, reflexionar y organizarnos. Por ello, existe una correlación entre el que nos consideremos capaces para el desarrollo de tal o cual tarea y el logro de las mismas (Mateus et al., 2019).

En resumen, la competencia mediática ha sido abordada en las carreras de ciencias sociales desde diferentes enfoques. Por un lado, desde el punto de vista de los contenidos, su incorporación es relativamente reciente. Por otro lado, desde el punto de vista de la autopercepción de la competencia mediática, preguntando que se consideran capaces de hacer con los medios de comunicación los docentes y los estudiantes.

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS

CAPÍTULO IV. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. Problema de investigación

La relación entre educación y comunicación ha sido estudiada desde hace varias décadas y ha adquirido una renovada actualidad en los últimos años. En este sentido, conceptos como comunicación democrática, participación, colaboración se han extendido con el desarrollo de la web 2.0. Sin embargo, los programas de estudio y las investigaciones sobre educación mediática se siguen caracterizando por enfoques que siguen los parámetros del siglo pasado (Aparici y Torrent, 2017), cuando la exposición a los medios era opcional (Wenner, 2016) a diferencia del entorno actual en el que los medios se han convertido en las instituciones socializadoras más poderosas de la sociedad (Duran et al., 2008). En este contexto, la participación activa de los estudiantes dentro y fuera de las aulas ha generado un escenario digno de ser estudiado en el que los contenidos circulan libremente a través de los medios (Aparici y Torrent, 2017; Jenkins, 2008; Jenkins et al., 2009).

En este contexto cambiante, si bien los profesionales de la comunicación perciben en su gran mayoría la importancia de “educar en materia de comunicación”, de “alfabetizar en los medios”, “educar en la actual cultura digital”, “educar en comunicación”, no existe consenso entre estos sobre el significado y sentido de dichos términos. Las dimensiones investigadas desde el año 2006 y actualizadas por última vez en 2012 por Ferrés y Piscitelli son valoradas como líneas de interés en la descripción que los profesionales hacen de los contenidos más significativo de esa educación en los lenguajes audiovisuales, multimedia y transmedia que se identifican más con el concepto de alfabetización audiovisual y digital que con la denominación más estandarizada de educación en competencia mediática (Buitrago, Canga y García Mantilla, 2015).

En esta línea, el problema abordado en esta investigación es la percepción de las dimensiones lenguajes y tecnología de la competencia mediática de los estudiantes y docentes de las carreras de ciencias sociales de universidades privadas de Lima

Metropolitana. En este sentido, la pregunta de investigación en la que se centra esta investigación es la siguiente: ¿cuál es la percepción de las dimensiones lenguajes y tecnología de la competencia mediática de los estudiantes según los estudiantes y los docentes de las carreras de ciencias sociales de las universidades privadas de Lima Metropolitana?

Adicionalmente, las preguntas de investigación específicas abordadas en esta investigación son las siguientes:

- ¿Cuál es la percepción de las dimensiones lenguajes y tecnología de la competencia mediática de los estudiantes de carreras de ciencias sociales de las universidades privadas de Lima Metropolitana?
- ¿Cuál es la percepción de las dimensiones lenguajes y tecnología de la competencia mediática de los estudiantes según los docentes de carreras de ciencias sociales de las universidades privadas de Lima Metropolitana?

Esta investigación se enmarca en la línea de estudios previos como los realizadas por Ferrés (2011) sobre la competencia mediática de los ciudadanos españoles; las investigaciones realizadas por Serna y González (2012) y Mateus y Hernández-Breña (2012) sobre la evaluación de la competencia mediática de los docentes en formación o las investigaciones realizada por Narváez y Romero (2017) y González-Cabrera, Ugalde Sánchez, Piedra y Loja (2017) sobre el estado de la educación mediática en Colombia y Ecuador, respectivamente. El presente estudio cumple con los criterios de conveniencia y relevancia social recogidos por Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio (2010). Es conveniente porque nos permite aproximarnos al estado actual de la competencia mediática de los estudiantes de educación superior de disciplinas de ciencias sociales. Es socialmente relevante porque los resultados de esta investigación pueden servir para diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje que integren de manera eficaz los medios de comunicación en la currícula universitaria.

4.2. Objetivos de la investigación

4.2.1. Objetivo general

Comparar la percepción de las dimensiones lenguajes y tecnología de la competencia mediática de los estudiantes según los estudiantes y los docentes de carreras de ciencias sociales de universidades privadas de Lima Metropolitana.

4.2.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Identificar la percepción de las dimensiones lenguajes y tecnología de la competencia mediática de los estudiantes de carreras de ciencias sociales de universidades privadas de Lima Metropolitana.
- Identificar la percepción de las dimensiones lenguajes y tecnología de la competencia mediática de los estudiantes según los docentes de carreras de ciencias sociales de universidades privadas de Lima Metropolitana.

4.3. Categorías de la investigación

En la presente investigación se emplearon las siguientes categorías:

1. Percepción de la competencia mediática. Según la UNESCO, la competencia mediática es la capacidad de consultar, comprender, apreciar con sentido crítico y crear contenido en los medios (2011). La competencia mediática tiene seis dimensiones: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, producción y difusión, ideología y valores (Ferrés & Piscitelli, 2012). En esta investigación se analizará la percepción de las dimensiones lenguajes y tecnología. Estas dimensiones fueron las menos y las más valoradas en los estudios previos

consultados. Según los estudios reseñados por Pajares (1992), las percepciones son influidas por las creencias, pero pueden ser una guía poco confiable para conocer la naturaleza de la realidad.

2. Dimensión lenguajes. Esta dimensión comprende el análisis de los aspectos formales y el significado de los contenidos que circulan a través de los medios. En este sentido, incluye el análisis de la relación entre los diversos lenguajes y significados con la finalidad de generar un nuevo conocimiento. Adicionalmente, incluye la modificación de piezas de comunicación existentes (Mateus et al, 2019).
3. Dimensión tecnología. Esta dimensión comprende el análisis del rol que cumplen las tecnologías de la información y las comunicaciones en la sociedad y cuáles pueden ser sus potenciales efectos. En este sentido, estudia el desempeño en entornos caracterizados por el usos de diferentes medios y modalidades así como por el manejo de diferentes herramientas de comunicación y cómo éstas se adecúan a los objetivos comunicativos (Mateus et al, 2019).

4.4. Enfoque metodológico, tipo y nivel de la investigación

En esta investigación se empleó como paradigma el constructivismo social. Un paradigma es un conjunto básico de creencias aceptadas que guían la acción (Kuhn, 1970; Denzin & Lincoln, 2012). Según Cresswell (2018), en el constructivismo social los individuos buscan comprender el mundo que los rodea a través de los significados generados por la interacción con otros y siguiendo normas históricas y culturales que regulan la vida de las personas. En este sentido, los estudios enmarcados en este paradigma se orientan a la producción de interpretaciones del mundo social y adoptan una ontología relativista, una epistemología transaccional, y una metodología hermenéutica y dialéctica (Denzin y Lincoln, 2012).

Con respecto al enfoque, en esta investigación se empleó un enfoque cualitativo. Según Cresswell (2018), la investigación cualitativa es un tipo de investigación que

busca explorar un problema social o humano. En este contexto, el investigador busca construir una imagen compleja y holística del fenómeno (Cresswell, 2018) desde la perspectiva de los participantes estudiándolos en su ambiente natural (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018). En este sentido, la diversidad de mundos sociales hace que la investigación cualitativa sea el enfoque más adecuado cuando se trata de estudiar las relaciones sociales (Flick, 2018). Según Denzin y Lincoln (2012), este tipo de investigación recurre a diferentes tipos de materiales empíricos (estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, textos observacionales, históricos, interactivos y visuales).

Con respecto al tipo, la presente investigación es de tipo básico. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), la investigación científica puede ser de dos tipos: básica y aplicada. La investigación básica busca producir conocimiento, mientras que la investigación aplicada busca resolver problemas. Según Muntané Relat (2010), el objetivo de la investigación básica, pura, teórica o dogmática es incrementar los conocimientos científicos y se caracteriza por tener su origen en el marco teórico. En esta investigación se busca generar conocimiento sobre la competencia mediática de los estudiantes y docentes que estudian carreras de ciencias sociales en diferentes universidades privadas de la ciudad de Lima.

Finalmente, con respecto al alcance, esta investigación tiene un alcance descriptivo. Según el nivel de conocimiento que se obtiene la investigación científica puede ser de tres tipos: exploratoria, descriptiva o explicativa (Muntané Relat, 2010). Según Hernández et al. (2010), los estudios de alcance descriptivo se enfocan en analizar las propiedades, características y rasgos más importantes del fenómeno analizado. En este sentido, este tipo de estudios busca describir las tendencias de un grupo o población. Según Muntané Relat (2010), este tipo de investigación busca analizar de manera detallada el fenómeno a investigar. En esta investigación se busca describir y comparar la percepción de la competencia en medios de estudiantes y docentes de diferentes disciplinas de ciencias sociales de universidades privadas de la ciudad de Lima.

4.5. Método de la investigación

En esta investigación se empleó un diseño fenomenográfico. Según González Ugalde (2014), la fenomenografía es un diseño de investigación cualitativa que busca descubrir las diferentes formas en que las personas experimentan, comprenden o conciben los fenómenos estudiados. En este sentido, las personas participantes en el estudio deben haber experimentado el fenómeno que se quiere estudiar (González Ugalde, 2014). Según Marton (2008), la fenomenografía es un enfoque de investigación que tiene como objetivo la descripción, el análisis y la comprensión de experiencias; es decir, es un enfoque de investigación que se centra en la descripción experiencial. Según la fenomenografía no es posible separar lo que se experimenta de la experiencia por lo que se centra tanto en lo que se piensa como en lo que se vive. Por otro lado, busca capturar el significado intersubjetivo de un fenómeno. En este sentido, es un tipo de diseño básicamente metodológico.

En suma, la fenomenografía es un enfoque con base empírica cuyo objetivo es identificar el número limitado de maneras de vivenciar, conceptualizar, percibir y entender un fenómeno.

4.6. Población y muestra

La muestra estuvo integrada por once estudiantes y siete profesores de las carreras de ciencias sociales de universidades privadas de Lima Metropolitana. El muestreo cualitativo es propositivo (Creswell, 2014) y en él nos preguntamos: ¿qué casos nos interesan y dónde podemos encontrarlos? (Hernández et al., 2010). En este sentido, en la presente investigación se empleó el muestreo por conveniencia. Según Hernández et. al (2010), en el muestreo por conveniencia se utilizan los casos disponibles a los que tenemos acceso.

Para la selección de los estudiantes se aplicaron los siguientes criterios:

1. Estudiar en una universidad privada de Lima Metropolitana.
2. Estudiar una carrera universitaria de ciencias sociales.

Para la selección de los docentes se aplicaron los siguientes criterios:

1. Enseñar en una universidad privada de Lima Metropolitana.
2. Enseñar en una carrera universitaria de ciencias sociales.

4.7. Técnicas e instrumentos para el recojo de información

El proceso de recolección de la información se realizó mediante dos focus group. Un focus group o grupo de discusión es un debate de grupo en el que el investigador promueve la interacción del grupo de manera activa (Barbour, 2013). Algunos autores los definen como un tipo de reunión de grupos pequeños o medianos (tres a diez personas), en el que los participantes conversan sobre uno o varios temas guiados por un especialista en dirigir dinámicas grupales (Hernández et. al, 2010). El número de personas es variable y depende del tema: si se tratan temas complejos o emociones profundas, se recomienda convocar de tres a cinco participantes y, si se tratan temas cotidianos, se recomienda convocar de seis a diez participantes (Hernández et. al, 2010). Una de las mayores ventajas de esta técnica es su potencial comparativo (Barbour, 2013). Los focus group se desarrollaron de manera virtual a través de la plataforma Google Meet, fueron grabados con el consentimiento de los participantes y cada uno tuvo una duración aproximada de dos horas.

4.7.1. Diseño de instrumentos

En concordancia con el enfoque metodológico del estudio en esta investigación se utilizó como técnica el focus group y como instrumento la guía del focus group. El instrumento (ver anexo 4) fue desarrollado en base a las dimensiones de la

competencia mediática propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012). La guía consta de tres secciones:

1. Preguntas sobre la dimensión lenguajes.
2. Preguntas sobre la dimensión tecnología.

Se realizaron dos focus group:

1. Focus group con siete docentes sobre la percepción de la competencia mediática.
2. Focus group con once estudiantes sobre la percepción de la competencia mediática.

En esta investigación analizamos dos de las seis dimensiones: lenguajes y tecnología. Dichas dimensiones son las menos y más valoradas respectivamente según los estudios previos consultados. Según Mateus, Hernández-Breña y Figueras-Maz (2019), la competencia mediática es integral porque funciona como un sistema, es decir, las seis dimensiones de la competencia mediática emergen como un todo integrado. Sin embargo, podemos distinguir sus dimensiones para fines teóricos. En este sentido, el estudio realizado por Aguaded Gómez, López Romero y Cruz Díaz (2015), encontró que la comprensión de la función social de la tecnología es uno de los apartados más repetidos en las guías docentes de las asignaturas relacionadas con la competencia mediática en la enseñanza universitaria española. El estudio realizado por Santibáñez Velilla, Renés Arellano y Ramírez García (2012) se pronuncia en el mismo sentido al encontrar que la dimensión tecnológica obtuvo las mejores valoraciones entre los ciudadanos españoles. El citado estudio de Aguaded Gómez et al. (2015), encontró que las dimensiones lenguajes y estética fueron las dimensiones que obtuvieron los menores puntajes. Sin embargo, los docentes y gestores que intervinieron en la planificación de los planes de estudios consideraron que la dimensión lenguajes ha de constituir la base para profundizar en los otros indicadores. Lamentablemente, no existen estudios similares en el caso peruano.

En la siguiente tabla presentamos los indicadores de las dimensiones lenguajes y tecnología agrupados por ámbito del análisis y ámbito de la expresión:

Tabla 2

Dimensiones e indicadores de la competencia mediática.

| Dimensiones | Indicadores | |
|--------------------|--|---|
| | Ámbito del análisis | Ámbito de la expresión |
| 3.1. Lenguajes | Interpretar y evaluar los códigos de representación, el significado, las estructuras narrativas, el género y el formato de mensajes procedentes de diferentes medios, soportes, plataformas y modos de expresión inter relacionándolos para elaborar conocimiento abierto. | Expresarse y modificar contenido usando una amplia gama de sistemas de representación y significado según el tipo de contenido y el tipo de interlocutor al que se dirige el mensaje. |
| 3.2. La tecnología | Comprender el papel que desempeñan las tecnologías de la información y de la comunicación en la sociedad y desenvolverse con eficacia en entornos hipermedia, transmedia y multimodales. | Manejar herramientas comunicativas en un entorno multimedial y multimodal elaborando y manipulando imágenes y sonidos de acuerdo a los objetivos de comunicación perseguidos. |

Nota: Ferrés y Piscitelli (2012).

4.7.2. Validación de instrumentos

Siguiendo a Escobar-Pérez y Cuervo Martínez (2008), se realizó una validación por juicio de expertos. Para ello se elaboró un protocolo de validación (ver anexo 3) en el que se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia.

En la validación participaron los siguientes expertos:

1. Roberto Carlos Yogui Matsudo, Magíster en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, Universidad del Pacífico; docente del departamento académico de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
2. Gerardo Karbaum Padilla, Magíster en Publicidad, Universidad San Martín de Porras; docente de la carrera de Comunicación audiovisual y medios interactivos de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
3. Félix Enrique García Anhuaman, Magister en Comunicaciones, Pontificia Universidad Católica del Perú; docente de la carrera de Comunicación

audiovisual y medios interactivos de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

4. Giancarlo Gomero Correa, Magíster en Antropología Visual, Pontificia Universidad Católica del Perú; docente de la carrera de Comunicación audiovisual y medios interactivos de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
5. Jorge Augusto Ruíz Zevallos, Master of Arts, University of East Anglia; docente de la carrera de Comunicación audiovisual y medios interactivos de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Según los evaluadores, el instrumento es aplicable. Jorge Augusto Ruiz Zevallos considera que las categorías, marco teórico e instrumento son coherentes, relevantes y están orientadas a alcanzar los objetivos de la investigación. Ruiz Zevallos considera que el uso de palabras técnicas puede dificultar la comprensión de las preguntas. Sin embargo, esto dependerá del grado de instrucción de los participantes en el Focus Group. Roberto Carlos Yogui Matsudo, por su parte, considera que es importante que todos los participantes en el Focus compartan las mismas definiciones de los conceptos sobre los que serán interrogados. Tal es el caso de términos como sentido, valor, hipermedial, transmediático y multimodal. Giancarlo Gomero Correa, por su parte, recomienda que el moderador acompañe las preguntas con ejemplos en los ítems que así lo ameriten. Finalmente, Félix Enrique García Anhuaman considera que las preguntas son pertinentes para el carácter de la investigación.

Tabla 3
Validación por juicio de expertos.

| Evaluador | Observaciones |
|-------------------------------|---|
| Félix Enrique García Anhuaman | <ul style="list-style-type: none">● Las preguntas son pertinentes para el carácter de la investigación. |
| Giancarlo Gomero Correa | <ul style="list-style-type: none">● Se recomienda a la moderación nombrar un tipo de ejemplo desde el inicio.● Ítem N°10 de la Plantilla de valoración (Anexo N°3). Se podría dividir en dos preguntas para facilitar la comprensión de los participantes. |
| Gerardo Karbaum Padilla | <ul style="list-style-type: none">● Aplicable. |

Jorge Augusto Ruíz
Zevallos

- Ítem N°6 de la Plantilla de valoración (Anexo N°3). Los verbos están conjugados de manera distinta “tienes” y “desenvolverse”. Se requiere corrección para una óptima presentación.
- Ítem N°10 de la Plantilla de valoración (Anexo N°3). Corregir conjugación de la oración (“tienes” y “les gustan”) para una óptima presentación.
- En general, las categorías, marco teórico e instrumento presentan coherencia, relevancia y unificación hacia el logro de la investigación. Se han realizado comentarios ligeros sobre la claridad de dos ítems, pero la corrección no significa algún cambio en la metodología. Se sugiere, también, considerar el uso de algunas palabras técnicas que puedan ser difíciles de entender para la población seleccionada; sin embargo, esto dependerá del grado de instrucción de los estudiantes participantes del focus group y se deja al criterio informado del investigador.

Roberto Carlos Yogui
Matsudo

- Es importante tener la certeza de que todas las personas compartan los mismos conceptos expuestos en cada pregunta puesto que, de no ser así, vamos a tener variedad de ejemplos en función de lo que cada uno de los participantes interprete. Lo vemos por ejemplo en el caso de la categoría “lenguajes” en la última pregunta sobre los conceptos de “sentido” y “valor”. Esto lo vemos en la categoría “tecnología” en los conceptos “hipermediales”, “transmediáticos” y “multimodales”.

Nota: Elaboración propia

Producto de la evaluación, se re elaboró el instrumento (ver anexo 5):

- Agregando ejemplos para ilustrar los conceptos presentados.
- Definiendo los conceptos clave.
- Dividiendo preguntas.
- Corrigiendo la redacción.

4.8 Procedimiento para organizar y analizar la información recogida

En el proceso de organización y análisis de la información se aplicaron los principios de codificación y categorización.

Los profesores participantes en el estudio fueron identificados mediante códigos para garantizar la confidencialidad de los datos recogidos en la investigación. En la siguiente tabla resumimos la codificación realizada:

Tabla 4
Codificación de docentes.

| Focus Group | Codificación | Edad | Sexo | Carrera |
|-------------|--------------|------|-----------|----------------|
| Docente 1 | D1 | 43 | Masculino | Comunicaciones |
| Docente 2 | D2 | 27 | Femenino | Comunicaciones |
| Docente 3 | D3 | 44 | Femenino | Psicología |
| Docente 4 | D4 | 32 | Masculino | Gestión |
| Docente 5 | D5 | 37 | Masculino | Comunicaciones |
| Docente 6 | D6 | 50 | Masculino | Administración |
| Docente 7 | D7 | 30 | Masculino | Psicología |

Nota: Elaboración propia

Por su parte, los estudiantes participantes en el estudio fueron identificados de la siguiente manera para garantizar la confidencialidad de los datos recogidos en la investigación:

Tabla 5
Codificación de estudiantes.

| Focus Group | Codificación | Edad | Sexo | Carrera |
|--------------|--------------|------|-----------|----------------|
| Estudiante 1 | E1 | 23 | Masculino | Comunicaciones |
| Estudiante 2 | E2 | 31 | Masculino | Educación |
| Estudiante 3 | E3 | 19 | Femenino | Administración |
| Estudiante 4 | E4 | 24 | Masculino | Psicología |

| | | | | |
|---------------|-----|----|-----------|----------------|
| Estudiante 5 | E5 | 20 | Femenino | Sociología |
| Estudiante 6 | E6 | 21 | Femenino | Periodismo |
| Estudiante 7 | E7 | 19 | Femenino | Gestión |
| Estudiante 8 | E8 | 21 | Masculino | Comunicaciones |
| Estudiante 9 | E9 | 24 | Masculino | Derecho |
| Estudiante 10 | E10 | 22 | Masculino | Economía |
| Estudiante 11 | E11 | 20 | Femenino | Traducción |

Nota: Elaboración propia

Los focus group fueron transcritos textualmente y las respuestas fueron etiquetadas siguiendo la codificación presentada previamente.

Con respecto a la codificación y categorización, en esta investigación se aplicaron los principios de la teoría fundamentada desarrollada originalmente por Glaser y Strauss en 1967 (Gibbs, 2012). La codificación es la operación por la cuál los datos son desglosados, conceptualizados y vueltos a reunir de nuevas maneras con la finalidad de construir teoría a partir de los datos (Gibbs, 2012; Flick, 2018). Este enfoque se contrapone a la comprobación de teorías especificadas de antemano (Gibbs, 2012). La codificación se divide en tres etapas: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva (Gibbs, 2012). En la codificación abierta se busca generar una lista de códigos, en la codificación axial se agrupan los códigos en categorías más abstractas que las utilizadas en la primera etapa y, finalmente, en la codificación selectiva se redistribuyen los códigos alrededor de una categoría central que une a todas las demás en una teoría elaborando un relato del caso hasta alcanzar la saturación teórica, es decir, el momento en el que los nuevos códigos o categorías ya no amplían la teoría (Gibbs, 2012). La siguiente tabla resume los elementos del modelo de codificación axial según Gibbs:

Tabla 6
Elementos del modelo de codificación axial.

| Elementos | Explicación |
|-----------|-------------|
|-----------|-------------|

| | |
|----------------------------|--|
| Condiciones causales | Lo que influye en el fenómeno, acontecimientos, incidencias o sucesos centrales. |
| Fenómeno | La idea, acontecimiento, suceso o incidente central a cuya gestión o manejo se dirige un conjunto de acciones o interacciones o con el que el conjunto de acciones está relacionado. |
| Estrategias | Para hacer frente al fenómeno: con determinación, orientado a metas. |
| Contexto | Lugares de los acontecimientos. |
| Condiciones intervinientes | Condiciones que moldean, facilitan o limitan las estrategias que tienen lugar dentro de un contexto específico. |
| Acción/ Interacción | Estrategias ideadas para gestionar, manejar, llevar a efecto, responder a un fenómeno bajo un conjunto de condiciones percibidas. |
| Consecuencias | Consecuencias o resultados de la acción o interacción que se deriva de las estrategias. |

Nota: Elaboración propia a partir de Gibbs (2012).

4.9. Protocolo de consentimiento informado

En esta investigación se respetaron los principios éticos de la investigación con personas incluídos en el reglamento del Comité de ética de la investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Por ello, los participantes en los Focus Group firmaron un protocolo de consentimiento informado (ver anexo 2) en el que se les informó que sus datos serían tratados de manera confidencial y que podrían hacer las preguntas que consideren oportunas antes de participar en la investigación además de poder retirarse en cualquier momento de la misma.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el proceso de organización y análisis de la información se aplicaron los principios de codificación y categorización propuestos en la teoría fundamentada: codificación abierta, axial y selectiva (Flick, 2018; Gibbs, 2012).

En particular nos centraremos en las percepciones de los participantes sobre las dimensiones lenguajes y tecnología recogidas en el focus group realizado con los informantes seleccionados. Dichas dimensiones fueron las dimensiones de la competencia mediática menos valoradas (lenguajes) y más valoradas (tecnología) de la competencia mediática en los estudios realizados previamente (Aguaded, López y Cruz, 2015; Santibáñez, Renés y Ramírez, 2012) a pesar de que los docentes consideraron que la dimensión lenguajes constituye la base de la competencia mediática (Aguaded, López y Cruz, 2015) y la dimensión tecnología obtuvo la mejor valoración entre los ciudadanos españoles (Santibáñez, Renés y Ramírez, 2012).

Cómo resultado del proceso de codificación abierta se identificaron los siguientes códigos:

Tabla 7
Codificación abierta

| Códigos | Conteo |
|--------------------------------------|--------|
| Adaptación al mundo digital | 40 |
| Herramientas digitales | 31 |
| Virtualización de clases | 28 |
| Uso de la tecnología | 25 |
| Consecuencias de clases virtuales | 18 |
| Consecuencias de clases virtuales | 18 |
| Ventajas de la tecnología | 15 |
| Ventajas de las clases virtuales | 12 |
| Poder de las redes sociales | 11 |
| Cons de la tecnología | 11 |
| Plataformas digitales | 10 |
| Decodificación de mensajes | 10 |
| Una imagen vale más que mil palabras | 9 |
| Plataformas colaborativas | 9 |
| Participación en redes | 8 |

| | |
|---|---|
| Similitudes pre y post clases virtuales | 6 |
| Fondo y forma | 6 |
| Lenguaje - Forma de comunicación | 5 |
| Instagram | 5 |
| Videojuegos | 4 |
| Universidad vs cotidianidad | 4 |
| Reputación en redes | 4 |
| pandemia como oportunidad | 4 |
| Netflix como alternativa de la TV | 4 |
| La importancia del texto | 4 |
| Creación de un mensaje | 4 |
| Consecuencias de redes sociales | 4 |
| Competencia digital | 4 |
| Whatsapp | 3 |
| Producción escrita | 3 |
| Plataformas educativas | 3 |
| Modificar el mensaje | 3 |
| Facebook | 3 |
| Discord | 3 |
| Brecha digital | 3 |
| Autopercepción de clases virtuales | 3 |
| Alejamiento por tecnología | 3 |
| Pros de las redes sociales | 2 |
| lenguaje audiovisual | 2 |
| Evolución de las redes | 2 |
| Emojis como lenguaje | 2 |
| Comprensión lectora | 2 |
| Características de Instagram | 2 |
| Uso de la tecnología, Adaptación al mundo digital | 1 |
| Twitter y los textos | 1 |
| Tipos de inteligencia | 1 |
| tipos de alumnos | 1 |
| Spam digital | 1 |
| Plataformas laborales | 1 |
| Planos | 1 |
| No se entiende | 1 |
| Musicalización | 1 |
| Lenguaje visual | 1 |
| Lenguaje escrito | 1 |
| Educación básica | 1 |
| Cultura de la cancelación | 1 |
| Criterios al compartir | 1 |
| creatividad para eficiencia | 1 |

| | |
|---|------------|
| Contraste generacional | 1 |
| Consecuencias de clases virtuales, virtualización de clases | 1 |
| Cons de las redes sociales | 1 |
| Clickbait | 1 |
| Ausencia de comprensión lectora | 1 |
| Audiencias | 1 |
| Adaptación al mundo digital, Pros de clases virtuales | 1 |
| Total | 374 |

Nota: Elaboración propia.

Como resultado del proceso de codificación axial, se identificaron los siguientes códigos:

Tabla 8
Codificación axial

| Dimensiones | Grupos de códigos | Códigos |
|--------------|----------------------|--------------------------------------|
| Lenguajes | Audiovisual | Una imagen vale más que mil palabras |
| | | Lenguaje audiovisual |
| | | Emojis como lenguaje |
| | | Tipos de planos |
| | | Modificar el mensaje |
| | Escrito | Creación de un mensaje |
| | | Decodificación de mensajes |
| | | Musicalización |
| | | Lenguaje visual |
| | | La importancia del texto |
| Hipertextual | Escrito | Producción escrita |
| | | Ausencia de comprensión lectora |
| | Hipertextual | Participación en redes |
| | | Reputación en redes |
| | | Cultura de la cancelación |
| | | Criterios al compartir |
| | | Clickbait |
| Tecnología | Medios y plataformas | Herramientas digitales |
| | | Uso de la tecnología |
| | | Plataformas digitales |
| | | Virtualización de clases |
| | | Instagram |
| | | Videojuegos |

| | |
|--------------------------|---|
| | Netflix como alternativa de la TV Whatsapp Plataformas colaborativas Facebook Discord Plataformas laborales |
| Efectos de la tecnología | Consecuencias de clases virtuales Ventajas de la tecnología Ventajas de las redes sociales Poder de las redes sociales Consecuencias de la tecnología Consecuencias de redes sociales Pandemia como oportunidad Alejamiento por tecnología |
| Competencia digital | Adaptación al mundo digital Competencia digital Brecha digital Spam digital |
| Educación virtual | Similitudes pre y post clases virtuales Plataformas educativas Autopercepción de clases virtuales Ventajas de las clases virtuales |

Nota: Elaboración propia.

Como resultado de la codificación selectiva se encontró que la pandemia de Covid-19, el distanciamiento social y la educación virtual han generado importantes cambios en la habilidad para interactuar con los medios de los estudiantes de carreras de ciencias sociales en diferentes universidades de la ciudad de Lima. Esto se puede deber a los problemas de conectividad, a la falta de capacitación de los docentes y a la adaptación a plataformas virtuales. Ante esto, los estudiantes universitarios se vieron obligados a utilizar de manera intensiva el audiovisual (lenguajes), las plataformas colaborativas, de videoconferencia, las redes sociales (tecnología). Podemos resumir los resultados de la codificación selectiva en la siguiente tabla:

Tabla 9
Codificación selectiva.

| Elementos | Explicación |
|----------------------------|--|
| Condiciones causales | Pandemia de Covid-19, distanciamiento social y la educación virtual. |
| Fenómeno | La percepción de la competencia mediática entre los estudiantes de carreras de ciencias sociales de universidades de Lima Metropolitana. |
| Estrategias | Utilizar la competencia mediática. |
| Contexto | Lima Metropolitana. |
| Condiciones intervinientes | Tecnología (conectividad), docentes capacitados, plataformas. |
| Acción/ Interacción | Utilizar de manera intensiva el audiovisual (lenguajes), plataformas colaborativas, de videoconferencia, redes sociales (tecnología) y desarrollar una actitud activa al interactuar con pantallas (procesos de interacción) |
| Consecuencias | Adaptación a la educación virtual. |

Nota: Elaboración propia a partir de Gibbs (2012).

5.1. La percepción de la competencia mediática según los estudiantes

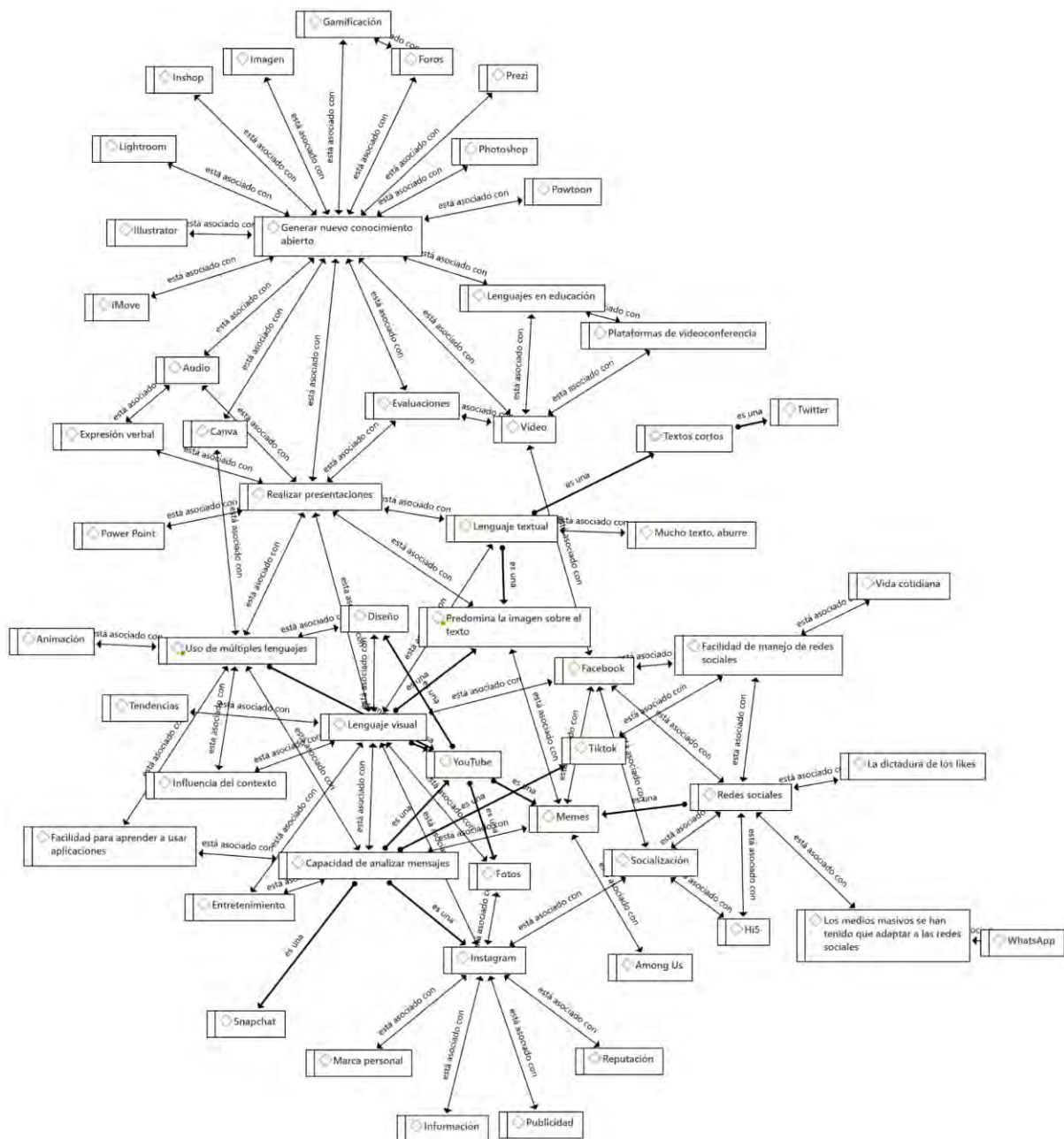
En esta sección revisaremos los hallazgos recogidos con respecto al objetivo específico Identificar la percepción de la competencia mediática de los universitarios que estudian carreras de ciencias sociales en diferentes universidades privadas de la ciudad de Lima.

5.1.1. Análisis de la dimensión lenguajes

Con respecto a la dimensión lenguajes, los testimonios de los estudiantes participantes en esta investigación evidencian que estos consideran que su capacidad para analizar y utilizar diferentes códigos de representación (Ferrés y Piscitelli, 2012) se ha incrementado de manera proporcional al desarrollo de otras plataformas como Snapchat y Tik Tok (Vite, 2021). Con respecto a los lenguajes más utilizados en redes sociales, coinciden en que en esas plataformas predomina el lenguaje visual sobre el lenguaje escrito. Adicionalmente, los estudiantes participantes en la investigación mencionaron que actualmente disponen de diferentes recursos para comunicarse de

acuerdo a sus necesidades dependiendo de la situación comunicativa, el tipo de contenido que hay que transmitir y el interlocutor. La siguiente red resume los códigos identificados y las relaciones que se establecen entre ellos.

Figura 1.
Análisis de la dimensión lenguajes (estudiantes).



Nota: El gráfico generado en Atlas.ti representa los códigos identificados y las relaciones identificados entre ellos.

Los estudiantes participantes en nuestro estudio consideran que su capacidad para analizar y utilizar diferentes códigos de representación en la comunicación (Ferrés y Piscitelli, 2012) se ha incrementado a medida que plataformas como Instagram han integrado funcionalidades tomadas de otras plataformas como Snapchat y Tik Tok (Vite, 2021). En este sentido, destacan la integración del vídeo en plataformas como Instagram que permiten compartir imágenes (fotografías, ilustraciones). Según Bartolomé (2013), el término audiovisual se refiere a aquellos mensajes complejos que combinan la imagen animada y el sonido. Cuando el audiovisual incluye interactividad o se integra con otros mensajes en un único entorno (por ejemplo, el texto o la imagen), da lugar al multimedia. En este sentido, el estudiante N°8 sostiene:

(...) es el tema por ejemplo de Instagram, de esta plataforma cada vez ha sacado nuevos cambios y usualmente está que coge como que cosas de otras plataformas. Por ejemplo, comenzó con el tema de los Stories por Snapchat, ahora ha sacado el tema de Reels por Tik Tok también, el tema de quizás jalar un poco de Youtube con IGTV (Estudiante N°8, 2020)

Con respecto a los lenguajes más usados en las plataformas de Social Media, los estudiantes coinciden en que en dichas plataformas predomina el lenguaje visual por sobre el lenguaje escrito. El lenguaje visual es el código utilizado en la comunicación visual que permite enunciar mensajes y recibir información a través de la vista (Acaso, 2015).

Sí quizás es visual pero no tanto el tema de lenguaje auditivo porque, o sea, hay. Pero no es lo común. Usualmente es más todo visual nivel fotos, diseños, y bueno los memes que en sí es un diseño armado (Estudiante N°8, 2020).

En lo que respecta al tema visual, se ha visto en los últimos años cómo es que las personas han ido acortando las partes del texto y todo eso. O sea, las personas cada imagen que ven o cada tema nuevo que pasa en redes sociales,

generalmente se enfocan en la imagen y la imagen es como lo que resalta todo el contexto de la historia lo que quiere contar (Estudiante N°4, 2020)

Esto ocurre en detrimento del lenguaje escrito. Según los estudiantes, incluso en plataformas como Twitter en las que predomina el texto, la imagen ha ganado espacio progresivamente.

(...) las personas no tienen la paciencia para dar un texto largo como en Twitter que en los caracteres son muy cortos. Igual eso se va achicando a imágenes y las imágenes muestran las ideas que tienen las personas, creo que eso es lo que se está viendo más que todo en esta época (Estudiante N°4, 2020)

Con respecto a “la capacidad de elegir entre distintos sistemas de representación y distintos estilos en función de la situación comunicativa, del tipo de contenido que hay que transmitir y el tipo de interlocutor” (Ferrés y Piscitelli, 2012, p.79), los estudiantes mencionaron que actualmente disponen de diferentes recursos para comunicarse de acuerdo a sus necesidades. En esta línea, mencionan que el uso de las redes sociales ha cambiado con el tiempo. Por ejemplo, Facebook ha pasado de ser un espacio para mantener contacto con los amigos a un espacio para compartir memes.

(...) bueno en el colegio el HI5 era claro esto de, doy como el mensaje típico de nunca cambies, quédate siempre como eres, mi amigo, mi no sé qué y luego cambiamos y el Facebook mantenía esta sensación todavía como de HI5 en un ámbito mucho más amical. Fotos con los amigos, por ahí te escribías algo en el muro, pero como poco a poco la comunicación en estos medios ha ido cambiando. Entonces, ahora el Facebook más bien claro es como un lugar, un baúl de memes, donde entras y ves memes, y compartes memes (Estudiante N°2, 2020).

En este sentido, la red social más mencionada ha sido Instagram. El uso de las redes sociales en el aprendizaje se basa en las teorías que destacan el aprendizaje social, el aprendizaje colaborativo, el conectivismo, la educación expandida y los entornos

personales de aprendizaje (García-Valcarcel, 2013). Según refieren los estudiantes que participaron en el Focus Group, Instagram ha reemplazado a Facebook como la red social para mantenerse en contacto con amigos y familiares e, incluso, como plataforma para gestionar la identidad profesional.

(...) ahora el Instagram también está incluso como una plataforma laboral, la gente está apostando por el Instagram como un lugar donde poder mostrar un poco del trabajo que hace, ya sean dibujantes, actores, músicos, entonces sí creo que la evolución que han tenido las redes sociales en comunicación tanto personal como creo que a nivel global ha sido bien alucinante (Estudiante N°2, 2020).

En Facebook no soy tan activa, pero en Instagram sí suelo seguir sobre todo a empresas, además también a amigos y a comunidades que me interesan, eso. Y también comparto con mis compañeros de que se ha ido evolucionando cómo los periódicos o páginas web van publicándose o incluso publicando noticias, ¿verdad? (Estudiante N°7, 2020).

Con respecto a los medios masivos de comunicación, los estudiantes mencionan que la aparición de las plataformas de Social Media han obligado a estos a reinventarse. Así, por ejemplo, la prensa impresa al trasladarse a las redes sociales ha integrado funcionalidades de estas. Esto ha dado lugar al surgimiento del denominado periodismo ciudadano.

Aparte de los medios tradicionales como son los periódicos que también han tenido que reinventarse y coger este mundo de la virtualidad, entrar a redes sociales entrar. Ahora te mandan mensajes al Whatsapp. Tienes las cinco noticias del día. Entonces están en toda la onda de querer tener más contacto con todas las personas y este es un gran medio de imponer opiniones, de imponer de repente una forma de pensar por más que no sea siempre de lo más objetivo (E9).

Con respecto a “la capacidad de establecer relaciones entre textos -intertextualidad-, códigos y medios, elaborando conocimientos abiertos, sistematizados e interrelacionados” (Ferrés y Piscitelli, 2012, p.79), los estudiantes participantes en el estudio manifestaron que el contexto actual los ha obligado a desarrollar sus habilidades para exponer utilizando aplicaciones como Powerpoint o Presentaciones de Google.

(...) las exposiciones casi siempre se centraban mucho en poner texto, poner texto y yo personalmente me aburro un poco en ese tipo de exposiciones. (...) Entonces, lo que hice fue sí, reutilicé, busqué en Google imágenes en PNG que no tienen fondo, las traté de pegar en un PowerPoint. Me puse a investigar el PowerPoint de arriba a abajo para buscarle nuevas opciones y lo hice como en formato digamos como un cómic. (...) pero sin llevarlo a una exageración también para que no sientan que me estoy como burlando del profesor o de la clase (Estudiante N° 2, 2020)

En este contexto, el recurso más utilizado por los estudiantes para relacionarse con sus profesores y otros estudiantes han sido las videollamadas. En este sentido, los estudiantes mencionaron haber utilizado predominantemente el lenguaje visual en sus presentaciones (imágenes) y audiovisual en sus evaluaciones (vídeos). En cualquier caso, reconocen que las opciones para realizar evaluaciones se han diversificado con la generalización de la educación virtual.

Bueno actualmente usamos las videollamadas con los profesores y todo lo demás. A veces tenemos trabajos que son en grupo y tenemos que hacer como casos, como si estuviéramos haciendo una terapia con un paciente. Hacemos ejemplo con los compañeros y grabamos entre mi compañero y yo lo que estamos realizando: cómo se realiza la terapia, cuáles son los métodos a tratar, qué pasos deben seguir durante toda la terapia, qué pasa si hay un problema con el paciente (Estudiante N°4, 2020)

He utilizado audiovisual, después también imágenes realizando PPTs para mis presentaciones y por audio también he utilizado. En esa parte creo que se ha

diversificado un poco las evaluaciones porque incluso ahora hay foros donde puedes comentar, te mandan a leer un ensayo y te dicen a ver qué opinas y puedes ver los comentarios de los otros compañeros y también es bastante productivo creo (Estudiante N°7, 2020)

Por otro lado, los estudiantes valoran de manera positiva a aquellos docentes que evidencian una competencia mediática desarrollada. Por ejemplo, valoran el uso creativo de las plataformas digitales y aplicaciones. Este fenómeno se ha acentuado incluso en carreras de ciencias sociales más teóricas como sociología. Sin embargo, los estudiantes entrevistados no identifican esta característica en los docentes peruanos. Todo lo contrario ocurre en la investigación de González-Fernández, Ramírez-García y Salcines-Talledo (2018) que reveló que los docentes españoles tienen un alto grado de formación en competencia en medios y hacen un uso pedagógico de los mismos. A pesar de esto, el rol de prosumidor genera nuevas demandas y necesidades formativas.

(...) en cuanto a mi carrera encuentro que mis profesores de teoría son mucho más como, se les hace más complicado el hecho de crear videos o este tipo de, no sé cómo infografías, tipo con meme y esto. Pero tengo otros profesores que son de otros cursos y que me han enseñado antes, que están mucho más fuera de esta caja y que la imaginación como que les fluye más y se les hace mucho más fácil poder crear cierto tipo de contenido visual sobre todo. Por ejemplo, tengo un profesor que hizo como que la bienvenida a su curso como si fuera la introducción de la serie Friends con la música y ellos como si fueran los protagonistas. El profesor con las JPs y me pareció súper chévere esa idea y muy impactante muy creativa (Estudiante N° 5, 2020)

Sin embargo, también son críticos al evaluar las presentaciones realizadas por otros profesores. Al respecto, los estudiantes participantes en el estudio cuestionan la habilidad de estos para realizar presentaciones atractivas. En este sentido, mencionan que algunos profesores solo se limitaban a leer en clase el contenido de sus presentaciones. Esto es percibido como redundante y como una práctica que no aporta nada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pasa que ponen todo el texto en el PowerPoint y todo lo que dice en el texto es lo que ellos están hablando. Entonces, creo que uno necesita ver por imágenes lo que están exponiendo para entender mejor. Entonces, si me dicen lo que dice en el PPT, ya sea en virtual o presencial, me están diciendo lo mismo y no me están explicando algo más allá de lo que yo pueda querer saber (Estudiante N°3, 2020).

Sin embargo, también destacan la habilidad de aquellos docentes que se esmeran en recrear el ambiente de un salón de clase en sus casas. Señalan que de esta manera la clase se vuelve más interactiva.

[El profesor de Lengua 2] ha dispuesto su casa de tal forma que cuando tenemos clase lo que vemos es casi como si estuviéramos sentados en un salón, porque incluso ha puesto su pizarra y, claro, él utiliza mucho más lenguaje corporal porque está de pie, está parado, tiene interacción con la pizarra, tiene interacción con, aparte se conecta de dos dispositivos. Entonces, claro, ha hecho de su casa como una especie de set. Entonces, tiene varios lenguajes ahí porque está el corporal, está también escribe, interactúa con lo que nosotros vamos escribiendo, comentando en la clase (Estudiante N°2, 2020).

En este sentido, un aspecto que coinciden en destacar los estudiantes participantes en este estudio es que el uso del vídeo les permite visualizar la clase en repetidas ocasiones. De esta manera pueden “captar mejor esa parte” y comprender mejor los conceptos estudiados en clase. Esto se condice con lo mencionado por diferentes autores en el sentido de que el audiovisual es un excelente generador de aprendizajes (Bartolomé, 2013; Marzábal y Arocena, 2019).

Pero, en otro aspecto, es que ahora podemos tener las clases grabadas y si es que algo no te queda claro tú tienes la oportunidad de volver a verlo y poder comprender mejor (Estudiante N°7, 2020)

[El profesor de filosofía graba] un vídeo (...) lo bueno es que si te da sueño o algo le puedes poner pausa, comes algo, te tomas un café y luego le vuelves

a poner play para seguir tomando nota de lo que está diciendo (Estudiante N°2, 2020).

Con respecto a las exposiciones, los estudiantes refieren que actualmente estas se han convertido en la principal modalidad de evaluación (Ballesteros, 2013) y autoevaluación (Ballesteros, 2013; Bartolomé, 2013). Según Ballesteros (2013), el vídeo es útil en la evaluación para diseñar situaciones específicas, tanto reales como simuladas, que permitan evaluar los conocimientos, habilidades y destrezas de los estudiantes. Adicionalmente, Bartolomé (2013) sugiere que el registro audiovisual puede contribuir a la autoevaluación en muchas actividades humanas. En este sentido, los estudiantes consideran que el uso del lenguaje visual y el lenguaje sonoro han adquirido mayor importancia a la hora de evidenciar lo aprendido. Este último sobre todo cuando no pueden encender las cámaras por problemas de conectividad. Según los estudiantes, estos recursos aportan dinamismo a las exposiciones a diferencia de lo que ocurre en los foros donde indican que el grado de interacción es mínimo.

(...) antes no me enfocaba tanto en hacer un PPT tan creativo. Pero ahora como que es una forma, es como que la única forma que puedes impactar aparte de tu audio y eso. Y también la forma en la que hablas y te expresas ahora creo que cuenta demasiado porque a veces como que la plataforma se carga demasiado y se cae así que ni siquiera podemos prender las cámaras y son las dos únicas fuentes por las que podemos impactar al profesor o el evaluador (Estudiante N°7, 2020).

(...) en mis exposiciones y en esas cosas si trato de poner más imágenes. Incluso pongo Gifs animados y todo eso para ser un poco más dinámico. Y, por ejemplo, también se pueden explicar las imágenes y para profundizar un poco más en el tema (Estudiante N°3, 2020)

(...) también tenemos foros de debate, pero en esos foros es un poco más complicado cuando es virtual porque tú por ejemplo de una opinión que pone en un grupo o en un compañero, tú lo respondes y pones si estás de acuerdo

o no estás de acuerdo. Pero, cualquiera de las dos que sea tu respuesta, no tienes una contra respuesta entonces no es como estar en presencial que dices yo no estoy de acuerdo por esto y das tus fundamentos, entonces la otra persona te refuta sobre que te estás diciendo pero ahora no se va poder pero básicamente es eso (Estudiante N°3, 2020).

Con respecto a las diferencias entre el lenguaje empleado en su vida cotidiana y en clases, los estudiantes mencionaron que en su vida cotidiana utilizan un lenguaje “más fresco”. Al respecto, es interesante observar la relación que establecen entre la vida cotidiana y las redes sociales. En este sentido, refieren que en las redes sociales suelen utilizar memes para expresar sus ideas. Por el contrario, indican que en la universidad utilizan un lenguaje “bien estructurado”, “más profesional”, “más teórico”, “más fundamentado”.

(...) en la vida cotidiana utilizo un lenguaje más fresco podría decir. Para la universidad varios de los trabajos que he realizado procuro de que el texto o la información esté bien estructurada, los vídeos tengan la misma temática o de hecho yo me dedico bastante lo que es diseño (Estudiante N°1, 2020).

(...) yo en mis redes sociales puedo poner un meme sobre un tema pero escribir, no sé, de forma más coloquial sin pensar mucho en lo técnico. En cambio, en la universidad, obviamente tengo que pensar un poco más, qué imagen voy a colocar, qué vídeos voy a colocar, que el vídeo quizás no sea tan, como un vídeo que puedo ver redes sociales sino que sean más acorde a un tema, más profesional, quizás que tenga más información (Estudiante N°6, 2020).

(...) es muy distinto en verdad porque creo que en la carrera nos obligan bastante a utilizar un lenguaje muy teórico, bien fundamentado, haciendo referencia a autores y cosas así. (...) en mi vida cotidiana, en realidad, yo utilizo más Twitter e Instagram y, como decían los chicos y chicas, el lenguaje que utilizamos es mucho más fresco, más *fresh* más chili, sí y trato de no hacer cómo qué no utilizar temas tan polémicos quizás en esta vez, sino más bien

como escribir cosas de mi día a día, sí, o algo que se me pasó por la mente pero no tan como qué politizado quizás, ¿no? (Estudiante N°5, 2020).

Con respecto a la “capacidad de modificar productos existentes, confiriéndoles un nuevo sentido y valor” (Ferrés y Piscitelli, 2012, p.79), los estudiantes participantes en el estudio manifestaron sentirse confiados respecto a sus habilidades. Por ejemplo, según refirieron, son capaces de convertir el trailer de una película de terror en el trailer de una comedia, realizar el rebranding de una marca, grabar un vídeo por el día de la madre o hacer tarjetas de cumpleaños para sus amigos.

De hecho un ejemplo interesante eso me pareció un ejercicio que desarrollamos en una clase de edición, de transformar un trailer de una película por ejemplo de terror, transformarla a comedia, entonces era de darle un sentido totalmente distinto incluso nos daban las escenas y si quieres si queríamos podemos quitarle el audio de las voces y nosotros mismos transformarlo totalmente o sea poner música. De hecho, los cortes tenían que ser distintos porque no es lo mismo los planos que se usan en terror por ejemplo que en comedia, por ejemplo (Estudiante N°8, 2020).

(...) algunas marcas por ejemplo quieren que se le haga un rebranding a su marca entonces te piden, sabes qué quiero que utilices esta imagen o quiero que mi logo antiguo se pueda percibir en el nuevo logo que voy a tener, entonces a partir de las ideas del cliente, a partir de las imágenes que ellos te proporcionan o los colores que ellos también quieren que haya, he podido, se podría decir procesar toda esa información de tal manera que he modificado esas piezas que ya existían antes y darles un nuevo sentido y valor en base a lo que ellos han querido también (Estudiante N°1, 2020).

(...) en mi sección de Close Friends en Instagram, suelo grabar vídeos como si fuera una blogger pero en realidad no soy una blogger y hago vídeos como que haciendo panqueques pero en realidad me salen mal porque soy muy mala en la cocina y me parece divertido y eso. Pero también he hecho vídeos para el día de la madre por ejemplo, que mi abuelita estuvo de viaje y se quedó en

otro lugar por la cuarentena que inició y todo esto, y se me ocurrió hacer un vídeo juntando los saludos de cada uno de los nietos y sus hijos y algunas fotos, por ahí agregarle música para que, no sé, de alguna manera sienta que estamos cerca, así que eso hice para el día de la madre (Estudiante N°5, 2020).

(...) mi mamá es profesora de inicial. Entonces, para el día de la madre y para el día del padre, mi mamá me dice, quería hacer como que un video, a los papitos y a las mamitas más que todo porque, ya no es como que estar en clase que le hacen una manualidad y se lo llevan a su casa. Entonces, era agarrar fotos de los niños, ponerles una música acorde, quizás un par de palabras para que también cause el impacto, un impacto de dulzura, quizás un poco más de, por el día la madre, por el día del padre, entonces creo que por ese lado ha sido mi vida cotidiana (Estudiante N°6, 2020).

Sobre lo que comentaste anteriormente, sobre utilizar fotos para hacer tarjetas a tus amigos o algo, ya, yo siempre hago eso para mis amigos, por su cumpleaños, todo eso les hago, con collages, con sus fotos y las mías o a veces videos para mis mejores amigas y hasta para mi mamá le he hecho, como ahora no vivo con ella entonces, como que junto varias cosas de ella y nosotras y le pongo texto cosas divertidas o de cantantes que le gusten. Meto ahí todo y bueno así (E11).

5.1.2. Análisis de la dimensión tecnología

Con respecto a la dimensión tecnología, los estudiantes participantes en este estudio mencionaron que “la comprensión del papel que desempeñan en la sociedad las tecnologías de la información y de la comunicación y sus posibles efectos” (Ferrés y Piscitelli, 2012, p.79), los estudiantes consideran que uno de los aspectos positivos de la tecnología es la democratización de la educación generada gracias a la educación virtual (Vite, 2021). Otro aspecto positivo mencionado es como la tecnología facilita la comunicación acercando a las personas que tenemos lejos y

alejando a aquellos que tenemos más cerca (Vite, 2021). La siguiente red resume los códigos identificados y las relaciones que se establecen entre ellos.

Figura 2.

Análisis de la dimensión tecnología (estudiantes).



Piscitelli, 2012, p.79), los estudiantes participantes en el estudio consideran que uno de los aspectos positivos de la tecnología es la democratización de la educación generada por la educación virtual. De esta manera, la educación se ha hecho accesible para personas que anteriormente no podían acceder a una educación de calidad debido a los elevados costos de esta.

Podría decir un positivo que me parece interesantísimo el tema de la democratización de la educación, actualmente de hecho he visto bastantes voluntariados que han salido por el tema de ayudar a la coyuntura, apoyar a la gente que no tiene recursos. Luego el tema también por ejemplo de los cursos tipo MOOC, también me parece interesante porque de hecho son más baratos, tienen certificados de entidades importantes, por ejemplo, El Mundo, tienes Edex, (...) me parece interesante porque a través de lo digital ese paso de la tecnología permite justo ese tipo de cosas (Estudiante N°8, 2020).

Otro aspecto positivo mencionado es que la tecnología facilita la comunicación. De esta manera, nos acerca a las personas que tenemos lejos a la vez que nos aleja de aquellos que tenemos más cerca. Esta paradoja se manifiesta, por ejemplo, en momentos como el almuerzo o la cena. En estos momentos habitualmente destinados al compartir, paradójicamente observamos a cada uno de los miembros de la familia inmerso en sus dispositivos móviles. Los estudiantes señalan que este fenómeno se ha acentuado debido al trabajo remoto.

(...) un aspecto positivo es la facilidad de la comunicación, nos acerca con personas que están del otro lado del mundo. Pero también puede ser un aspecto negativo en el sentido de que nos aleja de las personas con las que estamos cerca. Lo he podido presenciar en mi casa que mi mamá estaba con el teléfono, mi papá ha estado con el teléfono, mi hermana con el teléfono y usualmente que era la hora de la cena donde todos nos comunicábamos (Estudiante N°1, 2020).

Ahora que puedo trabajar desde mi casa, ya no tengo que salir a otro lado, que en general la cuarentena nos ha como metido en nuestras casas, siento lo

mismo. Yo estoy en mi computadora, mi mamá está en su computadora, mi papá está en su celular, mi hermano está en su tablet. Es como que estamos todos ahí cerca pero realmente no nos hablamos (Estudiante N°6, 2020).

(...) ahora toda mi familia trabajan y si no están trabajando yo estudio o si no están en reuniones extras que normalmente se daban fuera de casa pero ahora las tienen acá y a veces se alargan y casi no tienes contacto (...) pero como digo también acerca a personas que están lejos como en el caso de las clases virtuales y también con amigos, también amigos, compañeros, familiares (Estudiante N°5, 2020).

Sin embargo, el mayor acceso a la información tiene aspectos positivos y negativos. En opinión de los estudiantes, así como por un lado tenemos acceso a información de “último minuto”, por otro lado, mencionan un notable incremento en la viralización de las Fake News.

Creo que el acceso a información puede ser positivo y a la vez negativo, primero porque tenemos como que la información de último minuto, súper rápida y cualquiera la puede tener en realidad. Pero también porque se pueden crear Fake News y creo que eso es obviamente es negativo y así como una noticia verdadera puede viralizarse en segundos, una noticia falsa también lo puede hacer y muchas veces no todas las personas son lo suficientemente críticas para poder tener esta aproximación hacia la noticia o hacia lo que sea que se esté volviendo tendencia (Estudiante N°5, 2020).

Otro aspecto negativo mencionado es la proliferación de discursos de odio. Según los estudiantes participantes en el estudio, así como las redes sociales nos ayudan a mantenernos informados también es un espacio propicio para la generación y difusión de discursos de odio. Entendemos por discursos de odio a las expresiones del habla que expresan odio hacia cualquier individuo o grupo basado en un determinado atributo o expresión cultural o biológico o que promueva, glorifique o incite a actos de violencia o terrorismo (Johnson, 2018).

(...) un efecto negativo bien grande es que como ya lo habían comentado creo al principio que las redes sociales pueden destruir por ejemplo, ¿no? Recién no más la noticia del chico, no sé si la vieron, no se si vieron del chico de Covida, que se suicidó si no me equivoco. Había un montón de gente comentando o dando me divierte por ejemplo, entonces ya solamente con las reacciones afecta a la sensibilidad de muchas personas. (...) eso, bueno, sería un efecto negativo porque afecta a las personas cuando son gente que no saben por lo que están pasando, no los conocen, no saben quién es su familia y comentan como si conocieron todo eso (Estudiante N°3, 2020).

(...) hace poco salió un vídeo de un señor, creo un chico era José Alonso, José Alfonso algo así, que empieza a cholear y es más le tira una bofetada a un sereno y se hizo viral también en redes. De esto nace la cultura de la cancelación también que empezaron varias personas a pasar el número de esta persona para que la llamen o pasaban el Facebook, el link del Facebook de esta persona para que lo cancelen y yo de curioso ingresé a ver qué es lo que le ponían y la mayoría de sus publicaciones tenía reacciones negativas (Estudiante N°1, 2020)

(...) en Twitter sobre todo he visto bastante de que se hacen hilos sobre influencers que apoyan tal y tal movida o dijeron tal cosa y por un mínimo error que dijeron cosa que hay errores mínimos y errores grandes o mal interpretaciones ha habido bastantes personas afectadas por eso. Entonces, yo creo que es como si se trata de esto no saber interpretar de manera adecuada cada lado y saber distinguir lo que realmente podría decirse, tomarse como una broma o lo que en realidad no es algo serio (Estudiante N°10, 2020).

(...) yo creo que un aspecto negativo es que al ser ésta tan difundida a veces se cuelan malentendidos o incluso conversaciones reales o información real que es muy susceptible como en el caso del chico que el día de ayer se suicidó. Son temas muy delicados y que ya están en todas las redes eso va más por la violación de la privacidad, la falta de sensibilidad a veces también porque las personas ya no sienten solamente para que tengan vistas o para que tengan

likes solamente con este objetivo ya no tienen hacer los valores quedan por abajo (Estudiante N°5, 2020).

Con respecto al uso de plataformas de videoconferencia, los estudiantes mencionaron que les parecía bien que sus profesores utilicen más vídeos en sus clases. De esta manera, las clases se vuelven más dinámicas.

(...) ahora los profesores están utilizando en la plataforma más vídeos para dar a entender mejor sus clases, y eso me parece bien. Por ejemplo, al menos nosotras en mi equipo entendemos mejor porque en las clases hablaban y hablaban y antes no comprendía, pero a veces con vídeos uno entiende mejor (Estudiante N°11, 2020).

En cualquier caso, los estudiantes mencionan que los efectos positivos o negativos de la tecnología dependen del uso que se les dé.

(...) yo creo que depende mucho del uso que le da una persona a las tecnologías porque si bien un pro puede ser la instantaneidad, de las noticias quizás de poder enviar un mensaje y al instante ya te está respondiendo otra persona, está bien dependiendo para qué lo uses, porque si también vas a estar todo el tiempo por ejemplo jugando videojuegos, pero qué de beneficio le está sacando ahí, más que todo estás creándote algo que puede llegar a ser como ludopatía pero si lo usas quizás con horarios o para streamear por ejemplo estás ya sacando un beneficio a ese tiempo que le estás dedicando y creo que otro contra podría ser ya en nuestra sociedad (Estudiante N°6, 2020)

5.2. La percepción de la competencia mediática según los docentes

En esta sección revisaremos los hallazgos recogidos con respecto al objetivo específico Identificar la percepción de la competencia para interactuar con los medios de los estudiantes según los docentes de disciplinas de ciencias sociales de universidades privadas de la ciudad de Lima. En particular nos centraremos en las percepciones sobre las dimensiones lenguajes y tecnología recogidas en el focus

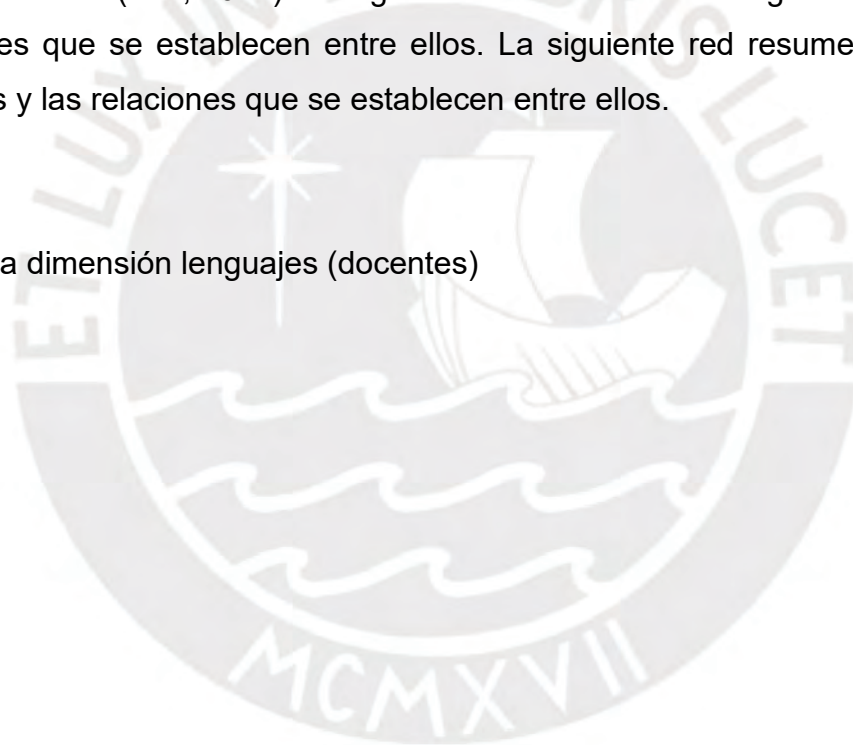
group realizado con profesores de carreras de ciencias sociales de universidades privadas de Lima Metropolitana.

5.2.1 Análisis de la dimensión lenguajes

Con respecto a la dimensión lenguajes, los docentes que participaron en esta investigación consideran que el medio utilizado influye en la capacidad de los estudiantes para analizar y utilizar los códigos de representación en la construcción de un mensaje (Vite, 2021). Según los docentes, la competencia de los estudiantes depende de cuál es el lenguaje que utilizan. En este sentido, los estudiantes muestran un mejor dominio del lenguaje audiovisual (vídeo) que del lenguaje visual (imagen) y escrito (texto). Esto les permite integrar información procedente de diferentes lenguajes y fuentes (Vite, 2021). La siguiente red resume los códigos identificados y las relaciones que se establecen entre ellos. La siguiente red resume los códigos identificados y las relaciones que se establecen entre ellos.

Figura 3.

Análisis de la dimensión lenguajes (docentes)



y, por el contrario, tienen dificultades para utilizar aplicaciones de diseño para realizar infografías. Esta característica se ha puesto de manifiesto de manera más notoria con la implementación de la educación virtual. Según Castillo Morales y Suárez (2017), la generalización de la denominación de nativos digitales ha hecho que asumamos que los jóvenes tienen un dominio innato de la tecnología y una disposición natural para comprender textos multimodales. Sin embargo, no es suficiente estar familiarizado con este tipo de textos para saber integrarlos de manera significativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje con los medios.

(...) eso se encuentra mediado por los límites de la tecnología en cuestión (...) En resumen, por un lado, en Zoom es limitada el *level* que puedan tener pero veo que lo usan muy rápidamente como un chat simplemente y lo dominan bien en general. Pero en el tema de Google Docs pues ahí si hay varios niveles, tanto el tema del uso del formato que puede ser cualquier cosa o algo más ordenado y ya el tema de fondo. Allí si va a variar bastante según ya la competencia, otras competencias que preceden, pero que se plantan en este formato (Docente N°4, 2020).

(...) en mi caso con los alumnos de primero, cuando les dejo una tarea, por ejemplo, que me hagan una infografía, no tiene idea de cómo hacer la infografía. Háganme la infografía de acentuación. Aparte de dar la clase de acentuación, tengo que dar otra clase de cómo deben de realizar, por ejemplo, una infografía en Genially más o menos dejar como que no manejan. Pero, sin embargo, le mandó hacer una infografía en Tik Tok, y en la primera me lo hacen, o sea es la variación, la red o la formalidad que ellos utilizan diario, por ejemplo, por decirlo así (Docente N°3, 2020).

Los docentes también señalan que el nivel de competencia de los estudiantes depende del lenguaje usado (Vite, 2021). En su opinión, los estudiantes tienen un mayor dominio del lenguaje audiovisual (vídeo) que del lenguaje visual (imagen) y escrito (texto). En particular, enfatizan las dificultades que estos tienen para expresarse a través del lenguaje escrito. Al respecto, los docentes atribuyen esta deficiencia a la formación recibida en la educación básica.

(...) hay algunos alumnos que a pesar de ser comunicadores o futuros comunicadores tienen una pésima ortografía y eso es un tema o un defecto de formas que vienen del colegio y que difícilmente en las universidades se logra o no se le da, digamos, el suficiente tiempo para corregir. Entonces y son deficiencias de base. Creo que depende mucho del tipo de forma. Hay muchachos que cuando tienen una buena base del colegio. Escriben bastante bien, analizan bastante bien. Y hay otros que tú notas deficiencias en cuanto a las formas ortográficas. Eso en cuanto al lenguaje escrito (Docente N°1, 2020).

Creo que en donde en general destacan bastante y aprenden y se nota que aprenden, son precisamente los medios audiovisuales. Quizás porque están más familiarizados pues con estar viendo películas. Es parte de su afición, de su día a día, interactuar en redes sociales y en la medida que eso complementa con aspectos teóricos como digamos algún tipo de efecto para generar la sensación de amplitud, de grandeza y minimizar algo sí ellos asocian muy bien los conceptos teóricos audiovisuales a las piezas audiovisuales (Docente N°1, 2020)

(...) probablemente en donde tienen poco dominio, es en la interpretación de imágenes, es decir, pueden tener una apreciación particular personal pero no lo vinculan necesariamente a conceptos teóricos quizás porque los cursos de semiótica en la malla son cortos y no tienen una continuidad (Docente N°1, 2020).

En este sentido, los profesores sostienen que el uso del vídeo permite a los estudiantes poner en práctica su pensamiento crítico. Según Potter (2016), usualmente se ha asociado la educación mediática con el pensamiento crítico. Sin embargo, el mismo autor sugiere reemplazar ese concepto por las habilidades de análisis, evaluación, agrupamiento, inducción, deducción, síntesis y abstracción.

Lo que sí he visto en varias ocasiones es que cuando usan video para hacer sus trabajos se muestra más su postura como un componente del pensamiento crítico de la competencia y la postura es mucho más desarrollada cuando

trabajan material audiovisual. Son un poco más cortos cuando trabajan en formas escritas o infografías eso es lo que he podido observar en el curso de análisis ambiental que tengo hay estudiantes de distintos semestres hay del sexto, octavo y son yo los son claramente mucho más competentes al manejo de sus fuentes y la interpretación (Docente N°6, 2020).

Al reflexionar sobre las causas del desigual nivel de competencia, los docentes participantes en este estudio mencionaron diversas razones. Algunos lo atribuyen a los colegios de procedencia. Otros a los intereses personales de cada estudiante.

(...) se nota muy claramente diferencias entre distintos grupos de estudiantes probablemente por el colegio de origen o por sus propios intereses a veces en lecturas que interesan en investigación que pueden tener de algún modo (Docente N°6, 2020).

(...) Pero es curioso ver que muchas veces cuando los estudiantes comparten que son aficionados a la lectura o tienen ciertas aficiones a las artes o a otras prácticas de carácter expresivo y ellos me parece que ese no sería equivocado generalizar que ellos tienen más facilidades para el manejo del mensaje para valorar mensajes para ponerlos para poder interpretarlos en el contexto en el que el mensaje se recibe y también son poco más sensibles a la forma (Docente N°6, 2020).

Con respecto a la capacidad para relacionar diferentes códigos y medios con la finalidad de elaborar conocimientos abiertos, sistematizados e interrelacionados (Ferrés y Piscitelli, 2012), los docentes manifestaron que la mayoría de los estudiantes son capaces de integrar información procedente de diferentes lenguajes y fuentes. Sin embargo, algunos estudiantes prefieren la “ley del menor esfuerzo” y optan por copiar y pegar.

Yo dictó a nivel curso de primer semestre y tengo curso de último semestre y en el primer semestre es hay que dar un esfuerzo grande para que los alumnos puedan cuando tienen que desarrollar las actividades que se les plantea. Por otro lado, cuando son contenidos de diversa naturaleza por ejemplo artículo de

psicología y los tienen que integrar con artículos sobre y hacer un análisis sobre artículos que son más contextuales más sociales y a ello plantéale que manejen información que comúnmente lo han visto más desde el punto de vista de metodología de la investigación queda muy corto por más que sea un curso de último semestre entonces, ahí eso por un lado (Docente N°7, 2020).

En mi caso, yo enseñé inglés especializado y nosotros tenemos un libro que te enseña todo el tema del lenguaje que se tenga que utilizar en comunicaciones. Pero yo lo acompañaba, encontré un canal en Youtube que saca extractos de películas, desde Mulán hasta películas súper serias y súper importantes (...) Entonces les permitía al final hacíamos a veces algunas semanas dejamos de tarea, ya analiza el video que hemos visto y escribe un texto al respecto con lo que ellos ya conocían en español, con lo nuevo que agregaron al inglés más lo que teníamos de las lecturas o qué sé yo que se hacían en clase les permitía unir todo y armar algo nuevo una capacidad también de análisis diferente (Docente N°2, 2020)

(...) les pedimos hacer un mapa de la diversidad cultural, de la diversidad natural del Perú e incluso los estudiantes tienen que escoger departamentos tienen una lista de departamentos los escogen y buscan imágenes que representan la diversidad de cada uno de estos lugares y un error curioso que justamente está vinculado a quizás todavía no tener desarrollada la capacidad escoger con cuidado la información y cuestionarla es que, por ejemplo, el departamento de Amazonas y buscan una imagen de la amazonía y del río Amazonas y no tiene absolutamente nada que ver (Docente N°6, 2020)

En otras ocasiones, les cuesta expresar sus propias ideas y prefieren utilizar las ideas de los autores que han leído.

Creo que a veces no se sienten cómodos diciendo sus ideas, comunicando sus ideas con sus propias palabras. Entonces por eso quizás creen que su trabajo tiene más legitimidad usando los textos que provienen directamente de otros autores. Y, a veces, quizás por eso no lo citan por eso yo no digo si cita es aún

mejor están usando fuentes y es claro que están combinando estas fuentes (...). Tienen cosas brillantes que compartir pero no sé. Todavía no se sueltan, yo creo que cuando ellos llegan a hacer la conexión entre su experiencia personal con los problemas que se ven en los textos que ellos están leyendo y de pronto comienzan a aparecer esas luces (Docente N°6, 2020).

En este sentido, el contexto actual de la pandemia de Covid 19 ha funcionado como un catalizador para motivar a los estudiantes a vincular su experiencia personal con los temas tratados en clase.

(...) el contexto trágico de la pandemia ha podido ayudar a vincular los muchos temas del contexto social, cultural, económico a temas que estamos trabajando, ¿no? Entonces, eso es su propia experiencia, su propio encierro cómo ayuda hacer conexiones te hace ver los temas de estudio significándolos en la realidad cotidiana, ¿no? (Docente N°6, 2020).

Desde el punto de vista del ámbito de expresión de la dimensión lenguajes, los profesores participantes en el estudio manifestaron que “la capacidad de los estudiantes de expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación y de significación” (Ferrés y Piscitelli, 2012, p.79) es limitada. Según los profesores, las aplicaciones que más conocen sus estudiantes son las redes sociales. De igual manera, desconocen herramientas para crear contenido interactivo como Genially o Canva.

Yo con ellos, puedo utilizar el Genially, Canva, osea darles ideas más o menos para que ellos puedan investigar porque en realidad alguno, la mayoría no los conoce solamente se basan más en redes sociales. Uno como profesor piensa si deben de conocer. No demos por hecho que tienen que conocer pero sin embargo lo que conocen más ellos son las redes sociales (Docente N°3, 2020)

En opinión de los profesores, un factor que puede influir en el desempeño de los estudiantes es el nivel de estudios. Según los profesores, el vínculo con el ámbito laboral influye positivamente en la competencia mediática de los estudiantes. Este hallazgo se condice con investigaciones realizadas que indican que una persona

educada es capaz de desarrollar tres tipos de pensamiento: el razonamiento analítico, la habilidad de elaborar juicios o tomar decisiones sobre problemas complejos desde diferentes perspectivas y la búsqueda de una identidad personal que conecte nuestra actividad profesional con nuestras circunstancias (Portocarrero Suárez et al., 2018).

Nuevamente tengo que diferenciar, mira eso lo noto mucho más o son mucho más hábiles, o desarrollan esas destrezas, los alumnos que ya está haciendo algún tipo de práctica o incluso los alumnos que están siguiendo el programa para personas que trabajan y estudian de noche probablemente también un poco por la experiencia laboral son mucho más articulan mucho más diferentes cosas, están más ávidos de captar o articular cosas que leen, cosas que ven en una publicidad, cosas que pueden ver en el día a día o en las noticias, aquellos que están todavía solamente se dedican a estudiar, tiene eso menos desarrollado (Docente N°1, 2020).

Según los profesores, otro factor que influye positivamente en el desarrollo de la competencia mediática de los estudiantes son los profesores que han tenido previamente los estudiantes. De esta manera, los docentes pueden ser un factor fundamental para estimular la creatividad de sus alumnos.

(...) creo que también influye los docentes que han tenido antes nuestros alumnos. Yo he tenido alumnos he tenido que aclarar muchas veces en clase, miren yo quiero este producto. Pero ustedes metanle lo que quieran o sea fotos, imagen, audio, video, si quieren meterse ustedes cantando ya es decisión de ustedes y muchos, no sé el 90% de mis alumnos cumplía A B C el trabajo. Pero había un 10% que hacía un poquito más y había otro, un porcentaje menos 90 y 10, da 100, ¿no? Había un 5% por ahí que me preguntaba ¿profesora pero no habrá problemas si yo agrego, o no sé lo hago en versión video? Y yo, no hay problema, o sea no me tienes que preguntar porque hay diferentes formas de llegar al producto final, que es lo que yo quiero que me expliques si entendiste o no que es la ética periodística (Docente N°2, 2020).

En esta línea, los estudiantes son capaces de identificar los nuevos formatos audiovisuales surgidos producto de la convergencia de medios. La convergencia de medios ha transformado la industria de los medios de comunicación, los servicios y prácticas de trabajo asociadas a ellos posibilitando de esta manera la aparición de los llamados nuevos medios (Flew, 2014). Por ejemplo, actualmente es habitual encontrar la combinación de radio y televisión o de prensa impresa y periodismo digital.

Su producto final de mis alumnas era un programa de radio, que debía durar entre 15-30 minutos. Yo le di tres, cuatro pautas y después le dije el resto es lo que ustedes quieran, entonces yo tuve un grupo de alumnos que me mandó, hicieron su grupo de programa de radio y los primeros tres minutos era con imagen o sea, eran ellos con imagen. Entonces yo les escribí y les dije oye por qué han hecho imágenes si les estaba haciendo yo la vida fácil que solamente sea audio y lo puedas grabar desde tu cama o qué sé yo, me dijo profesora pero no ha visto que ahora RPP y diferentes radios también tienen televisión al mismo tiempo, entonces nosotros queríamos hacer una cosa así (Docente N°2, 2020).

Con respecto a “la capacidad de modificar productos existentes, confiriéndoles un nuevo sentido y valor” (Ferrés y Piscitelli, 2012, p.79), los profesores participantes en el estudio sostienen que los estudiantes son capaces de generar contenido combinando diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.) en una particular forma narrativa que recibe la denominación de narrativas transmedia (Scolari, 2013).

(...) yo he podido ver cómo los alumnos justamente aplican muy bien el concepto tan de moda: transmedia, que ellos justamente están armando o desarmando contenidos para crear otros y me ha pasado porque también la concepción del curso es de esa manera, la concepción es un curso creativo, un concurso donde tú vas despertar otros tipos de, seguro, de habilidades que tú tenías ocultas, no lo sé cómo presentarán los cursos en la universidad, pero

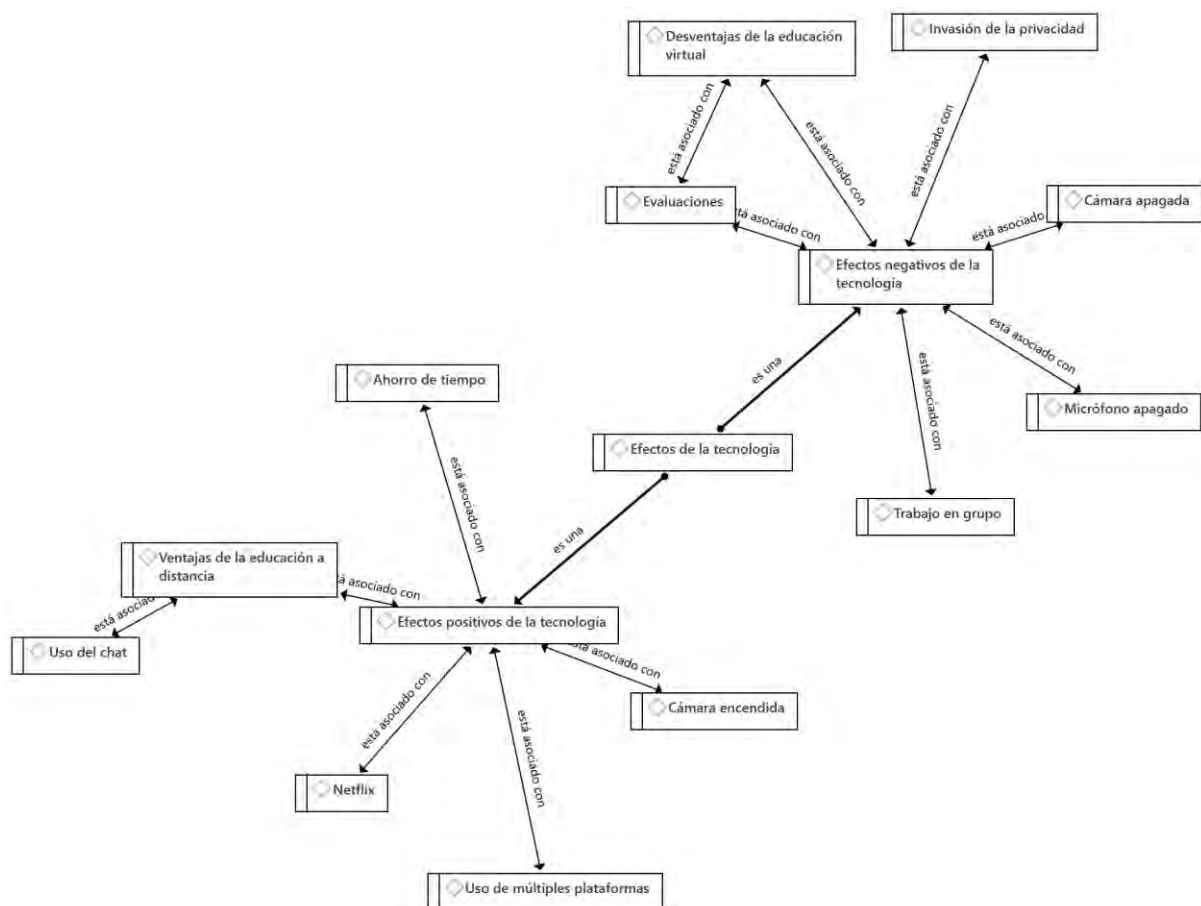
en esos cursos donde se motiva la creatividad a los alumnos son donde parece, me da la impresión, que da rienda suelta a esa creatividad (...). Toman referencia de los servicios de streaming, sea Netflix, sea Amazon Prime, los que tienen disponible entonces, eso a mí me motiva porque siento que en todo caso los alumnos sí tienen, al menos en comunicaciones y en esos cursos creativos, sí tienen esa, ese chip de crear y transformar contenidos (Docente N°5, 2020).

5.2.2 Análisis de la dimensión tecnología

Con respecto a la dimensión tecnología, los profesores participantes en el estudio consideran que los estudiantes tienen posiciones encontradas con respecto al papel que desempeñan las tecnologías de la información y de la comunicación y sobre sus posibles efectos. En este sentido, la percepción de los profesores es que los alumnos son más conscientes de los efectos positivos de la tecnología que de los negativos (Vite, 2021). Con respecto a “la capacidad de desenvolverse con eficacia en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales” (Ferrés y Piscitelli, 2012, p.79), los profesores consideran que los estudiantes son capaces de adaptarse con facilidad a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (Vite, 2021).

Figura 4.

Análisis de la dimensión tecnología (docentes).



Nota: El gráfico generado en Atlas.ti representa los códigos identificados y las relaciones identificados entre ellos.

Con respecto a la dimensión tecnología, los profesores participantes en el estudio consideran que los estudiantes tienen posiciones encontradas con respecto “al papel que desempeñan las tecnologías de la información y de la comunicación y sobre sus posibles efectos” (Ferrés y Piscitelli, 2012, p.79). Por un lado, algunos consideran beneficioso no tener que desplazarse a través de la ciudad para ir a la Universidad. Por otro lado, algunos estudiantes tardaron en adaptarse a esta nueva modalidad.

Cuando uno me dijo: “qué bien que ya comencemos esta parte de la educación vía internet porque ya no me movilizo de aquí de mi casa que me demoro hora y media casi dos horas hasta la universidad. Me parece fantástico”. Así que ellos aplaudían. Pero, sin embargo, había otro grupo que no, que necesitaba de todas maneras tener ese contacto visual y presencial del docente, ¿no?

Que les parecía no se adaptaban. Pero ya poco a poco se fueron adaptando hasta el último (Docente N°3, 2020).

En este sentido, la percepción de los profesores es que los alumnos son más conscientes de los efectos positivos de la tecnología que de los negativos. Los docentes atribuyen esto al hecho de que los estudiantes pertenecen a una generación “nacida con Internet”.

(...) yo creo que son más conscientes de los beneficios de estas tecnologías que de sus inconvenientes. Quizás porque son de una generación que ha nacido con internet y que no se imagina un mundo antes de este tipo de conectividad y ellos no se imaginan cuando yo les digo que las computadoras antes no eran para comunicarse por internet, es como no se lo imaginan, la computadora es una máquina que es nativa del Internet y pues entonces están muy conectados, entonces quizás no son muy conscientes de los aspectos negativos (Docente N°6, 2020).

Sin embargo, en opinión de los profesores, los estudiantes también son capaces de identificar en menor medida los aspectos negativos de la tecnología. Por ejemplo, su carácter excluyente por problemas de conectividad.

(...) la circunstancia actual genera unas condiciones muy distintas en el uso de los medios y eso es me parece muy importante. Lo que dijo Roger porque me recuerda también un par de estudiantes mencionaron de alguno de los cursos que estaba dictando el semestre pasado, que en este contexto el uso de estas tecnologías podría, eran sentidas como excluyentes, claramente, se sentían excluidos por qué en algunos casos justamente su conectividad en internet les dificultaba el performance. Asistir a clases, a veces, era muy complicado en las clases sincrónicas (Docente N°6, 2020).

(...) he escuchado comentarios de chicos que les parece adecuado y también comentarios de que están esperando que regrese la parte presencial, desde ese lado si bien pueden trabajar y coordinar, el espacio que les daba, el espacio físico que les daba la universidad, podría ser que ellos puedan, digamos,

reunirse y coordinar cosas que por diversas situaciones sobre todo la pandemia en particular, limita un montón, es decir, varios de ellos en su mayoría puede juntarse usando su celular para comunicarse y quedan en una hora y tiene conexión en internet, pueden hacerlo, pero siempre encontraba alumnos que no tienen necesariamente esa, digamos le falla el internet o el aparato con el que se conectan qué de uso en la casa, entonces claro, tienen más dificultades y eso a nivel más individual evita que puedan trabajar bien (...)
(Docente N°7, 2020)

Con respecto a la capacidad de desenvolverse con eficacia en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales, los profesores consideran que los estudiantes son capaces de adaptarse con facilidad a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Esto se condice con lo propuesto por Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison y Weigel (2009) con respecto a la habilidad de los jóvenes para consumir y producir contenido a través de los medios.

(...) son muy flexibles para adoptar rápidamente herramientas con las que no han estado trabajando antes o basta con una clase en la que se les explica mira, tienes esta herramienta úsala así, o algunos nunca han usado YouTube se les explica y se lanzan y no tienen miedo. Es muy lúdico, y entonces tienen está este deseo de explorar esas herramientas para hacer algo nuevo entonces eso yo creo que es una semilla para seguramente semanas posteriores o semestres posteriores los estudiantes puedan jugar con la información, vincularla al contexto en que la están encontrando y desarrollar sus posturas (Docente N°6, 2020).

Con respecto al uso de aplicaciones de videoconferencia, los docentes refieren que los estudiantes prefieren interactuar con la cámara apagada. Otros tampoco encienden el micrófono y prefieren interactuar a través del chat.

(...) de vez en cuando, me gusta que cuando están participando como que prende la cámara para saber que realmente estás ahí, de rato en rato como para verlos y recordar sus caras porque ya no es lo mismo, en presencial los

veías todo el día, todo el tiempo y ahora lo ves una vez cada, una vez para el parcial y una vez para el final que prenden la cámara y nada más, entonces a veces sí, les pido (Docente N°2, 2020).

El semestre pasado he tenido un estudiante. Pero cuando vio que nadie más prendía la cámara, él decidió apagarla y quizás no sé si yo creo que quizás habría que separar el tiempo pre pandemia y post pandemia cuando hablamos de tecnología (Docente N°6, 2020).

En algunas universidades decían pero obliguemos a los alumnos a que prenda su cámara, pero yo prefiero que sea voluntario y como también Hugo lo mencionó, solamente cuando hay exposiciones, que estén activos o estén activas las cámaras. Eso es la condición que yo les pongo para que también ellos tengan la comodidad y no tratar de invadirlos tanto porque al final la universidad también es una educación que tiene libertad de cátedra y también los alumnos tienen la libertad de asistir a la cátedra sin ser obligados, entonces yo partiendo de ese principio no los obligo a nada (Docente N°5, 2020).

(...) ellos no prenden la cámara y cuando yo he conversado con ellos, me dicen “profe es que hay cosas personales que yo prefiero no mostrar”. Como, por ejemplo el hecho de que no se han arreglado lo suficiente y que no transmiten la imagen que ellos desean, al menos los comunicadores son un poco quizás, les gusta siempre estar bien, seguro a nivel imagen y no quieren mostrar seguro, su look no producido, entonces hasta quizás estos detallitos que parecen insignificantes pero también prima al momento de prender o no la cámara (Docente N°5, 2020).

Que la mayoría de los casos también algo que he observado es que no solamente no prenden la cámara si no muchas veces no prenden el micrófono y se sienten más cómodos en el chat. ¿No sé si han observado eso también, mucho? Fluyen mucho más en el chat que en el micrófono y creo que también tiene algo que ver con que hay sonidos que no quieren compartir. A veces, cuando prenden el micrófono, tiene pues a la familia atrás haciendo bulla.

Entonces, prefieren mantener el silencio, el micrófono apagado o a veces también hay problemas de tecnología que están vinculados a que su micrófono no funciona. El chat es justamente un espacio mucho más comunicativo que a través del audio (Docente N°6, 2020).

La sala de grupo que usamos la sala de grupo, ahí comparten el trabajo que van a hacer en grupo y ahí también te quería contar que ahí se desenvuelven más, en grupitos, mientras que en la sala con todos, “¿alguna pregunta chicos?”, “Cri Cri”, pero cuando están en grupitos de 5 de 6 me preguntan de todo hasta me llaman, porque en Zoom te solicitan: “profesora queremos una pregunta”. Estoy mencionando quién tenía alguna interrogante, nadie ¿y ahora? Y me hacen bromas, en grupito (...) (Docente N°3, 2020).

5.3. Comparando la percepción de estudiantes y docentes

Finalmente, en esta sección nos enfocaremos en los resultados correspondientes al objetivo general comparar la percepción de las dimensiones lenguajes y tecnología de la competencia mediática de los estudiantes según los estudiantes y los docentes de carreras de ciencias sociales de universidades privadas de la ciudad de Lima.

Anteriormente, hemos definido la percepción como el proceso de detectar un estímulo y asignarle un significado. Este significado se construye con base tanto en las representaciones físicas y el conocimiento que poseemos del mundo que nos rodea (Woolfolk, 2010). Por otro lado, definimos la competencia mediática como la capacidad para consultar, comprender, apreciar con sentido crítico y crear contenido en los medios (UNESCO, 2011). En este sentido, analizar la percepción de la competencia mediática consistiría en identificar los estímulos y significados asociados a la consulta, comprensión, apreciación con sentido crítico y creación de contenido en los medios de comunicación. Al respecto, los estudiantes tienen percepciones muy marcadas sobre su competencia mediática. Estas creencias influyen en su motivación y el tipo de estrategias que utilizaran para aprender y estas creencias están

claramente establecidas cuando los estudiantes llegan a la universidad (Woolfolk, 2010).

En esta sección comparamos la percepción de los docentes y estudiantes con respecto a las dimensiones lenguajes y tecnología.

5.3.1. Comparando la percepción de la dimensión lenguajes

Con respecto a la dimensión lenguajes, el objetivo de esta investigación es describir la percepción de esta dimensión de la competencia mediática de estudiantes y docentes de facultades de ciencias sociales de universidades privadas de Lima Metropolitana.

Según el estudio cuantitativo realizado el 2018 entre estudiantes universitarios iberoamericanos por Aguaded, Marín-Gutiérrez y Caldeiro-Pedreira, la dimensión lenguajes registra un porcentaje de 1,9% en el nivel bajo; 56,5% en el nivel medio y 41,6% en el nivel alto. De esta manera se ubica en el sexto lugar en el nivel bajo, en el quinto lugar en el nivel medio y en el segundo lugar en el nivel alto. Un resultado similar se observa en la investigación cuantitativa realizada por Gabelas y Lazo (2011) al estudiar el grado de competencia en comunicación audiovisual de los ciudadanos aragoneses la dimensión lenguaje audiovisual es la que presenta un menor porcentaje de aprobados. En la misma línea, Ferrés i Prats, Aguaded Gómez y García Matilla (2012) igualmente encontraron graves deficiencias en la dimensión lenguajes.

A diferencia de los estudios cuantitativos mencionados, el estudio cualitativo realizado nos permitió profundizar en la percepción de las dimensiones estudiadas. En primer lugar, con respecto a la dimensión lenguajes, los estudiantes participantes en la investigación se consideran capaces de interpretar y valorar diferentes códigos de representación y reconocer la función que estos cumplen en un medio. Entre estos códigos destaca claramente, el lenguaje audiovisual. El lenguaje audiovisual es lineal,

impacta emocionalmente en el espectador y resulta problemático para transmitir mensajes lógicos y muy precisos (Bartolomé, 2013).

Bueno visual sobre todo, esta plataforma es netamente visual igual que Instagram, por ejemplo, a nivel Facebook. Sí quizás es visual pero no tanto el tema de lenguaje auditivo porque, o sea, hay. Pero no es lo común. Usualmente es más todo visual nivel fotos, diseños, y bueno los memes que en sí es un, es un diseño armado (Estudiante N°8, 2020).

Por su parte, con respecto a la dimensión lenguajes, los docentes señalan que el nivel de competencia de los estudiantes depende del lenguaje usado. En su opinión, los estudiantes tienen un mayor dominio del lenguaje audiovisual (vídeo) que del lenguaje visual (imagen) y escrito (texto). En particular, enfatizan las dificultades que estos tienen para expresarse a través del texto escrito.

Creo que en donde en general destacan bastante y aprenden y se nota que aprenden, son precisamente los medios audiovisuales. (...) Es parte de su afición, de su día a día, interactuar en redes sociales y en la medida que eso complementa con aspectos teóricos como, digamos, algún tipo de efecto para generar la sensación de amplitud, de grandeza y minimizar algo sí ellos asocian muy bien los conceptos teóricos audiovisuales a las piezas audiovisuales creo que es donde destacan mucho más (Docente N°1, 2020).

Al respecto, los docentes atribuyen esta deficiencia a la formación recibida en la educación básica. En línea con lo mencionado por Potter (2016), los profesores sostienen que el uso del vídeo permite a los estudiantes poner en práctica su pensamiento crítico.

(...) se nota muy claramente diferencias entre distintos grupos de estudiantes probablemente por el colegio de origen o por sus propios intereses a veces en lecturas que interesan en investigación que pueden tener de algún modo (Docente N°6, 2020).

En línea con las investigaciones que sugieren que la competencia mediática depende en gran medida de los avances tecnológicos (Mateus et al., 2019), los estudiantes coincidieron en señalar que su manejo del lenguaje audiovisual se ha incrementado a medida que plataformas como Instagram han integrado el vídeo. A esto se suma el uso intensivo del video en las plataformas de videoconferencia cuyo uso ha aumentado como consecuencia de la generalización de la educación virtual.

Creo que el acceso a información puede ser positivo y a la vez negativo, primero porque tenemos como que la información de último minuto, súper rápida y cualquiera la puede tener en realidad pero también porque se pueden crear Fake News y creo que eso es obviamente es negativo y así como una noticia verdadera puede viralizarse en segundos una noticia falsa también lo puede hacer y muchas veces no todas las personas son lo suficientemente críticas para poder tener esta aproximación hacia la noticia o hacia lo que sea que se esté volviendo tendencia, entonces creo que eso podría ser algo positivo pero también algo negativo (Estudiante N° 5, 2020).

En este sentido, los estudiantes mencionaron haber utilizado predominantemente el lenguaje visual en sus presentaciones (imágenes) y audiovisual en sus evaluaciones (vídeos). En cualquier caso, reconocen que las opciones para realizar evaluaciones se han diversificado con la generalización de la educación virtual. Con respecto a las exposiciones, los estudiantes refieren que actualmente estas se han convertido en la principal modalidad de evaluación.

A ver, he utilizado hasta ahora todos los lenguajes creo porque incluso he grabado vídeos y los he subido o se los he mandado al profesor como parte de la evaluación. He utilizado audiovisual, después también imágenes realizando PPTs para mis presentaciones y por audio también he utilizado, en esa parte creo que se ha diversificado un poco las evaluaciones porque incluso ahora hay foros donde puedes comentar, te mandan a leer un ensayo y te dicen a ver qué opinas y puedes ver los comentarios de los otros compañeros y también es bastante productivo creo (Estudiante N°7, 2020).

Con respecto a “la capacidad de modificar productos existentes, confiriéndoles un nuevo sentido y valor” (Ferrés y Piscitelli, 2012, p.79), los estudiantes participantes en el estudio manifestaron sentirse confiados respecto a sus habilidades. Por ejemplo, según refirieron, son capaces de transformar el trailer de una película de terror en uno de comedia, realizar el rebranding de una marca, grabar un vídeo por el día de la madre o hacer tarjetas de cumpleaños para sus amigos (Vite, 2021).

De hecho un ejemplo interesante eso me pareció un ejercicio que desarrollamos en una clase de edición, de transformar un trailer de una película por ejemplo de terror, transformarla a comedia, entonces era de darle un sentido totalmente distinto incluso nos daban las escenas y si quieres si queríamos podemos quitarle el audio de las voces y nosotros mismos transformarlo totalmente o sea poner música, de hecho los cortes tenían que ser distintos porque no es lo mismo los planos que se usan en terror por ejemplo que en comedia (Estudiante N°8, 2020).

Con respecto a “la capacidad de modificar productos existentes, confiriéndoles un nuevo sentido y valor” (Ferrés y Piscitelli, 2012, p.79), los profesores participantes en el estudio sostienen que los estudiantes son capaces de generar contenido combinando diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.) en la particular forma narrativa que recibe la denominación de narrativas transmedia (Scolari, 2013).

No, para mi parecer no, tú les tienes que dar más o menos las ideas, darles variación, estrategias de cómo pueden ellos comunicar, como mencionaba hace un momento sobre qué podían utilizar. Yo con ellos, puedo utilizar el Genially, Canva, osea darles ideas más o menos para que ellos puedan investigar porque en realidad alguno. La mayoría no los conoce solamente se basan más en redes sociales. Uno como profesor piensa si deben de conocer no demos por hecho que tienen que conocer pero sin embargo lo que conocen

más ellos son las redes sociales. Ven ellos lo que es el día a día para ellos, pero en realidad, yo creo que no (Docente N°3, 2020).

Sin embargo, en opinión de los profesores, los estudiantes tienen serias limitaciones para expresar un punto de vista propio integrando información procedente de diferentes lenguajes y fuentes.

Lo que quería comentar es respecto a esta pregunta, eventualmente los chicos si pueden desarrollar esta capacidad de poder integrar información. No obstante no es algo que se muestre con mucha facilidad y es muy difícil (Docente N°7, 2020).

En síntesis, los estudiantes participantes en el estudio manifestaron desenvolverse con comodidad en entornos virtuales utilizando preferentemente imágenes y vídeo. Adicionalmente, mencionaron que la generalización de la educación virtual, producto de la pandemia de Covid-19, los ha obligado a desarrollar sus habilidades para exponer. Por su parte, los profesores señalaron que el uso que hacen sus alumnos de las plataformas digitales se limita a utilizar redes sociales. A diferencia de estudios previos (Ferrés i Prats, Aguaded Gómez, García Matilla, 2012) en los que se exponía a los participantes a diferentes estímulos, en la presente investigación se optó por dar mayor importancia al relato de las experiencias previas de estudiantes y docentes.

5.3.2. Comparando la percepción de la dimensión tecnología

Con respecto a la dimensión tecnología, el objetivo de esta investigación es describir la percepción de esta dimensión de la competencia mediática de estudiantes y docentes de facultades de ciencias sociales de universidades privadas de la ciudad de Lima. La dimensión tecnología consiste en la capacidad de manejar las innovaciones tecnológicas que hacen posible una comunicación multimodal y multimedial (Aguaded et al., 2018). En un documento multimedia convergen diferentes elementos significativos que tienen sus propios lenguajes (Bartolomé, 2013). Esta dimensión comprende el conocimiento y capacidad de utilización de las

herramientas que hacen posible la comunicación escrita y audiovisual para entender cómo se elaboran los mensajes (Mateus & Suárez-Guerrero, 2017; Ferrés & Piscitelli, 2012). Según el estudio realizado el 2018 entre estudiantes universitarios en el contexto iberoamericano por Aguaded, Marín-Gutiérrez y Caldeiro-Pedreira, la dimensión tecnología registra un porcentaje de 7,0% en el nivel bajo; 86,8% en el nivel medio y 6,2% en el nivel alto. De esta manera se ubica en el tercer lugar en el nivel bajo, en el cuarto lugar en el nivel medio y en el cuarto lugar en el nivel alto.

En la investigación realizada por Ferrés i Prats, Aguaded Gómez y García Matilla (2012) la dimensión tecnología fue la única en la que los sujetos de la muestra revelaron tener unos niveles mínimos de competencia: un 53% de los sujetos obtuvo la máxima puntuación.

Con respecto a la dimensión tecnología, los estudiantes consideran que uno de los aspectos positivos de la tecnología es la democratización de la educación generada por la educación virtual. De esta manera, la educación se ha hecho accesible para personas que anteriormente no podían acceder a una educación de calidad debido a los elevados costos de esta. Adicionalmente, la tecnología facilita la comunicación.

Podría decir un positivo que me parece interesantísimo el tema de la democratización de la educación, actualmente de hecho he visto bastantes voluntariados que han salido por el tema de ayudar a la coyuntura, apoyar a la gente que no tiene recursos. Luego el tema también por ejemplo de los cursos tipo MOOC, también me parece interesante porque de hecho son más baratos, tienen certificados de entidades importantes, por ejemplo, El Mundo, tienes Edex, Coursera, Crehana. Bueno, Crehana no tanto, pero Edex. Coursera por ejemplo sí (Estudiante N°8, 2020)

Sin embargo, la tecnología también es responsable de la difusión de fake news y discursos de odio.

Creo que el acceso a información puede ser positivo y a la vez negativo, primero porque tenemos como que la información de último minuto, súper rápida y cualquiera la puede tener en realidad. Pero también porque se pueden crear Fake News y creo que eso es obviamente es negativo y así como una noticia verdadera puede viralizarse en segundos una noticia falsa también lo puede hacer y muchas veces no todas las personas son lo suficientemente críticas para poder tener esta aproximación hacia la noticia o hacia lo que sea que se esté volviendo tendencia, entonces creo que eso podría ser algo positivo pero también algo negativo (Estudiante N°5, 2020).

A diferencia de los estudiantes, los docentes participantes en el estudio consideran que estos son más conscientes de los efectos positivos de la tecnología que de los efectos negativos. Por un lado, algunos consideran beneficioso no tener que desplazarse a través de la ciudad. Por otro lado, algunos estudiantes tardaron en adaptarse a esta nueva modalidad.

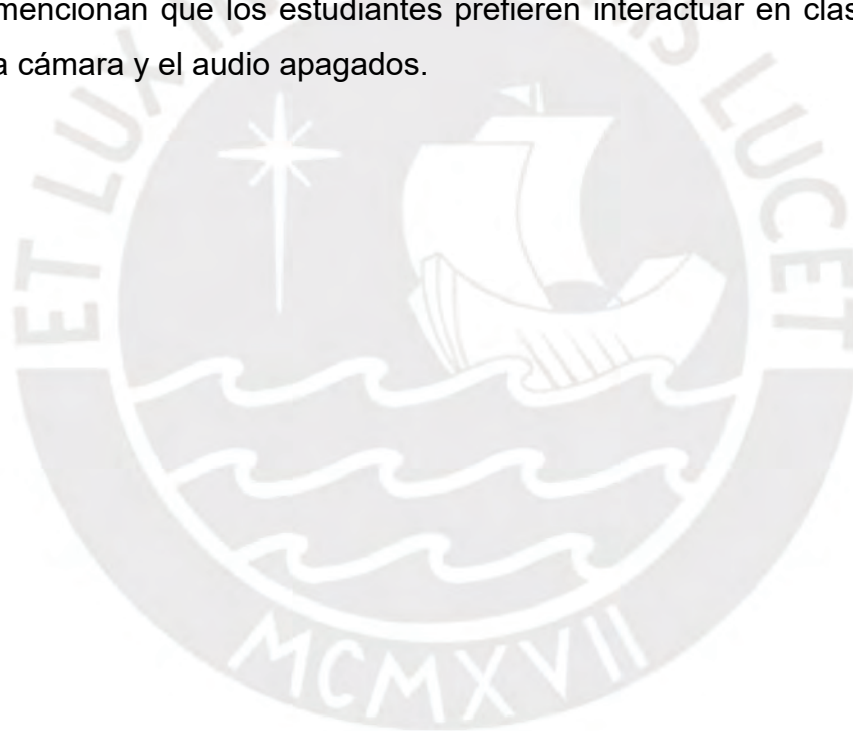
(...) yo creo que son más conscientes de los beneficios de estas tecnologías que de sus inconvenientes, quizás porque son de una generación que ha nacido con internet y que no se imagina un mundo antes de este tipo de conectividad y ellos no se imaginan cuando yo les digo que las computadoras antes no eran para comunicarse por internet, es como no se lo imaginan, la computadora es una máquina que es nativa del Internet y pues entonces están muy conectados, entonces quizás no son muy conscientes de los aspectos negativos (Docente N°6, 2020).

Por otro lado, los docentes consideran que una gran mayoría de los estudiantes tiene la capacidad de desenvolverse con eficacia en el entorno actual marcado por la convergencia de medios (Flew, 2014).

(...) son muy flexibles para adoptar rápidamente herramientas con las que no han estado trabajando antes o basta con una clase en la que se les explica mira, tienes esta herramienta úsala así, o algunos nunca han usado YouTube se les explica y se lanzan y no tienen miedo es muy lúdico, y entonces tienen

está este deseo de explorar esas herramientas para hacer algo nuevo entonces eso yo creo que es una semilla para seguramente semanas posteriores o semestres posteriores los estudiantes puedan jugar con la información, vincularla al contexto en que la están encontrando y desarrollar sus posturas (Docente N°6, 2020)

En resumen, los estudiantes participantes en el estudio manifestaron que la tecnología ha permitido democratizar la educación. Por otro lado, ha acercado a los que están lejos y ha alejado a los que están cerca. Sin embargo, entre los efectos negativos de la tecnología identificaron la viralización de discursos de odio. Por su parte los profesores, mencionaron que los estudiantes son capaces de desenvolverse en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales. En este sentido, los profesores mencionan que los estudiantes prefieren interactuar en clase usando el chat y con la cámara y el audio apagados.



CONCLUSIONES

Con respecto a la percepción de las dimensiones de la competencia mediática de los estudiantes de las carreras de ciencias sociales de universidades privadas de Lima Metropolitana, se puede concluir lo siguiente:

- La pandemia de Covid-19 fue el catalizador de importantes cambios en la dimensión lenguajes. En este sentido, cambiaron los lenguajes empleados. De utilizar el lenguaje escrito pasaron a utilizar el lenguaje audiovisual para realizar presentaciones impactantes en las que la expresión oral es fundamental. Los estudiantes señalan que los lenguajes que más utilizan son el lenguaje visual (imágenes) y el lenguaje audiovisual (vídeo).
- Con respecto a la dimensión tecnología, concluimos que la coyuntura generada por la pandemia de Covid-19 y la consiguiente implementación de la educación virtual ha generado un uso intensivo de herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los estudiantes destacan las plataformas de videoconferencia y los servicios de mensajería instantánea. Adicionalmente, evidenciaron tener una actitud crítica ante la tecnología. En particular, mencionaron como aspectos positivos la democratización de la educación y, como aspectos negativos, la propagación de fake news.
- Finalmente, los estudiantes incidieron en diferenciar entre el uso que les dan a los medios en la universidad y el uso que hacen de los mismos en su vida cotidiana. Al respecto, señalan que en su vida cotidiana toman fotos, graban vídeos, editan, etcétera, mientras que en sus estudios se limitan a seguir las indicaciones de sus profesores (Vite, 2021).

Con respecto a la percepción de las dimensiones lenguajes y tecnología de la competencia mediática según los docentes de las carreras de ciencias sociales de universidades privadas de Lima Metropolitana, se puede concluir lo siguiente:

- Los profesores participantes mencionaron que los estudiantes son capaces de desenvolverse en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales. En particular, los estudiantes de comunicaciones.
- Adicionalmente, los profesores identifican oportunidades de desarrollo de la competencia mediática en el uso del audiovisual en el contexto de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, es conveniente tener en cuenta que el lenguaje audiovisual es un lenguaje ambiguo y polisémico (Bartolomé, 2013).
- Finalmente, consideran que los estudiantes tienen una visión optimista de los medios.

Respecto a la comparación de la percepción de la competencia mediática de los estudiantes y docentes de las carreras de ciencias sociales de universidades privadas de Lima Metropolitana, podemos concluir lo siguiente:

- Existe una doble brecha: primero, entre los usos de la competencia mediática en la vida universitaria y en la vida cotidiana de los estudiantes y, segundo, entre la autopercepción de la competencia mediática de los estudiantes y la percepción de los docentes.
- En este sentido, observamos que el distanciamiento social y la educación virtual generados por la pandemia de Covid-19 han favorecido el desarrollo de las dimensiones lenguajes y tecnología sobre las dimensiones procesos de interacción; procesos de producción y difusión; ideología y valores y estética.
- Los hallazgos de esta investigación ponen en evidencia que la competencia mediática funciona como un sistema (Mateus et al., 2019), es decir, las seis dimensiones de la competencia mediática funcionan como un todo integrado por lo que solo podemos distinguir sus dimensiones para fines teóricos.

RECOMENDACIONES

Finalizado el proceso de investigación, a continuación se proponen las siguientes recomendaciones en base a los resultados obtenidos y la revisión teórica realizada. Con respecto a las líneas de investigación abiertas en este estudio, se recomienda:

- Profundizar en el estudio del papel de las emociones en las experiencias mediáticas y en la educación. Como ha demostrado el profesor Joan Ferrés (2014), la expresión y manejo de las emociones es parte fundamental de la educación. Estas influyen en el desarrollo de la actitud crítica, analítica y creativa. En este sentido, Pajares (1992) sugiere que la naturaleza afectiva, evaluativa y episódica de las creencias (y, con ellas, de las percepciones) las convierte en un filtro a través del cual se interpreta la comunicación.
- En esta línea, se recomienda investigar cómo los medios de comunicación estructuran la percepción de la realidad de los estudiantes, cómo los usan para transmitir valores y contribuir a mejorar el entorno, comprometerse como ciudadanos de manera responsable en la cultura y en la sociedad, entre otros.
- Analizar la relación entre la competencia mediática y la innovación educativa entendida como realizar cambios en el aprendizaje/formación y que estos produzcan mejoras en los resultados del aprendizaje (García-Peñalvo, 2015).
- Para futuros estudios se recomienda investigar las dimensiones de la competencia mediática que no han sido cubiertas en este estudio: procesos de interacción; procesos de producción y difusión; ideología y valores; estética.

Con respecto a los escenarios de estudio, se proponen las siguientes recomendaciones:

- Adicionalmente, se recomienda analizar la competencia mediática de los estudiantes de educación superior de universidades públicas, disciplinas distintas a las ciencias sociales e institutos.
- También, recomendamos analizar la competencia mediática en contextos diferentes a la coyuntura generada por la pandemia de Covid-19. Reconociendo que esta coyuntura es particular, queda por estudiar la competencia mediática en el contexto de modelos híbridos post pandemia que combinen educación virtual y presencial.

Con respecto a las implicancias prácticas de este estudio, se proponen las siguientes recomendaciones:

- Diseñar experiencias de enseñanza-aprendizaje que potencien el desarrollo de las diferentes dimensiones de la competencia mediática de los estudiantes de carreras de ciencias sociales habilitando espacios de co-creación entre docentes y estudiantes e integrando estrategias de aprendizaje informal y no formal en el diseño de experiencias de enseñanza-aprendizaje.
- El uso intensivo del video y las redes sociales por parte de los estudiantes universitarios, puesto en evidencia en esta investigación, indica que claramente existe una oportunidad en el uso de estos recursos en el diseño de experiencias de enseñanza-aprendizaje en educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2015). *El lenguaje visual*. Paidós Estética.
- Acaso, M. (2016). *Esto no son las torres gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Catarata.
- Aguaded-Gómez, I. (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, 20(39), 7-8. <https://doi-org/10.3916/C39-2012-01-01>
- Aguaded-Gómez, M.C., López Romero, L. y Cruz-Díaz, R. (2015). Fortalezas y debilidades de la competencia mediática en la enseñanza universitaria: guías docentes y perfil del profesorado. En Ferrés Prats, J. y Masanet, M.J. *La educación mediática en la universidad española* (pp. 51-63). Gedisa.
- Anderson, J. R. (2005). *Cognitive psychology and its implications*. (6a. ed.). Worth.
- Aparici, R. (2010). Introducción: la educomunicación más allá del 2.0. En Aparici, R. (coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 9-23). Gedisa.
- Aparici, R., García Matilla, A., Fernández Baena, J. y Osuna Acedo (2011). *La imagen. Análisis y representación de la realidad*. Gedisa.
- Aparici, R. & Torrent, J. (2017). Educomunicación: ¿cambio o statu quo? En Aparici, R. & García Marín, D. *Comunicar y educar en el mundo que viene* (pp. 41-69). Gedisa.
- Area Moreira, M., Gros Salvat, B. y Marzal García-Quismondo, M.Á. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Editorial Síntesis.

- Area, M. y Guarro, A. (2013). Los entornos colaborativos en la formación on line. Aguedad, J.I. y Cabero, J. (Coords.). *Tecnologías para la educación en la e-sociedad* (pp. 185-238). Alianza Editorial.
- Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital*. Paidós.
- Ballesteros, C. (2013). El vídeo en la enseñanza y la formación. En Barroso Osuna, J. y Cabero Almenara, J. (Coords.). *Nuevos escenarios digitales. Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (pp. 167-185). Pirámide.
- Barbour, R. (2013). Los grupos de discusión en investigación cualitativa. Morata.
- Barkley, E., Cross, P. y Howell Major, C. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Morata.
- Bartolomé, A. (2013). La utilización educativa del multimedia y audiovisual en la red. En Aguedad, J.I. y Cabero, J. (Coords.). *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad* (pp. 239-270). Alianza Editorial.
- Beltrán, M. (2020). Cinco vías de acceso a la realidad social. En García Ferrando, M.; Alvira, F.; Alonso, L. & Escobar, M. *El análisis de la realidad social* (pp.17-41). Alianza Editorial.
- Bernal, C. y Angulo Almería, F. (2013). Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales. *Comunicar*, 20(40), 25-30. <https://doi-org/10.3916/C40-2013-02-02>
- Blatt, R. (2018). *Historia reciente de la verdad*. Turner.

- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: the social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Briones, G. (1990). *La investigación Social y Educativa. En Formación de docentes en investigación educativa*. Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello.
- Buckingham, D. (1998). *Teaching popular culture beyond radical pedagogy*. UCL Press.
- Buckingham (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity Press.
- Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55. <https://doi-org/10.2304/rcie.2007.2.1.43>
- Bunge, M. (1999). *Las ciencias sociales en discusión. Una perspectiva filosófica*. Editorial Sudamericana.
- Buitrago, A., Navarro, E. y García Matilla, A. (2015). *La educación mediática y los profesionales de la comunicación*. Gedisa.
- Castillo Morales, A. y Suárez, A.Y. (2017). Más allá del consumo de imágenes: reflexión sobre la lectura crítica de textos visuales. *Enunciación*, 22(1), 83-96. <https://doi-org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2017.1.a06>
- CEI (2019). Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <https://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/10/14160435/Reglamento-2.pdf>

Comisión de la Comunidad Europea (2007). Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital. Recuperado de http://publications.europa.eu/resource/ellar/be72da86-be84-4dc9-8caf-25487daaaa2e.0005.02/DOC_1

Conde del Río, M.A., Pullaguari-Zaruma, K.P. y Prada-Espinel, O.A. (2019). Comparativa de la competencia mediática en comunicación política vía Twitter durante las campañas electorales de candidatos presidenciales en España, Ecuador y Colombia. *Contratexto*, (32), 41-70.

Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.

Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. H. Holt and Company.

Dewey, J. (2011). *Selección de textos*. Pensamiento Global.

Díaz Bazo, C., Suárez Díaz, G. y Flores Flores, E. (2016). *Guía de investigación en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Driscoll, MP. (2005). *Psychology of Learning for instruction* (3a. ed.). Allyn & Bacon.

Duran, R., Yousman, B., Walsh, K., & Longshore, M. (2008). Holistic Media Education: An Assessment Of The Effectiveness Of A College Course In Media Literacy. *Communication Quarterly*, 56(1), 49-68. <https://doi-org/10.1080/01463370701839198>

European Commission (2019). Alfabetización mediática. Recuperado de <https://culture.ec.europa.eu/>

Farías Martínez, G.M. (2016). Trabajar colaborativamente: construir con todos, para beneficio de todos. En Valenzuela González, J.R. *Competencias transversales*

para una sociedad basada en conocimiento (pp. 88-103). Cengage Learning Editores.

Fernández-Planells, A. & Figueras-Maz, M. (2012). La educación mediática: una asignatura pendiente en las escuelas de Barcelona y Lima. *IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*, 1-18. Recuperado de http://www.revistalatinacs.org/12SLCS/2012_actas/064_Fernandez.pdf

Ferres, J., Aguaded-Gómez, I. y García-Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española. *ICONO14*, 10(3), 23-42. <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201>

Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. [La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores]. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>

Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Gedisa.

Ferrés Prats, J. & Masanet, M.J. (2015). A vueltas con la educación mediática. En Ferrés Prats, J. & Masanet, M.J. *La educación mediática en la universidad española* (pp. 13-29). Gedisa.

Ferrés Prats, J. & Masanet, M.J. (2015). Nuevos retos para la educación mediática. En Ferrés Prats, J. & Masanet, M.J. *La educación mediática en la universidad española* (pp. 137-153). Gedisa.

Flew, T. (2014). *New Media*. Oxford University Press.

Flick, U. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.

Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.

Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Fontcuberta, J. (2017). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía*. Galaxia Gutenberg.

Frau-Meigs, D. y Torrent, J. (2009). Mapping media education policies in the world. Visions, Programs and Challenges, The United Nations-Alliance of Civilizations in co-operation with Group Comunicar, Nueva York.

Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores.

Fueyo Gutiérrez, A., Rodríguez-Hoyos, C. y Linares Cardoso, C. (2015). La innovación docente de la formación de los profesionales de la educación: el papel de la educación mediática. En Ferrés Prats, J. y Masanet, M.J. *La educación mediática en la universidad española* (pp. 31-49). Gedisa.

García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Gedisa.

García-Galera, M.C.; Del Hoyo-Hurtado, M. y Fernández-Muñoz, C. (2014). Jóvenes comprometidos en la red: el papel de las redes sociales en la participación social activa. *Comunicar*, 22(43), 35-43. <https://doi-org/10.3916/C43-2014-03>

García-Peñalvo, F. (2015). Mapa de tendencias en innovación educativa, *Education in the Knowledge Society*, 16(4), 6-23. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535554760001>

García-Ruíz, R. y Castro Zubizarreta, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297-322. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149251/132231>

García-Ruiz, R., Duarte Hueros, A. y Guerra Liaño, S. (2014). Propuesta de un instrumento de evaluación para medir el grado de competencia mediática en la etapa de educación infantil. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/268510648 Propuesta de un instrumento de evaluacion para medir el grado de competencia mediatica en la etapa de la educacion infantil](https://www.researchgate.net/publication/268510648_Propuesta_de_un_instrumento_de_evaluacion_para_medir_el_grado_de_competencia_mediatica_en_la_etapa_de_la_educacion_infantil)

García-Valcárcel, A. (2013). Las implicaciones educativas de las redes sociales. En Agüaded, J.I. y Cabero, J. (Coords.). *Tecnologías para la educación en la e-sociedad* (pp. 91-116). Alianza Editorial.

Gardner, H. (2011). *Las cinco mentes del futuro*. Paidós.

Gerring, J. (2014). Metodología de las ciencias sociales. Alianza Editorial.

Gombrich, E.H. (1993). La imagen visual: su lugar en la comunicación. En: Gombrich, E.H. *La imagen y el ojo* (pp.129-151). Alianza Editorial.

González-Cabrera, C., Ugalde-Sánchez, C., Piedra, L. y Loja, J. (2019). Diferencias en el nivel de competencia mediática por tipo de sistema educativo. *Contratexto*, (32), 95-111.

González-Fernández, N., Ramírez-García, A. y Salcines-Talledo, I. (2018). Competencia mediática y necesidades de alfabetización audiovisual de docentes y familias españolas. *Educación XX1*, 21(2), 301-321, <https://doi.org/10.5944/educXX1.16384>

González Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.INFE>

Gray, C.F. & Larson, E.W. (2009). *Administración de proyectos*. McGraw-Hill.

- Gros Salvat, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Gedisa.
- Gutiérrez, F. (1981). Educación y medios de comunicación social. *Rev. Fil. Univ. Costa Rica*, 19(49, 50),147-151.
- Gutiérrez, A., Dornaletche, J. y García Mantilla, A. (2015). La opinión de los profesionales de la comunicación audiovisual. En: Buitrago, A., Navarro, E. y García Mantilla, A. *La educación mediática y los profesionales de la comunicación* (pp. 53-85). Gedisa.
- Gutiérrez Castillo, J.J. & Cabero Almenara, J. (2016). Estudio de caso sobre la autopercepción de la competencia digital del estudiante universitario de las titulaciones de grado de educación infantil y juvenil. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56746946010.pdf>
- Guzmán Simón, F. (2016). La alfabetización multimodal en la educación superior. En Gómez Camacho, A. (coord.). *La alfabetización multimodal: nuevas formas de leer y escribir en el entorno digital* (pp.17-32). Editorial Síntesis.
- Habermas, J. (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. Editorial Tecnos.
- Habermas, J. (2018). *Historia crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Gustavo Gili.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hobbs, R. (1998). The Seven Great Debates In The Media Literacy Movement. *Journal of Communication*, 48(1), 16-32. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/228053606_The_Seven_Great_Debates_in_the_Media_Literacy_Movement.

Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. The Aspen Institute.

Hobbs, R. (2011). The State of Media Literacy: A Response to Potter. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55(3), 419-430. <https://doi-org/10.1080/08838151.2011.597594>

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós Comunicación.

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, A., & Weigel, M. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. The MIT Press.

International Association of Universities (2020). The Impact of Covid-19 on Higher Education around the world. Recuperado de https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf

Klein, N. (2017). *Decir no no basta. Contra las nuevas políticas del shock por el mundo que queremos*. Paidós.

Klein, N. (2018). *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*. Booket.

Latorre, A. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. GR92.

Lau, W. W. & Yuen, A. H. (2014). Developing and validating of a perceived ICT literacy scale for junior secondary school students: Pedagogical and educational contributions. *Computers & Education*, 78, 1–9. <https://doi-org/10.1016/j.compedu.2014.04.016>

Liu, S. (2015). Effects of Self-Perceptions on Self-Learning among Teacher Education Students. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077763.pdf>

- López Carrasco, M.A. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC. Aprendizaje basado en competencias*. <https://doi-org/Pearson>.
- López, L. y Aguaded, M.C. (2015). Teaching media literacy in colleges of education and communication. *Comunicar*, 22(44), 187-95. <https://doi-org/10.3916/C44-2015-20>
- Lozano Estivalis, M., Tucho, F., Fernández-Planells, A. y Figueras, M. (2015). Saberes fronterizos: la educación mediática en los estudios de comunicación. En Ferrés Prats, J. y Masanet, M.J. *La educación mediática en la universidad española* (pp. 103-121). Barcelona.
- McIntyre, L. (2018). *Posverdad*. Cátedra.
- Manrique-Grisales, J., Romero, Y.S. y Fernández, A.A. (2017). Competencia mediática en Colombia: Marcos de referencia para un diagnóstico. *Revista Nexus Comunicación*, (21), 6-33.
- Marta-Lazo, C., Grandio, M.M. y Gabelas, J.A. (2014). La educación mediática en las titulaciones de educación y comunicación de las universidades españolas. Análisis de los recursos recomendados en las guías docentes. *Revista de comunicación Vivat Academia*, 126, 63-78, <https://doi-org/10.15178/va.2014.126.63-78>.
- Martínez, J. (2019). Percepciones de estudiantes y profesores acerca de las competencias que desarrollan los videojuegos. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 56(2), 1-21, <https://doi-org/10.7764/PEL.56.2.2019.3>
- Marzábal, I. y Arocena, C. (2019). *Películas para la educación. Aprender viendo cine, aprender a ver cine*. Cátedra.

- Masanet, M.J., Contreras, P. y Ferrés, J. (2013). High qualified students? Research into the media competence level of Spanish youth, *Communication and Society*, 26(4), 217-34. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/35569/1/20131028165913.pdf>
- Mateus, J. C. & Suárez-Guerrero, C. (2017). La competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la educación mediática. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(2), 129-147. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6903>
- Mateus, J.C., Hernández-Breña, W. y Figueras-Maz, M. (2019). Validation of a self-perceived media competence instrument for pre-service teachers, *Cultura y Educación*, 31(2), 436-464. <https://doi-org/10.1080/11356405.2019.1597440>
- Mateus, J.C. y Hernández, W. (2019). Design, Validation, and Application of a Questionnaire on Media Education for Teachers in Training. *Journal of new approaches in educational research*, 8(1), 34-41. <https://doi-org/doi:10.7821/naer.2019.1.329>
- Mejía Willie, N. (2018). Usos, hábitos, actitudes y experiencias usuario de jóvenes universitarios en el consumo audiovisual de Netflix. *APORTES*, 25, 49-60. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2306-86712018000200005&script=sci_arttext
- Mills, W. (2012). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Mirzoeff, N. (2015). *Cómo ver el mundo. Una nueva introducción a la cultura visual*. Paidós Estética.
- Mitchell, W.J.T. (2009). *Teoría de la imagen. Ensayos sobre representación verbal y visual*. Ediciones Akal.

- Mitchell, W.J.T. (2017). *¿Qué quieren las imágenes?* Sans Soleil Ediciones.
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad en Internet.* Fondo de Cultura Económica.
- Morduchowicz, R. (2014). *Los chicos y las pantallas. Las respuestas que todos buscamos.* Fondo de Cultura Económica.
- Morlino, L. (2010). *Introducción a la investigación comparada.* Alianza Editorial.
- Muntané Relat, J. (2010). Introducción a la investigación básica. RAPD Online Vol. 33, mayo - junio.
- Narvárez Montoya, A. y Romero Peña, A.C. (2017). Educación mediática y nación en Colombia: Entre el púlpito e internet. Cátedra UNESCO de Comunicación, 1-7. Recuperado de https://www.javeriana.edu.co/unesco/humanidadesDigitales/ponencias/pdf/IV_6_6.pdf
- National Association for Media Literacy Education (2021). Media Literacy Defined. <https://namle.net/resources/media-literacy-defined/>
- Olivo, P. (2017). Perú es el mayor consumidor de vídeos digitales en América Latina. Recuperado de: <https://gestion.pe/tecnologia/peru-mayor-consumidor-videos-digitales-america-latina-150436>
- Organización Panamericana de la Salud (11 de marzo de 2020). “La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia”. OPS. <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>
- Ortíz-Colón, A.M., Ortega-Tudela, J.M. y Román García, S. (2019). Percepciones del profesorado ante la alfabetización mediática. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*,

25(1), 11-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7025808>

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1170741>

Pariser, E. (2017). *El filtro burbuja. Cómo la red decide lo que leemos y lo que pensamos*. Taurus.

Pérez Gómez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.

Pérez-López, E., Vázquez Atochero, A. y Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de Covid-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 24(1), <https://doi-org/10.5944/ried.24.1.27855>

Pérez, M. A., & Delgado, Á. (2012). From Digital and Audiovisual Competence to Media Competence: Dimensions and Indicators. *Comunicar*, 20(39), 25-33. <https://doi-org/doi:10.3916/C39-2012-02-02>

Popper, K., Adorno, T., Dahrendorf, R. & Habermas, J. (2008). *La lógica de las ciencias sociales*. Colofón S.A. de C.V.

Potter, W. (2010). The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 54(4), 675-696. <https://doi-org/10.1080/08838151.2011.521462>

Potter, W. (2016). *Media literacy (Seventh ed.)*. SAGE.

Prensky, M. (2010). Nativos e inmigrantes digitales. Recuperado de: [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)

Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Ediciones SM.

Producers Guild of America (2019). Credit Guidelines for New Media. Recuperado el de https://www.producersguild.org/page/coc_nm

Quiroz, M.T. (2004). *Jóvenes e Internet. Entre el pensar y el sentir*. Fondo de Desarrollo Editorial Universidad de Lima.

Quiroz, M.T. (2010). Educar en otros tiempos. El valor de la comunicación. En: Aparici, R. (coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 187-203). Gedisa.

Ramírez, U. & Barragán López, J.F. (2018). Autopercepción de estudiantes universitarios sobre el uso de tecnologías digitales para el aprendizaje. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-61802018000200094&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Rampley, M. (2005). La amenaza fantasma: ¿La cultura visual como fin de la historia del arte? En Brea, J.L. *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización* (pp. 39-57). Akal.

Rivera Magos, S. (2020). Consumos *streaming* juveniles de música. El caso de los jóvenes consumidores de la Zona Metropolitana de Querétaro. *methaodos.revista de ciencias sociales*, 8(2), 227-241. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v8i2.396>

Rodríguez Illera, J.L. y Escofet Roig, A. (2018). La enseñanza y el aprendizaje de competencias comunicativas en entornos virtuales. En Coll, C. y Monereo, C. *Psicología de la educación virtual* (pp. 368-385). Morata.

Rodríguez Zamora, R. y Espinoza Nuñez, L.A. (2017). Trabajo colaborativo y estrategias de aprendizaje en entornos virtuales en jóvenes universitarios.

Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 7(14), 103. <https://doi-org/10.23913/ride.v7i14.274>

Sáiz-Manzanares, M.C. & Payo-Hernanz, R.J. (2012). Auto-percepción del conocimiento en educación superior. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2451/245124456005.pdf>

Salmon, C. (2013). *Storytelling. La máquina de fabricar historias y formatear las mentes*. Península.

Salinas, J. (2013). La computación en la nube y sus posibilidades para la formación. En Aguaded, J.I. y Cabero, J. (Coords.). *Tecnologías para la educación en la e-sociedad* (pp. 137-157). Alianza Editorial.

Santibáñez Velilla, J., Renés Arellano, P. y Ramírez García, A. (2012). Evaluación de competencia mediática según género y nivel de estudios. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. 11(2) 39-53. Recuperado de <https://relatec.unex.es/article/view/939>

Sartori, G. (1999). *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. Taurus.

Scolari, C. (2018). Alfabetismo transmedia. En la nueva ecología de los medios. Recuperado de: http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf

Scolari, C.A. (2018). Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. Recuperado de: http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf

Serna Mier, P. & González Fernández, N. (2012). Evaluación de la competencia mediática en la formación profesional. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4640705>

Sevillano, L. (2013). Enseñanza y aprendizaje con dispositivos móviles. En Aguaded, J.I. y Cabero, J. (Coords.). *Tecnologías para la educación en la e-sociedad* (pp. 159-184). Alianza Editorial.

Sontag, S. (2008). *Sobre la fotografía*. Alfaguara.

Tucho, F., Fernández-Planells, A., Lozano, M. y Figueras-Maz, M. (2015). La educación mediática, una asignatura pendiente en la formación de periodistas, publicitarios y comunicadores audiovisuales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, 689-702, <https://doi-org/10.4185/RLCS-2015-1066>.

UNESCO (2011). Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099s.pdf>

UNESCO IESALC (2020). Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

Vilches, L. (2013). El fin del modelo único de televisión. En Vilches, L. (Coord.). *Convergencia y transmedialidad. La ficción después de la TDT en Europa e Iberoamérica* (pp.27-46). Gedisa.

Villamizar Acevedo, G.; Becerra Álvarez, D.R. y Delgado Martínez, A.C. (2014). Autopercepción de estudiantes de psicología sobre sus competencias en los campos laboral, educativo y salud. *Revista de estudios y experiencias en*

educación, 13(26), 151-167. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4999503>

Vite, O. (2020). Autopercepción de la competencia mediática entre los estudiantes de las carreras de Ciencias Sociales durante la pandemia de Covid-19. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*; Lousada N.º E40, (Jan 2021): 115-126.

Watkins, P. (2017). *La crisis de los medios*. Pepitas de calabaza.

Wenner, R.M. (2016). Media Literacy Definitions. Master of Arts (MA), thesis, Communication/TheatreArts, Old Dominion University, <https://doi-org/10.25777/js5y-hk73>

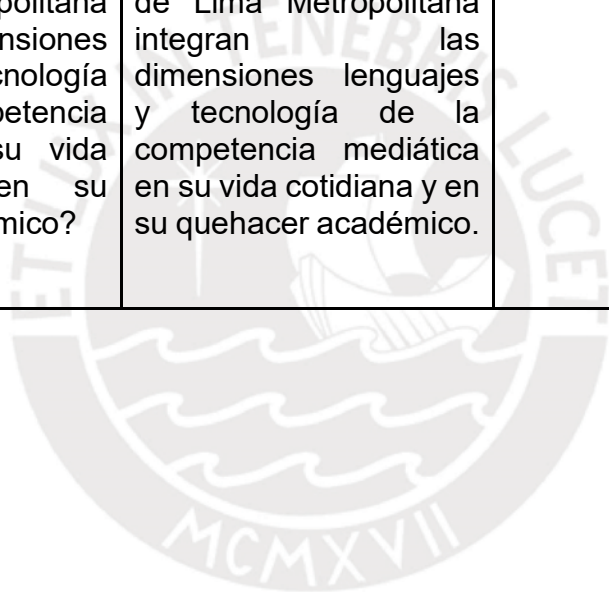


ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
| Problema Percepción de la competencia mediática en la formación profesional de los estudiantes de carreras de ciencias sociales de universidades privadas de Lima Metropolitana durante la pandemia de Covid-19 | Preguntas Pregunta general ¿Cuál es la percepción de la competencia mediática de los estudiantes y docentes de carreras de ciencias sociales de universidades privadas de Lima Metropolitana? | Objetivos Objetivo general Comparar la percepción de la competencia mediática de estudiantes y docentes de carreras de ciencias sociales de universidades privadas de Lima Metropolitana. | Categorías Categoría A Competencia mediática | Metodología Paradigma: Interpretativo Tipo: Cualitativo Diseño: Fenomenográfico |
| | Preguntas específicas: ¿Cuál es la percepción de la competencia mediática de estudiantes y docentes de carreras de ciencias sociales de | Objetivos específicos: Identificar la percepción de la competencia mediática de estudiantes y docentes de carreras de ciencias sociales de | Subcategoría A Lenguajes Tecnología | Técnica: Focus Group Instrumento: Guía de Focus Group |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>universidades privadas de Lima Metropolitana?</p> <p>¿Cómo integran los estudiantes y docentes de carreras de ciencias sociales de universidades privadas de Lima Metropolitana las dimensiones lenguajes y tecnología de la competencia mediática en su vida cotidiana y en su quehacer académico?</p> | <p>universidades privadas de Lima Metropolitana.</p> <p>Identificar de qué manera los estudiantes y docentes de carreras de ciencias sociales de universidades privadas de Lima Metropolitana integran las dimensiones lenguajes y tecnología de la competencia mediática en su vida cotidiana y en su quehacer académico.</p> | | |
|--|--|--|--|--|



Anexo 2: Protocolo de consentimiento informado para participantes

Mediante la presente, se le solicita su autorización para participar del estudio “Autopercepción de la competencia mediática en la formación profesional de los estudiantes de las carreras de ciencias sociales de universidades privadas de Lima Metropolitana durante la pandemia de Covid-19”, conducido por Víctor Omar Vite León para la maestría de Integración e innovación educativa de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) de la Escuela de posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Este estudio tiene como objetivo analizar la autopercepción de la competencia mediática de los estudiantes de las carreras de Ciencias Sociales de universidades privadas de Lima Metropolitana durante la pandemia de Covid-19 desde las dimensiones lenguajes, tecnología y procesos de interacción.

Al colaborar con esta investigación, usted deberá participar en un focus group que se realizará mediante videoconferencia. Dicha actividad durará aproximadamente 120 minutos y será realizada vía Google Meet.

Riesgos:

No existe ningún riesgo al participar de este trabajo de investigación. Sin embargo, en caso de que algunas preguntas le puedan causar incomodidad, usted es libre de responderlas o no.

Beneficios:

Se informará de manera confidencial los resultados que se obtengan del focus group.

Costos y compensación

No deberá pagar nada por participar en el estudio. Igualmente, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole, sólo una compensación por gastos de transporte y/o un refrigerio por el tiempo brindado.

Confidencialidad:

Todos los datos que se recojan, serán estrictamente anónimos y de carácter privado. Además, los datos entregados serán absolutamente confidenciales y sólo se usarán para los fines científicos de la investigación. El responsable de esto, en calidad de custodio de los datos, será el Investigador Responsable del proyecto, quien tomará todas las medidas necesarias para cautelar el adecuado tratamiento de los datos, el resguardo de la información registrada y la correcta custodia de estos. Además, quienes participen en el focus group, se comprometen a mantener absoluta confidencialidad respecto a los dichos y declaraciones de las demás personas con quienes interactúen en la discusión grupal.

Derechos del participante:

Usted puede hacer todas las preguntas que desee antes de decidir si desea participar o no, las cuales responderemos gustosamente. Si, una vez que usted ha aceptado participar, luego se desanima o ya no desea continuar, puede hacerlo sin ninguna preocupación, no se realizarán comentarios, ni habrá ningún tipo de acción en su contra.

Si decide participar en el estudio, puede retirarse de este en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin daño alguno. Si tiene alguna duda adicional, por favor pregunte o llame al investigador responsable Victor Omar Vite León, al correo electrónico vite.vo@pucp.pe y al teléfono 956342404.

Una copia de este consentimiento informado le será entregada.

Cordialmente,

Victor Omar Vite León



Anexo 3: Protocolo de validación

Lima, 06 de mayo de 2021

Estimado Magister

Giancarlo Gomero Correa

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas

Sirva la presente para expresarle mis cordiales saludos y presentarme ante usted como estudiante de la Maestría en Integración e innovación educativa de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

Conocedor de su trayectoria profesional ha sido seleccionado como experto para validar el instrumento guía de Focus Group en el marco del proyecto de investigación “Autopercepción de la competencia mediática en la formación profesional de los estudiantes de las carreras de ciencias sociales de universidades privadas de Lima Metropolitana durante la pandemia de Covid-19”.

Esta investigación tiene como objetivo analizar la autopercepción de la competencia mediática de los estudiantes de las carreras de Ciencias Sociales de universidades privadas de Lima Metropolitana durante la pandemia de Covid-19 desde las dimensiones lenguajes, tecnología y procesos de interacción.

Se anexa a esta comunicación, los siguientes documentos:

1. Definiciones conceptuales de categorías.
2. Matriz de consistencia.
3. Protocolo de validación de contenido.

Agradeciendo de antemano la atención prestada a esta solicitud y sin otro asunto en particular, me despido de usted reiterándole la seguridad de mi atenta y distinguida consideración.

Victor Omar Vite León

Escuela de Posgrado

Pontificia Universidad Católica del Perú

vite.vo@pucp.pe



1. Definiciones conceptuales de categorías

Tabla 1:

Resumen de indicadores de la competencia mediática

| Dimensión | Indicadores (resumen) |
|-----------------------------------|---|
| Lenguaje | Conocimiento de los códigos, capacidad para utilizarlos y para analizar mensajes escritos y audiovisuales desde la perspectiva del sentido y el significado, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros. |
| Tecnología | Conocimiento y capacidad de utilización de las herramientas que hacen posible la comunicación escrita y audiovisual para entender cómo se elaboran los mensajes. Comprensión del papel que desempeñan las TIC en la sociedad. |
| Procesos de interacción | de Capacidad de valorar, seleccionar, revisar y autoevaluar la propia dieta mediática. Capacidad de valorar críticamente los elementos cognitivos, racionales, emocionales y contextuales que intervienen en el intercambio de mensajes. |
| Procesos de producción y difusión | de Conocimiento de las funciones y tareas de los agentes de producción, las fases de los procesos de producción y difusión y los códigos de regulación. Capacidad para elaborar, seleccionar, compartir y disseminar mensajes mediáticos. |
| Ideología | Capacidad de lectura comprensiva y crítica, de análisis crítico y actitud de selección de los mensajes mediáticos, en cuanto representaciones de la realidad. |
| Estética | Capacidad de analizar y de valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática y la educación del sentido estético. |

Nota. Esta tabla ha sido adaptada de “La competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la educación mediática”, por Mateus, J. C. & Suárez-Guerrero, C., 2017, EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 6(2), 129-147.

Protocolo de validación de contenido

JUICIO DE EXPERTOS

Instrucciones:

La matriz adjunta está compuesta por dos componentes: el primer componente comprende la calificación, valoración cuantitativa con su respectivo valor cualitativo, estructurado, como: NO cumple con el criterio (1), SI cumple con el criterio (2). El segundo corresponde al indicador, donde se determina la especificidad y esencia de la naturaleza y validez del instrumento.

A continuación, teniendo en cuenta básicamente los indicadores descritos en el cuadro de valoración, califique cada uno de los ítems según corresponda en la plantilla de calificación.

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN

| | | |
|---|--------------------------------------|--|
| SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta. | 1. No cumple con el criterio. | Los ítems no son suficientes para medir la dimensión. |
| | 2. Sí cumple con el criterio. | Los ítems son suficientes. |
| CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente; es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas. | 1. No cumple con el criterio. | El ítem no es claro. |
| | 2. Sí cumple con el criterio. | El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada. |
| COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo. | 1. No cumple con el criterio. | El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. |
| | 2. Sí cumple con el criterio. | El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo. |
| RELEVANCIA El ítem es esencial o importante; es decir, debe ser incluido. | 1. No cumple con el criterio. | El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. |
| | 2. Sí cumple con el criterio. | El ítem es muy relevante y debe ser incluido. |

PLANTILLA DE VALORACIÓN

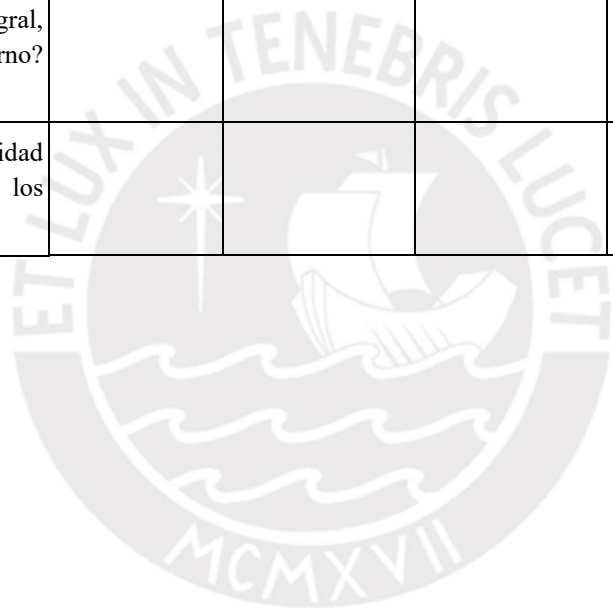
Marque con una X el valor otorgado a cada Ítem, de acuerdo al grado de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia.

NO = No cumple con el criterio SI = Sí cumple con el criterio

| Categorías | Ítem | Suficiencia | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones |
|------------|---|-------------|----------|------------|------------|---------------|
| Lenguajes | 1. Desde tu punto de vista, ¿tienes la capacidad de analizar y de valorar los mensajes que recibes a través de los medios desde la perspectiva de la forma y significado? ¿Puedes dar un ejemplo? | | | | | |
| | 2. Desde tu punto de vista, ¿tienes la capacidad de relacionar diferentes textos, códigos y medios, generando nuevo conocimiento abierto, sistemático e interrelacionado? ¿Puedes dar un ejemplo? | | | | | |
| | 3. Desde tu punto de vista, ¿tienes la capacidad de expresarte usando una amplia gama de lenguajes (texto, imagen, sonido, etc.) y de significado? ¿Puedes dar un ejemplo? | | | | | |
| | 4. Desde tu punto de vista, ¿tienes la capacidad de modificar piezas de comunicación existentes, confiriéndoles un nuevo sentido y valor? ¿Puedes dar un ejemplo? | | | | | |
| Tecnología | 5. Desde tu punto de vista, ¿comprendes el papel | | | | | |

| | | | | | | |
|-------------------------|--|--|--|--|--|--|
| a | que desempeñan las tecnologías en la sociedad de la información y sus posibles efectos? ¿Puedes dar un ejemplo? | | | | | |
| | 6. Desde tu punto de vista, ¿tienes la capacidad de desenvolverse con eficacia en entornos hipermediales (hipertexto), transmediáticos (multimedial) y multimodales (diferentes lenguajes)? ¿Puedes dar un ejemplo? | | | | | |
| | 7. Desde tu punto de vista, ¿tienes la capacidad de manejar adecuadamente herramientas comunicativas en tu entorno multimedial y multimodal? ¿Puedes dar un ejemplo? | | | | | |
| | 8. Desde tu punto de vista, ¿tienes la capacidad de adecuar las herramientas tecnológicas a tus objetivos comunicativos? ¿Puedes dar un ejemplo? | | | | | |
| Procesos de interacción | 9. Desde tu punto de vista, ¿tienes la capacidad de seleccionar, revisar y autoevaluar tu propia dieta mediática, en función de criterios conscientes y razonables? ¿Puedes dar un ejemplo? | | | | | |
| | 10. Desde tu punto de vista, ¿tienes la capacidad de dilucidar por qué les gustan unos medios, unos productos o unos contenidos, por qué tienen éxito, individual o colectivamente: qué necesidades y deseos satisfacen en lo sensorial, | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | en lo emotivo, en lo cognitivo, en lo estético, en lo cultural, etc.? ¿Puedes dar un ejemplo? | | | | | |
| | 11. Desde tu punto de vista, ¿adoptas una actitud activa en la interacción con las pantallas, entendidas como oportunidad para construir una ciudadanía más plena, un desarrollo integral, para transformarse y para transformar el entorno? ¿Puedes dar un ejemplo? | | | | | |
| | 12. Desde tu punto de vista, ¿tienes la capacidad de trabajar de manera colaborativa usando los nuevos medios? ¿Puedes dar un ejemplo? | | | | | |



Observaciones:

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable []

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Firma

Apellidos y nombres del juez evaluador:

DNI:

Especialidad **del**
evaluador:.....



Anexo 4: Guía de pauta del Focus Group/Grupo de discusión

Focus Group/Grupo de discusión dirigido a

Número total de participantes:

Lista de participantes:

Lugar y fecha:

I. Introducción: Presentación y establecimiento de las normas

Buenos días/tardes/noches.

Mi nombre es Victor Omar Vite León, estudiante de la Maestría en integración e innovación educativa de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de la Pontificia Universidad Católica del Perú. En esta ocasión estaré a cargo de moderar este focus group que forma parte de la investigación titulada "La competencia mediática entre los estudiantes universitarios de Lima Metropolitana". El objetivo de esta investigación es analizar el nivel de competencia mediática de los estudiantes de las carreras de Ciencias Sociales de diferentes universidades de Lima Metropolitana, específicamente, en lo relativo a las dimensiones lenguajes, tecnología y procesos de interacción.

Antes de comenzar, quisiera solicitarles su autorización para grabar esta sesión.

¡Desde ya muchas gracias por su tiempo!

II. Calentamiento

La sesión se inicia con una dinámica de calentamiento (es para romper el hielo).

III. Actividad / Desarrollo

En esta parte se les realizan las siguientes preguntas a las participantes para conocer sus opiniones relacionadas a las categorías presentadas a continuación:

A. Categoría A: Lenguajes

1. Desde tu punto de vista, ¿tienes la capacidad de analizar y de valorar los mensajes que recibes a través de los medios desde la perspectiva de la forma y significado? ¿Puedes dar un ejemplo?
2. Desde tu punto de vista, ¿tienes la capacidad de relacionar diferentes textos, códigos y medios, generando nuevo conocimiento abierto, sistemático e interrelacionado? ¿Puedes dar un ejemplo?

3. Desde tu punto de vista, ¿tienes la capacidad de expresarte usando una amplia gama de lenguajes (texto, imagen, sonido, etc.) y de significado? ¿Puedes dar un ejemplo?
4. Desde tu punto de vista, ¿tienes la capacidad de modificar piezas de comunicación existentes, confiriéndoles un nuevo sentido y valor? ¿Puedes dar un ejemplo?

B. Categoría B: Tecnología

5. Desde tu punto de vista, ¿comprendes el papel que desempeñan las tecnologías en la sociedad de la información y sus posibles efectos? ¿Puedes dar un ejemplo?
6. Desde tu punto de vista, ¿tienes la capacidad de desenvolverse con eficacia en entornos hipermediales (hipertexto), transmidiáticos (multimedial) y multimodales (diferentes lenguajes)? ¿Puedes dar un ejemplo?
7. Desde tu punto de vista, ¿tienes la capacidad de manejar adecuadamente herramientas comunicativas en tu entorno multimedial y multimodal? ¿Puedes dar un ejemplo?
8. Desde tu punto de vista, ¿tienes la capacidad de adecuar las herramientas tecnológicas a tus objetivos comunicativos? ¿Puedes dar un ejemplo?

C. Categoría C: Procesos de interacción

9. Desde tu punto de vista, ¿tienes la capacidad de seleccionar, revisar y autoevaluar tu propia dieta mediática, en función de criterios conscientes y razonables? ¿Puedes dar un ejemplo?
10. Desde tu punto de vista, ¿tienes la capacidad de dilucidar por qué les gustan unos medios, unos productos o unos contenidos, por qué tienen éxito, individual o colectivamente: qué necesidades y deseos satisfacen en lo sensorial, en lo emotivo, en lo cognitivo, en lo estético, en lo cultural, etc.? ¿Puedes dar un ejemplo?
11. Desde tu punto de vista, ¿adoptas una actitud activa en la interacción con las pantallas, entendidas como oportunidad para construir una ciudadanía más plena, un desarrollo integral, para transformarse y para transformar el entorno? ¿Puedes dar un ejemplo?
12. Desde tu punto de vista, ¿tienes la capacidad de trabajar de manera colaborativa usando los nuevos medios? ¿Puedes dar un ejemplo?

IV. Cierre

En esta parte del Focus Group/Grupo de discusión, el moderador expone de manera resumida las opiniones de las participantes en relación a la consulta realizada
.....

Finalmente, ¿tienen algún comentario adicional?

¡Muchas gracias!

Anexo 5: Guía de pauta del Focus Group/Grupo de discusión

Focus Group/Grupo de discusión dirigido a

Número total de participantes:

Lista de participantes:

Lugar y fecha:

V. Introducción: Presentación y establecimiento de las normas

Buenos días/tardes/noches.

Mi nombre es Victor Omar Vite León, soy docente de la carrera de Comunicación Audiovisual y Medios Interactivos de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). En esta ocasión estaré a cargo de moderar este focus group que forma parte de la investigación titulada "La competencia mediática entre los estudiantes universitarios de Lima Metropolitana". El objetivo de esta investigación es analizar el nivel de competencia mediática de los estudiantes de las carreras de Ciencias Sociales de diferentes universidades de Lima Metropolitana, específicamente, en lo relativo a las dimensiones lenguajes, tecnología y procesos de interacción.

Antes de comenzar, quisiera solicitarles su autorización para grabar esta sesión.

¡Desde ya muchas gracias por su tiempo!

VI. Calentamiento

La sesión se inicia con una dinámica de calentamiento (es para romper el hielo).

VII. Actividad / Desarrollo

En esta parte se les realizan las siguientes preguntas a las participantes para conocer sus opiniones relacionadas a las categorías presentadas a continuación:

D. Categoría A: Lenguajes

1. Desde tu punto de vista, ¿tienes la capacidad de analizar los contenidos que recibes a través de los medios desde la perspectiva de la forma y el significado? Por ejemplo, ¿puedes analizar un anuncio publicitario en Facebook desde la perspectiva de la forma y el significado? ¿Puedes dar un ejemplo?
2. Desde tu punto de vista, ¿tienes la capacidad de combinar texto, imagen y video para generar un nuevo contenido? Por ejemplo, ¿puedes crear una infografía utilizando texto e imagen? ¿Puedes dar un ejemplo?

3. Desde tu punto de vista, ¿tienes la capacidad de crear contenido utilizando diferentes lenguajes (texto, imagen, sonido, etc.) y significados (informar, emocionar, etc.)? Por ejemplo, ¿puedes realizar una presentación en formato de audio y otra en formato de vídeo. ¿Puedes dar un ejemplo?
4. Desde tu punto de vista, ¿tienes la capacidad de modificar un video, una imagen o un texto para generar un nuevo contenido? Por ejemplo, ¿puedes editar el trailer de una comedia para convertirlo en un drama? ¿Puedes dar un ejemplo?

E. Categoría B: Tecnología

1. Desde tu punto de vista, ¿qué papel desempeñan las tecnologías de la información y las comunicaciones en la sociedad actual y cuáles son sus posibles efectos? Por ejemplo, ¿puedes explicar cómo se viralizan los memes? ¿Puedes dar un ejemplo?
2. Desde tu punto de vista, ¿puedes desenvolverte con eficiencia en entornos que combinan diferentes plataformas, enlaces y lenguajes? Por ejemplo, ¿puedes navegar a través de una página web? ¿Puedes dar un ejemplo?
3. Desde tu punto de vista, ¿puedes manejar adecuadamente herramientas de comunicación multimedia? Por ejemplo, ¿puedes realizar presentaciones utilizando Presentaciones de Google? ¿Puedes dar un ejemplo?
4. Desde tu punto de vista, ¿puedes adecuar las herramientas tecnológicas a tus objetivos de comunicación? Por ejemplo, ¿puedes redactar un correo electrónico para realizar una solicitud al Director de tu carrera? ¿Puedes dar un ejemplo?

F. Categoría C: Procesos de interacción

1. Desde tu punto de vista, ¿tienes la capacidad de seleccionar, revisar y autoevaluar los contenidos que consumes en medios? Por ejemplo, ¿puedes identificar los medios que más consumes? ¿Puedes dar un ejemplo?
2. Desde tu punto de vista, ¿tienes la capacidad de explicar por qué te gustan determinados medios, productos o contenidos en lugar de otros? Por ejemplo, ¿puedes explicar por qué prefieres ver películas de aventuras en vez de comedias o dramas? ¿Puedes dar un ejemplo?
3. Desde tu punto de vista, ¿puedes contribuir a mejorar tu entorno utilizando los medios de comunicación? Por ejemplo, ¿puedes verificar la credibilidad de una noticia publicada en redes sociales? ¿Puedes dar un ejemplo?
4. Desde tu punto de vista, ¿tienes la capacidad de trabajar de manera colaborativa usando los nuevos medios? Por ejemplo, ¿puedes utilizar Google Drive para realizar trabajos en grupo? ¿Puedes dar un ejemplo?

VIII. Cierre

En esta parte del Focus Group/Grupo de discusión, el moderador expone de manera resumida las opiniones de las participantes en relación a la consulta realizada

Finalmente, ¿tienen algún comentario adicional?

¡Muchas gracias!

