



Universidad
Nacional
de Loja

Universidad Nacional de Loja

Facultad de la Educación, el Arte y la Comunicación

Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

La competencia mediática en el currículo de Lengua y Literatura de Educación General Básica Superior

Trabajo de Integración Curricular previo a la obtención del Título de Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Pedagogía de la Lengua y la Literatura

AUTORA:

Claudia Alejandra Rodríguez Pardo

DIRECTOR:

Lic. Lenin Vladimir Paladines Paredes, Mgs. Sc.

Loja – Ecuador

2023

Certificación

Loja, 19 de agosto de 2022

Lenin Paladines Paredes, Mgs. Sc.

DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

CERTIFICO:

Que he revisado y orientado todo el proceso de la elaboración del Trabajo de Integración Curricular titulado: **La competencia mediática en el currículo de Lengua y Literatura de Educación General Básica Superior de Ecuador**, de autoría de la estudiante **Claudia Alejandra Rodríguez Pardo**, previa a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Pedagogía de la Lengua y la Literatura una vez que el trabajo cumple con todos los requisitos exigidos por la Universidad Nacional de Loja para el efecto, autorizo la presentación para la respectiva sustentación y defensa.



Firmado electrónicamente por:
**LENIN VLADIMIR
PALADINES
PAREDES**

Mg. Lenin Paladines Paredes. Sc.

DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

Autoría

Yo, **Claudia Alejandra Rodríguez Pardo** declaro ser autora del presente Trabajo de Integración Curricular y eximo expresamente a la Universidad Nacional de Loja y a sus representantes jurídicos de posibles reclamos y acciones legales, por el contenido del mismo. Adicionalmente acepto y autorizo a la Universidad Nacional de Loja, la publicación de mi Trabajo de Integración Curricular en el Repositorio Digital Institucional – Biblioteca Virtual.

Firma:



Cédula de identidad: 1150097036

Fecha: 12/04/2023

Correo electrónico: claudia.rodriguez@unl.edu.ec

Teléfono: 0990080248

Carta de autorización del Trabajo de Integración Curricular por parte de la autora, para la consulta, reproducción parcial o total y publicación electrónica del texto completo

Yo, **Claudia Alejandra Rodríguez Pardo** declaro ser autora del Trabajo De Integración Curricular titulado: **La competencia mediática en el currículo de Lengua y Literatura de Educación General Básica Superior de Ecuador**; como requisito para optar el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Pedagogía de la Lengua y la Literatura. Autorizo al sistema Bibliotecario de la Universidad Nacional de Loja para que con fines académicos muestre la producción intelectual de la Universidad, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera en el Repositorio Institucional.

Los usuarios pueden consultar el contenido de este trabajo en el Repositorio Institucional, en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad.

La Universidad Nacional de Loja, no se responsabiliza por el plagio o copia del Trabajo de Integración Curricular que realice un tercero.

Para constancia de esta autorización, en la ciudad de Loja, a los doce días del mes de abril del año dos mil veintitrés.

Firma: 

Autora: **Claudia** Alejandra Rodríguez Pardo

Cédula de identidad: 1150097036

Fecha: 12/04/2023

Correo electrónico: claudia.rodriguez@unl.edu.ec

Teléfono: 0990080248

DATOS COMPLEMENTARIOS:

Director del Trabajo de Integración curricular: Lic. Lenin Vladimir Paladines Paredes, Mg. Sc.

Dedicatoria

El camino transitado hacia la meta es lo que realmente nos ayuda a saber que la hemos conseguido.

Dedico esta tesis a mis padres y a mis hermanos, porque sin su apoyo durante este recorrido no hubiese cumplido este logro.

Le dedico esta tesis a mis amigas Erika y Josselyn, porque me demostraron que la amistad puede formar un gran equipo y me enseñaron otra perspectiva de la vida.

Dedico esta tesis a Álvaro, por haber sido siempre mi refugio y mi fortaleza en los días oscuros y mi compañero en los días de luz.

Me dedico este trabajo a mí, por llegar hasta aquí, por no rendirme nunca y siempre haber dado lo mejor de mí.

Claudia Alejandra Rodríguez Pardo

Agradecimiento

Agradezco a mi familia, especialmente a mis hermanos y mis padres por el apoyo incondicional y por enseñarme el camino hacia la superación, a mis amigas de la universidad por brindarme su amistad en todos los momentos buenos y malos durante este proceso. Agradezco a todos los docentes por enseñarme con sabiduría, intelecto y humanismo lo que significa ser educador, por último, agradezco infinitamente a mi director de este trabajo Lenin Paladines por contribuir con su guía y apoyo incondicional en el desarrollo de este proyecto.

Claudia Alejandra Rodríguez Pardo

Índice de contenidos

Portada	i
Certificación	ii
Autoría	iii
Carta de autorización	iv
Dedicatoria	v
Agradecimiento	vi
Índice de contenidos	vii
Índice de tablas	x
Índice de anexos	x
1. Título	1
2. Resumen	2
2.1. Abstract	3
3. Introducción	4
4. Marco teórico	9
4.1. El enfoque competencial.....	9
4.2. La competencia mediática	11
4.2.1. Dimensiones de la competencia mediática.....	12
4.3. Los nuevos géneros discursivos entorno a la tecnología	15
4.3.1. Los géneros discursivos digitales en las redes sociales.....	16
4.3.2. La manifestación de la literatura en los géneros discursivos digitales	17
4.4. La competencia mediática y la educación	17
4.4.1. El contexto de la inclusión tecnológica en el proceso de enseñanza	19
4.5. La educación mediática frente al currículo.....	20
4.6. Didáctica de la competencia mediática.....	21
4.7. La competencia mediática en el contexto educativo ecuatoriano.....	23
4.8. La competencia mediática y su relación con el área de Lengua y Literatura	25

4.9. Currículo nacional obligatorio de Ecuador.....	27
4.9.1. Niveles de concreción curricular	27
4.9.2. Currículo del área de Lengua y Literatura.....	28
5. Metodología	32
5.1. Enfoque de la investigación.....	32
5.2. Diseño de la investigación	32
5.3. Técnicas y proceso de recolección y análisis de datos.....	33
5.3.1. Procedimiento para la revisión sistemática de la Literatura científica	33
5.3.2. Herramientas y procedimiento para el análisis de los contenidos curriculares de Lengua y Literatura de Educación General Básica Superior.....	37
5.3.3. Diseño de la guía didáctica para el desarrollo de la competencia mediática en el área de Lengua y Literatura de Educación General Básica Superior	40
6. Resultados	43
6.1. Resultados de la revisión sistemática publicada sobre la competencia mediática y los procesos de planificación curricular	43
6.1.1. La función que cumple la competencia mediática en los currículos educativos... 43	
6.1.1.1. La competencia mediática como contenido curricular u objeto de estudio.. 44	
6.1.1.2. La competencia mediática como asignatura transversal..... 45	
6.1.1.3. La competencia mediática como materia independiente	50
6.1.1.4. La competencia mediática como recurso didáctico	53
6.1.1.5. Otra perspectiva de la competencia mediática en el currículo	55
6.1.2. El área de Lengua y Literatura y su relación con la competencia mediática.... 56	
6.1.2.1. La competencia mediática y la comunicación..... 56	
6.1.2.2. Nuevas narrativas y Lenguajes..... 59	
6.1.2.3. Didáctica de la competencia mediática en el área de Lengua y Literatura.... 65	
6.2. La función que cumple la competencia mediática en el currículo de Lengua y Literatura de Educación General Básica Superior de Ecuador, en relación con los objetivos de aprendizaje, destrezas y contenidos temáticos.....	67

6.2.1. Objetivos del área	68
6.2.2. Destrezas con criterio de desempeño	70
6.2.3. Contenidos temáticos	73
6.3. Resultados de la guía didáctica para la inclusión de la competencia mediática en los bloques curriculares del área de Lengua y Literatura de Educación General Básica Superior	75
7. Discusión	79
8. Conclusiones	83
9. Recomendaciones	85
10. Bibliografía	86
11. Anexos	93

Índice de tablas:

Tabla 1. Resultados de la búsqueda con descriptores en español	35
Tabla 2. Resultados de la búsqueda con descriptores en inglés	35
Tabla 3. Resultados totales de la búsqueda en español e inglés	36
Tabla 4. Corpus de publicaciones científicas por idiomas y criterios	36
Tabla 5. Resumen de los resultados de la función que cumple la competencia mediática en los objetivos del currículo.....	68
Tabla 6. Resumen de los resultados de la función que cumple la competencia mediática en las destrezas con criterio de desempeño del currículo	70
Tabla 7. Resumen de los resultados de la función que cumple la competencia mediática en los contenidos temáticos del currículo.....	73

Índice de anexos:

Anexo 1. Cuadro de contenidos de revisión sistemática	93
Anexo 2. Sistematización de los datos correspondientes al análisis curricular del segundo objetivo de esta investigación	142
Anexo 3. Guía didáctica para la inclusión de la competencia mediática en los bloques curriculares del área de Lengua y Literatura de Educación General Básica Superior	150
Anexo 4. Oficio de Aprobación y designación de director del Trabajo de Integración Curricular	208
Anexo 5. Certificación de la traducción del resumen.....	209

1. Título

La competencia mediática en el currículo de Lengua y Literatura de Educación General
Básica Superior de Ecuador

2. Resumen

Este trabajo presente un análisis del Currículo Nacional de Ecuador (2016) de Educación General Básica Superior de Lengua y Literatura, con la finalidad de determinar el nivel de integración que presentan los elementos curriculares en función con las dimensiones de la competencia mediática propuestas por (Ferrés y Piscitelli, 2012). Para llevar a cabo este proceso investigativo se desarrolló en tres etapas: la primera consta de una revisión sistemática a la literatura científica acerca de la competencia mediática y los procesos de planificación curricular, la segunda se conforma por un análisis riguroso sobre la inclusión de la competencia mediática que presenta el currículo de Lengua y Literatura de Educación General Básica Superior de Lengua y Literatura, por último, a partir de los resultados de las etapas previas, se propuso una guía didáctica para los docentes, de manera que pueda ser utilizada como una herramienta en el proceso de enseñanza aprendizaje en esta área y se contribuya al logro de la competencia mediática. Los resultados refieren que el currículo de Lengua y Literatura de Educación Básica Superior contempla la competencia mediática principalmente como recurso didáctico y como instrumento para la búsqueda de información dentro y fuera de las instituciones educativas, pero no expone la integración de los nuevos géneros discursivos emergentes en la era digital y tampoco ofrece estrategias claras que ahonden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pese a esto, entender a las TIC desde las dos perspectivas son los primeros pasos hacia la inclusión de dicha competencia.

Palabras clave: competencia mediática, currículo Lengua y Literatura, didáctica competencia mediática

2.1. Abstract

This research work provides an analysis of the components of the National Curriculum of Ecuador (2016) of Higher General Basic Education in Language and Literature in order to determine the level of integration presented by the curricular elements regarding the indicators proposed by Ferres and Piscitelli (2012). To carry out this research process was developed in three stages: The first consists of a systematic review of the scientific literature about the media literacy and curriculum planning processes; the second stage is formed by a rigorous analysis on the inclusion that presents the curriculum of Language and Literature of General Basic Higher Education of Language and Literature. Finally, from the results of the previous stages, a didactic guide for teachers was proposed, so that it can be used as a tool in the teaching-learning process in this area and contribute to the achievement of a media literacy. The results refer that the curriculum of Language and Literature of Basic Higher Education considers media competence mainly as a didactic resource and as an instrument for the search of information inside and outside educational institutions, but it doesn't expose the integration of the new discursive genres emerging in the digital age and doesn't offer clear strategies that delve into the teaching-learning process. Despite this, looking at ICT from both perspectives are the first steps towards the inclusion of media literacy.

Keywords: media competence, Language and Literature curriculum, media competence didactics.

3. Introducción

El concepto organizativo de la sociedad establece el análisis de los nuevos géneros discursivos que surgen en relación con la coyuntura sociocultural en la que se asienta y sobre la que se determina. Dentro de la educación el desarrollo de competencias se ha vuelto imprescindible con el gran avance tecnológico como producto de dicha coyuntura. Hoy en día, se ha consolidado una cultura digital en la que ya no es suficiente poseer competencias relacionadas al manejo de los medios tecnológicos según (Claro, 2010), sino utilizarlos como un instrumento para interactuar y participar de manera competente y oportuna con estos. En este sentido, según Pérez (2005), la educación se ve en la obligación de incluir la competencia mediática en los contenidos del currículo obligatorio de cada país, de manera que este texto responda eficientemente a las necesidades tecnológicas de los educandos.

Dentro de este contexto, para Ferrés y Piscitelli (2012) la competencia mediática es la capacidad que posee una persona para analizar, reflexionar e interpretar críticamente la información que se encuentra en los medios y, además, es un participante productor activo que mediante procesos cognitivos y metacognitivos crea mensajes de manera idónea. Por otro lado, el Ministerio de Educación y Cultura y Deporte de España (2018) refiere que esta competencia es la capacidad de transformar la información en un conocimiento a partir de habilidades de búsqueda, procesamiento, obtención y comunicación de mensajes.

Ahora bien, la competencia mediática ha ido convergiendo con la enseñanza de la Lengua y la Literatura, debido a que ambas tienen como soporte la comunicación; sin embargo, esta comunicación se ha complejizado con la llegada de la digitalización. Por un lado, para Cassany et al. (1998) el propósito de la lengua es comunicarse mejor con esta, pues aquí se ponen en práctica códigos orales y escritos que surgen en el ámbito de la producción y recepción. El auge tecnológico ha ocasionado la ruptura en las formas tradicionales en que sucedía la comunicación entre individuos, es decir, en la actualidad los estudiantes viven experiencias comunicativas en entornos digitales caracterizados por *narraciones transmedia*, *realidades virtuales*, *contextos hiperconectados*, a partir de intercambio de nuevos lenguajes y códigos (Aller, 2018). Así, los procesos comunicativos que orientan a la competencia mediática, se centran en situaciones y contextos comunicativos de producción y recepción *transmediales*, que no es más que emplear diversos medios y canales de difusión para crear y expandir mensajes a través de códigos que se expresan en cada medio. Bajo esta visión es ineludible el estudio de los medios en el aula, donde se implemente la educación sobre los medios y no solo

funcionen como un recurso adicional a la hora de compartir conocimientos, en vista de que la enseñanza de la lengua y la literatura requiere un tratamiento integrado de todos los contenidos y una relación con el contexto real del alumnado.

A juicio de Ramírez et al. (2014) como principal objetivo y eje de los actuales enfoques del conocimiento, la inclusión de la competencia mediática en el área en estudio debería atender en los usos verbales y no verbales con los que los estudiantes se desempeñan en sus prácticas comunicativas habituales: los discursos de los medios de difusión, del cómic, del cine, de la informática de manera combinada con íconos y el lenguaje verbal. Es importante mencionar que, como consecuencia del gran progreso tecnológico, la expresión oral y escrita han resultado en una ‘deslocalización’ y ‘destemporalización’, dicho de otro modo, las interacciones entre individuos ya no suceden exclusivamente en el mismo momento y espacio y tampoco en las formas de lenguaje empleadas hace unas décadas. Un claro ejemplo de esto es que en los medios, en las conversaciones por el chat pueden darse de manera asíncrona y añaden al código verbal otros lenguajes. Estas conversaciones cercanas a la oralidad se caracterizan por utilizar también *emojis*, *gifs*, *stickers*, etc.

Como producto de la rapidez con la que ocurren las transformaciones socioculturales actualmente, han dado paso al gran flujo de información y mensajes, por lo que es necesario una reflexión crítica de estos. Por lo tanto, el desarrollo de una competencia comunicativa que se deriva de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, hoy en día significa la adquisición de habilidades comunicativas, audiovisuales y digitales (Águeda y González, 2011); estos conceptos fusionan lo que se denomina como ‘competencia mediática’ en el presente siglo. De manera los estudiantes ya no solo sean usuarios capaces de recibir, analizar e interpretar la información y los mensajes en los medios, sino que también puedan conocer las nuevas formas de lenguaje, la forma en que se usan y se combinan para crear nuevos productos. Dado que, si no tenemos la capacidad para realizar todos estos procesos cognitivos y metacognitivos, estaremos resignados, según Moreno (2004) a convertirnos en ‘seres inadaptados’ de la sociedad del conocimiento y la información.

Interesa saber que, pese al reconocimiento generalizado de ofrecer programas formativos e informativos, la didáctica en materia de competencia mediática no es realmente común en la formación del profesorado, a excepción de las múltiples capacitaciones sobre el uso de la parafernalia tecnológica (Gutiérrez, 2008). Sin embargo, han existido algunos proyectos relevantes que buscan instruir y guiar a los docentes en el proceso de enseñanza para

el logro de esta capacidad. Existen algunas iniciativas de alfabetización mediática desde diversas organizaciones, una de las principales es la UNESCO y la Comisión Europea.

Dentro del marco mencionado, el reto para el docente de Lengua y Literatura de enseñar a formar una competencia comunicativa demanda de estrategias metodológicas efectivas. Así, el educador estará en la obligación de ser competente mediáticamente para poder ser un guía significativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de manera que ellos consigan desenvolverse también en las nuevas formas digitales de ‘realidad aumentada’ y ‘virtual’ que requieren un sentido de ordenar, criticar e interpretar los nuevos contenidos con estos medios (De Pablos y Ballesta, 2018).

A pesar de que la interacción con los medios está ocupando la mayor parte del tiempo en las actividades cotidianas entre las generaciones actuales, en las variables prácticas de la escuela se ha vuelto imperceptible la necesidad de atender a la urgencia de una sociedad ‘tenocrática’ y ‘competitiva’ (Gutiérrez y Torrego 2018). De acuerdo con Ramírez et al. (2016) y Mateus y Suárez (2017), aunque la necesidad de alfabetizar mediáticamente es evidente, esta no forma parte de la estructura curricular obligatoria en la mayoría de países y son pocos los que adoptan políticas a través de la educación formal con relación a los medios de comunicación.

Esto se puede conocer gracias a las diversas investigaciones que se han llevado a cabo con el objetivo de conocer la manera en la que se presenta la competencia mediática o si carece de esta en los currículos formales. En estos estudios se encuentra que dicha competencia es escasa en la estructura curricular, en la mayoría de los contenidos se encuentra presente, pero en gran medida desde la instrumentalización, es decir, se basa en el manejo de los dispositivos y en la creación de contenidos digitales (Pérez y Sandoval, 2013 y Andrade et al., 2019). En otra instancia, se presenta en los currículos de manera diseminada, en otras palabras, se encuentran conceptos de dicha competencia en algunos contenidos, pero por sí solos no ayudan al desarrollo de la competencia mediática (Pérez, 2016) y (Matéus y Suárez, 2017). En otros casos, esta asignatura se presenta de manera transversal para la motivación, participación ciudadana y democrática y la creación (Pérez, 2013). Finalmente, en otros currículos la competencia forma parte de la estructura y existen prácticas metodológicas que mejoran la puesta de práctica (Ramírez et al., 2014) y (Ramírez et al., 2016).

En consideración con los resultados de estos estudios, los autores concluyen que la competencia mediática debería formar parte de los contenidos curriculares de manera sistematizada y nombrarla intencionalmente (Ramírez et al., 2013; Ramírez et al., 2016 y Andrade et al., 2019 y Saez, 2019), o, también sería necesario el desarrollo de una asignatura independientes según (Aguaded et al., 2016). No obstante, en mayor proporción esta competencia debería formar parte indefectiblemente de las asignaturas que están directamente relacionadas, en este caso, el área de Lengua y Literatura (Pérez, 2005), de alguna manera esta integración resulta lógica cuando esta materia tiene que ver con la comunicación lingüística (Pérez y Sandoval, 2013).

En el contexto ecuatoriano, el currículo nacional de Lengua y Literatura está conformado por cinco bloques curriculares: Lengua y Cultura, Comunicación Oral, Lectura, Escritura y Literatura, organizados sistemáticamente en función de las destrezas con criterio de desempeño. Según el Ministerio de Educación (2016) estos bloques se relacionan estrechamente bajo un enfoque comunicativo que coadyuvan al logro de la competencia lingüística de los estudiantes.

En el caso de Bachillerato General Unificado comprende las asignaturas: Educación Cultural y Artística, Educación Física, Ciencias Naturales, Biología, Física, Química, Historia, Educación para la Ciudadanía, Filosofía, Lengua y Literatura, Matemática y Emprendimiento y Gestión. Cabe mencionar que la contribución de este currículo para el desarrollo de la competencia mediática es de 8%, de acuerdo con las seis dimensiones de dicha competencia propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012), frente al 92 % del total de destrezas trabajadas en todas las áreas que no lo hacen (Andrade, et al., 2019). Por esta razón, los autores ponen en discusión que el currículo debería orientar en las capacidades cognitivas y afectivas que los estudiantes necesitan para desenvolverse en la sociedad de la información, puesto que todos los mensajes que se reciben y se producen en los medios, deben ser creados y valorados de manera selectiva, reflexiva y crítica con el propósito de desarrollar una conciencia de estos en todos los ámbitos de la vida personal y social.

En vista de que existe un estudio realizado por Andrade, et al. (2019) al currículo de Bachillerato General Unificado vigente de Ecuador, que se propuso analizar la competencia mediática a nivel de todas las áreas, nace la oportunidad de realizar este trabajo denominado: La competencia mediática en el currículo de Lengua y Literatura de Educación General Básica Superior de Ecuador. Esta investigación pretende ser un aporte en el campo de la ciencia y el

área educativa sobre el papel que cumple la competencia mediática en los contenidos curriculares del área de Lengua y Literatura, de manera que funcione como punto de partida a la hora de desplegar planificaciones micro-curriculares en el contexto áulico de Educación Básica Superior. Así, el objetivo general de esta investigación es:

- Analizar el papel de la competencia mediática en el currículo de Lengua y Literatura de Educación General Básica Superior de Ecuador.

Para dar cumplimiento al objetivo general, se concretan los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la Literatura científica publicada sobre la competencia mediática y los procesos de planificación curricular.
- Determinar la función que cumple la competencia mediática en el currículo de Lengua y Literatura de Educación General Básica Superior de Ecuador, en relación con los objetivos de aprendizaje, destrezas y contenidos temáticos.
- Proponer una guía didáctica para la inclusión de la competencia mediática en los bloques curriculares del área de Lengua y Literatura de Educación General Básica Superior.

Esta investigación es muy relevante porque le permitirá al lector e investigador tener información importante sobre el estado de la cuestión respecto a la competencia mediática; conocer de qué manera se presenta esta en el currículo ecuatoriano en el área de Lengua y Literatura de Educación General Básica Superior y, le brinda además una guía didáctica como recurso para direccionar la enseñanza hacia el logro de una competencia mediática.

4. Marco teórico

En este apartado se presentará la base teórica del proyecto de investigación respecto al tema y los objetivos propuestos. En este sentido, los ejes temáticos que se abordan son: el enfoque competencial, la competencia mediática y la educación. También las dimensiones de competencia mediática que se han desarrollado en seis dimensiones que permite medir, conocer o determinar el rol de dicha competencia en un texto, en una población o en una persona. Asimismo, la inclusión de la competencia mediática y el currículo obligatorio formal y en el currículo específico de Lengua y Literatura ecuatoriano. Por último, la enseñanza de la competencia mediática y su relación con el área de Lengua y Literatura y la didáctica de dicha competencia desde diversas perspectivas.

4.1. El enfoque competencial

Las competencias distinguen ciertos elementos que pueden referirse “como el conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para desempeñar una ocupación dada” (Venegas, 2011, p. 10). En definitiva, una competencia es la capacidad de integrar conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias en un campo específico (Ferrés y Piscitelli, 2012). Si bien este constructo nace con el ámbito empresarial, más tarde va tomando consistencia con la educación y la tecnología a finales del siglo XX (Pérez y Delgado, 2012).

Las competencias derivan de la forma en que se concibe y se adquiere el conocimiento. Según Mateus et al. (2019), en la antigüedad el conocimiento suponía el estudio de autores clásicos y las leyes de la naturaleza. Luego, con el movimiento enciclopedista, este conocimiento consistía en tener acceso a los descubrimientos, de manera que saberlo todo era inaccesible para las personas. Desde ese entonces, en la educación se empezó a segmentar y jerarquizar ese conocimiento según su relevancia. Posteriormente, con el origen del ‘espíritu científico y la ilustración se comenzó a concretar el conocimiento como la capacidad de demostrar el dominio sobre un campo específico; esto como el resultado de un aprendizaje racional y secuencial. Más adelante surge el movimiento de las competencias muy ligado a la globalización económica, por lo que esta competencia se basaba en la precisión de aquellas capacidades necesarias para los trabajadores en el mercado laboral y, en menor grado, por la sociedad en general.

Por otra parte, el empleo del término ‘competencia’ en la educación se origina además del relacionado al trabajo, al campo de la lingüística, a partir del planteamiento chomskiano, y que después se comenzó a generalizar en otros ámbitos (Trujillo, 2014). Según este autor citado, en la educación llegó a calar totalmente con la crisis económica que se dio en EEUU durante la época de los 70, pues se detectaron las necesidades sobre conocimiento y habilidades de diferente índole, y se comenzaron a formar profesores que coadyuven al desarrollo de una competencia.

Para la UNESCO (2016) las competencias no solo se basan en el conocimiento, en memorizar y construir el conocimiento teórico, sino que es la puesta en práctica como respuesta a las exigencias de la sociedad, en la vida personal y como profesional. Por otro parte, el Gobierno de México (2013) manifiesta que una competencia permite identificar, seleccionar, coordinar y conducir de forma integrada e interrelacionada un conjunto de saberes dentro de un contexto específico. Para ello, propone algunos criterios en que se basan las características de las competencias.

-Las competencias tienen un carácter holístico e integrado. Es decir, no se aceptan los procesos mecanizados y conductistas. Las competencias se componen e integran de interactivamente con conocimientos explícitos e implícitos, actitudes, valores y emociones, en situaciones reales de acuerdo con procesos históricos y culturales específicos.

-Las competencias se encuentran en permanente desarrollo. Su evaluación debe ser continua, mediante la elaboración de estrategias que impulsen el desarrollo y la mejora para el desempeño de una competencia.

-Las competencias se concretan en diferentes contextos de intervención y evaluación. El desarrollo de las competencias, debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto específico.

-Las competencias se integran mediante un proceso permanente de reflexión crítica.

-Las competencias varían en su desarrollo y nivel de logro según la complejidad y el dominio. Las competencias asumen valor, significatividad, representatividad y pertinencia de acuerdo con una situación determinada.

-Las competencias operan un cambio en la lógica de la transposición didáctica. Se desarrollan e integran mediante procesos de contextualización y significación con fines pedagógicos para que un saber enseñado en las aulas y, por lo tanto, esté disponible para que sea movilizado por los estudiantes durante su aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el enfoque competencial se basa en la capacidad que posee una persona respecto a conocimientos, habilidades, destrezas y valores, de modo que domina una situación o saber específico y se desempeña de manera asertiva. Todo eso como el resultado de un proceso lógico, reflexivo y gradual que continúa aprendiendo y evaluando su proceso.

4.2. La competencia mediática

Hoy en día, la necesidad de poseer competencias ha ido aumentando debido al gran auge tecnológico en el que estamos inmersos. Es así, que desde los últimos años se ha venido poniendo de manifiesto la idea básica de una capacitación cada vez más estricta que responda a dichas exigencias socioculturales, que se han traducido en conceptos como: educación para los medios, alfabetización audiovisual, digital, multimodal, mediática, informacional, competencia digital, etc., (Gutiérrez y Tyner, 2012). Pero, según estos autores la competencia mediática se une a la abundante terminología que está más ligada al término inglés *digital literacy* que significa “alfabetización digital” (traducción al español).

La competencia mediática para González et al. (2012) es la relación entre la *competencia digital* con la *competencia audiovisual*, pues señalan que ambas pueden identificarse en un entorno donde predomina el conocimiento de los medios de comunicación y las tecnologías multimedia. Así, las personas que tienen competencias digitales tienen las capacidades tecnológicas y comunicativas para desenvolverse en distintas situaciones (García et al., 2014). Históricamente, estos términos se han tratado por separado. Mientras la competencia audiovisual se enfoca en conocimientos, habilidades y actitudes con los medios de comunicación y el lenguaje audiovisual, la competencia digital aborda la capacidad de búsqueda, procesamiento, comunicación creación y difusión mediante las tecnologías (Pérez y Delgado, 2012). Estos autores arguyen que disponer de información no produce conocimiento, por tanto, transformar esta información en conocimiento exige de algunas destrezas como organizar la información, analizarla, sintetizarla, hacer inferencias y deducciones. En resumen, la competencia mediática: “es la suma de capacidades para interactuar críticamente con los medios de comunicación” (Mateus et al., 2019, p. 22).

Cabe destacar que la definición de capacidades mediáticas no ha sido del todo resuelta, ya que aún convive confundida en la literatura con otras capacidades como audiovisuales, informacionales, digitales, etc., que dificulta su comprensión (Ferrés y Masanet, 2015). El uso de esta terminología es muy amplio y puede adecuarse al ámbito sociocultural como al ámbito comunicativo, pese a las múltiples definiciones referidas por diversos especialistas.

Por consiguiente, la competencia mediática adquirida por una persona se manifiesta en la capacidad de comprender los medios bajo una visión crítica, de manera que además de consumir aquella información, realice el proceso de interpretar, analizar y criticar. Asimismo, tener la capacidad de ser un usuario productor de contenido de manera activa, inteligente y responsable mediante la digitalización. Como consecuencia, dicha capacidad contribuye al desarrollo autónomo de los ciudadanos, en conjunto con el compromiso social.

4.2.1. Dimensiones de la competencia mediática

La competencia mediática ha sido un término que ha ido expandiendo su concepto a medida que las nuevas necesidades mediáticas aparecen. Sin embargo, con la necesidad de crear indicadores que ayuden a conocer la presencia de dicha competencia en el ámbito educativo, Ferrés y Piscitelli (2012) desarrollaron una propuesta integradora afirmando que la competencia mediática comprende el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionadas con seis dimensiones básicas de las que ofrecen los indicadores principales: lenguaje, tecnología, proceso de difusión e interacción, proceso de interacción y difusión, ideología y valores, y estética. Estos indicadores tienen que ver con el ámbito de participación como personas que reciben mensajes e interaccionan con ellos (ámbito del análisis) y como personas que producen mensajes (ámbito de la expresión).

Dimensiones de la competencia mediática según Ferrés y Piscitelli (2012):

-Lenguaje: Conocimiento de los códigos que hacen posible el lenguaje visual y la capacidad de utilizarlos para comunicarse de manera sencilla pero efectiva. Capacidad de análisis de los mensajes audiovisuales desde la perspectiva del sentido y la significación, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros.

-Tecnología: Conocimiento teórico del funcionamiento de las herramientas que hacen posible la comunicación audiovisual, para poder entender cómo son elaborados los mensajes.

Capacidad de utilización de las herramientas más sencillas para comunicarse de manera más eficaz en el ámbito de lo audiovisual.

-Procesos de interacción: Capacidad de reconocerse como audiencia activa, especialmente a partir del uso de las tecnologías digitales que permiten la participación y la interactividad. Capacidad de valorar críticamente los elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción y valoración de los mensajes audiovisuales.

-Procesos de producción y difusión: Conocimiento de las funciones y tareas asignadas a los principales agentes de producción y las fases en las que se descomponen los procesos de producción y programación de los distintos tipos de producciones audiovisuales. Capacidad de elaborar mensajes audiovisuales y conocimiento de su trascendencia e implicaciones en los nuevos escenarios de comunicación.

-Ideología y valores: Capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes audiovisuales, en cuanto a representaciones de la realidad y, en consecuencia, como portadores de ideología y valores. Capacidad de análisis crítico de los mensajes, entendidos a un tiempo como expresión y soporte de los intereses, de las contradicciones y de los valores de la sociedad.

-Estética: Capacidad de analizar y valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática y la educación del sentido estético. Capacidad de relacionar los mensajes audiovisuales con otras formas de manifestación mediática y artística.

Por otra parte, Gutiérrez y Torrego (2018) exponen cinco dimensiones y niveles que constituyen la formación en TIC, estas dimensiones se concentran en la competencia TIC y mediática de los profesionales del mundo de la educación.

-Formación básica. Alfabetización mediática y digital

Aquí se concentra la alfabetización múltiple sobre los medios y las TIC. Los contenidos que se incluyen tienen que ver con la competencia digital y mediática. Para los teóricos cuando la vida en el ciberespacio se convierte en una opción para las relaciones interpersonales, la alfabetización mediática puede entenderse como una capacitación para los medios, para el uso de la tecnología. Por tanto, existe el peligro de reducir la educación mediática a su valor instrumental de la relación con los problemas de la sociedad en que se vive.

-Potencial educativo de los medios

Este potencial de los medios hace referencia a ser conscientes del papel de los medios como agentes de educación formal, puede ser parte de la formación básica en TIC y medios. La influencia de los medios siempre se ha considerado un elemento clave de la alfabetización mediática y audiovisual, pero la formación de los educadores y profesionales debe ser de mayor nivel. Entonces, si a un ciudadano indistintamente se vincula con la enseñanza-aprendizaje como parte de su alfabetización mediática, le corresponde ser consciente de los medios para influir en su educación. El rol de los educadores es incidir en ellos para que sean capaces de favorecer el desarrollo de una actitud crítica.

-Potencial didáctico de las TIC. Competencia digital docente

La manera de abordar frecuentemente los estudios de las tecnologías digitales a las instituciones educativas es su consideración de los guías del aprendizaje. En este punto se considera al profesorado los primeros entes más cercanos a la formación de competencia mediática en su dimensión didáctica.

-Educación mediática y su didáctica. TIC

Si bien la formación de los docentes como educadores de los medios y con las tecnologías, gozan de una formación en un nivel superior sobre la 'educomunicación', estos necesitarán cada vez un mejor nivel de conocimientos sobre la materia de TIC y medios, y saber cómo enseñar. En este sentido, Gutiérrez y Torrego (2018) señalan que debe existir una integración de las TIC y los medios de manera sólida y no únicamente se reduzcan a un recurso, en vista de que están presentes en la cotidianidad de las nuevas generaciones. Por tanto, la competencia mediática debería ser una materia independiente, materia transversal, o todas ellas, tal como sucede con el lenguaje.

-Educación mediática en la enseñanza universitaria

Este segmento está dirigido a los posibles profesores de Didáctica de la Educación Mediática, a los profesionales de los medios de comunicación y alfabetización digital. En esta parte el profesor universitario debería tener todas las competencias mencionadas anteriormente sobre la educación mediática. Actualmente, se conoce que la mayoría de los docentes se preparan desde su base científica para enseñar una materia, pero no desde la didáctica, entonces

resulta aún más difícil pensar en obtener un profesorado formado desde la Didáctica de la Educación Mediática. Para ello, Gutiérrez y Torrego (2018) proponen cinco grandes bloques temáticos para la didáctica en mediación:

- a) Alfabetización múltiple en la era digital
- b) Medios y entornos digitales como agentes de educación informal
- c) Integración curricular de los medios y tecnologías digitales como recursos didácticos
- d) Integración curricular de TIC y medios como objeto de estudio. Educación mediática en la enseñanza formal
- e) La educación mediática en la enseñanza universitaria y en la formación inicial del profesorado

Como ha visto, en el caso de Ferrés y Piscitelli (2012) desarrollan 54 descriptores que se desprenden de seis dimensiones que permiten conocer el grado de competencia mediática de una persona, una población o un texto, pero no se centra en niveles, ámbitos específicos o en la didáctica de dicha competencia. Por otro lado, ocho años después Gutiérrez y Torrego (2018) desarrollan dimensiones y niveles referentes a las TIC, donde se incluye la competencia mediática enfocada en docentes de la educación, además, aquí se hace alusión al proceso que los educadores deben seguir para poder enseñar cualquier aspecto que tiene que ver con los medios de información y comunicación a partir de la didáctica.

Es importante mencionar que ambas investigaciones se tratan sobre la competencia mediática más allá de la instrumentalización, pues la mencionan como una capacidad de poder interactuar con los medios, poder recibir mensajes y crearlos de manera crítica.

4.3. Los nuevos géneros discursivos entorno a la tecnología

La red genera nuevas prácticas de comunicación, como refiere Cassany (2012) se producen nuevos géneros discursivos. Desde la perspectiva de Bajtín (1982) los géneros discursivos se definen como productos lingüísticos sociales e históricos que responden a las necesidades comunicativas que se dan en condiciones específicas a partir de tres aspectos: por su contenido temático, por su composición y su estilo. Esta definición continúa vigente en la actualidad, aunque ya no solo se da de manera presencial y sincrónica, sino que se ha trasladado también al plano virtual.

El desarrollo de las tecnologías digitales y su gran uso por las personas dieron paso no solo a la aparición de nuevos géneros discursivos, como los *memes* en las redes sociales, sino que también inciden en la modificación de géneros ya existentes. Un ejemplo de esto son los *booktubers*, quienes se dedican a reseñar o criticar libros. Esto último resulta interesante debido a que ocurre un cambio en el soporte de los géneros, enriqueciendo los textos netamente escritos al transformar el modo verbal de escritura por el video, donde se presenta audio, imágenes y sonido. Entonces, como refiere Ayala y Soto (2019) la tecnología digital modificó la forma en que se genera la comunicación y la manera en que circula la información, por lo que el concepto de género en términos digitales hace que se analice desde una perspectiva más amplia.

Para Cassany (2012) los géneros discursivos que se relacionan con el entorno digital los denomina géneros digitales y se dividen en sincrónicos y asincrónicos.

Sincrónicos: en estas plataformas la comunicación entre internautas ocurre de manera simultánea y directa, como los *chats* y los juegos de *rol*.

Asincrónicos: en estos no existe una interacción directa entre dos usuarios, por ejemplo: el correo electrónico, el foro, la web, el blog, el wiki y la red social.

4.3.1. Los géneros discursivos digitales en las redes sociales

El desarrollo de tecnologías ha facilitado la comunicación entre personas que no están cerca físicamente. Estas herramientas permiten detener acceso a la información y distribución de manera dinámica. Por medio de estas redes, a modo de noticias, las personas se mantienen al tanto de lo que sucede en el mundo y que además expresan todo tipo de mensajes (Medina, 2017). Así, no solo se han creado fórmulas discursivas en torno a los códigos en la virtualidad, sino ha revolucionado una denominación a las personas que crean contenido específico en los entornos virtuales, principalmente en las redes sociales.

En el caso de los *memes*, estos se basan en imágenes y textos que para González y Herrera (2014) su propósito fundamental es hacer reír. Los usuarios, regularmente, los utilizan para ridiculizar a una persona determinada o mofarse de un hecho actual. Estos memes, son utilizados principalmente en las redes sociales y con más frecuencia en *Facebook*.

Por otra parte, como consecuencia de la tecnología, según SanMiguel (2017) el entorno en línea propicia un incremento exponencial de líderes de opinión en las redes sociales: son los

denominados *influencers*. Estas personas crean videos donde exponen su vida, de manera que otros usuarios, especialmente jóvenes deseen su estilo de vida desde diversas dimensiones, como los productos que utilizan hasta los lugares a donde van. Esta generación avanza a gran escala por el factor de marketing que implica, debido a sus colaboraciones con marcas. Actualmente, la mayoría de los *influencers* son jóvenes *nativos digitales* que sueñan con ganarse la vida trabajando en campos que les motiven y diviertan. Las denominaciones de estos *influencers* se han destacado por su reconocimiento en las distintas plataformas (*youtubers*, *instagramers*, *tiktokers*), pero todos cumplen una misma función, la de influir.

4.3.2. La manifestación de la literatura en los géneros discursivos digitales

De acuerdo con Torrego (2021) el uso de las TIC y la participación de los jóvenes en escenarios virtuales crea discursos multimodales que inclusive contribuyen a generar aprendizajes lingüísticos y literarios fuera del contexto áulico. Estas interacciones en contextos mediáticos se relacionan con la cultura popular de masas que queda fuera de los currículos escolares. Como mencionan Paladines y Aliagas (2021), las nuevas fórmulas discursivas, como producto de las TIC, dan cuenta de las nuevas formas en que los jóvenes consumen, valoran y comparten textos literarios.

Así, el hecho de que los jóvenes ocupen gran tiempo de su vida diarios en los entornos virtuales, a juicio de Cassany (2012) ha resultado en que realicen prácticas literarias de dichos medios donde emplean diversos recursos literarios. En este sentido, como Colella (2019) expresa que en vista de que la interacción hoy en día suceda mediante mensajes instantáneos por *chats*, *Messenger*, *Whatsapp* y herramientas similares, los nativos digitales están creando las historias pensadas en los aparatos tecnológicos y sus opciones de uso y creación de contenido en donde “usan una textualidad propia: lectura *millennial*, lector multi y transmedia, narrativas hipermedias e hipertextuales, hiperficción constructiva y explorativa, lectura masiva, plataformas de publicación digital, *e-singles*, microficción digital, ficción interactiva, *fanfiction*, realidad aumentada, *chats*, *stories*, *booktrailers* y *booktubers*, *ciberpoesía*, *ciberdrama*, [...], escritura colaborativa, nuevos niveles de participación del lector, historias por entrega, autopublicación, *big data*, inteligencia artificial y *chatbots* (Colella, 2019, p. 243).

4.4. La competencia mediática y la educación

El cambio de paradigma en los procesos comunicativos ha influido de manera incuestionable la forma en que se deberían abordar los procesos de enseñanza. Como

consideran Gutiérrez y Tyner (2012), la educación es una preparación básica de la vida, por ende, no se puede prescindir del contexto donde se desarrolla ni del ambiente social y cultural que la condiciona. Es innegable la realidad de que la educación ha avanzado a un ritmo menor que la sociedad y se continúa utilizando métodos tradicionales y precarios que no responden a las exigencias del nuevo mundo. Como bien señalan los teóricos, entre las principales características del siglo XXI, donde se destacan la digitalización, la multiculturalidad y las redes sociedad, la educación no abarca lo suficiente estos aspectos.

Ferrés y Piscitelli (2012) denominan la era del “prosumidor”, en la que los usuarios tienen múltiples oportunidades de producir, diseminar y consumir contenidos en distintos soportes y lenguajes a diario. Como consecuencia, esto exige a la educación incluir en el proceso de enseñanza un papel más proactivo con los medios, de manera que los estudiantes se desenvuelvan crítica y coherentemente en la red, sumado con todos los conocimientos, teóricos, técnicos y evolutivos de manera gradual. Con el propósito de que los medios no sean el fin sino el recurso para realizar procesos de cognición y metacognición (Delors, 1996; Buckingham, 2006; Aguaded y Guzmán, 2014 y De Pablos y Ballestas, 2018).

A menudo el sector educativo ha equipado a las instituciones de aparatos tecnológicos que preferentemente han tenido fundamentalmente valor instrumental antes que de generador de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Conforme con Pérez y Delgado (2012), el determinismo tecnológico ha sido más un asunto político como los materiales o capacitaciones docentes que se ofrecen, que como factores que de verdad propicien un cambio directo en los procesos educativos.

La educación para los medios o educación mediática en el pasado siglo estuvo enfocada en la recepción crítica de los tradicionales medios de comunicación de masas. Para ello, Gutiérrez y Tyner (2012) exponen un claro ejemplo de la definición más extendida y que recoge un enfoque dominante a finales del siglo XX, esta es la que propuso en su día el Ministerio de Educación de Ontario (Canadá) que se trata de incrementar una educación que medie el aprendizaje de los estudiantes sobre la funcionalidad de los medios, la creación y significación de contenidos y los efectos que producen las técnicas que utilizan.

A causa de lo expresado, las herramientas tecnológicas se han focalizado únicamente en las habilidades de manejo técnico, antes que el uso con fines creativos y críticos. Esto resulta incongruente dado que la nueva generación de niños y jóvenes pasan la mayor parte del tiempo

en teléfonos móviles, desarrollando procesos sin control de sistematización y gestión de contenidos. En palabras de Gutiérrez y Tyner (2012) se suele valorar el retraso tecnológico de la educación fuera de las aulas y se critica frecuentemente que los estudiantes deban desconectar sus dispositivos para entrar a clases, y también sus formas habituales de trabajar con la información según sus propios intereses.

Si bien los recursos tecnológicos que se poseen son relevantes a la hora de facilitar un proceso de educomunicación, así como la competencia mediática de los docentes, esto no promete que durante el aprendizaje de los estudiantes se alcance dicha competencia mediática. Se necesitan de mejoras rigurosas que comprometan a todos los entes educativos para lograr un objetivo en correspondencia con las exigencias externas, pues la educación no debe confundirse como un organismo aislado de la sociedad, sino que debe actuar como una parte vital para la funcionalidad análoga de la misma.

Ante este escenario imperante en el que se encuentra la educación, Ferrés y Piscitelli (2012) arguyen que el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en la revolución tecnológica que en las aportaciones de la neurociencia. Exponen que desde esta ciencia se nos insta a cambiar nuestro modo de pensar. En la práctica pedagógica estamos dispuestos a cambiar nuestra manera de pensar sobre los medios y muy poco a cambiar la manera en que interactuamos con estos. Así, alegan que resulta insuficiente una educación mediática que se concentre en los procesos conscientes y no en el inconsciente, siendo este el 95% que ocupa nuestra mente. Este pensamiento ya había sido establecido primero por el neurocientífico (LeDoux 1999).

El desarrollo de la competencia mediática abrirá un camino hacia la integración social, laboral, política y cultural de cada individuo. De esta manera, los estudiantes serán partícipes de esta integración de manera activa y crítica, capaces de manejar las nuevas tecnologías y ser parte de 'la cultura digital' (Aguaded y Pérez, 2012). Esta perspectiva dista del discurso exclusivo del manejo puramente operativo de los medios.

4.4.1. El contexto de la inclusión tecnológica en el proceso de enseñanza

La tecnología educativa, si nos referimos específicamente a las TIC, se origina desde el siglo XX, aquí se comenzaron a usar las primeras películas en las aulas. Desde entonces hasta las nuevas pizarras digitales se han usado como material didáctico (Gutiérrez y Tyner, 2012). Asimismo, cabe precisar que el principal antecedente histórico en que se comienza a incorporar

la enseñanza de los medios, se remonta al Simposio Internacional de la UNESCO celebrado en Grünwald, Alemania en 1982.

En este sentido, cuando se habla del uso de los medios y de las TIC como recursos didácticos, el primer paso es que estos estén presentes en todas las reformas educativas y, principalmente en los contenidos curriculares, si lo que se quiere es un desarrollo en la enseñanza mediática (Gutierrez y Tyner, 2012). Por otro parte, es preciso señalar que, debido a los planteamientos puramente tecnológicos, se confunde la educación para los medios con el uso técnico para el uso de las TIC.

Los esfuerzos en materia de *educomunicación* son muchos, y el principal organismo internacional que ha fungido este papel es la UNESCO. En 2008 publicó un interesante documento sobre la competencia del profesorado en TIC, actualizado en una nueva publicación en 2011, donde se ofrece un Marco de competencias de los docentes en materia de TIC (UNESCO, 2011). Actualmente, se ha considerado la alfabetización mediática a partir de ciertas dimensiones que concreten la competencia mediática.

No obstante, a pesar de que vivimos en un entorno mediatizado y que la educación ha realizado mejoras, estas no han sido lo suficientemente significativas y generalizadas, dejando a las mayorías en “una forma de analfabetismo funcional, que como todo analfabetismo es una forma de esclavitud” (Ambrós y Breu, 2011, p. 41). Frente a ello, como se ha venido arguyendo, la educación es el pilar capaz de repeler la esclavitud y fabricar el conocimiento, en este caso, la competencia mediática.

4.5. La educación mediática frente al currículo

El currículo, en la actualidad, se constituye como un documento donde se afianza todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, establece objetivos, destrezas, criterios y contenidos temáticos que se deben desarrollar para lograr un perfil de egreso. Tal como expone Malagón (2005) que en el currículo formal se expresan los objetivos, los contenidos y estrategias, para potenciar el proceso educativo. Frente a esto, las variables que se consideren en dicho documento afectarán directamente al proceso académico.

Las reformas educativas y, puntualmente curriculares, se han enfocado en establecer contenidos respecto al ámbito mediático y tecnológico, pero muy pocas veces responde a criterios explícitos que orienten el proceso de enseñanza para lograr una competencia

mediática. De acuerdo con Ramírez et al. (2016) y Mateus y Suárez (2017), pese a la necesidad evidente en alfabetización mediática, esta no forma parte de la estructura curricular obligatoria en la mayoría de países y son pocos los que adoptan políticas a través de la educación formal con relación a los medios de comunicación.

La inclusión de las TIC en el currículo escolar debería contar con un modelo pedagógico que guíe la puesta en práctica de perspectivas vinculadas al logro de la competencia mediática (Pérez, 2016), en virtud de que los contenidos constituyen un elemento curricular de gran trascendencia que se concretan en el aula, estableciendo así la base para el desarrollo y diseño de actividades. No obstante, la tecnología educativa se ha incluido en teoría, y el estudio de los medios y para los medios ha venido luchando sin demasiado éxito en los currículos de enseñanza obligatoria en distintos países. La integración de tecnología a las aulas no supone una integración curricular (Gutiérrez y Tyner, 2012).

Así, la presencia o ausencia de la enseñanza en competencia mediática puede ser un manifiesto para la incorporación de una mayor alfabetización en medios o redimensionar la mirada a las aulas (Ramírez et al., 2016). En definitiva, como señalan los autores, aun cuando esta competencia quede expuesta en los currículos, esta debe estar totalmente explícita en cada contenido y con guías metodológicas efectivas, de manera que el docente al momento de la concreción en el aula sea capaz de identificarla y forme parte del proceso de formación en medios y para los medios de los estudiantes.

4.6. Didáctica de la competencia mediática

Prácticamente, casi en todo proceso educativo se utilizan materiales didácticos en distintos modos y soportes. Con la llegada de la tecnología el uso de este material ha condicionado el aprendizaje. Por lo que hoy en día resulta casi imprescindible que la enseñanza se oriente con y para los medios. La cuestión aquí es saber usarlos oportunamente de acuerdo con las situaciones educativas (Moreno, 2004). Según este autor las posibilidades didácticas que presentan los medios giran en torno a tres ejes que son:

-Como instrumento y recurso

En este aspecto los medios tecnológicos funcionan como recursos que acompañan a las prácticas metodológicas, es decir, son una herramienta que ayudan a la construcción del

conocimiento. Así, estos medios cumplen el rol de mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

-Como recursos de expresión y comunicación

La información surge gracias a la comunicación que existe entre las personas. Por lo que cualquier medio incluyendo los tecnológicos sirven como un intermediario como producto de la necesidad de expresarse. La tecnología ha facilitado crear mensajes bajo un previo proceso de creatividad y reflexión que puede darse en diversas formas de expresión. Bajo esta visión, para la teoría abierta y crítica, los medios facilitan los procesos comunicativos que ayudan a darle sentido a la realidad, comprender la sociedad que nos rodea y ser productores de mensajes.

-Análisis crítico de la información

La sobredosis de información en la que nos vemos inmersos la sociedad de hoy nos ha puesto en jaque, volviéndonos ‘seres inadecuados’. Pues la vertiente del gran flujo de mensajes, las redes de comunicación y la información requiere de habilidades para reflexionar y criticar estos mensajes y, además, tener instrumentos que permita decodificarlos e interpretarlos.

Estos mecanismos de análisis y descodificación sirven para que se pongan en marcha los procesos psicológicos y se usen los códigos a medida que el conocimiento se desarrolla. Ante esto, los educadores están en la obligación de adecuar a esos ‘seres inadaptados’ y lograr que sean más reflexivos, críticos y humanos.

Por otra parte, la didáctica de la competencia mediática, desde el currículo, se centra en valores de tipo educativo y justicia social, en virtud de que permite fomentar la actitud crítica de las personas frente a los medios. Como defienden García y Contreras (2008), el hecho de incluir prácticas pedagógicas para el desarrollo de la competencia mediática, favorece alumnos que tengan una capacidad reflexiva y autónoma antes los medios y la tecnología. Este tipo de experiencias didácticas permite desarrollar la creatividad de los estudiantes, su cooperación y las habilidades comunicativas y expresivas. Además, estos autores refieren que para la explotación curricular en materia de competencia mediática puede darse desde una triple perspectiva:

- **Como contenido curricular** (“enseñanza para”) debido a la influencia social que posee la competencia mediática, es necesario que en la educación formal social se inicie a los estudiantes en sus lenguajes, estructuras, usos y aplicaciones. Este conocimiento se puede hacer tanto desde las distintas áreas y disciplinas, como desde una asignatura específica o taller concreto.

- **Como recursos didácticos** (“enseñanza con”) como es bien sabido, el rol de los medios y las tecnologías han sido instrumentos esenciales como auxiliares pedagógicos para enseñar, mostrar, informar, motivar, investigar, evaluar. En este punto los medios cumplen, un papel transversal y pueden ser utilizados en todas las materias y disciplinas curriculares, así como en todos los niveles educativos.

- **Como medios y recursos de creación y expresión** (“aprendizaje con”) en este aspecto los estudiantes pueden emplear los nuevos lenguajes y tecnologías con la finalidad de producir mensajes y recibirlos.

Si la presencia masiva de los medios ha cambiado la manera en que se concibe la realidad a través de un contexto mediado, es ineludible que en las instituciones escolares se eduque en estas corrientes mediáticas y tecnológicas, en donde los estudiantes interactúan a diario y que, por lo tanto, la educación no debería pasarlas por desapercibidas.

4.7. La competencia mediática en el contexto educativo ecuatoriano

En el año 2002, Ecuador inició la incorporación de las TIC en el sistema educativo dotando de equipamiento tecnológico a las aulas y se ofrecieron capacitaciones a docentes para el uso de PC denominado Maestr@.com. Para el 2006 esta gestión se consolidó y se desarrollaron procesos educacionales mediante el *Libro Blanco de la Sociedad de la Información* (Peñaherrera, 2011). Este libro recoge diversos planteamientos sobre algunos sectores del Estado y que se puede constituir como el marco político de TIC para los años siguientes.

Posteriormente, el Ministerio de Educación creó el Sistema Integral de Tecnologías para la Escuela y la Comunidad (SÍTEC) “que diseña y ejecuta programas y proyectos tecnológicos para mejorar el aprendizaje digital en el país para democratizar el uso de las tecnologías” (Ministerio de Educación, 2013, p. 3). El 22 de noviembre de 2017, el Ministerio de Educación y Fundación Telefónica, hicieron el lanzamiento de la Agenda Educativa Digital

2017-2021, cuyo objetivo es potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante prácticas innovadoras que se integren en la era digital (Navarrete y Mendieta, 2018).

Dado que tener acceso a las TIC y conocer su funcionamiento es un pilar fundamental para encajar dentro de la cultura digital, esto no promete el desarrollo de la competencia mediática. Como señala la UNESCO (2011) “en Ecuador, los medios de comunicación social, tanto públicos como privados o comunitarios, deben satisfacer las necesidades de información, educación y entretenimiento de todos los grupos sociales” (p. 95). En la Ley Orgánica de Comunicación aprobada en 2013, en su artículo 74 sobre responsabilidades comunes aparece en su apartado 9: “Propender a la *educomunicación*”. Según La Ley Orgánica de Comunicación, los medios deben “Ofrecer contenidos educativos, culturales, de recreación y entretenimiento que contribuyan al buen vivir” (Ministerio de Educación, 2013, p. 15). Asimismo, la LOEI en su capítulo segundo, Art. 6, literal j, establece: “Garantizar la alfabetización digital y el uso de las tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo, y propiciar el enlace de la enseñanza con las actividades productivas o sociales” (Ministerio de Educación, 2011, p. 12).

Frente a esto, la sociedad del conocimiento exige nuevos perfiles estudiantiles, en los que se contemple de forma primordial el uso de las TIC en los currículos (Acosta 2010). Esto en virtud de que exista una adecuada integración curricular de TIC y medios que, como enuncian Torregro y Gutierrez (2018), no puede estar reducida a su incorporación como material didáctico, sino que estén presentes como objeto de estudio y reflexión. Como se ha venido conceptualizando, el currículo sirve como un canal para promover habilidades mediáticas.

La competencia mediática dentro del currículo es un elemento aparentemente contemplado, sin embargo, se requiere de verdaderas comunidades de aprendizaje que manejen la información, interactúen con ella, la critiquen y la interpreten de manera constante (Abendaño y Abad, 2012). Dentro del bachillerato se propone una estructura que parte de aprendizajes básicos. Durante los tres años de duración de este nivel deben cursar materias obligatorias, pudiendo complementarse de acuerdo con las especificidades y particularidades de las instituciones educativas (Ministerio de Educación, 2011). Es importante mencionar que, en el currículo de Ecuador 2011 se plantearon varias destrezas que expresaban la competencia mediática para el uso en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero existía la ausencia de mediadores en todas las asignaturas de modo que la educación propicie el desarrollo de entornos de comunicación sincrónicos y asincrónicos. Sobre el currículo de bachillerato

vigente constituido en 2016 se sabe que solo el 8% de las destrezas ayudan al desarrollo de las competencias mediáticas, mientras que el 92% no lo hace, con relación a todas las destrezas de las áreas que componen a este currículo (Andrade et al., 2019)

Entonces, en el currículo ecuatoriano actual sigue existiendo una brecha entre la realidad educativa y la realidad social, aunque los avances han sido significativos a partir del 2006, pues no se ha logrado innovar en materia de competencia mediática. De modo que, los estudiantes, además de un saber hacer con los medios, puedan entender y comprender las implicaciones de sus acciones y puedan actuar de manera responsable y crítica ante diversas situaciones.

4.8. La competencia mediática y su relación con el área de Lengua y Literatura

El conocimiento dominante tradicional sobre los medios es demasiado inteligente y teórico, lejos de los aspectos comunicativos y lingüísticos funcionales y estéticos que los nuevos medios lingüísticos de nuestro tiempo pueden incluir en nuestras clases. Quizá el hecho de centrarse demasiado en la descripción de la lingüística humana y su conocimiento organizado sugiere un problema como desarrollar su potencial lingüístico frente a los desafíos de las nuevas necesidades de comunicación. Por tanto, el propósito básico de la educación lingüística desde este punto de vista es mejorar su “competencia comunicativa” (Pérez, 2005). Esto no solo desarrolla una riqueza a nivel personal, sino que también incide en el lenguaje hablado y escrito, en la comprensión, la expresión, la educación literaria y la estructura y el sistema del lenguaje (Pérez, 2005).

Los medios deberían ser un objeto de estudio y reflexión fundamentales dentro de un aula. En este punto, existe una relación intrínseca entre la competencia mediática con el área de lengua y la literatura, ya que ambas tienen como soporte la comunicación y su propósito es ayudar al desarrollo de una competencia comunicativa en los estudiantes.

Aprender a hablar, escuchar, leer y escribir presupone el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. El lenguaje es un instrumento de comunicación y de construcción del conocimiento. Sin embargo, no es suficiente para que un estudiante logre desarrollar competencias en torno a la organización y aplicación de este lenguaje de manera correcta. Actualmente, se utilizan muchos textos digitales, por lo que la concepción sobre alfabetización se ha expandido de manera considerable (Greenaway, 1993).

Esta matización resulta muy significativa, dado que los nuevos lenguajes de los medios y las tecnologías influyen en la sociedad y, por lo tanto, la educación es el organismo primordial para llevar a cabo un proceso de enseñanza para la competencia mediática. Dentro de este marco, desde la didáctica de la lengua y la literatura, se debería incluir en el currículo diversos contenidos orientados al desarrollo de la competencia mediática: los discursos de la radio, de la prensa, de la televisión, de la publicidad, del cómic, del cine, de la informática de manera combinada con íconos y el lenguaje verbal (Águeda y González, 2011). Así, los autores mencionados refieren que enseñar la comunicación en el presente siglo significa desarrollar la competencia mediática.

En definitiva, la enseñanza de la lengua y la literatura debe apuntar a que los estudiantes puedan manejar diferentes lenguajes en distintos soportes y su aplicación a la comprensión, la interpretación crítica, la comunicación y expresión. Por ejemplo, la escritura se ha modificado con la llegada de las redes sociales, es decir, los *chats* personales rescatan en mayor rasgo la oralidad, en cómo hablan las personas de manera más natural, ya que el tipo de comunicación en estos espacios se da de manera inmediata (Ramírez et al., 2014). Entonces, como defiende Pérez (2005), las instituciones educativas deberían asumir la tarea de la alfabetización en estos nuevos lenguajes y, más aún, desde las áreas directamente vinculadas a la comunicación y a las lenguas, en este caso el área de Lengua y Literatura.

La llegada del entorno digital sin duda ha provocado cambios importantes en el ámbito educativo. Enseñar de ninguna manera puede ser igual a como era hace tres décadas. Si queremos que la didáctica del lenguaje siga respondiendo a los usos sociales, externos a la escuela, y que los estudiantes aprendan lo que necesita saber hacer en la comunidad, no podemos olvidar este cambio tan trascendental (Cassany, 2012).

En consecuencia, como señala Pérez (2005), la educación lingüística y literaria no puede ser excluida de las nuevas ideas de ajuste e integración de sensibilidades y signos culturales. Ante las nuevas necesidades, los estudiantes integran las habilidades comunicativas en una nueva dimensión menos afirmativa sobre esta interpretación de la capacidad humana y el conocimiento organizado del campo, así como el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Bajo este contexto, interesa tomar en cuenta que la educación debe desarrollarse como producto de todo el bagaje sociocultural, pues toda la estructura de enseñanza funciona como un medio para conectar con la sociedad. En la actualidad, este bagaje se encuentra directamente

influenciado por la tecnología, por lo que el uso de las TIC como material didáctico no es suficiente para responder ante esta necesidad. Es así, que el currículo como parte fundamental de esta estructura, debería contemplar explícitamente contenidos, criterios, procesos o asignaturas que apoyen a que los estudiantes sean capaces de analizar, criticar, participar y producir en los medios.

Las macrodestrezas de escribir, escuchar, leer y hablar, están directamente relacionadas con las habilidades que se desprenden de la competencia mediática, por tal motivo, esta asignatura goza de una responsabilidad mayor que otras frente a dicha competencia. El lenguaje permite entender todos los mensajes que se reciben en cualquier área y los estudiantes, al estar vulnerables ante un gran torrente de información en las tecnologías, deberían saber darle el tratamiento que esta requiere, en cuestiones de recepción y producción.

4.9. Currículo nacional obligatorio de Ecuador

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2016), el currículo es la expresión del proyecto educativo que tiene como propósito el desarrollo y socialización de las nuevas generaciones, las intenciones educativas del país. Aquí se expresan directrices prácticas y orientaciones sobre cómo proceder para lograr dicho propósito. Garantizar el proceso de aprendizaje y una enseñanza de calidad, dependen de un currículo sólido, técnico, ajustado y consecuente con las necesidades sociales.

4.9.1. Niveles de concreción curricular

El artículo 9 del Acuerdo Ministerial N. ° ME-2015-00168-A, señala que “con el objetivo de que el ejercicio de planificación curricular cumpla la meta de atención a la diversidad, considerada en el marco legal educativo, se requiere una distribución de responsabilidades en el desarrollo del diseño curricular que comprenda diferentes niveles de concreción” (Ministerio de Educación, 2015, p. 47), los mismos que se describen a continuación:

a) Primer nivel: El Ministerio de Educación se encarga de la planificación macro-curricular (currículo nacional obligatorio).

b) Segundo nivel: Las instituciones educativas se encargan de la planificación meso-curricular que corresponde al currículo de la institución educativa, en articulación con el currículo nacional; está plasmada en la Proyecto Curricular Institucional (PCI) y la

Planificación Curricular Anual (PCA). Este se articula e incluye en el PEI y responde a las especificidades y el contexto de cada institución y a la pertinencia cultural propia de los pueblos y nacionalidades indígenas.

c) Tercer nivel: Los docentes están a cargo de la planificación micro-curricular que corresponde al currículo del aula e incluye las adaptaciones curriculares precisas para la atención de necesidades educativas especiales, esto se concreta en el PUD y en los planes de clase; estos se elaboran basándose en la PCI y en correspondencia con la PCA.

-Plan Curricular Institucional (PCI): es un componente del Proyecto Educativo Institucional (PEI) que recae en la responsabilidad de los directivos y docentes de la institución educativa; en este se concretan las intenciones del proyecto educativo institucional. Se elabora en articulación con el currículo nacional, de acuerdo con las especificidades culturales y con el instructivo específico que se emitirá sobre el tema (Ministerio de Educación, 2015).

-Plan Curricular Anual (PCA): de acuerdo con el Ministerio de Educación (2015), la Planificación Curricular Anual (PCA) es un documento que corresponde al segundo nivel de concreción curricular y aporta una visión general de lo que se trabajará durante todo el año escolar. Este deberá ser elaborada por el conjunto de docentes del área, y será la directriz para generar las planificaciones de aula de acuerdo al contexto, necesidades e intereses de los estudiantes y será registrado a través de Educar Ecuador, conforme la normativa específica que se emita al respecto.

-Plan Unidad Didáctica (PUD)

La Planificación de Aula consiste en un documento curricular en el cual deben constar elementos esenciales como fines, objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación; y cuyo propósito es desarrollar las unidades de planificación desplegando el currículo en el tercer nivel de concreción curricular. Este documento será de uso interno de la institución educativa (Ministerio de Educación, 2015).

4.9.2. Currículo del área de Lengua y Literatura

Este currículo surge en el año 2016 y el enfoque de esta propuesta curricular es de carácter comunicativo, en consonancia con la intención expresada en los documentos para la Actualización y Fortalecimiento Curricular de 2010. De acuerdo con este enfoque, esta propuesta se centra en el desarrollo de destrezas más que en el aprendizaje de contenidos

teóricos, debido a que el objetivo de la enseñanza de la Lengua y la Literatura no es formar expertos lingüistas, sino que sean competentes en el uso de la lengua oral y escrita para la comunicación (Ministerio de Educación, 2016).

Además, esta propuesta curricular, como menciona el Ministerio de Educación (2016), ayuda al desarrollo del pensamiento lógico, crítico y creativo, ya que estimula la inteligencia lingüística que involucra el aprendizaje de las macrodestrezas como herramientas del razonamiento verbal, el enriquecimiento del vocabulario y su capacidad para establecer relaciones lógicas. También, la comprensión de textos contribuye al desarrollo de destrezas de pensamiento como la inferencia, el análisis y la síntesis. Dentro de este marco, la competencia lingüística se somete a la competencia comunicativa. Es decir, esta área promueve que los estudiantes ejerciten organizadamente sus habilidades lingüísticas-comunicativas, y que puedan usar la lengua de manera eficiente y oportuna con la ayuda de los docentes.

4.9.2.1. Elementos curriculares del área:

Los currículos de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado, que constituyen la propuesta de enseñanza obligatoria, están conformados por los siguientes elementos

- El perfil de salida
- Los objetivos integradores de los subniveles
- Los objetivos generales de cada una de las áreas
- Los objetivos específicos de las áreas y asignaturas para cada subnivel
- Las destrezas con criterio de desempeño
- Las orientaciones metodológicas
- Los criterios e indicadores de evaluación
- Los contenidos temáticos

4.9.2.2. Bloques curriculares:

En el caso de Educación General Básica Superior y Bachillerato General Unificado están compuestos por cinco bloques curriculares, según el Ministerio de Educación (2016):

Lengua y Cultura: introduce a los estudiantes en el mundo letrado y trata las variedades lingüísticas y la interculturalidad.

Comunicación oral: la lengua en la interacción social y expresión oral. El hablar y escuchar son procesos que se trabajan en conjunto, en este bloque los estudiantes amplían, enriquecen y perfeccionan su expresión y comprensión oral.

Lectura: comprensión de textos y usos de recursos. Comprensión de diversos tipos de textos y desarrollo de habilidades para el acto de leer.

Escritura: aquí se promueven la escritura, la producción de textos, reflexión de la lengua y se trabaja la alfabetización inicial.

Literatura: Literatura en contexto y escritura creativa.

4.9.3. Reglamento para los ajustes curriculares

Por otra parte, de acuerdo con el reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en su Art. 10 sobre los **ajustes curriculares menciona:**

“Las instituciones educativas pueden realizar propuestas innovadoras y presentar proyectos tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación, siempre que tengan como base el currículo nacional; su implementación se realiza con previa aprobación del Consejo Académico del Circuito y la autoridad Zonal correspondiente” (Ministerio de Educación, 2017, p. 4).

Esto quiere decir que todas las planificaciones a nivel meso y micro se despliegan desde el currículo nacional. Por tanto, los docentes en la práctica pedagógica se orientan mediante los objetivos, destrezas y contenidos del currículo obligatorio para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues todo lo que se plasma en este texto debe reflejarse en la enseñanza, a pesar de que el currículo es de carácter flexible.

Desde esta perspectiva, es deber de las políticas educativas públicas que se integren competencias referentes a los medios en los currículos, de modo que los docentes, a la hora del proceso de enseñanza aprendizaje lo tomen en cuenta y, sin duda, en el área de Lengua y Literatura, en vista de que, con la llegada de las TIC, se están creando nuevas formas de lenguajes verbales y no verbales que ya no se centran únicamente en las formas tradicionales de leer, escribir, escuchar y hablar.

5. Metodología

En este segmento se procede a describir y justificar las decisiones metodológicas adoptadas dentro del proceso de la investigación. Se expone el enfoque de la investigación, el diseño y las herramientas que se emplearon para dar cumplimiento con los objetivos propuestos.

5.1. Enfoque de la investigación

La metodología para esta investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, puesto que lo que se busca es analizar datos teóricos tanto del currículo como las investigaciones para la revisión sistemática, de modo que pueda conocer la forma en que la competencia mediática está presente en el currículo y la forma en que se concibe desde distintas perspectivas a dicha competencia desde el proceso de planificación curricular y el área de Lengua y Literatura. Como menciona Hernández-Sampieri et al. (2018, p. 460).) “En el análisis de datos cualitativos el proceso esencial consiste en que recibimos datos no estructurados y los estructuramos e interpretamos.” Asimismo, Guerrero (2016) señala que este enfoque utiliza como herramientas las palabras, los textos, los discursos, gráficos e imágenes, desde una visión integral.

5.2. Diseño de la investigación

El diseño de esta investigación es de carácter explicativo, ya que como menciona, Hernández-Sampieri et al. (2018) “El conocimiento actual del tema de investigación que nos revele la revisión de la bibliografía”. En este caso se busca analizar la competencia mediática en el currículo escolar formal y su relación con el área de Lengua y Literatura para explicar la manera en la que se incluye en los distintos contenidos de este texto, y se concibe desde los diversos estudios científicos.

Finalmente, este estudio se basa en el proyecto factible, puesto que “el proyecto factible “consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales” (UPEL, 1998, p.7). Bajo esta visión, con este tipo de diseño se elaboró la guía didáctica con la finalidad de ofrecer una opción metodológica a los docentes, para que puedan incluir la competencia mediática en el proceso de enseñanza de Lengua y Literatura de Décimo

año de Educación General Básica, que como se ha visto, dicha competencia supone un verdadero reto a la hora de la puesta en práctica.

5.3. Técnicas y proceso de recolección y análisis de datos

Se procede a detallar las diferentes técnicas utilizadas para cumplir con cada objetivo planteado en esta investigación, y el proceso para recolectar los datos y las herramientas que se utilizaron para realizar el análisis de datos. Debido a que cada objetivo persigue un fin distinto, aunque se relacionan entre sí, se utilizaron procesos y herramientas determinadas para cada uno.

5.3.1. Procedimiento para la revisión sistemática de la Literatura científica

Para cumplir con el primer objetivo se utiliza al método de revisión sistemática de la Literatura científica. Según, Emparanza y Urreta (2006) una revisión sistemática es una búsqueda exhaustiva de evaluación y síntesis de información y utiliza el meta-análisis para combinar todos los datos de manera coordinada para sintetizar toda la evidencia posible.

La revisión sistemática que se realiza para este proyecto tiene el propósito de sintetizar aspectos destacados en la producción científica sobre la inclusión de la competencia mediática en los contenidos curriculares y su relación con el área de Lengua y Literatura, por medio del siguiente protocolo: formulación de pregunta; selección y recolección de datos; sistematización de resultados; análisis crítico y discusión.

Para determinar las publicaciones científicas con las se realizó la revisión sistemática se utilizaron las siguientes bases académicas: Google Scholar, Semantic Scholar, ERIC, Dialnet y Scopus, debido a que estas bases de datos contienen la mayor parte de la información que se requiere. A continuación, se muestra una justificación detallada por la que se han seleccionado para cumplir con el primer objetivo:

Google Scholar: este buscador es una de las bases académicas con mayor cantidad de publicaciones científicas, por lo que permitió obtener información de artículos publicados en revistas indexadas, tesis, libros, patentes y documentos relativos a congresos con validez científica y académica.

Semantic Scholar: se consideró necesaria esta base ya que sus aportaciones específicas se manifiestan como información añadida en la página de resultados, su asociación semántica,

y se muestra dicha información por temas y autoría. Este buscador no tiene una amplia cobertura, dado que su búsqueda se centra en la relevancia de los resultados, pues se limita a repositorios académicos; sin embargo, esto resultó necesario porque se pretendió centrar la búsqueda en un área específica.

ERIC: se consideró esta base académica en vista de que esta investigación tiene como foco la educación y ERIC es una de las bases de datos de cobertura internacional en el campo de la educación, esta incluye índices y resúmenes de artículos de revistas e informes.

Dialnet: se eligió esta base porque difunde información de manera actualizada los contenidos de revistas científicas hispanas de carácter interdisciplinar, y además se centra en ciencias de carácter humanas, jurídicas y sociales. En este caso la educación en competencia mediática, debido a su surgimiento a partir de la tecnología y su relación con la educación, está relacionada directamente con la Ciencia Social.

Scopus: Se utilizó esta base de datos, debido a que contiene artículos científicos en más de 3 700 revistas indexadas de Gold OPEN Access, más de 210 000 y más de 8 millones de actas de congresos y, cubre 40 idiomas. Cubre áreas de: ciencia, tecnología, medicina y ciencias sociales (incluyendo artes y humanidades).

5.3.1.1. Corpus para la revisión sistemática

Con el fin de conformar el corpus del primer objetivo de esta investigación y su posterior análisis en torno a la competencia mediática en el currículo obligatorio y su relación con el área de Lengua y Literatura, se establecieron descriptores relacionados con las categorías en mención. Por otra parte, para la pertinencia de este proyecto se trabajó con los idiomas inglés y español, dado que la mayoría de investigaciones sobre el fenómeno en estudio se encuentran en este idioma.

Para una primera búsqueda general se utilizaron los siguientes descriptores en español: *competencia mediática y alfabetización mediática + currículo; competencia mediática y alfabetización mediática + lengua y literatura* y, en inglés: *media literacy y media competence + curriculum, media literacy +, media competence + Language and Literature*; estos descriptores responden a las competencias en medios, su relación con el currículo y con la enseñanza de Lengua y Literatura. Cabe señalar que, para algunos autores, la competencia mediática es el resultado y la alfabetización mediática el proceso; para otros, la terminología es más una cuestión de idioma, ya que en el mundo anglosajón se utiliza *media literacy*

(alfabetización mediática) para referir a la competencia en medios. En este sentido, se tomaron en cuenta las distintas denominaciones que le atribuyen los autores a la competencia en medios, con el fin de no prescindir de ninguna investigación relevante para este estudio sobre las categorías que se analizaron.

Tabla 1. Resultados de la búsqueda con descriptores en español

Español					
Descriptores					
Base académica	Competencia mediática+ currículo”	Alfabetización mediática + currículo	“Competencia mediática + Lengua y Literatura +	Alfabetización mediática + Lengua y Literatura	Nuevas literacias+ Lengua y Literatura
Google Scholar	84	33	31	8	115
Semantic Scholar	10	4	6	3	60
Dinalnet	16	4	2	1	53
ERIC	-	-	-	-	-
Scopus	-	-	-	-	-
Total	110	39	39	12	228
Total		430			

Tabla 2. Resultados de la búsqueda con descriptores en inglés

Inglés					
Descriptores					
Base académica	<i>Media literacy + curriculum</i>	<i>Media competence + curriculum</i>	<i>Media literacy + Language and Literature</i>	<i>Media competence + Language and Literature</i>	<i>New literacies + Language + Literature</i>
Google Scholar	20	6	11	3	264
Semantic Scholar	21	5	12	6	70
Dinalnet	-	-	-	-	98
Eric	6	4	1	1	120
Scopus	2	1	3	-	
Total	49	13	27	10	513

Total 616

Tabla 3. Resultados totales de la búsqueda en español e inglés

Idioma	Número de textos
Español	428
Inglés	612
Total	1040

Luego de este primer filtro, se logró conocer que las primeras publicaciones referentes a la competencia mediática se comienzan a realizar a finales del siglo XX y con más frecuencia en la segunda década del XXI. Lo que quiere decir que esta competencia ha ido tomando un rol más importante a medida que surgen nuevas necesidades mediáticas y digitales en nuestra sociedad. Por otra parte, se pudo apreciar que la mayoría de publicaciones relacionadas al currículo se realizan con más frecuencia en español que en inglés.

Con la finalidad de consolidar este corpus, se realizó una segunda búsqueda basada en una lectura crítica de los documentos y se emplearon los siguientes criterios de validez:

- a) El papel que cumple la competencia mediática en los contenidos curriculares escolares.
- b) El área de Lengua y Literatura y su relación con la competencia mediática.

A continuación, se muestran los resultados de las publicaciones seleccionadas en los dos idiomas.

Tabla 4. Corpus de publicaciones científicas por idiomas y criterios

Criterios	Número de artículos	Idioma	
		Español	Inglés
El papel que cumple la competencia mediática en los contenidos curriculares escolares.	29	23	6
El área de Lengua y Literatura y su relación con la competencia mediática.	25	21	4
Total	54		

Por la rigurosidad científica que amerita el proyecto y los fines que persigue, las publicaciones seleccionadas provienen de artículos científicos, tesis de posgrado y artículos de libros, este tipo de documentos cumplen los criterios de científicidad que se requiere para cumplir con el primer objetivo de este estudio.

También, se desprendieron criterios de exclusión que tienen que ver con publicaciones en blogs, textos de divulgación, medios de comunicación o que no hayan pasado por procesos de revisión por pares o seguido algún método científico para la obtención de resultados. Asimismo, aquellas que no refieren sobre la competencia mediática en el currículo escolar formal y su vinculación con el área de Lengua y Literatura.

5.3.1.2. Herramienta para el análisis del corpus

Con la finalidad de sistematizar la información abstraída de los textos académico-científicos seleccionados y cumplir con el objetivo uno, se desarrolló una tabla en *Excel*, en vista de que este software es una hoja de cálculo que funciona como herramienta muy funcional al momento de manejar una gran cantidad de datos y es de fácil acceso, además, porque permite dar seguimiento a información de cualquier tipo. Esta herramienta funciona a partir de filas, celdas y columnas. Por otra parte, para recoger la información indispensable de cada texto, se utilizaron en la tabla (*Anexo 1*) los siguientes criterios:

- Información del artículo: referencia bibliográfica en formato APA 7ma edición.
- Metodología
- Temas que se tratan
- Resultados
- Conclusiones
- Relación con las dimensiones para la revisión sistemática:
 - a) El papel que cumple la competencia mediática en los contenidos curriculares escolares.,
 - b) El área de Lengua y Literatura y su relación con la competencia mediática.

5.3.2. Herramientas y procedimiento para el análisis de los contenidos curriculares de Lengua y Literatura de Educación General Básica Superior

Para cumplir con el segundo objetivo se utilizó el método de análisis de contenido temático según Tinto (2013), en virtud de que permite sintetizar datos de manera que estos se

presenten oportunamente y, en resumen, facilitando de esta manera la interpretación de los mismos; además, porque tiende a poner en evidencia algo que no salta a la vista en una lectura causal.

Con este método se esclareció el proceso de la delimitación de los datos que se analizaron y el resultado que busca conocer la competencia mediática en el currículo de Lengua y Literatura de Educación General Básica Superior de Ecuador, ya que a primera vista no se puede determinar la forma en que se expresa dicha competencia.

Para analizar el currículo se conformó un corpus compuesto por los 5 bloques curriculares de Lenguaje y Literatura de Educación General Básica Superior, rescatando los objetivos, las destrezas con criterio de desempeño y los contenidos temáticos, de este modo se realizó una comparación en función de los 55 descriptores propuestos por Ferrés y Piscitelli (2012) sobre la competencia mediática que se despliegan de las seis dimensiones: lenguaje, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores y estética.

Este proceso se concretó en tres etapas fundamentadas por Hernández et al. (2010):

-Preanálisis: aquí se clarificaron los indicadores con los que se analizó el currículo, es decir la selección del corpus de los elementos curriculares.

-Codificación: en esta fase se analizó el corpus, que es donde se convierten los datos brutos en relevantes de acuerdo con el objetivo, es decir, aquí se logró conocer qué contenidos curriculares expresaban la competencia mediática y los que no. Para este proceso se empleó la herramienta *Atlas.ti* que permite analizar datos cualitativos por categorías. Este programa es un conjunto de herramientas para analizar datos cualitativos que “consta de cuatro etapas: codificación de la información, categorización, estructuración o creación de una o más redes de relaciones o diagramas de flujo, mapas mentales o mapas conceptuales, entre las categorías, y estructuración o teorización de hallazgos” (Varguillas, 2006, p. 76).

-Categorización: en esta etapa se categorizó las unidades de registro por indicadores o criterios que permitieron expresar de manera ordenada los resultados para asegurar claridad y consistencia. Para esta etapa se diseñó una tabla (*Anexo 2*) con el número de los elementos curriculares que presentaban las dimensiones de la competencia mediática.

Es necesario enfatizar que se tomaron los criterios de competencia mediática de Ferrés y Piscitelli (2012) para el análisis del currículo, en vista de que el trabajo desarrollado por estos dos autores denominado: *La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores* ha sido utilizado en más de 620 investigaciones relacionadas con el estudio de la competencia mediática. Además, este trabajo fue ajustado y desarrollado en conjunto con 50 expertos españoles y extranjeros. Estas dimensiones e indicadores se desarrollaron para usarse en cualquier persona, texto, sector, etc., para conocer o medir la competencia mediática que posee, por lo que esta investigación resultó totalmente apta para este estudio.

5.3.2.1. Corpus para el análisis del currículo

Con la finalidad de justificar el corpus conformado para este análisis, se ofrecen concepciones claras sobre los elementos curriculares seleccionados del área de Lengua y Literatura de Educación General Básica Superior:

-Área de Lengua y Literatura

El área de Lengua y Literatura se tomó en consideración en vista de que el lenguaje es el soporte de la competencia mediática. Los contenidos que se contemplaron para este análisis fueron los objetivos, las destrezas y los contenidos temáticos para saber cómo aporta a dicha competencia a los estudiantes de Educación Básica Superior.

-Objetivos del área

Estos objetivos son aquellos que identifican todas las capacidades asociadas al conocimiento, las prácticas y las experiencias del área, cuyo objetivo principal es ayudar a desarrollar el perfil de salida. Es por tal motivo, que estos objetivos serán el primer elemento analizado con las dimensiones de la competencia mediática.

-Destrezas con criterio de desempeño

Las destrezas son una parte fundamental en el currículo formal de educación pues es lo que se espera de los estudiantes respecto al saber hacer y el saber ser. Como señala el Ministerio de Educación (2016):

El objeto central de la práctica educativa es que el estudiante alcance el máximo desarrollo de sus capacidades y no el de adquirir de forma aislada las destrezas con

criterios de desempeño propuestas en cada una de las áreas, ya que estas son un elemento del currículo que sirve de instrumento para facilitar el aprendizaje (p. 14).

Además, se menciona que estas se refieren a contenidos de aprendizaje, destrezas o habilidades, procedimientos de diferente nivel de complejidad, hechos, conceptos, explicaciones, actitudes, valores y normas.

-Contenidos temáticos

Los contenidos temáticos se ven reflejado en un mapa al final de cada área. Estos se constituyen como temas indispensables que deben abarcarse de acuerdo con el nivel educativo. La selección de estos contenidos se hace de cada bloque, considerando aquellos que reflejaban alguna de las dimensiones de competencia mediática.

Es importante mencionar, que previo al análisis del corpus se hizo una organización de los datos de acuerdo con cada dimensión, para esto se realizó una tabla en el software *Word*, con la finalidad de sistematizar la información. Esto se encuentra evidente en el *Anexo 2*

5.3.3. Diseño de la guía didáctica para el desarrollo de la competencia mediática en el área de Lengua y Literatura de Educación General Básica Superior

Para cumplir con el tercer objetivo específico, se explicará la metodología y el proceso que se emplearon para desarrollar la guía didáctica, con el fin de que los docentes de Lengua y Literatura la puedan usar con estudiantes de Décimo año de Educación General Básica Superior.

Una guía didáctica se considera un recurso en donde se pretende dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que refleja objetivos, estrategias metodológicas, recursos, contenidos y procesos de evaluación de acuerdo a la naturaleza de un área en específico o tema a tratar. Esta guía, según García (2014, p. 2):

Debería ser un elemento motivador para despertar el interés por la materia o asignatura correspondiente. Debe ser instrumento idóneo para guiar y facilitar el aprendizaje, ayudar a comprender y, en su caso, aplicar los diferentes conocimientos, así como para integrar todos los medios y recursos que se presentan al estudiante como apoyos para su aprendizaje.

De acuerdo con las particularidades de este recurso, se desarrolló una guía para estudiantes de Décimo año de Básica Superior en la que se integra la competencia mediática en el área de Lengua y Literatura explícitamente con objetivos, contenidos, actividades y procesos de evaluación que permita a los estudiantes participar con los medios como receptores y creadores de mensajes en el entorno en línea.

Esta guía se basa en una de las tres perspectivas por las que se puede hacer una explotación curricular en materia de competencia mediática, según García y Contreras (2008) “Como medios y recursos de creación y expresión (‘aprendizaje con’), en este aspecto los estudiantes pueden emplear estos nuevos lenguajes y tecnologías con la finalidad de producir mensajes y recibirlos” (p. 14).

Por otra parte, esta guía se basa en las dimensiones de competencia mediática referidas por los especialistas Ferrés y Pisicelli (2012): lenguaje, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores y estética. Es así, que las actividades estarán desarrolladas en función de cinco destrezas y cinco contenidos que propone el currículo de Educación para los cinco bloques curriculares de Lengua.

5.3.3.1. Organización de la guía didáctica

-En primera instancia se presenta una introducción clara de la importancia de la competencia mediática y la justificación de las temáticas propuestas. Luego, se muestran actividades introductorias para todo el ciclo de aprendizaje.

-Se estructura por bloques, para cada uno se muestra una parte introductoria de su relación con la competencia mediática, el objetivo y la destreza a desarrollar.

-Luego se presentan los temas desplegados del currículo en consonancia con las dimensiones de competencia mediática mencionados con anterioridad que son:

-Para cada temática se desarrollan actividades que les permitan a los estudiantes el análisis de la información de los medios y la producción de mensajes, desde una actitud crítica, oportuna y responsable. Estas actividades se dividen en tres momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre. Asimismo, se exponen diversas posibilidades de recursos digitales que se pueden utilizar en las actividades para cumplir con los objetivos propuestos en la guía para cada bloque curricular.

-Posteriormente, se provee de un instrumento de evaluación al finalizar el ciclo de aprendizaje, este incluye una instrucción clara para el docente de cómo aplicar esta herramienta.

-Por último, se detallan los aprendizajes que se obtienen al término de cada bloque.

6. Resultados

Los resultados de la investigación se presentan de acuerdo con cada objetivo específico, con la finalidad de dar cumplimiento al objetivo general. En primera instancia, se muestran los resultados correspondientes a la revisión sistemática, aquí se desprenden categorías de cada dimensión; por un lado, sobre el papel que cumple la competencia mediática en los contenidos curriculares escolares y, por otra parte, acerca del área de Lengua y Literatura y su relación con la competencia mediática. Luego, se expone el análisis del currículo de Lengua y Literatura de Educación General Básica del Ecuador en función del rol que manifiesta la competencia mediática, esto se expresa por contenidos curriculares (objetivos del área, destrezas con criterio de desempeño y los contenidos temáticos) organizados por cada dimensión de la competencia mediática propuestos por (Ferrés y Piscitelli, 2012). Finalmente, se muestra la secuencia didáctica como material que coadyuve a los docentes a implementar la competencia mediática en la asignatura de Lengua y Literatura, específicamente en el nivel de Décimo año de Educación General Básica Superior.

6.1. Resultados de la revisión sistemática publicada sobre la competencia mediática y los procesos de planificación curricular

6.1.1. La función que cumple la competencia mediática en los currículos educativos

Los resultados generales de esta investigación indican que los autores de las diferentes investigaciones analizadas conciben a la competencia mediática desde diversas perspectivas y las mismas se han propuesto como categorías para definir a la competencia mediática desde una mirada holística en cuanto a los procesos de planificación curricular hasta la inclusión más particular dentro del currículo y, por otra parte, su relación con el área de Lengua y Literatura. A continuación, se presentan los resultados por cada categoría.

Con el propósito de analizar esta primera categoría se divide en subcategorías para comprender la función que cumple o debería cumplir la competencia mediática en el currículo formal. Estas subcategorías se despliegan según el nivel de profundidad o alcance que la competencia mediática presenta en los currículos escolares formales, estas categorías son: la competencia mediática como objeto de estudio o como contenido temático de las diferentes asignaturas, como materia transversal, como materia independiente u optativa dentro del currículo, como recurso didáctico en el proceso de enseñanza aprendizaje y otras perspectivas distintas a las mencionadas. Este corpus tiene que ver con investigaciones que se han realizado

al currículo escolar obligatorio de distintos países, desde diferentes perspectivas, ya sea a nivel general o en un área en específico, y que también ofrecen posibilidades de inclusión de la competencia mediática dentro del currículo.

6.1.1.1. La competencia mediática como contenido curricular u objeto de estudio

En este punto de Fontcubeta y Guerrero (2007); Ramírez et al. (2014) y Herol (2021) realizan una investigación sobre la educación en medios en el currículo escolar con distintas denominaciones. Así pues, en el caso de Fontcubeta y Guerrero (2007) llevan a cabo una revisión y evaluación al currículo de Chile sobre la Educación en Medios y realizan una propuesta integradora de criterios sobre esta educación con el fin de que funcione como una guía para el docente. Los resultados determinan que, aunque existe una enunciación a la comunicación en medios, esta se presenta con mayor énfasis en el área de Lengua y Literatura, mediante un contenido denominado *Eje Medios Masivos*, no obstante, este contenido es omitido por los docentes o le otorgan una completa irrelevancia en la práctica docente; esto puede ser por la falta de preparación para enseñar sobre los medios, como mencionan (de Fontcubeta y Guerrero, 2007). La propuesta por los autores consiste en un Mapa de Progreso de Aprendizaje como un aporte para el área de Lengua y Literatura. Este Mapa se concreta en siete niveles que tienen que ver con desde el manejo y conocimiento de los mecanismos del lenguaje para el proceso comunicativo, hasta interpretar todo tipo de información en los medios con el fin de evaluarla y producir mensajes con actitud crítica.

Dentro de este marco, Ramírez et al. (2013), en su estudio al currículo de primaria español de Educación Artística, pudieron descubrir que la competencia mediática se encuentra presente en todos los criterios curriculares (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) de manera significativa, sin embargo, no lo hace de manera explícita como señalan los expertos en la materia (Ferrés y Piscitelli, 2012). Asimismo, determinan que este currículo se centra preferentemente en lo que tiene que ver con el ámbito de la expresión antes que en el de producción. Este estudio rescata en algunos de sus objetivos del currículo, elementos y/o contenidos de la competencia mediática que se presentan como objetos de estudio en esta área. Por ejemplo:

“Observar, analizar e interpretar imágenes fijas y móviles del entorno en los distintos medios de comunicación”, “Identificar, comprender y utilizar los elementos del lenguaje visual”, “Conocer algunas de las posibilidades de los medios audiovisuales y

de las tecnologías de la información y la comunicación en los que intervienen la imagen y el sonido”, “Observación y valoración del uso de la música en medios de comunicación y/o audiovisuales y digitales” (Ramírez et al, 2014, p. 268).

Estos objetivos revelan que se considera a los medios como un objeto de estudio y, al mismo tiempo como recursos tecnológicos para comprender la manera en que se presenta la información mediática y cómo funciona el lenguaje visual y audiovisual, de modo que se realiza una valoración crítica. Ante esto se puede deducir que la inclusión medianamente expuesta de la competencia mediática dentro del currículo formal podría pasar imperceptible a la hora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al no existir un tratamiento adecuado de esta competencia en las políticas públicas que rigen el sistema educativo, podría conllevar a un problema de educación incompetente y exclusión social frente a la educación en medios.

Por último, en esta misma línea HErol (2021) investigó los reflejos de las ‘habilidades del siglo XXI’ (*Learning and Innovation Skills; Information, Media and Technology; Life and Career, Skills y Basic Subjects*) (*Aprendizaje y Habilidades de Innovación, Información, Medios y Tecnología, Habilidades, Vida y carrera y Habilidades*), en el currículo de Estudios Sociales de Turquía. Los resultados indican que este currículo señala en rasgos notorios las habilidades del siglo XXI, sin embargo, no se ostenta como un concepto claramente contemplado. Aunque algunas de estas habilidades están presentes, no existe una guía que exponga la forma en que se conseguirán adquirir.

Al respecto de estas investigaciones, los currículos de Chile y Turquía, aunque existe una presencia en términos no muy claros de la alfabetización mediática, no se abarcan todas las dimensiones y, tampoco una guía para alcanzar dicha capacidad. No obstante, en el caso del currículo de Educación Artística de primaria en España, este sí presenta a la competencia mediática como una temática dentro del currículo formal de manera explícita y, así mismo como un recurso didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

6.1.1.2. La competencia mediática como asignatura transversal

La educación en medios se funda como el elemento principal para desarrollar una competencia mediática en los estudiantes, ya que esta les ofrecerá la capacidad para recibir y producir información mediática y digital con un razonamiento crítico. Bajo esta visión, son varios los estudios que se interesan por saber la forma en que se presenta la competencia mediática en el currículo escolar obligatorio de primaria y secundaria.

Así, dentro del contexto europeo, concretamente en Italia, Parola y Delgado (2013) refieren que en las directrices nacionales se plasma la educación en medios como un enfoque para conectar las diferentes áreas y como un método de enseñanza. No obstante, los autores ofrecen dos perspectivas, por una parte, desde un punto de vista positivo existen objetivos y metas relacionados con la educación mediática, mientras que, por el lado negativo, los medios no presentan un centro de interés ni como recursos funcionales para la enseñanza, ni como objeto de estudio y de expresión. Según estos resultados, se establece una estrategia de acción que permita la certificación de una competencia en medios en tres niveles: base (se realizan tareas sencillas y se aplican normas procedimentales básicas), intermedio (se realiza tareas y se resuelven problemas en circunstancias conocidas y se toma decisiones basadas en conocimientos y habilidades) y avanzado (realiza tareas y problemas complejos). En este estudio la educación en medios se formula también desde dos concepciones, bien como recurso para la enseñanza o bien como objeto de estudio y de expresión.

Por otra parte, conforme con Zhang, et. al (2020), en su análisis a los currículos escolares europeos y no europeos, se conoce que la alfabetización mediática ha sido contemplada en casi todos los currículos de los países de manera integral, en algunos casos como materia independiente y, en otros, de modo transversal. Además, señalan que es complejo encontrar un modelo claro de alfabetización mediática; en la mayoría de países, este aspecto en cierta medida es iniciativa de los maestros, tal como ocurre en Finlandia. Por consiguiente, los estudiosos expresan que la implementación exitosa de la alfabetización mediática depende de la formación de los docentes.

Para el caso español se condensan diversos estudios respecto al currículo escolar, (Parola y Delgado, 2013; Caldeiro 2013; Aguaded et al., 2016; Ramírez et al., 2016 y Medina Vidal et al., 2017) con el objetivo de determinar la manera en que los currículos integran a la competencia mediática o educación en medios. Según Parola y Delgado (2013), en cuanto al nivel secundaria, se encuentra presente la competencia mediática desde la capacidad de comprender, interpretar y valorar críticamente la información, y el resto de dimensiones de dicha mediática se encuentra de forma transversal en todas las áreas, pero de modo parcial y segmentado, como consecuencia, no permite la adquisición absoluta de esta capacidad. En esta investigación se destaca la dimensión desde el ámbito de la expresión, por lo que los autores refieren que la educación tiene una materia pendiente que se adapte a las nuevas realidades y necesidades de los estudiantes, profesores y familia, en virtud de que los avances tecnológicos

cada vez dificultan más el desarrollo de esta competencia, por tanto, no se puede estancar en la era del papel físico y la industrialización.

En otro estudio realizado al currículo formal español de cuarto curso de primaria ejecutado por Ramírez y González (2016), se pudo evidenciar que dicho currículo le otorga a la competencia mediática un valor notorio en el marco legal educativo, se encuentra presente desde todos los criterios de evaluación en cada una de las áreas del conocimiento del currículo. Las dimensiones que más se presentan están relacionadas con identificar las posibilidades, sonoras, corporales y plásticas que usan los medios de comunicación, también, localizar información concreta e inferencias en diferentes medios de comunicación, asimismo, planificar y redactar textos en soportes digitales y no solo en papel. Cabe decir, que la dimensión de tecnología está mejor expresada en el área de Lenguaje y Comunicación y Conocimiento del medio. Por lo que se arguye, que dicha competencia se concibe desde la transversalidad en este caso, en otras palabras, que no es una materia independiente, pero propone criterios que demandan de un uso de los medios y la interacción con los mismos desde todas las asignaturas.

Por otra parte, en este mismo país, Caldeiro (2013) y Medina et al. (2016) se preocupan sustancialmente por conocer la inclusión de la competencia mediática en el nivel secundario, de acuerdo con el currículo formal y la legislación educativa. A juicio del primer autor citado, los estudiantes que cursan este nivel son personas que comienzan a formar una ‘autonomía moral’, por lo que la competencia mediática debería ser adquirida inminentemente y, además, porque los medios están presentes en sus vidas desde el primer momento del día.

En esta misma línea, Ramírez et al. (2014) desarrollan un análisis al currículo de primaria español, específicamente en el área de Lengua y Literatura, para conocer cómo se presenta la competencia mediática en esta área. Los autores se basan en el precepto de que el mundo mediático ha influenciado y ha transformado la comunicación, principalmente, porque los interlocutores pueden ejercer el proceso de comunicación indistintamente del lugar y del tiempo en que suceda. Los resultados obtenidos determinan que la competencia mediática está presente en todos los contenidos del área, especialmente desde la dimensión de lenguaje, seguida por procesos de interacción y valores. Esto significa que principalmente dicha competencia se presenta a partir del conocimiento de los códigos del lenguaje visual y audiovisual.

Por último, se considera al currículo de Finlandia, en virtud de que este propone las multialfabetizaciones (*multiliteracies*) como concepto transversal que forma parte de este plan de estudios Palsa & Ruokamo (2015). Este término se relaciona estrechamente con la alfabetización mediática, según mencionan los autores, debido a que los estudios analizados en esta investigación consideran este aspecto como el conjunto de habilidades comunicativas y la relacionan desde el enfoque pedagógico. Sin embargo, este enfoque no está contemplado en el currículo finlandés, pues este se focaliza en mirar a la alfabetización mediática como el resultado del plan de estudios y no existe una definición contextualizada de este aspecto, de manera que permita su aplicación asertiva. A decir de estos autores, tampoco es que se debe reducir la alfabetización mediática a un único concepto, pero sí ampliar su relevancia y su relación con el medio.

Este primer estudio determina que no existe una asignatura exclusiva que articule contenidos alusivos a lo audiovisual ni a la *educación mediática*, pero de alguna manera, se integra sutil y transversalmente en los objetivos de casi todas las asignaturas como competencia referida al tratamiento de la información y la competencia digital. Por lo tanto, en esta investigación la educación en medios y para los medios no está contemplada con el valor que le confiere la sociedad actual. Razón por la que podría resultar en la carencia de una competencia mediática y en una comunicación tradicional entre individuos, ya que la sociedad de hoy exige de conocimientos, actitudes y habilidades para una comunicación efectiva en distintos contextos.

Por su parte, Medina et al. (2017) recogen diversos estudios que se han realizado en el contexto español, y también ofrecen un recorrido riguroso a la normativa respecto a la tecnología y medios en la educación secundaria obligatoria. Los principales resultados manifiestan que en la mayoría de estas investigaciones no existe una presencia real de la competencia mediática, tanto en el marco legal, como en los currículos formales, pues únicamente se incorpora de forma trivial y con mayor visibilidad en el área de Lengua y Literatura y Educación Plástica y Visual. Por lo que concluyen expresando una necesidad apremiante de incluir esta competencia no solo desde estos dos aspectos, ni tampoco desde los centros, sino desde la educación formal y la comunidad en general, porque solo así se podrá lograr la competencia mediática.

En este caso, los estudiosos no expresan específicamente si la competencia mediática debería ser una materia transversal, independiente, un recurso o un objeto de estudio, sino que

concatenan estas perspectivas hacia la posibilidad de trasladarla también al medio exterior, en virtud de que aseguran que los centros educativos no son suficientes para alcanzar una competencia mediática, porque los estudiantes usan e interactúan las tecnologías indistintamente en cualquier situación u oportunidad.

En Argentina, la competencia mediática como contenido curricular está presente en todas las áreas (Saez, 2019). La autora determina que existen asignaturas que tienen que ver intrínsecamente con esta competencia: “Imagen y nuevos medios” e “Imagen y procedimientos discursivos”. Pese a que en los contenidos curriculares se tomen en cuenta a los medios de comunicación, esto supone un gran reto a los docentes, en vista de que estos agentes deben expulsar las prácticas que ayuden a incluir los medios de forma lógica y clara, y no únicamente sean artefactos que integran, informan o entretienen. Sin embargo, una exposición indiscutible de las dimensiones de esta competencia permitiría a los educadores promover alternativas de enseñanza efectivas.

Colombia no ha sido ajena a la dinámica mundial de instar hacia el logro de la alfabetización mediática, como mencionan Arenas et. al (2019), el Ministerio de Educación Nacional ha acatado las recomendaciones de la UNESCO para integrarla en las propuestas curriculares de la educación básica y media. Pero, esto no significa que se defina en un área específica, sino más bien se ha constituido como un componente que aparece en las distintas áreas. En este aspecto, se identifica que en la primaria se trabaja en tres dimensiones de la competencia mediática, preferentemente en Lengua y en menor grado en Procesos de producción y difusión y procesos de interacción; esto se sustenta en el hecho de que, al ser los primeros años de escolaridad, estas dimensiones ofrecen bases para alcanzar la competencia mediática. Por otra parte, en el nivel secundario sí existe una presencia de todas las dimensiones, y con mayor énfasis en Lenguaje. Esto permite que los estudiantes puedan participar en el entorno mediático con habilidades específicas.

Sobre esta transversalidad de la competencia mediática en el currículo, Mateus y Suárez (2017), en su estudio al currículo peruano, los resultados revelan pese a que la competencia TIC se presente de forma transversal de manera dispersa como un vínculo para lograr la competencia mediática, es esencial que se trabaje con los profesores para su implementación. Para esto acuden al ejemplo de que el docente de matemática o ciencias naturales pueden corregir una falta ortográfica, de igual manera debería ser capaz de guiar al estudiante ante una situación problemática dentro del entorno virtual, como el ‘ciberacoso’. Por tal motivo, el uso

de la parafernalia tecnológica tendría que funcionar como un medio y no solo como un objeto útil para la enseñanza.

Como se pudo apreciar en cada investigación analizada, los currículos incorporan la competencia mediática de manera transversal, es decir, está presente en las diferentes asignaturas, sin embargo, las dimensiones de la competencia mediática no están claramente explícitas. Por lo que los autores sugieren que se exterioricen líneas de acciones claras que se puedan plasmar en el contexto áulico. Asimismo, se expone que la competencia en estudio debería darse de manera gradual e integradora.

6.1.1.3. La competencia mediática como materia independiente

En el contexto europeo según Aguaded, et al. (2016) es en donde se ha tratado de integrar y estudiar más ampliamente la competencia mediática en la educación. De Pablos y Ballesta (2018) señalan que en los países anglosajones esta competencia se propone con la denominación de *media studies*, como una materia independiente en el currículo de secundaria, pero también esta está presente como *educación en medios* en otras asignaturas y como componente transversal. Estos autores refieren que diversas instituciones plantean la introducción de la competencia mediática en los currículos de los países que conforman la Unión Europa, sin embargo, esto no se ha cumplido a cabalidad, en vista de que buscan implementar leyes que en países como España no se aplican. En concreto, como señalan De Pablos y Ballesta (2018) en el currículo actual español sigue vigente la carencia de una presencia real de la competencia mediática. Desde este punto de vista, pese a que existe una materia dedicada al estudio de los medios, los autores refieren que no es suficiente para que la competencia mediática sea integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues es necesario fomentar la creación de material didáctico para la enseñanza, ya que la mayoría de estudios y manuales no ofrecen una visión clara de su aplicación para el aprendizaje, en otras palabras, no se muestran actividades y recursos determinados para la puesta en práctica.

Dentro de esta misma línea, en Australia la inclusión de la competencia mediática se integró en la segunda década del presente siglo, Dezuanni (2016) refiere que el plan de estudios considera una asignatura denominada *Artes mediáticas*, que consiste en un curso de alfabetización mediática que consta de conceptos claves para los educadores en medios, apuntalado por conceptos claves familiares para educadores internacionales de los medios. Así, los estudiantes desarrollan la pre-producción, producción, y analizan los medios crítica y

contextualmente, aunque se otorga mayor protagonismo al primer aspecto. No obstante, igual que muchos autores han mencionado en sus investigaciones, la inclusión de esta materia no es suficiente para la adquisición de la competencia mediática, puesto que continúa el reto de proporcionar a los maestros que no son especializados en medios de comunicación las herramientas para poner en práctica esta asignatura.

Por otra parte, uno de los currículos que se preocupa por incluir los *Ocho Conceptos Clave de Alfabetización Mediática* dentro de una asignatura optativa o independiente, es el de Ontario, EEUU (Andersen, 2016). Como afirma el autor dentro de este currículo, la inclusión de dicha alfabetización podría facilitar el conocimiento más profundo y la producción en los medios más sofisticados. Asimismo, los estudiantes, al contar con la comprensión de los códigos y convenciones de los medios pueden demostrar con mayor precisión su aprendizaje en la producción. Lo que más interesa de este estudio es que el currículo establece contenidos que los estudiantes pueden poner en práctica en su entorno, ya que se defiende la idea de que el entorno podría incidir en la alfabetización mediática de los estudiantes. En otras palabras, todo lo que se plasma en los medios, podría de alguna manera afirmar o contradecir lo aprendido en el salón de clases al respecto. Por lo que es importante que los estudiantes también enfrenten la información de todo tipo e incluso para su salud. Dentro de este punto, este estudio manifiesta que como se suele encontrar en la web, por ejemplo, el consumo de drogas sin consecuencias, El Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EE. UU reconoce el papel de los medios de comunicación en la configuración de nuestra actitudes y comportamientos en el área de la salud humana (Andersen, 2016).

Por otro lado, en las investigaciones de (Castillo y Gastaldí, 2005; Sánchez y Aguaded 2013 y Aguaded; et al., 2015) realizan estudios indirectamente al currículo escolar, dicho de otra manera, se aplican estudios de caso a la comunidad educativa (docentes y/o estudiantes) y social, en general, así como el debate generado sobre la inclusión de la competencia mediática dentro del currículo para conocer si la competencia mediática está presente o no en el proceso de aprendizaje de los educandos; mediante esto, se puede evidenciar la presencia o ausencia de la competencia mediática en los contenidos curriculares según estos autores.

Desde esta mirada, Castillo y Gastaldí (2005) intentan generar un marco de referencia sobre el debate que se genera acerca de la inserción de la educación en medios en el currículo escolar formal del contexto iberoamericano. Es estudio determina que hasta ese momento en los países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Perú, Portugal, El

Salvador, Venezuela, Ecuador y Uruguay no existe una asignatura vertical o independiente que exprese la educación mediática. Sin embargo, la mayoría presenta objetivos que señalan este fenómeno desde la transversalidad, específicamente en Brasil y Argentina. Castillo y Gastaldí (2005) afirman que las experiencias en materia de educomunicación no necesariamente se exponen en los currículos formales dentro de las escuelas. No obstante, existen algunas iniciativas públicas que vienen de Ministerios de Educación y programas como “Escuela y medios”, “Edured”, “Proyecto Huscarán”, entre otros. Con esto el marco de referencia que proponen los autores se concreta mediante los siguientes criterios: acrónimo de la experiencia, nombre de la experiencia, país o países de aplicación, contacto, página web, financiación, tipo de financiación, target del proyecto, área de influencia, estrategias de comunicación y educomunicación, medios y productos resultantes.

En cuanto a la investigación que se toma la tarea de estudiar a la comunidad para conocer el grado de competencia mediática que presenta, Sánchez y Aguaded (2013) aplican una muestra variada de las 17 Comunidades Autónomas. Sobre esto se consiguió que población carece de competencia mediática de acuerdo con las seis dimensiones clave: estética, lenguaje, ideología y valores, tecnología, producción y programación, y recepción y audiencia. Debido a estos resultados, los autores constituyen una necesidad de que exista una asignatura dentro del currículo primario y secundario específicamente dedicada a la educación mediática o educación en comunicación audiovisual (ECA), de esta manera existiría una posibilidad de acceso de alfabetización mediática de los adultos.

Por su parte, Aguaded et al. (2016), en su investigación a la Comunidad Autónoma de Andalucía, dirigido a estudiantes de primaria y secundaria, basado en la dimensión de ‘tecnología’, se obtuvo que los estudiantes de primaria gozan de mayores conocimientos en esta dimensión, sin mayor relevancia referente al sexo y edad entre los estudiantes.

En lo que concierne al alcance de la competencia mediática los autores expresan que esta no surge espontáneamente con el consumo exclusivo de los medios, sino de que se debe a las acciones que ocurren en la enseñanza académica y en la educación del hogar. Asimismo, Aguaded et al. (2016) se sustentan en las recomendaciones del Parlamento Europeo (2008) y recogen la idea de una introducción indefectible en el currículo escolar de primaria y secundaria, de modo que se pueda implementar una asignatura dedicada a desarrollar esta competencia, a partir de un estudio pormenorizado a cada uno de los niveles educativos, y que se desarrolle un diseño con objetivos y estrategias claras. Como resultado, los estudiantes

reunirán todos los conocimientos y habilidades sobre los medios de comunicación que se presentan en esta era digital.

Frente a lo mencionado, se puede constatar que la competencia mediática no termina de calar en los currículos de los países que conforman la Unión Europea, pues dicha competencia únicamente focaliza su papel en ciertas dimensiones que bien tienen que ver como el recurso didáctico para el aula, el medio para combinar mensajes con escasa criticidad, para la comprensión de la información en los medios y para la producción escrita en menor grado. Asimismo, la inclusión de una asignatura en los currículos escolares formales dedicada a la enseñanza en los medios permitiría desarrollar una comunidad que posea una alfabetización mediática.

6.1.1.4. La competencia mediática como recurso didáctico

La competencia mediática como recurso se contempla desde la instrumentalización, es decir, no se usa las tecnologías como medios que cuentan con un lenguaje propio para producir conocimiento, sino que su objetivo se focaliza en el manejo de estas para la búsqueda de información (Pérez y Sandoval, 2016).

Desde este enfoque, en el currículo de primaria español, según Parola y Delgado (2013) las tecnologías y los medios de comunicación se utilizan dentro de las diferentes disciplinas que componen el currículo como herramientas para la búsqueda, selección y valoración crítica de la información existente; sin embargo, el conocimiento de los códigos y la producción de textos mediáticos se encuentran mejor plasmados en el área de Lengua Castellana y Literatura o Expresión Artística.

Por otra parte, Portugal y Aguaded (2019), respecto al currículo obligatorio de primaria de Bolivia exponen que no se encuentra en los contenidos curriculares la competencia mediática, existe una gran ausencia de comunicación digital y no explicita el ámbito audiovisual. Hay un papel de las tecnologías y medios desde el acceso y uso, en otras palabras, como auxiliar didáctico. Ante esta realidad los autores arguyen que, en las transformaciones del ecosistema mediático, las personas necesitan adquirir competencias que les permita afrontar los desafíos del conocimiento que traspasan el mero uso del internet y el manejo de los aparatos electrónicos.

En el caso de México, Pérez (2016) busca conocer el papel que cumple la competencia mediática en currículo formal mexicano y la innovación educativa con las TIC. Al respecto, los resultados develan que el currículo escolar no contribuye por sí solo a la construcción de una competencia mediática, en vista de que dependerá de otros factores como la formación del profesorado, los recursos tecnológicos la dinámica del salón, entre otros. El análisis de ciertos segmentos de este currículo permite recomendar que los objetivos orienten a que los centros mexicanos sean espaciosos para transmitir mediante el proceso de encuentro con los docentes, habilidades y destrezas con el fin de tener acceso a las TIC y dominar su manejo. Así también, el autor señala que el enfoque por competencias en el currículo no conlleva realmente a que se puedan abordar en las planificaciones curriculares o en la puesta en práctica. Esto resulta lógico ya que el currículo formal no presenta actividades y recursos específicos que se podrían emplear en el proceso de aprendizaje, por lo que el docente deberá tener una competencia en medios para poder ajustar el currículo e incluir la competencia mediática en la enseñanza.

En esta misma línea de investigación, en el entorno latinoamericano, particularmente en Chile, el currículo de Educación del área de Lenguaje y Comunicación contempla la competencia mediática dentro del enfoque comunicativo funcional (Toro, 2016), o sea, se utilizan los medios como un recurso didáctico o como una herramienta técnica para complementar el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes. Este precepto reduccionista de los medios somete a la competencia mediática hacia la visión crítica que la caracteriza.

En estos últimos dos estudios, Pérez (2016) y Toro (2016) apelan hacia la implementación de la competencia mediática basada en las habilidades de comprensión y producción crítica de los medios. Por tanto, recomiendan la integración imprescindible de dicha competencia en los currículos obligatorios y la formación docente.

La inclusión de la competencia mediática en el currículo de Lengua y Literatura ha tenido un tratamiento importante en los países de Colombia y España (Pérez y Sandoval 2013). Aunque en ambos se contemplan desde diferentes planteamientos, consideran a los medios y las tecnologías como instrumentos para buscar la información, para la comprensión de mensaje, el conocimiento de códigos, géneros e ideología de valores. Los autores afirman que estos resultados son bastante lógicos, ya que tanto la competencia mediática como el área de Lengua y Literatura tienen que ver con la comunicación lingüística.

En lo que respecta al currículo vigente de 2016 en Ecuador, el currículo de bachillerato prioriza el desarrollo de los códigos audiovisuales que permiten el lenguaje y la comunicación para el análisis de los mensajes desde el punto de vista de la significación y la lógica en todas las áreas como un medio eficaz dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y también le da mayor relevancia al funcionamiento, comprensión y uso de las herramientas tecnológicas (Andrade et al., 2019). En los resultados obtuvieron que, del total de destrezas contempladas, el 92% no responde a una competencia mediática. Por tal motivo, los autores alegan sobre la importancia del desarrollo de una alfabetización mediática sistematizada dentro del currículo.

Este conjunto de artículos considerados en esta subcategoría expresa que la competencia mediática, educación en medios o las TIC se consideran principalmente con el propósito del manejo de los instrumentos tecnológicos para la búsqueda de información, pero no necesariamente funcionan como medios para la educación sobre los medios y con los medios desde una perspectiva crítica.

6.1.1.5. Otra perspectiva de la competencia mediática en el currículo

En otras instancias, en un estudio realizado al currículo de Yogyakarta (Indonesia) se obtuvo que este plan enfatiza el papel que cumplen los entes educativos para lograr con el objetivo de un plan de estudios basado en la competencia digital (Suwanto et al., 2022). Esta investigación considera al bibliotecario como un agente potencial para cumplir con este currículo, pues al integrar el aprendizaje de las TIC, la alfabetización informacional y la alfabetización mediática para mejorar el currículo de alfabetización digital, los directores deben animar al bibliotecario a desempeñar un rol significativo como el docente en el aula, y fomentar el trabajo en equipo para desarrollar este programa de alfabetización para los estudiantes. Es preciso señalar que la biblioteca es un espacio donde se encuentra tanto libros en físico como artefactos tecnológicos que favorecen a los estudiantes la obtención de información, frente a esto, necesitan de ciertas habilidades de comprensión y valoración crítica ante los medios. Por lo tanto, el bibliotecario como sujeto que colabora en las búsquedas de los estudiantes debería compartir sus conocimientos mediáticos con ellos.

Ante este primer corpus utilizado para cumplir con la primera dimensión analizada, se sabe que principalmente en los países de los continentes europeos y asiáticos gozan de una mayor integración de la competencia mediática en los currículos, desde diversos enfoques y conceptos, principalmente desde la transversalidad y con mayor relevancia en el sistema

educativo finlandés. En cambio, en Latinoamérica las formas en que se concibe la competencia mediática se focalizan principalmente desde el manejo de las herramientas tecnológicas como es fin de la competencia mediática, antes que como el medio para producir mensajes y consumir crítica y responsablemente en el lugar que mejor se presenta es en Argentina. Pese a esto, todas las investigaciones señalan que no basta con la exposición de la competencia mediática en el currículo, sino que es necesaria la instrucción profesionalizada de los docentes en medios y, además, el involucramiento de todos los entes educativos, el núcleo familiar y la sociedad en sí, dado que todos los días estamos expuestos a un flujo vasto de información de todo tipo, por consiguiente, la capacidad del estudiante de interactuar con los medios cada vez se complejizará por las implicaciones sociales y culturales existentes.

6.1.2. El área de Lengua y Literatura y su relación con la competencia mediática

Para el análisis del siguiente corpus comprendido por artículos que tratan sobre la relación de la Lengua y la Literatura con la competencia mediática desde diversas perspectivas, se desglosan subcategorías que se desarrollan en función de criterios sobre la tecnología y el lenguaje y la comunicación, sobre los nuevos discursos digitales que han surgido y la manera en que la competencia mediática se incluye en la enseñanza del área de Lengua y Literatura. Así, estas se presentan con el orden siguiente: La competencia mediática y la comunicación, nuevas narrativas y lenguaje y la didáctica de la competencia mediática en el área de Lengua y Literatura. Se ha tomado estas subcategorías ya que estos son los ejes primordiales en los que giran los artículos analizados y, es como los autores se expresan con el fin de que exista una mejor comprensión.

6.1.2.1. La competencia mediática y la comunicación

La comunicación, como refiere Pellicer (2013) se ha transformado sustancialmente por la llegada de la tecnología, pasando de la configuración tradicional oral y escrita a la audiovisual y, del esquema emisor-mensaje-receptor, y así modificando el canal hasta llegar a cantidades incalculables de receptores. Todo esto por la aparición de la tecnología y los medios de comunicación. Bajo esa perspectiva, la autora busca formular una conclusión de gran interés luego de analizar las opiniones y cuestiones de diversos autores respecto a los medios de comunicación y la tecnología. Así, concluye que los medios y la tecnología están inmersos en la modernidad, pues estos han transformado la forma en que descodifican los receptores y la

manera en que los profesionales de este campo hacen su trabajado. La tecnología ha demostrado su gran relevancia en el campo de la información que es cada vez más tecnológica.

En este aspecto, tanto la alfabetización como la educación en medios, Caldeiro y Aguaded (2014) defienden la idea de que ambas buscan la adquisición de una conciencia crítica frente a la comunicación, puesto que esta se ha ido dificultando a medida que las nuevas necesidades aparecen. En la actualidad, ha logrado su apogeo en la sociedad mediática, ya que las relaciones personales surgen en la presencialidad y en la virtualidad. En este sentido, la escuela como institución encargada de formar y educar, la educación en medios es indispensable porque permite la comunicación efectiva entre individuos en contextos físicos y digitales. Desde esta perspectiva, es deber de los educadores y los especialistas en comunicación ejercer la responsabilidad en educar en medios.

Sobre esto, Cuervo y Medrano (2013) refieren que las herramientas tecnológicas que ofrecen posibilidades de audio y video favorecen la comunicación, puesto que puede ocurrir de manera inmediata y a nivel global. Los medios de comunicación y la escuela son agentes de socialización para los jóvenes, por lo que, en concordancia con los estudios citados anteriormente, estos autores también señalan que alfabetizar mediáticamente para asistir la comunicación en los medios, reduciría la brecha entre la estructura escolar y las demandas del mundo actual. Así las nuevas relaciones sociales, cognitivas y simbólicas con los nuevos paradigmas de comunicación ofrecen diversas posibilidades a la educación con el propósito de generar un punto de inserción entre el conocimiento y el mundo que los rodea. Asimismo, Medrano (2013) manifiesta que, dado que la cultura se ha desarrollado en medio de la tecnología, la comunicación cotidiana entre jóvenes ocurre en medio de pantallas y entornos virtuales, donde se realizan prácticas de ocio, intercambios de mensajes para la socialización, se crea, se comparte, etc. Ante este contexto, los autores afirman que para la educación en medios y el desarrollo de la competencia mediática, los docentes pueden crear alternativas de manejo de las TIC y su comprensión en la comunicación, a fin de que la práctica educativa reconstruya la ética del usuario que interactúa con el papel.

En esta misma línea, Molina et al. (2015) también defiende la idea de que las TIC rompen la linealidad de la comunicación, pues los usuarios además de consumir los mensajes de los medios, también comentan al respecto y lo difunden. Por lo que, al estar en contacto con cantidad vasta de personas, incide en su formación de valores y sus opiniones. Es así, que los autores arguyen que por la forma en que se usa la tecnología, se determinan las consecuencias

sociales e individuales. Por lo tanto, deberían existir políticas que permitan mantener la conservación de valores y que regulen la actividad en las tecnologías de la comunicación y la información, desde una mirada ética, política y social.

En estos últimos estudios se ha tratado sobre la emergencia que existe en proporcionar una educación en los medios que regulen el consumo y producción masivo de mensajes en la red. En vista de que, como menciona Cassany (2012) para muchos jóvenes el hecho de que se mantengan activos y sean creativos en la red, no significa que sean expertos en la comunicación social, formal o escolar, pues tener un celular o gastar horas frente a la pantalla no aumenta su coeficiente, ni tampoco significa que aprendan más, lo que genera un aprendizaje real es desarrollar potencialidades en contextos reales y de provecho que requiere un proceso lento que se van adquiriendo de manera gradual.

Bajo esta visión, el campo investigativo se interesa por conocer las habilidades mediáticas con las que cuentan los estudiantes, como un reflejo del proceso de educación en medios. Así, Navarrete y Romero (2021) ejecutan un estudio exploratorio cuantitativo, con la finalidad de conocer el nivel de competencias para la producción mediática a través de la comunicación, de estudiantes universitarios de Colima. Sobre este estudio, los hallazgos señalan que en la mayoría de los ítems sobre producción mediática y gestión de proyectos los encuestados se consideran incapaces de actuar con autonomía en el proceso de producción. Ante esto, los autores realizan una propuesta didáctica que fortalezca las habilidades mediáticas. Esta propuesta según Navarrete y Romero (2021) consiste en: construcción y conocimiento, análisis de necesidades, diseño y planeación, implementación, seguimiento y evaluación. Este proceso funciona de acuerdo con estudiantes, asesores, beneficiarios, y docente. En virtud de que los investigadores señalan que es importante que los estudiantes fortalezcan las competencias de producción mediática desde experiencias que permitan la producción desde una comunicación crítica, responsable y democrática, como se ha evidenciado en este estudio aún en la educación superior los estudiantes no están listo para actuar con autonomía frente a una producción mediática asertiva.

Desde otro punto de vista, la alfabetización mediática, como se ha dicho, ayuda a desarrollar una comunicación efectiva entre participantes en múltiples entornos con una actitud crítica frente al mundo mediático. Así, los procesos que se ejecuten en el proceso de enseñanza determinarán el grado de criticidad de los educandos en distintas formas y soportes que se presentan en la red.

Por su parte, Dvorghets & Shaturnaya (2015) en su estudio se proponen una serie de textos multimediales con el fin de utilizarlos como recursos para interactuar en el entorno digital y conocer si realmente coadyuvan al pensamiento crítico de los estudiantes o no. Es importante recalcar, que este estudio se centra en la comparación entre el idioma inglés de América y Reino Unido, a partir del análisis de entrevistas, programas de televisión, películas, etc., en ambos idiomas. Ante esto, los resultados señalan que los estudiantes tuvieron la oportunidad de mejorar significativamente su pensamiento crítico y de alfabetización mediática. Con esto se prueba que utilizar recursos digitales, podría ayudar a mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes frente al lenguaje audiovisual y, por tanto, comprender mejor el acto comunicativo.

Sobre estos tres estudios, se concluye que la comunicación en entornos digitales sin duda ha permeado la interacción meramente física o sincrónica. Asimismo, la producción de mensajes en estos espacios demanda de un conocimiento de nuevos lenguajes para ser efectiva. Por esta razón la escuela debería introducir nuevas prácticas de comprensión y producción en los medios, porque difícilmente el estudiante actuará con autonomía si no es competente para producir estos mensajes en distintas formas y soportes. Finalmente, utilizar los mismos medios digitales permiten al menos con los textos multimediales, aumentar la capacidad crítica, que paulatinamente incrementará para tratar la información en otros ámbitos multimodales y multimediales.

6.1.2.2. Nuevas narrativas y Lenguajes

Para Portalés (2019) las tecnologías han modificado el lenguaje y la comunicación, ya que estos dos aspectos se han mudado al plano audiovisual, y los estudiantes cada día interactúan frente a las pantallas de forma imperante. Las concepciones de *semiótica* y *multimodalidad* permiten el estudio de las *múltiples alfabetizaciones* de modo convergente. En virtud de que los nuevos lenguajes están influenciados por los mensajes multimodales. En el caso concreto de la *alfabetización audiovisual* es importante saber escribir con imágenes, ya que el hecho de que desde que nacemos observamos imágenes, esto no significa en modo alguno que seamos capaces de entender y decodificar los productos mediáticos, porque no somos nativos audiovisuales.

Desde esta perspectiva Portalés (2019), en su estudio pretende explorar la adquisición de la competencia mediática y audiovisual que presentan los jóvenes de dos centros educativos de Cataluña. Estos resultados destacan que estos jóvenes invierten gran cantidad de horas al

día en redes sociales que se basan principalmente en la imagen como *Instagram*, *Snapchat* y *Youtube*, por lo que el consumo audiovisual es cada vez mayor. Pese a esto, los estudiantes tienen poco conocimiento sobre la recepción y producción profesional de las imágenes, ya que solo la usan como moneda de cambio por obtener más *likes*, sin darle importancia al cine, a la cultura audiovisual o a otras artes audiovisuales.

Desde este planteamiento, emergen dos tendencias sobre el acceso, por una parte, se da de forma individual, es decir, entre el teléfono y el usuario y, por otro lado, las comunicaciones no solo son textuales, sino que son multimodales, por lo que esta multimodalidad del lenguaje predomina entre las generaciones actuales, un ejemplo de esto es la producción audiovisual que se genera en la red social de *Tik Tok*. Finalmente, una interesante reflexión que ofrece Portalés (2019) es que cada vez se extiende una gran brecha debido al mal uso de estas redes y al analfabetismo mediático. Debido a que las imágenes son extraordinariamente relevantes en la sociedad mediática, por tanto, para producir imágenes y entenderlas se requiere de una alfabetización mediática. Este estudio responde a las recomendaciones que realizan Barrios et al. (2018) que refieren que conocer las prácticas y experiencias mediáticas de los estudiantes, en este caso, le otorgará a la educación el desafío de formar y promover una participación crítica y activa en los entornos mediáticos y digitales.

Por otra parte, sobre las prácticas letradas en la red, Cassanny (2012) señala que a pesar de que el acceso y la interfaz de búsqueda de información resulte algo simple, esto no significa que se puedan comprender de la misma manera. La lectura de la actualidad no resulta tan distinta a la tradicional en papel; pero, sin duda la red ha multiplicado de manera exponencial el flujo de información, por lo que resulta más complicado entender y construir un significado.

Sobre este respecto Martos (2009) menciona que la ‘cultura letrada clásica’ que prefiere el texto impreso, y la ‘cultura posletrada’ que da paso a todos los alfabetismos, exige una mirada más crítica, por lo que con las nuevas manifestaciones en la red ya no es posible interactuar con esas desde la alfabetización básica, sino que requiere de una literacidad más *polimodal* y flexible. Ante esto, el autor expresa en sus resultados que la lectura tanto tradicional como en la red no se fragmentan en la cultura, sino que se complementan para concatenarse en el campo de la educación y otros ámbitos, por lo que el docente, en el campo educativo, debería ofrecer estas posibilidades que integren ambos discursos.

Las formas de leer y escribir se han abierto paso desde un enfoque sociocultural como afirman (Gamboa et al. 2016), esto significa que la escritura y la lectura tienen una nueva mirada en su relación con el contexto en el que suceden estas prácticas: lo que se denomina como *Literacidad*. Este nuevo concepto ha sido objeto de estudio en algunas investigaciones que se preocupan por los dos aspectos mencionados, que ya no solo surgen desde un proceso con habilidades lingüísticas o psicolingüísticas, sino a partir del contexto. Con la aparición del término *literacy* en inglés, la lectura y la escritura son entendidas como procesos de construcción que emergen en consonancia con los usos sociales del lenguaje (Gamboa et al., 2016); este término no se traduce de manera literal al español, aunque se reconoce que la alfabetización también implica la percepción, interpretación y reescritura de lo leído.

Bajo esta perspectiva, Gamboa et al. (2016) se apoya en Levratto y Aparici (2014) para señalar que, como consecuencia de la cultura mediática que ha surgido por la llegada de las TIC, las nuevas formas de escribir y leer en la alfabetización mediática se originan nuevas prácticas y formas de lectura, aquí se destaca la hipertextualidad que demanda de criticidad, acción, humanismo y creatividad. Por esta razón, el autor evidencia, a partir de una revisión sistemática, que se deben repensar las nuevas prácticas letradas en el ámbito educativo, visto que éstas evolucionan a medida que lo hacen las tecnologías.

El entorno digital ha generado la oportunidad de leer y escribir de forma distinta a como sucedía tradicionalmente, es decir, mediante el uso del papel físico. De este modo, es como la enseñanza de la Lengua ha ejercido durante años. Sin embargo, es importante conocer la manera en que se concibe actualmente, donde los jóvenes escriben y leen a diario en la red. En tal sentido, Aguilar (2021) realiza un estudio sobre el uso de la *nota hipermedia* durante el proceso de una tutoría de tesis, por un lado, busca construir una discusión teórica respecto a la ‘escritura hipermedial’ y el texto que produce y, por otro lado, se realiza un análisis a las notas hipermedia escritas por tutores. Primero, hay que tomar en cuenta que esta nota es el producto del diálogo entre estudiante y tutor, este último es el creador directo, pero el estudiante es un participante de forma indirecta, ya que además de ser la razón de su creación, esta nota está dirigida para él, de modo que este realizará interpretaciones al momento de revisarla. Dicho esto, es importante aclarar que la nota hipermedia escrita a mano funciona desde la hibridación de la cultura escrita a mano, es decir, la nota escrita a mano puede ser reproducida también de forma digital, sin embargo, la lectura hipertextual traspasa la linealidad del papel físico, puesto

que se puede tener un panorama completo que también puede incluir gráficos, elementos animados, orales, hipervínculos, etc.

Aguilar (2021) refiere que la escritura sobre el papel tiene más posibilidades de visibilidad en contraste con el digital, pues desde ángulos distintos la luz puede dificultar la lectura. De este modo, el autor concluye que la escritura y lectura de la *nota hipermedia* da paso a nuevas formas de relación con el texto, que permite funcionar como un recurso pedagógico y evidenciar las interacciones y el trabajo académico, esta se puede dar de manera asincrónica, pues la nota hipermedia influye en los modos tradicionales de retroalimentación y dar paso a la reflexión y aprendizaje personalizado.

Sobre este estudio, es importante destacar que la nota hipermedia es un gran recurso para el aprendizaje de lectura y escritura hipermedia, puesto que con esta se pueden incluir mensajes tanto escritos como visuales y audiovisuales, sin necesidad de contar con una gran extensión de espacio; sin embargo, es necesario conocer cómo funciona y cómo se produce para aprovechar todas las posibilidades de aprendizaje y retroalimentación que ofrece.

Por otro lado, la literatura, como forma de expresión artística, que no solo ha permitido la versatilidad del lenguaje, sino su forma de ser leída y su interpretación estética de acuerdo con la cultura, Morales (2018) se pregunta ¿cuál es el espiral que mueve a la literatura en la era digital? Al respecto, se formula una reflexión entre la lectura literaria y el lector. El autor refiere que la lectura digital es un reto para el lector, ya que debe desprenderse de su único instinto tradicional para leer de manera silenciosa, individual e interiorizada, porque este entorno exige utilizar una diversidad de discursos y dinamismos, así como de códigos y destrezas mediáticas. Por otra parte, incluso cuando no se haya concebido una obra que constituya ser un referente, la teoría ha permitido ubicar muchas estrategias y enfoques discursivos en torno a la literatura de modo que han generado nuevos parámetros para su análisis.

Desde esta óptica, Ramada (2017) expresa que el entorno electrónico funciona como un medio comunicativo específico de la literatura electrónica, cuya potencialidad de recodificación le otorga una capacidad multimodo inigualable en el entorno mediático, por lo que multiplica las posibilidades comunicativas literarias, como el álbum ilustrado, la literatura oral, etc. Es importante destacar que la literatura digital que ha tomado el lugar del álbum contemporáneo a la hora de materializar el objeto literario, un proceso muy relevante en el proceso comunicativo, nos obliga a ligar lo netamente discursivo en la red y el bagaje cultural.

En lo que concierne específicamente a la lectura, Rovira (2016) afirma que es necesario superar el enfrentamiento entre lectura lineal y digital para que exista un desarrollo efectivo del hábito lector desde la infancia. Ante esto, algunas de las nuevas prácticas lectoras que han surgido en la virtualidad, a fin de promover dicho hábito, son los *blogs* y las *reseñas audiovisuales* o *booktubers*. En estos espacios se promueve la Literatura y Lectura Infantil y Juvenil.

En cuanto a los blogs, esta web social permite que los más jóvenes participen en estos espacios mediante comentarios que surgen a través de textos literarios que se exponen, generalmente tienen que ver con Literatura Infantil y Juvenil, por lo que el interés por estas lecturas los jóvenes podrían adquirir un hábito lector. La crítica que circula en estos entornos digitales, además de valorar una obra, instruye a una amplia gama de mediadores de LIJ (Literatura Infantil y Juvenil), además, por todas las posibilidades digitales que ofrece (Rovira, 2016 y Tosi, 2020). Por otro lado, en el caso de los *booktuber*, esta comunicación surge de manera oral y, es de gran utilidad, ya que son los mismos jóvenes quienes comparten sus lecturas, siendo un canal de difusión muy importante, porque también se comunican con otras personas de la misma edad y usan su propio lenguaje (Rovira, 2016). Entonces, estas dos modalidades de lectura son dinámicas e indispensables para promover la lectura en distintas formas, en consecuencia, se puede hacer una discusión de la literatura, para que los estudiantes puedan adquirir un hábito lector utilizando la tecnología.

Al respecto de estas nuevas literacidades, Paladines y Aliaga (2019) centran un estudio en analizar el fenómeno del *booktuber* a partir de diversas perspectivas metodológicas y posibilidades didácticas. Por una parte, en los resultados se considera que esta comunidad se comienza a estudiar a partir del año 2009, sin embargo, se estudia como parte de las Comunidades del Conocimiento en línea partir del año 2014. Desde esta perspectiva, esta comunidad ha sido estudiada descriptivamente para conocer sobre la dinámica entre el video y la práctica, aunque se está dando paso al campo analítico y aplicativo. Por otra parte, existe un gran vínculo con el campo de la Lengua y Literatura, en virtud de que, como mencionan Paladines y Aliaga (2019), las secuencias didácticas relacionadas con este fenómeno permiten utilizar el video como recurso audiovisual y orientar hacia las habilidades creativas de los estudiantes, debido a que propicia la escritura de un guion, la puesta en práctica y todo el proceso de producción audiovisual.

En vista de que los libros también se han trasladado a la digitalización en diversas formas y soportes, también está el escucha y el abordaje del *audiolibro*, este espacio posibilita la comprensión y producción de textos orales, por lo que puede llevar al estudiante a crear literatura en otros soportes (Tosi, 2020). Desde esta perspectiva, la autora refiere que el rol del docente se vuelve un reto, por un lado, es el mediador entre los estudiantes y los recursos y, por otro lado, debe utilizarlos con el fin de que realmente coadyuven en la enseñanza según los objetivos de aprendizaje. A todo eso, no cabe duda de que las tecnologías han irrumpido en las nuevas formas de leer y escribir, por ende, el proceso de divulgación lectora y la producción se potencian en las redes. Además, en la hora de la enseñanza literaria y lingüística permite al docente utilizar estas herramientas e incitar al análisis y a la reflexión.

Por su parte, Rius y Ballester (2016) ofrecen alternativas didácticas a partir del *booktrailer* para la educación lectora y literaria centrada en educación infantil y primaria. En esta investigación con alcance aplicativo, luego de la ejecución del taller, los estudiantes logran alcanzar una valoración alta, sin embargo, aquellos que no lograron esta valoración fue por causa de factor externos, como inasistencia, la no ejecución del taller, etc. En cuanto a la creación del *booktrailer*, como objetivo final de este taller, los estudiantes enfatizaron la emoción e interés de haber tenido la oportunidad de trabajar con nuevos lenguajes, códigos y soportes, ante una materia que tradicionalmente se había centrado en la memorización de contenidos. Así, el autor refiere que las nuevas narrativas digitales, en este caso los *booktrailers* generan modos innovadores de pensar a la escritura y a la lectura de literatura, pues ya no únicamente se centra en memorizar obras y autores, sino que les permite a los estudiantes mirar estos dos aspectos desde el interés y la motivación, de modo que participen crítica y activamente en los procesos de comunicación digital.

Sobre estas nuevas formas de literatura Ayala y Soto (2019) destacan el *facfiction* y la *twitteratura* como dos nuevos géneros discursivos que se originaron debido a la digitalización. Sobre el primero, los autores expresan que este se trata de realizar una crítica a los textos originales, pero se hace mediante la creación de nuevas historias y no como se hacía clásicamente a partir de argumentos o continuaciones de la historia. Por otro lado, sobre *twitter* refieren que es una plataforma donde se intercambian mensajes cortos de todo tipo, desde personales hasta temas políticos, económicos, etc. Sin embargo, poco a poco los usuarios comenzaron a condensar obras literarias mediante *twitts* por hilos, por lo que se desarrolló el fenómeno de *twitteratura*, que no es más que la narración de obras literarias mediante hilos de

mensajes en la plataforma de *twitter*, lo que hace que los lectores tengan otra forma de leer y así mismo, funcionen como un camino, primordialmente para los jóvenes que leen en redes sociales.

Plataformas como *Youtube*, *Twitter* o los *blogs* aperturan nuevas literacidades que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se pueden incluir significativamente. Esto no solo facilita nuevas dinámicas de aprendizaje, sino que permite un mayor interés o motivación al momento de ampliar sus conocimientos literarios. Asimismo, enseñar en estas nuevas narrativas, funcionará como una vía para lograr el hábito lector, en el que el estudiante por sí solo lea según sus gustos tanto dentro como fuera del espacio escolar, sin que se perciba como una obligación normada por la escuela.

6.1.2.3. Didáctica de la competencia mediática en el área de Lengua y Literatura

Sobre la didáctica de la competencia mediática de modo interdisciplinar Gutiérrez y Torrego (2018) ofrecen un modelo de Didáctica de la Educación Mediática a partir de cinco bloques temáticos. El primero se relaciona con la formación básica y alfabetización mediática y digital, los autores señalan que esta formación tiene que ver con la competencia mediática y digital, sea el concepto que le atribuyan, sin embargo, esto no debe caer en el reduccionismo de entender a la educación mediática como la forma de opinar y participar intelectualmente con los medios, sin asociar esto a las repercusiones en el mundo real. El segundo expresa sobre la importancia de la competencia digital que posee el docente, ya que son ellos los facilitadores del aprendizaje de los estudiantes. Ahora bien, el tercer punto se relaciona más con la educación mediática que ejercen los docentes, principalmente los que enseñan en materias que se vinculan estrechamente con la comunicación, aunque todos estén en el deber de conocer y saber formar sobre la Sociedad de la Información, esto debería enseñarse tal como se hace con la Lengua y la Literatura, es decir, que se constituya una didáctica específica que se centre en la *edukomunicación*. El cuarto punto se relaciona con la integración curricular de las TIC y los medios como objeto de estudio. Por último, el quinto se direcciona hacia la educación mediática en la enseñanza universitaria y la formación del profesorado. Según estos autores con esas cinco dimensiones, es posible llevar a cabo un proceso de integración de la competencia mediática en el proceso de enseñanza aprendizaje, y ponen el foco principal en la formación docente, argumento que comparte la mayoría de la comunidad científica hasta aquí tratada.

Desde la didáctica de la Lengua y la Literatura, Torrego (2021) refiere que es recomendable ejecutar prácticas letradas desde la multimodalidad para que el estudiante sea un usuario que emite y recepta mensajes en la red con criticidad. Con el uso de las TIC y la participación en estos entornos, los estudiantes entonces desarrollarán aprendizajes lingüísticos y literarios. Este autor analiza las prácticas discursivas que surgen en el entorno virtual y hace una socialización sobre la lectura y la literatura. Sobre el primer aspecto, Torrego (2021) señala que en la actualidad recibimos y producimos mensajes de texto de todo tipo, sin embargo, nacen nuevos discursos para lo que la escuela formal no nos ha formado para hacerlo de manera crítica y coherente. El uso de la lengua en el discurso digital los docentes juegan con sus habilidades lingüísticas, a fin de sentirse a gusto y adquirir una identidad dentro de esta comunidad. Sin embargo, en vista de que, en las redes sociales, por ejemplo, cualquiera puede divulgar información y fragmentar la realidad o la verdad, y caer en la desinformación, los estudiantes deben contar con habilidades para analizarla y huir de los falsos. En cuanto al segundo aspecto, la socialización lectora y literaria en espacios virtuales se entiende como el intercambio de mensajes, que surge por la lectura de una obra, esto hace que los diferentes conocimientos se trasladen al mundo lector y literario, inclusive pueden surgir lazos afectivos entre quienes leen precisamente porque comparten este interés, generalmente con las lecturas vernáculas; este tipo de lecturas que comúnmente han sido descuidadas en el ámbito lector.

Desde el punto de vista pedagógico, los docentes, como guías del proceso de enseñanza, es importante que sean conscientes sobre las competencias que posee para dirigir y enseñar a los estudiantes en sus prácticas para la comprensión lectora desde la competencia mediática. Es así, que Mendoza et al. (2019) a partir de un estudio cuali-cuantitativo se plantean identificar el grado de comprensión lectora de cara a la competencia mediática que dispersan los jóvenes universitarios de la Universidad Laica de Manabí (Ecuador). Los resultados señalan que los estudiantes poseen un grado de competencia lectora del 31, 77%. Por esta razón, los autores expresan que los ejercicios de comprensión lectora son imprescindibles para comprender la información y la comunicación, pues de esta forma aumenta la criticidad y así se puede lograr la competencia mediática.

Marcos de León et. al (2016) ofrecen un estudio de estrategias de alfabetización mediática, informacional y tecnológica a través del uso del *videoblog* en el aula de Lengua y Literatura, además desarrollan una discusión crítica en cuanto al consumo de información tradicional y digital. En este sentido, en los procesos de creación del videoblog los estudiantes

pueden asimilar las destrezas y las temáticas del área de Lengua y Literatura, pues aquí se refuerza el uso práctico de la lengua y el proceso de lectura crítica. Además, la función audiovisual que caracteriza al videoblog enriquece el texto con la metacognición (Marcos et al., 2016). Los resultados de este estudio determinan que luego de la aplicación del videoblog los alumnos de tercero de la ESO, lograron desarrollar habilidades que surgen de la competencia comunicativa-digital, por lo que este recurso puede ser útil para la didáctica del área en mención y otras. Cabe enfatizar que la competencia mediática, ineludiblemente, se logra con la práctica.

Es así que el área de Lengua y Literatura coadyuva en la adquisición de esta competencia, ya que esta propicia el desarrollo de destrezas comunicativas (Marcos de León et al., 2016). Estos autores se apoyan en la idea de Cassany et al. (1998) y Ruiz (2011), quienes afirman que ya no es suficiente alfabetizar en el código verbal al escrito, sino en otros sistemas verbales y no verbales; esto con el fin de no hacer del estudiante un analfabeto verbal en el entorno digital que está avasallado por la imagen y el sonido como formas de expresión e información. Es por esto, que el aula de lengua tiene el gran reto de enseñar a formar a los alumnos nuevas competencias lingüísticas y comunicativas que se necesitan para consumir y producir mensajes en la red (Marcos et al., 2016).

Este segundo corpus pone de manifiesto que la competencia mediática permite contar con las habilidades necesarias para comprender, aprender y enseñar lo que corre en el mundo mediático de forma competente y crítica. Pues no solo ofrece posibilidades de entender nuevos lenguajes en diversas formas y soportes, sino que las prácticas lectoras, escritas y comunicativas en sí, influenciadas por la era digital, están verdaderamente transformadas en nuevas literacidades que cada día aumentan, y que se necesita de competencias para comprenderlas y producirlas. Por otra parte, la idea de que dicha competencia no se tome en cuenta en los currículos y en la puesta en práctica, hace que los estudiantes continúen con prácticas tradicionales y se conviertan en analfabetos digitales.

6.2. La función que cumple la competencia mediática en el currículo de Lengua y Literatura de Educación General Básica Superior de Ecuador, en relación con los objetivos de aprendizaje, destrezas y contenidos temáticos.

En este apartado se presenta el análisis al currículo de Lengua y Literatura de Educación General Básica Superior respecto a la función que cumple la competencia mediática. Se

presentan los contenidos curriculares que conforman el corpus de análisis y las seis dimensiones de competencia mediática: lenguaje, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores y estética, según Ferrés y Piscitelli (2012). Cabe mencionar que la información obtenida en el programa *Atlasti*. 9, se sistematizó en una tabla con los indicadores de los contenidos curriculares y las dimensiones (*Anexo 2*).

6.2.1. Objetivos del área

Los objetivos del área que componen el currículo de Lengua y Literatura de Básica Superior comprenden un total de 12. Cada uno funciona de manera interdisciplinaria entre los cinco bloques curriculares: Lengua y Cultura, Comunicación Oral, Lectura, Escritura y Literatura. Cada uno de ellos se presenta con el fin de fortalecer las habilidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes considerando distintas situaciones de comunicación y de contexto. Esto quiere decir, que no solo se toma en cuenta la Lengua y la Literatura desde entornos presenciales, sino que existe un rol de las TIC dentro del proceso de aprendizaje. Asimismo, estos objetivos buscan fomentar el valor intercultural del país, por medio de las variaciones lingüísticas y la literatura ecuatoriana.

Tabla 5. Resumen de los resultados de la función que cumple la competencia mediática en los objetivos del currículo

Criterios de competencia mediática por Ferrés y Piscitelli (2012)	Ámbito	Número de objetivos que expresan la competencia mediática
Lenguaje	Análisis	4
	Expresión	---
Tecnología	Análisis	1
	Expresión	---
Procesos de interacción	Análisis	2
	Expresión	---
Procesos de producción y difusión	Análisis	---
	Expresión	1
Ideología y valores	Análisis	---
	Expresión	---
Estética	Análisis	---
	Expresión	---
Total		8

En cuanto a la presencia de la competencia mediática en los *objetivos del área*, se evidencia que, del total de objetivos planteados, al menos 8 contribuyen a dicha competencia. Por un lado, los objetivos que se relacionan con la dimensión de *Lenguaje* O.LL.4.7, O.LL.4.6, O.LL.4.11. O.LL.4.5., tienen que ver principalmente con el ámbito del *análisis*, pues se enfocan en fortalecer la comprensión de distintos tipos de textos literarios y no literarios, mediante el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas según la intención lectora. Esto con el fin de que además de ampliar sus conocimientos, también sirva como un proceso de aprendizaje. Al respecto, Ferrés y Piscitelli (2012) refieren que existe una capacidad de comprender el flujo de información que proceden de distintos soportes y modos de expresión.

En lo que concierne al descriptor de *tecnología*, segunda dimensión de la competencia mediática, el objetivo O.LL.4.5. se relaciona con el uso de las TIC y recursos visuales como instrumentos para la búsqueda de información y para la producción de mensajes a modo de opiniones y argumentos en la red. Ferrés y Piscitelli (2012) señalan que en esta dimensión alude a la capacidad sobre el manejo de las tecnologías como medios de comunicación y expresión. En este punto, que estos objetivos no abarcan a los nuevos géneros discursivos que han surgido en la red y que son referidas por los autores como hipermedial, multimodal, transmedial, tranmediático, multimedial, entre otros.

En la dimensión de *procesos de interacción* se consideran los objetivos O.LL.4.1., O.LL.4.3. y O.LL.4.4., que están ligados al ámbito del *análisis*; estos se centran en el abordaje de la evolución de la escritura, con el propósito de comprender el mundo que nos rodea. Existe una gran intención por desarrollar en los estudiantes una actitud crítica frente a los discursos orales en distintos contextos, sobre esto, Ferrés y Piscitelli (2012) sustentan estos indicadores primordialmente en la criticidad sobre los mensajes que caracteriza a la competencia mediática. No obstante, el objetivo no detalla si esta valoración también está dirigida dentro de espacios digitales.

La última dimensión conectada con la competencia en estudio, es la de *procesos de producción y difusión*. Este es el indicador que más explícito y relacionado está, ya que en los objetivos O.LL.4.9 y O.LL.4.8., se otorga un rol fundamental a las TIC al ponerlas como instrumentos para producir distintos tipos de textos literarios y no literarios en diversos entornos digitales y mediáticos. En palabras de Ferrés y Piscitelli (2012), este criterio corresponde al conocimiento del proceso de producción tanto individual como colectiva en el

entorno digital. Finalmente, la competencia mediática no está presente en los objetivos del currículo referentes a los indicadores de *ideologías y valores y estética*.

Si bien en algunos de los objetivos existen dimensiones de la competencia mediática, no hay una presencia absoluta en comprensión y producción de mensajes en la red. Pues se toma a las tecnologías como instrumentos de producción y búsqueda de información con estrategias tradicionales que tienen que ver con su instrumentalización, es decir, utilizar los medios, pero no interactuar en los medios desde diversas perspectivas. En ninguno de los casos se toman en cuenta las nuevas literacidades que relacionadas con los discursos digitales que han emergido, como las redes sociales y otras plataformas hipermediales. Asimismo, no hay una interacción que permita la posibilidad de creación colaborativa virtual entre distintos usuarios. Los mecanismos de difusión no presentan las variedades que la web ofrece, así como la valoración estética que permite valorar la riqueza estética de un producto y también producirlo con sensibilidad estética y creatividad. Por último, solo en dos de los objetivos mencionados se presenta el ámbito de la expresión que se refiere a la producción o creación de mensajes.

6.2.2. Destrezas con criterio de desempeño

Para el siguiente análisis se han considerado cada una de las destrezas de los bloques curriculares. Estas se representan en el currículo como aquello que se espera de los estudiantes sobre el saber hacer y saber ser. Estas funcionan como contenidos de aprendizaje, habilidades, nivel de complejidad, acciones, conceptos, actitudes, valores y directrices que se deben considerar en el proceso de aprendizaje.

Tabla 6. Resumen de los resultados de la función que cumple la competencia mediática en las destrezas con criterio de desempeño del currículo.

Criterios de competencia mediática por Ferrés y Piscitelli (2012)	Ámbito	Número de destrezas que expresan la competencia mediática
Lenguaje	Análisis	8
	Expresión	---
Tecnología	Análisis	2
	Expresión	4
Procesos de interacción	Análisis	2
	Expresión	---

Procesos de producción y difusión	Análisis	2
	Expresión	4
Ideología y valores	Análisis	6
	Expresión	---
Estética	Análisis	1
	Expresión	---
Total		29

La categoría de *Lenguaje* es la mejor desarrollada dentro del currículo, esta forma parte de los bloques de Lectura (LL.4.3.8., LL.4.3.9., LL.4.3.7., LL.4.3.4., LL.4.4.8.), Escritura, (LL.4.4.4.) Comunicación Oral (LL.4.2.6.) y Literatura (LL.4.5.2), aunque está mayormente expresada en el bloque de Lectura. Dentro de este, las destrezas se muestran en distintos grados de complejidad, aquí la lectura va desde la recolección, organización y comparación de la información, hasta su comprensión e interpretación. Asimismo, en el bloque de Comunicación Oral se presenta el lenguaje a partir de su comprensión literal y crítica de los textos orales emitidos, hasta el debate argumentativo con una audiencia sobre textos literarios. Sobre la escritura, aquí el lenguaje se entiende como el recurso para desarrollar diferentes tipos de textos con claridad y considerando las reglas gramaticales.

En este punto, es indispensable que el currículo tome en cuenta los distintos tipos de lenguajes visuales y audiovisuales que se encuentran presentes en el entorno digital, puesto que a diario los estudiantes permanecen frente a las pantallas, primordialmente en las redes sociales, donde existe todo tipo de lenguaje, sin que ellos le den un tratamiento competente a esta información y también puedan producir mensajes utilizando estos nuevos lenguajes y nuevas narrativas.

Desde el punto de vista de la *tecnología*, concretamente en el bloque curricular de Lectura, se encuentran las destrezas LL.4.3.6. y LL.4.3.10 que contemplan a las TIC como herramientas de consulta según criterios de selección y confiabilidad de fuente, aquí se puede realizar un proceso lector tanto literal como crítico de la información. En este aspecto la tecnología se considera como un recurso que media el aprendizaje, pero no como un instrumento para interactuar en distintas plataformas digitales y posibilidades de lectura. Asimismo, este currículo no ofrece criterios claros para que los estudiantes interpreten y analicen la información en el entorno digital. A pesar de que el nivel de Básica Superior no esclarece lograr una criticidad profunda en la interpretación de la información, es indispensable que exista una guía clara que permite alcanzar este fin en el siguiente nivel escolar. En el ámbito de la *expresión* dentro de esta categoría se presentan las destrezas LL.4.2.3. y LL.4.2.5.,

correspondientes al bloque de Comunicación Oral, estas se relacionan con el uso de distintas formas y soportes de producción de mensajes orales y una evaluación del impacto en la audiencia. No obstante, existe una nula inclusión de términos derivados de los soportes digitales. Esto ocasiona que a la hora de la puesta en práctica será difícil que con el nombramiento exclusivo de ‘diversos soportes’ se tomen en cuenta a las nuevas tecnologías.

Por otra parte, sobre los *procesos de interacción* se encuentra presente una destreza del bloque de Comunicación Oral: LL.4.2.1. Este se basa en la consulta de fuentes en la red, bajo una mirada crítica. Al respecto Ferrés y Piscitelli (2012) que un consumo crítico y responsable de la información digital, es uno de los principales factores para alcanzar la competencia mediática. Por otro lado, en el ámbito de la *expresión*, estas destrezas no se asocian con los indicadores que proponen los autores citados, por lo que hace que se limite una interacción con entre usuarios y el trabajo colaborativo en el ciberespacio.

Los procesos de *producción y difusión* se encuentran presentes en seis destrezas: LL.4.4.4., LL.4.4.10., LL.4.4.11., LL.4.5.6., LL.4.4.11., LL.4.2.3. De las tres primeras destrezas, que corresponden al bloque de Escritura, estas se enfocan el ámbito del *análisis*, ya aluden, en concordancia con Ferrés y Piscitelli (2012), al conocimiento básico de normas y reglas de producción de mensajes. Por otra parte, en el ámbito de la *expresión*, las destrezas restantes tratan sobre la producción de textos orales y escritos tanto literarios como académicos utilizando las herramientas tecnológicas. Si bien estas se basan en la producción, no necesariamente señalan los conocimientos competentes que se necesitan para una producción reflexiva, crítica y responsable.

Sobre la dimensión de *ideología y valores* se expresa con mayor claridad en los bloques de Lectura y Comunicación Oral, pero exclusivamente reflejadas de acuerdo con el ámbito del *análisis*. En primera instancia, las destrezas LL.4.3.10., LL.4.3.10., LL.4.3.6. pertenecientes al bloque de Lectura se establecen sustancialmente en consultar datos de la *web* bajo criterios de valoración de contenido y confiabilidad de fuentes, esta se liga textualmente con lo que refieren Ferrés y Piscitelli (2012, p. 13) en el indicador: “Capacidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, extrayendo conclusiones críticas tanto de lo que se dice como de lo que se omite”. Sin embargo, no se exponen la manera en que la información de la red influye en la identidad, las creencias y los valores de la sociedad. Por lo que se puede deducir que este currículo no asocia directamente la información digital como un factor que incide en la cultura de las personas, tal como mencionaba en líneas anteriores (Molina et al., 2015).

Finalmente, en la categoría de la *estética* se evidencia la destreza LL.4.5.3. correspondiente al bloque de Literatura y que se enmarca dentro del ámbito del *análisis*, esta hace alusión a la selección de lecturas de acuerdo con los gustos del autor, sobre el género, estilo, temas, etc. Esto se relaciona con los que expresan Ferrés y Piscitelli (2012) que la selección de la producción mediática debe ser bajo criterio de gusto del autor, de manera que esto elevará su interés y creatividad.

Sobre las destrezas con criterio de desempeño se puede observar que se relacionan sustancialmente con el criterio del lenguaje, lo que tiene lógica debido a que esta área se relaciona con la comunicación primordialmente. Sin embargo, carece en gran medida de la manifestación de los nuevos géneros discursivos que han emergido en la red, y normas y criterios que les permitan a los estudiantes consumir y producir mensajes de manera responsable en diversas formas y soportes. Asimismo, el ámbito de la expresión es el que se presenta en rasgos dispersos, puesto que este enfatiza la producción de textos orales y escritos, pero no señala necesariamente en las distintas plataformas digitales

6.2.3. Contenidos temáticos

Tabla 7. Resumen de los resultados de la función que cumple la competencia mediática en los contenidos temáticos del currículo

Criterios de competencia mediática por Ferrés y Piscitelli (2012)	Ámbito	Número de contenidos que expresan la competencia mediática
Lenguaje	Análisis	1
	Expresión	1
Tecnología	Análisis	3
	Expresión	1
Procesos de interacción	Análisis	---
	Expresión	---
Procesos de producción y difusión	Análisis	---
	Expresión	1
Ideología y valores	Análisis	2
	Expresión	---
Estética	Análisis	---
	Expresión	---
Total		7

Como se evidencia en la tabla, de los 46 contenidos temáticos que presenta el currículo de Educación Básica Superior de Lengua y Literatura, al menos 7 aluden o se relacionan con los criterios de competencia mediática de Ferrés y Piscitelli (2012). En el ámbito del *lenguaje* se encuentran el reconocimiento de los argumentos implícitos del interlocutor y las diversas formas en que se estructura la lengua para pensar comunicar y relacionarse con otros.

Respecto a la *tecnología* estos se asocian a la búsqueda de información en la *web*, utilizando criterios de selección de textos y confiabilidad de fuentes; esto respecto al ámbito del *análisis*. En cambio, en el ámbito de la *expresión* estos contenidos se basan en las estructuras literarias, lingüísticas y audiovisuales de la construcción de textos. Estos contenidos facilitan que exista una correcta interacción con el entorno digital tanto en el consumo como en la producción,

En el tercer criterio sobre los *procesos de interacción*, no se encuentra presente dentro de las temáticas en ninguno de los ámbitos. En este punto Ferrés y Piscitelli (2012), sobre el *análisis* expresan que esta dimensión se trata sobre el conocimiento de los distintos factores que indican en los mensajes que se encuentran en la red y, por tanto, el usuario debería ser competente en las implicaciones educativas y socioculturales que estos muestran. Sobre el ámbito de *expresión* refieren que se debería contar con la capacidad de conocer todo el proceso de producción e interacción en distintas plataformas digitales.

En los *procesos de producción y difusión* existe un contenido temático relacionado con el ámbito de la *expresión*, este refiere el uso de herramientas de educación y publicación de textos para la creación literaria. Sin embargo, nuevamente se observa que no señalan el entorno digital y las nuevas narrativas digitales o nuevas formas de literatura.

En la dimensión de *ideología y valores* se encuentran dos contenidos focalizados en el ámbito de la *expresión* que tienen que ver con los diferentes puntos de vista del interlocutor en distintos espacios de diálogo y debate, sobre la reflexión de los estereotipos y prejuicios en diversos tipos de textos que se presentan en los medios. En el ámbito de la *expresión* no se encuentran temáticas relacionadas a este. Por último, en la *estética* hay una ausencia total de temas que expresen sobre el ámbito del *análisis* o la *expresión* dentro de este criterio.

Frente a esto, luego del análisis de los contenidos temáticos se sabe que principalmente la competencia mediática se centra en la búsqueda de información de fuentes confiables y con criterios de selección. Asimismo, considera el uso de la lengua desde sus variaciones y usos en

diferentes contextos, pero no esclarece si el uso de esta varía o se emplea dentro de un entorno virtual. A pesar de que refiere una comprensión de los medios de comunicación, no se proponen contenidos que consideren a todos los medios de comunicación de forma holística como las redes sociales, por ejemplo. Finalmente, el ámbito que se expresa en menor grado es la expresión, pues no existe en gran cantidad temáticas que fomenten la producción en espacios digitales.

Los hallazgos de este segundo objetivo señalan que la competencia mediática es mayormente usada o vista desde una óptica como recurso que sirve para la búsqueda de información, y asimismo se presenta como objeto de estudio sustancialmente en las destrezas con criterio de desempeño. Sin embargo, no existe la presencia de los nuevos géneros discursivos de la red como *multimodal*, *hipermedial*, *fanfiction*, *twitteratura*, entre otros y las nuevas plataformas como *YouTube*, *Facebook*, *blog*, *tik tok*, etc. Lo que produce que no exista una relación directa entre la escuela y el medio que rodea a los estudiantes. Asimismo, dentro del bloque de Literatura tampoco expresan las nuevas formas y soportes en que los jóvenes interactúan a diario para promulgar el hábito lector. Por lo que se concluye que el currículo de Lengua y Literatura de Educación Básica Superior carece de criterios que permitan concretar una competencia mediática de consumo y producción crítica y responsable en el entorno mediático según las nuevas exigencias sociales, pero sí funciona como un trance hacia el logro de dicha competencia desde el uso de las TIC como recurso y objeto de estudio.

6.3. Resultados de la guía didáctica para la inclusión de la competencia mediática en los bloques curriculares del área de Lengua y Literatura de Educación General Básica Superior

El análisis realizado al currículo de Educación Básica Superior de Lengua y Literatura manifiesta que este contribuye con enunciados básicos para el logro de la competencia mediática, si bien en ciertos objetivos, destrezas y contenidos refiere algunas tareas y términos relacionados con la educación en medios, la mayoría tiene que ver con el uso de las tecnologías como un medio para la búsqueda de información; estos resultados no se aíslan respecto al estudio ejecutado al currículo de Bachillerato, llevado a cabo por (Andrade et al., 2019). En el que sus resultados señalan que destrezas contempladas solo el 8% del total de las destrezas contempladas en el bachillerato contribuyen al desarrollo de las competencias mediáticas, mientras que el 92% no lo hace.

Cabe mencionar que en el año 2013 la Ley Orgánica de Comunicación aprobada en 2013, en su artículo 74 sobre responsabilidades comunes aparece en su apartado 9: “Propender a la educomunicación”. Según La Ley Orgánica de Comunicación, los medios deben “Ofrecer contenidos educativos, culturales, de recreación y entretenimiento que contribuyan al buen vivir” (Ley Orgánica de Comunicación, 2013, p. 15). Sin embargo, esto no se refleja explícitamente en el sector educativo, como se ha evidenciado en los dos estudios previamente mencionado al currículo vigente.

Bajo esta visión, la guía didáctica propuesta toma los diversos contenidos curriculares para asociarlos con temáticas y actividades que integren a la competencia mediática desde todas sus perspectivas. Esta guía está dirigida para los docentes, puesto que son ellos los encargados de orientar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Esta guía está desarrollada en función de los objetivos y destrezas que establece el currículo; sin embargo, los contenidos se despliegan no solo del currículo, sino también desde enfoques referidos por la comunidad científica en materia de competencia mediática. Sin embargo, es importante mencionar que en la puesta en práctica se profundicen mejor estos temas, de acuerdo con las necesidades reales del contexto en que se aplique.

Las actividades están pensadas desde tres etapas: inicio, desarrollo y cierre, que es un proceso en la que el participante inicia su proceso con base en su experiencia, reflexiona, conceptualiza y aplica sus conocimientos, este proceso se conoce como ERCA referido por el Ministerio de Educación (2016).

Desde esta perspectiva, la guía en un inicio muestra una introducción general sobre la relación entre la competencia mediática y la Lengua y Literatura. Luego se exponen los objetivos de la misma y los contenidos generales que los docentes deberán socializar con los estudiantes para poder ejecutar eficazmente este proceso. Posteriormente, se propone un ejercicio de instrucción, con el fin de que los estudiantes reflexionen sobre la necesidad e importancia de integrar habilidades mediáticas en la actualidad.

Esta guía se desarrolla en función de los cinco bloques curriculares. Cada uno inicia con una introducción al bloque y su relación con la competencia mediática. Posteriormente, se expone un objetivo general y una destreza a desarrollar durante el ciclo de aprendizaje. Se presentan las actividades a desarrollar conjuntamente con los recursos, algunos de autoría propia y otros tomados de la *web*. Además, consta de un instrumento de evaluación para cada

bloque al finalizar el proceso, con una instrucción clara para el docente sobre cómo debe aplicarla. Por último, se presentan los aprendizajes en relación con la temática tratada y la competencia mediática que se lograrán al finalizar el proceso en cada bloque.

De este modo, el primer bloque de Lengua y Cultura se abarca sobre las variaciones lingüísticas, específicamente acerca de las jergas juveniles. Aquí se intenta incluir los nuevos tipos de lenguajes como los memes, para indagar en la experiencia de los estudiantes. El uso de estos nuevos géneros discursivos es indispensable, ya que como señalan Ayala y Soto (2019) la tecnología modificó las maneras que las personas se comunican y la forma en que se difunden los mensajes. Así mismo se utilizan juegos y otros recursos audiovisuales en que los estudiantes deberán interactuar con la tecnología y comprender así los mensajes que se exponen.

En el caso del Bloque de Comunicación Oral se busca que esta permita la interpretación correcta de los mensajes que se exponen en la red y así mismo, que mediante recursos audiovisuales puedan expresarse con criticidad. Para estas actividades se ha considerado de manera relevante utilizar las plataformas sociales y audiovisuales en las que lo jóvenes invierten mucho tiempo como es el *Tik Tok*, una red social en la que la comunicación oral ocurre de forma multimodal (Portalés, 2019). Sobre esta tendencia es que el estudiante debería ser competente mediático para comprender los mensajes de forma crítica. Asimismo, se usan otras plataformas como *Youtube*, una plataforma que es muy empleada por diferentes grupos de personas para exponer distintos mensajes, en los que también existe un lenguaje verbal y no verbal y, además, ya que resulta una plataforma interactiva y dinámica, como afirma (Ochoa, 2016).

El tercer bloque que corresponde a Lectura se centra antes que nada en exponer conceptos y actividades que ayuden a la reflexión del estudiante sobre la expansión que ha tenido la lectura gracias a la digitalización. El flujo de información que se expone en la red requiere de ciertas habilidades mediáticas para su correcta comprensión, puesto que el acceso a la búsqueda de información, no significa que la comprendan como señalan Ferrés y Piscitelli (2012). Para este bloque, se inicia con un ejercicio de reflexión para que los estudiantes concienticen que la forma de leer ha cambiado. Posteriormente, en vista de que la mayor parte de información que se lee está en los medios de comunicación, se propone este tema acompañado de actividades que requiere una lectura desde sus nuevas formas como es la lectura transmedia,

multimodal e hipermedial, ya que la lectura no solo se centra en la lectura de texto en palabras, sino también imágenes y otras formas de lectura.

Respecto al bloque de Escritura, en vista de que la tecnología actual ofrece muchas posibilidades hipermediales de mensajes escritos, se intenta con este ciclo de aprendizaje que el estudiante relacione sus prácticas de escritura en el ciberespacio con la creación de un hipertexto a partir de lo que leen. Se ha tomado el texto expositivo como contenido del currículo para el desarrollo de las actividades. De este modo, se pretende que el estudiante tenga la capacidad de crear textos hipertextuales a partir de la comprensión de la información de la red y el trabajo cooperativo, tal como señala Ferrés y Piscitelli (2012).

Por último, el bloque de Literatura incentiva a los alumnos a leer y escribir literatura a partir de los nuevos géneros literarios que han surgido con la digitalización, como el *fanfic*. Al respecto Ayala y Soto (2019), refieren que es una nueva forma de hacer literatura, aquí se crea una nueva historia original para criticar un texto literario. Con esto, tal como refiere la competencia mediática el estudiante debe tener la “capacidad de modificar productos existentes, confiriéndoles un nuevo sentido y valor” (Ferrés y Piscitelli, 2012, p. 79).

7. Discusión

El primer objetivo de la investigación enfocado en el análisis del corpus. Dentro de la primera categoría se exponen las perspectivas desde la más general hasta la más específica desde las que se puede considerar a la competencia mediática dentro del currículo, en virtud de que diversos autores así lo exponen estas son: como contenido curricular u objeto de estudio, como asignatura transversal, como materia independiente, como recurso didáctico y desde otras perspectivas. Por otra parte, respecto a la segunda categoría de análisis, se analizaron diferentes conceptos que intervienen en la relación de la competencia mediática y el área de Lengua y Literatura, los conceptos en que los autores convergen son: la educación en medios para la alfabetización mediática, nuevas narrativas y lenguajes, la competencia mediática en la enseñanza de Lengua y Literatura, cabe destacar que dentro de estas categorías se encuentran otras subcategorías.

Dentro de este marco sobre la inclusión de la competencia mediática en los procesos curriculares, García y Contreras (2008, p. 32) exponen que existen tres formas de incluir a la competencia mediática dentro del currículo, estas pueden ser como contenido curricular, como recursos didácticos, como medios de expresión y creación. Estas tres perspectivas están integradas en los estudios de Fontcubeta y Guerrero (2007); Ramírez et. al (2013) y Herol (2021), quienes identifican a la competencia mediática en sus estudios curriculares como contenido curricular. Para Pérez y Sandoval (2016), Parola y Delgado, (2013) y Portugal y Aguaded (2019), esta competencia se aborda en los currículos como recurso didáctico. Por otro lado, Moreno (2014) refiere que la competencia mediática gira en torno a tres ejes, a partir de sus posibilidades didácticas como instrumento y recurso, como recursos de expresión y comunicación y como análisis crítico de la información.

Sobre la transversalidad de la competencia mediática en el currículo Gutiérrez y Torrego (2018) arguyen que los medios y las TIC deberían integrarse de manera sólida y transversal, y que no se reduzca a la instrumentalización, porque los estudiantes a diario interactúan con la tecnología, así, señala que esta competencia podría incluirse como materia independiente u optativa o desde todas las asignaturas, sí como ocurre con el lenguaje. Al respecto, De Pablos y Ballestas (2018) consideran necesario implementar la transversalidad para que exista el desarrollo de un aprendizaje con los medios y a través de los medios, pero con la guía sólida del profesorado. Sobre esto Zhang et al. (2020) también considera que la implementación exitosa de la competencia mediática es equivalente a la formación docente.

Pese a que la competencia mediática aparece desde distintas denominaciones en los textos curriculares (Delors, 1996; Buckingham, 2006; Aguaded y Guzmán, 2014 y De Pablos y Ballestas, 2018) aluden que la escuela debería tomar una posición proactiva con los medios, de modo que no sean usados exclusivamente como instrumentos didácticos, sino que funcionen como medios para realizar tareas de cognición y metacognición.

En cuanto a la relación que existe entre la competencia mediática y la Lengua y Literatura, Cuervo y Medrano (2013) refieren que la tecnología ofrece diversas posibilidades audiovisuales desde la atemporalidad y deslocalización, por lo que la escuela debe asistir en competencias mediáticas y reducir la brecha entre educación y las actuales exigencias sociales. Asimismo, Mateus et al. (2019) y Pérez y Delgado (2012), manifiestan que transformar la información expuesta en la red en conocimiento requiere de algunas destrezas como la interpretación y el análisis. Como resultado del auge informacional que existen en los medios, ha surgido una nueva corriente de prácticas narrativas y diferentes tipos de lenguajes, pues en el entorno digital han emergido nuevos géneros discursivos como señala Cassany (2012).

Como producto de las posibilidades que ofrecen las redes sociales que permiten que la información ocurra de forma dinámica, como por ejemplo los memes que expresa González y Herrera (2014) o los llamados *influencers*, *youtubers*, *tik tokers*, *instragramers* (SanMiguel 2017) y (Ayala y Soto 2019). Ante este marco, sobre las nuevas narrativas y lenguajes, Portalés (2019) expresa que las tecnologías han modificado el lenguaje, debido a la multimodalidad. Es así que las prácticas letradas en la red según la visión de Cassany (2012) no significan en que se pueda acceder a la información de manera sencilla, ya que comprenderla no es tan simple. En la misma línea Martos (2009) argumenta que los nuevos paradigmas en la red requieren de nuevas alfabetizaciones específicas desde la polimodalidad.

En continuación con este aspecto, Pérez y Sandoval (2013) afirman que la competencia mediática se presenta principalmente en esta área de Lengua y Literatura desde la óptica del lenguaje, es decir, para comprender nuevos códigos y géneros y para búsqueda de información. Al respecto Pérez (2005) defiende la idea de que el hecho de que se piense demasiado en la lingüística humana provoca que se descuide el desarrollo del potencial lingüístico para las nuevas necesidades educativas. Asimismo (Águeda y González, 2011) expresan que, desde la didáctica de la Lengua y la Literatura, se debería desarrollar la competencia mediática desde contenidos como la televisión, la publicidad, el cine, la manera combinada con íconos y el lenguaje verbal. En acuerdo con este criterio en los resultados aparece Marcos et al. (2016)

quienes expone que la clase de lengua tiene este mayor reto de formar en los estudiantes nuevas competencias lingüísticas y comunicativas para producir y consumir mensajes en la era de la digitalización. Así también Pérez (2005) concuerda con la idea de que la alfabetización en los nuevos lenguajes es una tarea que recae con mayor responsabilidad en las áreas directamente relacionadas con la comunicación como es la Lengua y la Literatura.

En este punto Marcos et al. (2016) desarrollan una discusión crítica sobre que no se debe prescindir de la educomunicación, porque esto determinará que los estudiantes desarrollen una competencia lingüística y comunicativa en la era digital, en vista de que la mayoría del intercambio comunicativo, hoy en día surge mediante los medios digitales por lo que es necesario contar con destrezas de codificación, producción y manejo de lenguajes (Parola y Delgado, 2013). Por otra parte, según Cassany et al. (1998) y Ruiz (2011), se debe enseñar en otros sistemas verbales y no verbales, como la imagen y el sonido, para no hacer del estudiante un analfabeto verbal, sino que cuente con habilidades de codificación, recepción producción y manejo de lenguajes.

Respecto al análisis curricular del nivel de Educación General Básica del área de Lengua y Literatura, los resultados determinan que en cuanto a los objetivos estos presentan algunas de las dimensiones de la competencia mediática en especial la dimensión de lenguaje, no hay una presencia absoluta en comprensión y producción de mensajes en la red. Por último, solo en dos de los objetivos mencionados se presenta el ámbito de la expresión que tiene que ver con la producción o creación de mensajes, según Ferrés y Piscitelli (2012). Sobre esto, pese a que el Ministerio de Educación (2016) expresa que el objetivo del currículo no es formar expertos lingüistas, sino que sean competentes en el uso de la lengua oral y escrita para la comunicación, no se considera a la tecnología, ya que la lengua oral y escrita han evolucionado en el ciberespacio.

El Ministerio de Educación (2016) manifiesta que el currículo es la expresión del proyecto educativo que tiene como propósito el desarrollo y socialización de las nuevas generaciones, las intenciones educativas del país. Aquí se expresan directrices prácticas y orientaciones sobre cómo proceder para lograr dicho propósito. Garantizar el proceso de aprendizaje y una enseñanza de calidad, dependen de un currículo sólido, técnico, ajustado y consecuente con las necesidades sociales. Desde esta perspectiva, pese a que el Ministerio de Educación refiere que el currículo debería ser consecuente con las exigencias sociales y que el área de Lengua y Literatura debe ayudar al desarrollo de habilidades lingüísticas, los resultados

en este estudio manifiestan que este currículo se basa en dichas habilidades pero generalmente desde un entorno presencial, pero no desde la virtualidad, a pesar de que las necesidades sociales están principalmente influenciadas por la era del ‘prosumidor’, en la que los usuarios producen y consumen información desde múltiples lenguajes y soportes a diario en el ciberespacio (Ferrés y Piscitelli, 2012).

En concreto, los resultados del segundo objetivo señalan que los contenidos curriculares focalizan a la competencia mediática desde el punto de vista como recurso didáctico, también la dimensión mejor expresada se relaciona con las características del área que es el lenguaje según Ferrés y Piscitelli (2012) y también la tecnología. Sin embargo, las dimensiones que menos aparecen son las de procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y casi de manera nula es la de estética. Estos resultados concuerdan con lo que expresan Ramírez et al. (2016), Mateus y Suárez (2017) y Torrego (2021) que, a pesar de la indiscutible necesidad de incluir la alfabetización mediática en los procesos educativos, esta no forma parte de la estructura curricular obligatoria en la mayoría de países, como es el caso de Ecuador.

Bajo esta visión, la competencia mediática debería ser parte de los currículos de forma explícita y sistematizada (Ramírez et al., 2013; Ramírez et al., 2016 y Andrade et al., 2019 y (Saez, 2019), o, también sería necesario el desarrollo de una asignatura independiente (Aguaded, et al., 2015). No obstante, en gran escala esta competencia debería formar parte de las asignaturas que están directamente relacionadas como es el caso del área de Lengua y Literatura (Pérez, 2005), de alguna manera esta integración resulta lógica cuando esta materia tiene que ver con la comunicación lingüística (Pérez y Sandoval, 2013). Es claro que la competencia mediática favorece las competencias lingüísticas y literarias, dado que el uso de las TIC y la participación de los jóvenes en escenarios virtuales que crean discursos multimodales que demandan del uso de distintos lenguajes y soportes Torrego (2021). Frente a esto Cassany et al., (1998) y Ruiz (2011) afirman que ya no es suficiente alfabetizar en el lenguaje verbal y escrito, sino en sistemas prescritos por el entorno digital en donde el lenguaje verbal y no verbal está dominado por el sistema audiovisual. Así, como afirma (Marcos et., al 2016), el aula de lenguaje tiene el reto de enseñar nuevas competencias lingüísticas y comunicativas para el desenvolvimiento individual y colectivo en la sociedad de la información.

8. Conclusiones

Respecto a la revisión sistemática que se relaciona con el análisis de textos que tienen que ver con la competencia mediática su relación con los procesos curriculares, se puede concluir que la comunidad científica afirma que la inclusión de la competencia mediática en el currículo es el pilar fundamental para responder a las exigencias de la sociedad de la información y, además, se requiere de una formación estricta del profesorado para dirigir este proceso de enseñanza. Sin embargo, en la mayoría de países no está presente y en aquellos currículos que promueven la educación mediática esta se encuentra como asignatura transversal, como objeto de estudio, como instrumento didáctico o como materia optativa. Así, los estudios refieren que a pesar que la competencia mediática se incluya desde diferentes enfoques, esta debería ser una asignatura independiente, de manera transversal o en asignaturas relacionadas con la comunicación como es el área de Lengua y Literatura.

Por otra parte, en este corpus analizado sobre la segunda dimensión que se vincula con la competencia mediática y el área de Lengua y Literatura, se concluye que la competencia mediática ayuda al desarrollo de habilidades lingüística y literarias de los estudiantes, puesto que ellos ejercen un intercambio de mensajes verbales y no verbales durante gran parte del tiempo en el entorno digital. De este modo se sostiene la idea de que, al existir nuevos códigos y lenguajes en la red, es indispensable que se alfabetice desde las exigencias del mundo mediático, es decir, ser capaz de interactuar con la tecnología de forma asertiva, crítica, reflexiva, responsable y activa y no solo utilizar la tecnología como un recurso didáctico.

Este análisis revela también que se deben detallar estrategias claras o procesos que se deben emplear para la enseñanza o inclusión de la competencia mediática en los planes de estudio, por lo que surge una necesidad de desarrollar referentes teóricos y estrategias didácticas que permitan integrar dicha competencia en cualquier área de estudio y en especial en el área de Lengua y Literatura para que tanto el docente como el estudiante sean capaces de incluir la educación mediática en el proceso de aprendizaje.

Sobre el currículo nacional ecuatoriano del área de Lengua y Literatura de Educación general Básica este es coherente en incluir la tecnología como parte del proceso educativo, ya que existen algunos términos como ‘audiovisual’ y ‘TIC’ que se presentan en los objetivos y destrezas, sin embargo, no expone los nuevos géneros discursivos que han emergido con la tecnología. No promueve la producción de mensajes en la red de manera explícita y

estructurada, principalmente se focaliza en el uso de las TIC para la búsqueda de información. La dimensión de la competencia mediática que mejor se expresa es la del lenguaje, pero no necesariamente en los nuevos lenguajes en el entorno digital. Desde esta perspectiva, como se ha detallado en líneas anteriores, esto retrasa la alfabetización, puesto que la alfabetización tradicional que se concentraba en el lenguaje oral y escrito, ya no es suficiente, pues se requiere una alfabetización mediática que permita al estudiante ser competente en el entorno mediático.

Por último, gracias al análisis de los estudios en la revisión sistemática, se pudo rescatar indicadores, procesos o estrategias que la comunidad científica refiere o recomienda que son indispensables para alcanzar una competencia mediática, para desarrollar esta guía y así incluir en el proceso de enseñanza aprendizaje dicha competencia en el área de Lengua en conjunto con los contenidos curriculares que propone el currículo nacional. De esta forma, el docente de décimo año podrá hacer uso de esta guía, siempre y cuando tome en cuenta los ajustes que debe realizar de acuerdo con el contexto escolar en que se aplique.

9. Recomendaciones

Se recomienda la formación docente en materia de competencia mediática, de modo que pueda integrar en las planificaciones la enseñanza de dicha competencia para que los estudiantes le den un tratamiento correcto al consumo y producción de la información de la red, y sus habilidades comunicativas no se resignen a la práctica tradicional.

Se recomienda mantener esta línea de investigación acerca de la competencia mediática y el área de Lengua y Literatura, de manera que la comunidad científica pueda ofrecer nuevas estrategias y métodos para la correcta enseñanza de la competencia mediática que es tan necesaria dada la urgencia con la que ocurre el avance tecnológico.

Se recomienda que, para la ejecución de la guía didáctica el docente se prepare con antelación principalmente en el conocimiento de todos los términos y géneros discursivos asociados a la virtualidad; esto lo puede hacer con la lectura de la revisión sistemática de este trabajo. Asimismo, el docente tiene la libertad de elegir el tiempo en el que se desarrollarán las actividades, en vista de que el ambiente educativo puede variar según el contexto en que se encuentre. Es imprescindible que el docente previo a cada actividad pueda crear un diálogo respecto a la temática que se trabajará y así pueda tomar en cuenta sus reflexiones y puntos de vista en todo momento. Por último, si el docente considera que se debe retroalimentar con alguna actividad, tarea, taller, etc., es autónomo de hacerlo, todo con la finalidad que las habilidades lingüísticas y literarias de los estudiantes se puedan fortalecer y puedan ser empleadas también en el entorno digital.

Se recomienda que no se utilice la tecnología en las aulas exclusivamente como un recurso didáctico, sino que verdaderamente se incluya en todos los procesos educativos. Aunque el equipamiento tecnológico sea diferente según el contexto educativo, se debería enseñar a los estudiantes a comprender la información que transita en el mundo mediático de forma crítica y asimismo saber crear mensajes bajo habilidades mediáticas.

10. Bibliografía

- Abendaño, W y Abad, P. (2012). “El currículo en la sociedad del conocimiento.” *Revista Educación y Educadores*, 11 (1)
- Águeda, D, y González, M. (2011). La competencia mediática para educar en el siglo XXI. *Lenguaje y Textos* (34), 69-77
- Aguaded, I y Pérez M. (2012). Estrategias para la alfabetización mediática: competencias audiovisuales y ciudadanía en Andalucía. *New Approaches in Educational Research*, 1 (1), 25-30. doi: 10.7821/naer.1.1.22-26.
- Aguaded, J y Guzmán, D. (2014). Competencia mediática y educación: una alianza necesaria. *Comunicación y pedagogía*, 273 (274), 38-42.
- Aguaded, I., Sandoval, Y. y Rodríguez, M. (2016). La alfabetización mediática desde los organismos internacionales en Europa y Latinoamérica. *Journal of Media Literacy*, 1-2 (63), 10-17.
- Aguilar, M. (2021). Escritura hipermedia y literacidad digital en las nuevas prácticas de tutoría universitaria. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, (32) 63, 1-32
- Aller, T. (2018). El desarrollo de la competencia comunicativa mediática a través de prácticas y recursos digitales. *Revista Electrónica del Lenguaje* (5).
- Andersen, N. (2016). Contextos de currículo ¿Cómo podría el contexto influir o distorsionar la alfabetización mediática? *Guest Editores y Comunicar*, 63(1 y 2), 61-69
- Andrade, L., Iriarte, M., Rivera, D., Marín, I y Velásquez, A. (2019). Competencias mediáticas de bachillerato en Ecuador frente al currículo escolar. *Monti*, 166-186. <http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2019.ne5.7>
- Arenas, A., Aguaded, I y Sandoval, Y. (2011). *Competencia mediática y currículo en Colombia: El caso de los estándares básicos de competencia en Lenguaje*. Grupo Comunicar Ediciones Ayala, T y Soto, G. (2019). *Géneros discursivos digitales: fanfiction y tuitura*, *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales* (43), 11.
- Bajtín, M. (1982). “*El problema de los géneros discursivos*”: En *Estética de la creación verbal*.
- Barrios, A., Pinto, D y Herrera, M (2018). Alfabetización mediática y aprendizaje. Aporte conceptual en el campo de la comunicación educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 125-140

- Buckingham, D. (marzo de 2006). *La educación para los medios en la era de la tecnología digital* [Discurso principal]. Trabajo presentado en el Congreso del décimo aniversario del MED “La sapienza di comunicare”, Roma.
- Caldeiro, M. C. (2013). Desarrollo curricular de la competencia mediática en educación secundaria en la comunidad gallega. *EDMETIC*, 2(2), 8-36
- Caldeiro, M y Agudaded, I. (2014). Alfabetización comunicativa y competencia mediática en la sociedad hipercomunicada. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1, 37-55
- Cassany, D., Luna, M y Sans, G. (1998). *Enseñar Lengua*: GRAÓ
- Cassany, D. (2012). *Leer y escribir en la red*: Anagrama
- Castillo P y Gastaldí L. (2005). Estado de la educación en medios en el currículum escolar en Iberoamérica. *Comunicar*, 24, 30-20
- Colella, V. (2019). Ciberliteratura. ¿Moda o cambio de paradigma en la lectura y la creación literaria? In Tercer Congreso de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales. La Cultura de los Datos.
- Claro, M. (2010). *La incorporación de tecnologías digitales en educación*: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)
- Cuervo, S y Medrano, C. (2013). Alfabetizar en los medios de comunicación: más allá del desarrollo de competencias. Teoría De La Educación. *Revista Interuniversitaria*, 25(2), 111–131. <https://doi.org/10.14201/11577>
- De Fontcubeta y Guerrero, C. (2007). Una propuesta para la educación en medios, *Cuadernos de información*, 20, 87-97.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI.
- De Pablos, J y Ballestas, J. (2018). La Educación Mediática en Nuestro Entorno: Realidades y Posibles Mejoras. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91 (32.1), 117-132
- Dvorghets, S y Shaturnaya, Y. (2015). Developing Students’ Media Literacy in the English Language Teaching Context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (200), 192-198
- Dezuanni, M. (2016). Política nacional de educación para la alfabetización mediática: Artes de los Medios en el plan de estudios de Australia. *Guest Editor y Comunicar*, 63 (1. 2)
- Empananza, J y Urreta, I (2006). Revisión sistemática y metanálisis. *Anales de pediatría continuada*, 3(6), 1-9

- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar* (29), 100-107
- Ferrés, J y Masanet, M. (2015). *La educación mediática en la universidad española*. Gedisa.
- Ferrés, J y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar. Revista científica de educomunicación*, 19 (38), 75-82. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Gamboa A., Muñoz P y Vargas, L. (2016). Literacidad: Nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12 (1), 3- 70
- García, L. (2014): La Guía Didáctica Contextos Universitarios Mediados (5)14
- García, R., Ramírez, A., y Rodríguez, M. M. (2014). Media Literacy Education for a New Prosumer Citizenship. *Comunicar*, 43 (22), 15-23. doi: 10.3916/C43-2014-01.
- García z, R y Contreras, P. (2018). *Educación para los nuevos medios. La escuela prosumidora: del recurso didáctico al contenido curricular*. Universidad Politécnica Salesiana.
- González, N., Sedeño, M y González, V. (2012). Diseño de un *focus group* para valorar la competencia mediática en escenarios familiares. *Icono*, 10 (3), 116-133.
- Greenaway, P. (1993). ¿A quién corresponde la enseñanza de los medios? La revolución de los medios audiovisuales. *La Torre*, 33-43.
- Guerrero, M. (2016). La investigación cualitativa. *Innova*, 1 (2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Gutiérrez, A. (2008). Las TIC en la formación del maestro. “Realfabetización” digital del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63 (22,3), 191-206
- Gutiérrez, A y Torrego, A. (2018). Educación Mediática y su Didáctica. Una propuesta para la Formación del Profesorado en TIC y Medios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91 (32), 15-27
- Gutiérrez, A y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19 (38), 31-39.
- Hernández, R, Fernández, C y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). Metodología de la investigación, 43, 10-38. McGraw-Hill Interamericana.
- Herol, H. (2021). Reflections on the 21st Century Skills into the Curriculum of Social Studies Course. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(2), 90-102

- Malagón, L (2005). El currículo: una reflexión crítica. *Sophia* (1), 83-102
- Marcos, B., Betancourt Santos, S y Martínez Avidad, M. (2016). El Videoblog en el Aula de Lengua y Literatura de Secundaria. Una Propuesta Práctica. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 33-49
- Martos, A.E. (2009). Tecnologías de la Palabra en la era digital: de la cultura letrada a la cibercultura. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 8 (2), 1537. [<http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>]
- Mateus, J. C., y Suárez, C. (2017). La competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la educación mediática. *EDMETIC*, 6(2), 129-147. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6908>
- Mateus, J., Andrada, P y Ferrés, J. (2019). Evaluar la competencia mediática: una aproximación crítica desde las perspectivas pedagógica, política y metodológica. *Revista de Comunicación*, 18(2), 287-301. DOI: <https://doi.org/10.26441/RC18.2-2019-A14>
- Medina Vidal, F., Briones Peñalver y Hernández Gómez, E. (2017). Educación en medios y competencia mediática en la educación secundaria en España, *Icono* 14, volumen 15 (1), 42-65. 10.7195/ri14.v15i2.1001
- Mendoza, D., Franco, Z y Gillemette François. Práctica pedagógica para la comprensión lectora en la competencia mediática de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador). *Grupo Comunicar*
- Ministerio de Educación. (2011) Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial Ecuador, 2º suplemento, 127.
- Ministerio de Educación. (2013). *Tecnología para la Educación*.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional*
- Ministerio de Educación. (2017). *Ecuador llevará internet a las aulas de clase*
- Molina, A., Roque, L., Garcés, B., Rojas, Y., Dulzaides, M y Selín, M. (2015). El proceso de comunicación mediado por las tecnologías de la información. Ventajas y desventajas en diferentes esferas de la vida social. *Medisur* 13(4), 481-493. <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/3075>
- Morales, M. (2018). Leer literatura en la era digital. *Palabra clave*, 7(2), 11-12. <https://doi.org/10.24215/18539912e049>
- Moreno, I. (2004). La utilización de los medios y recursos didácticos en el aula. *Universidad Complutense de Madrid*, 6-7

- Navarrete, M y Romero, R. (2021). Estrategia didáctica para fortalecer las competencias de producción mediática desde la comunicación para el desarrollo. *Revista de investigación educativa de la Rediech*, 12, 1-20
- Navarrete, G., y Mendieta, R. (2018). Las TIC y la educación ecuatoriana en tiempo de Internet: Breve análisis. *Espirales Revista Multidisciplinaria de Investigación Científica*, 2(15), 123–136
<https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/viewFile/220/165>
- Ley 74 de 2013. Propender a la *educación*, se expidió la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2013. DO. No. 74
- Ley 6 de 2011. Garantizar la alfabetización digital y el uso de las tecnologías de la información, 2011. DO. No, 6
- Levratto, V., y Aparici, R. (2014). *Arquitectura. Modalidades de lectura en la web*. UNED.
- Palsa, L & Ruokamo, E. (2015). Behind the concepts of multiliteracies and media literacy in the renewed Finnish core curriculum: A systematic literature review of peer-reviewed research. *Seminat.net*, 11(2).
<https://journals.oslomet.no/index.php/seminar/article/view/2354>
- Ochoa, M. (2016). *Ra Ximhai*, 12, 537-546
- Paladines, L. V. y Aliagas, C. (2021). Booktuber: lectura en red, nuevas literacidades y aplicaciones didácticas. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 10(1), 58-72. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.12234>
- Parola, A y Delgado Ponce. (2013). La urgencia de la competencia mediática en los programas escolares. *Chasqui*, 124, 4-10. doi:10.16921/chasqui.v0i124.12
- Pérez, M. (2005). *La integración curricular de los medios y tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Quaderns Digitals Monográfico: Educación y medios.
- Pérez, M y Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20(39), 25-34.
- Pérez, A. (2013). Avances para el desarrollo de la competencia mediática a partir del currículum de primaria en Colombia y España. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación* (124), 26-33
- Pérez A., y Sandoval, Y. (2013). Avances para el desarrollo de la competencia mediática a partir del currículum de primaria en Colombia y España. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación* (124), 26-33.

- Pérez, I. (2016). La competencia mediática en el currículo escolar: ¿espacio para innovaciones educativas con tecnologías de la información y la comunicación? *Innov. educ. (Méx. DF)*, 16(70), 61-83.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000100061
- Portalés, M. (2019). Alfabetización mediática y nuevos entornos digitales. Dispositivos móviles, jóvenes y lenguaje audiovisual [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona] TDX.
- Ramada, L. (2017). *Esto no va de libros. Literatura Infantil y Juvenil Digital y Educación Literaria*. Universitat Autònoma de Barcelona
- Ramírez García, A. Renés Arellano, P y Sánchez Carrero, J. (2013). Educación artística y competencia mediática en el currículo de Educación Primaria. *Historia y Comunicación Social*, 18, 673-686. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.43998
- Ramírez, A., Renés, P., y García, M. R. (2014). Presencia de la competencia mediática en los objetivos curriculares de la etapa de educación primaria. *Revista interuniversitaria*, 26(1), 137-159.
- Ramírez, A., Renés, P y González, N. (2016). La competencia mediática a través de los contenidos curriculares en la etapa de educación primaria en España. *Educação y Sociedade*, 37 (136), 821-838.
- Ramírez A. Renés, P. R., y Aguaded, I. (2016). La competencia mediática en los criterios de evaluación del currículo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 44(2), 55-62.
- Rius, N. I., y Ballester, R. (2016). Book tráiler en Educación Infantil y Primaria: adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales. *Digital Education Review*, 76-93.
- Ruiz Bikandi, U. (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Graó.
- Saez, V. (2019). Los rasgos de la educación mediática en el nivel secundario: un estudio del caso argentino. *Actualidades Pedagógicas* (74), 103-126.
- Sánchez, J y Aguaded J. (2013). El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19(1), 265-280.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.n1.4252
- SanMiguel, P. (2017). Influencers: ¿Una profesión aspiracional para Millennials? *Revista de estudios de juventud* (118), 129-144.

- Suwarto, D., Setiawan, B & Machmiyah, S. (2022). Developing Digital Literacy Practices in Yogyakarta Elementary Schools. *The Electronic Journal of e-Learning*, 20(2), 101-111. <https://www.academic-publishing.org/index.php/ejel/article/view/2602>
- Tinto, J. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia* (29), 135-173.
- Trujillo, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10(5), 307-322
- Toro, B. (2016). Educación mediática en el sistema escolar chileno. Aproximaciones y propuestas teórico-metodológicas de Alfabetización Meidiática Crítica. [Tesis de doctorado]. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=120912>
- Torrego, A. (2021). Prácticas discursivas y literarias de los jóvenes en la Red. *El Guiniguada*, 30, 72-81
- Tosi, C. (2020). Lectura y Oralidad en las escuelas del siglo XXI. Materiales de enseñanza para las prácticas de Lengua y Literatura en el mundo digital. *CONTEXTOS EDUCATIVOS*, 25, 127-143
- UNESCO. (2011). *ICT Competency Framework For Teachers*.
- UNESCO. (2016). Marco conceptual para la evaluación de las competencias.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1998). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Auto
- Varguillas, C. (2006). El uso de ATLAS.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido. *Laurus*, A12, 73-87.
- Venegas, P. (2011). Gestión de la educación basada en competencias: Elementos para su interpretación en el contexto de la administración de la educación. *Revista Gestión de la Educación*, 1(1), 1-27
- Zhang L, Zhang H y Wang. (2020). Media Literacy Education and Curriculum Integration: A Literature Review. *RedFame*, 3(1), 55-64. <https://doi.org/10.11114/ijce.v3i1.476>

11. Anexos

Anexo 1. Cuadro de contenidos de revisión sistemática

Referencia bibliográfica	Metodología	Autores en que se basa	Temas que se tratan	Resultados	Conclusiones	Relación con esta investigación con base en las dos categorías de análisis
<p>Ramírez García, A. Renés Arellano, P y Sánchez Carrero, J. (2013). Educación artística y competencia mediática en el currículo de Educación Primaria. <i>Historia y Comunicación Social</i>, 18, 673-686. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.43998</p>	<p>Enfoque cualitativo y cuantitativo Estudio de caso</p>	<p>Se basa en los estudios realizados sobre competencia mediática de Ferrés (2006), (2007) y (2012). Se fundamenta en los Decretos Ministeriales expuestas en la Ley Orgánica de Educación sobre el desarrollo de competencias y de la inclusión de la competencia mediática.</p>	<p>Se trata sobre la educación y la comunicación audiovisual. Se habla sobre el tiempo que las nuevas generaciones le dedican a las pantallas digitales. Trata sobre los estudios que se han desarrollado en materia de la competencia mediática. Se expone sobre el marco legislativo en torno a la competencia mediática en el currículo escolar español de Educación Artística.</p>	<p>Los resultados indican que la competencia mediática se evidencia en todos los elementos curriculares que integran el área de Educación Artística.</p>	<p>Existe presencia de la competencia mediática en el currículo escolar, sin embargo, no desde criterios realistas como se desearía por los expertos en la materia. Dicha presencia se evidencia con un porcentaje significativo, ya que en todos los elementos curriculares analizados (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) se evidencia alguna de las dimensiones establecidas por Ferrés y Piscitelli (2012).</p>	<p>Esta investigación se relaciona con la primera categoría de análisis que es: el papel que cumple la competencia mediática en los contenidos curriculares escolares. En vista de que en este estudio se hace un análisis al currículo en materia de competencia mediática.</p>

<p>Medina, F., Briones Peñalver y Hernández Gómez, E. (2017). Educación en medios y competencia mediática en la educación secundaria en España, <i>Icono 14</i>, volumen 15 (1), 42-65. 10.7195/ri14.v15i2.1001</p>	<p>Enfoque cualitativo Se hace una revisión bibliográfica científica</p>	<p>Se basa en Aguaded (2013) y Aguaded y Pérez (2012). Utiliza el estudio de (Ferrés et al., 2012). Y se fundamenta en (García-Ruiz, Ramírez & Rodríguez, 2014) y (Fernández-Planells & Figueras-Maz, 2012).</p>	<p>Se trata de manera cronológica la manera en que la competencia en medios se ha ido introduciendo y expandiendo en el sector educativo. También trata sobre el currículo y la competencia mediática, en cómo esta competencia se fomentaría si estaría expuesta en dicho documento. Se expone sobre la presencia y carencia de la competencia mediática en el nivel superior.</p>	<p>Los resultados de esta investigación revelan que el modelo actual de enseñanza-aprendizaje digital y mediático de la educación secundaria se centra en el manejo instrumental de dispositivos y en la creación de contenidos digitales y mediáticos, dejando en un segundo plano la educación en medios y para los medios.</p>	<p>las políticas sobre alfabetización en medios no han calado lo suficiente en el sistema educativo.</p>	<p>Esta investigación se relaciona con la primera categoría de análisis que es: el papel que cumple la competencia mediática en los contenidos curriculares escolares. En vista de que en este estudio se hace una revisión sistemática sobre la manera en que la competencia mediática es asumida por las políticas educativas, específicamente en los currículos de España.</p>
---	--	--	---	---	--	---

<p>Arenas Fernández, A., Aguaded, I y Sandoval Romero Yamile. (2019). <i>Competencia mediática y currículo en Colombia: El caso de los estándares básicos de competencia en Lenguaje</i>. Grupo Comunicar Ediciones</p>	<p>Enfoque cualitativo con alcance exploratorio-descriptivo Se basa en el análisis de contenido</p>	<p>Se basa en (Grundy, 1987; Díaz Barriga, 1994; Gimeno, 1996; Hoyos, Hoyos, y Cabas, (2004), para resumir el propósito que tiene el currículo escolar formal. Trata la alfabetización mediática de acuerdo con Scollari (2008) y Vordever (2016). Se sustenta principalmente en Ferrés y Piscitelli (2012).</p>	<p>Se trata sobre el currículo como marco para las competencias. Sobre las competencias del siglo XXI Sobre la alfabetización mediática y la competencia mediática Sobe el estándar básico de competencia en Lenguaje.</p>	<p>Los estándares básicos de competencia en Lenguaje (MEN, 2006) cuentan con cinco factores y 177 subprocesos, de los cuales hay un factor y 48 subprocesos dedicados al tema de los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, que si bien no están estructurados bajo la lógica de las dimensiones de la competencia mediática (Ferrés & Piscitelli, 2012), brindan la posibilidad de diseñar estrategias pedagógicas y didácticas en el contexto escolar para fortalecer la alfabetización en medios y por tanto el logro de competencias.</p>	<p>La preponderancia que encontramos en los subprocesos hacia las dimensiones de lenguaje e ideología y valores muestra una cierta tendencia a los enfoques que privilegian la formación en la recepción crítica, muy en boga en América Latina.</p>	<p>Este estudio se vincula con la primera dimensión de análisis, dado que se centra en exponer el caso del currículo combiano sobre la competencia mediática centrado en la competencia de lenguaje.</p>
---	---	--	--	--	--	--

<p>Andrade Vargas, L., Rivera, D., Iriarte Solano, M y Marín Gutiérrez, I. (2019). Competencias mediáticas de estudiantes de bachillerato en Ecuador frente al currículo escolar. <i>MonTI Special Issue</i>, (5), 166-186. 10.6035/MonTI.2019.ne5.7</p>	<p>Enfoque cualitativo de carácter no experimental con alcance descriptivo</p>	<p>Se basa en la definición de competencia según lo planteado por Ferrés y Piscitelli (2012). Rescata lo propuesto en la UNESCO (2011) respecto al papel que deben cumplir los medios en Ecuador. Recoge los conceptos de currículo de Lafranceso (2004) y (Posner, 2003). Asimismo, respecto a la incorporación de las TIC en el currículo, se basa en Acosta (2010); Abendaño y Parada (2012) y (MEE 2014). Finalmente, el estudio se asienta en las seis dimensiones de competencia mediática propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012).</p>	<p>Trata sobre la competencia mediática en el contexto ecuatoriano y la integración de las TIC en el sector educativo. Asimismo sobre las competencias mediáticas en el currículo del bachillerato ecuatoriano.</p>	<p>El estudio permitió determinar que el 8% del total de las destrezas contempladas en el bachillerato contribuyen al desarrollo de las competencias mediáticas, mientras que el 92% no lo hace. Se prueba con ello que el porcentaje es bajo frente al total de destrezas trabajadas, lo que limita la capacidad de la persona para percibir, analizar, discriminar y disfrutar de la comunicación mediática</p>	<p>El porcentaje de competencia mediática en el currículo ecuatoriano de bachillerato es bajo, frente al total de destrezas trabajadas, limitando con esto la capacidad de los estudiantes para percibir, analizar, discriminar y disfrutar de la comunicación mediática.</p>	<p>Esta investigación se relaciona con la primera dimensión de la revisión sistemática, en vista de que es un estudio realizado al currículo ecuatoriano vigente.</p>
--	--	---	---	---	---	---

<p>Ramírez García, A y González Fernández, N. (2016). Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España. <i>Comunicar</i>, (14)49</p>	<p>Enfoque cualitativo con alcance transaccional descriptivo</p>	<p>Se basa en Carlsson (2011), Hjarvard (2008) y Ambròs y Breu (2011) Refiere los estudios realizados al currículo de España por Camps, (2009); Ramírez-García, Renés Arellano, y Delgado-Ponce, (2014).</p>	<p>Se trata sobre la invasión de los medios en la vida y de las personas y el tiempo en que pasan los jóvenes ante estos. Se habla sobre la alfabetización mediática y la competencia mediática.</p>	<p>La mayor parte del profesorado en todas las dimensiones de la competencia mediática se ubica en un nivel básico. A pesar de contar con un currículo escolar que responde a las necesidades de alfabetización mediática en la enseñanza obligatoria y proliferar políticas de apoyo a la tecnología, en la práctica la mayor debilidad de los participantes, sobre todo profesorado, se centra en el aspecto tecnológico.</p>	<p>La revisión crítica de los currículos escolares y un consenso en el diseño y desarrollo de los mismos facilitarían una formación común del alumnado y alejarían el fantasma de una posible exclusión mediática. Mientras que un currículo propio y una formación mediante redes relacionales de profesionales son el camino para alcanzar mayores niveles competenciales en ambos colectivos.</p>	<p>En esta investigación se realiza un estudio al currículo del profesorado de España de la educación obligatoria, por lo que se relaciona con la dimensión uno de la revisión sistemática.</p>
---	--	--	--	---	--	---

<p>Caldeiro, M. C. (2013). Desarrollo curricular de la competencia mediática en educación secundaria en la comunidad gallega. <i>EDMETIC</i>, 2(2), 8-36</p>	<p>Investigación cualitativa, se basa en el análisis del contenido</p>	<p>Se toma la concepción sobre nativos digitales de Prensky (2006). Se basa en Dezuanni (2012) para hablar sobre "emirec". Refiere a Gonzalez (2013) y Ferrés (2006)</p>	<p>Se trata sobre la alfabetización y desarrollo de las competencias en la sociedad mediática. La competencia audiovisual y mediática en la actualidad Se aborda la realidad legislativa en la comunidad gallega</p>	<p>De la revisión de la legislación gallega se deduce, la presencia de la práctica Desarrollo curricular de la competencia mediática en educación secundaria en la comunidad gallega totalidad de dimensiones e indicadores de la competencia mediática, en buena parte de las asignaturas que conforman el currículo. Si bien no están presentes todas y cada una, de forma explícita, en las diferentes asignaturas; si lo hacen, de forma transversal, en casi la práctica totalidad de materias.</p>	<p>El desarrollo curricular de la competencia mediática en educación secundaria en la comunidad gallega adolece del valor que el contexto mediático actual le confiere.</p>	<p>Este estudio se vincula con la dimensión uno, porque permite conocer la manera en que incluye la competencia mediática en el currículo escolar.</p>
--	--	--	--	--	---	--

<p>De Pablos Pons, J y Ballestas Pagán, J. (2018). La Educación Mediática en Nuestro Entorno: Realidades y Posibles Mejoras. <i>Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i>, 91 (32.1), 117-132</p>	<p>Enfoque cualitativo, se basa en un análisis de contenido</p>	<p>Utiliza las concepciones de McLuhan (1974); Postman y Weingartner (1973); Área de guarro (2012); y Pérez (2017). Rescata las ideas de Aguaded (2011); Morduchowicz (2012); y Buckingham, (2005). Utiliza los fundamentos de Gutiérrez y Tyner (2012) donde se expone sobre la escasez de educación mediática en los currículos.</p>	<p>Trata de la alfabetización mediática y los diversos conceptos que ha ido adoptando. Acerca del entorno digital educativo y la intervención de los factores políticos, cívicos y económicos, así como de los organismos internacionales . Sobre la educación mediática principalmente en Europa. Se habla de la situación de la alfabetización mediática en España. Trata sobre la función del profesorado en la enseñanza de competencia mediática. Expone acerca de la cooperación de todos los entes educativos y los profesionales de los medios.</p>	<p>Se expresa que hace falta detectar personas profesionales de la comunicación, pues debe haber una toma de conciencia, ya que "para bien o para mal" existen implicaciones educativas. Así, también se hace una llamada a los responsables de la política educativa de España, para que exista una formación mediática. Finalmente, expone que para el desempeño de las obligaciones y los deberes en la sociedad necesitamos acercarnos a las escuelas y los medios.</p>	<p>Convendría a nivel regional, aumentar la difusión de programas contextualizados en favorecer la lectura de prensa, sobre radio, televisión y cine, publicidad, creaciones audiovisuales, etc., para seguir fomentando el espíritu crítico, la reflexión y el interés por la actualidad en los jóvenes.</p>	<p>Esta investigación se relaciona con la primera categoría de análisis, en vista de que ofrece una mirada actual sobre la educación en medios y abarca la relación entre el currículo y la competencia mediática.</p>
---	---	--	---	---	---	--

<p>Andersen, N. (2016). Contextos de currículo ¿Cómo podría el contexto influir o distorsionar la alfabetización mediática? <i>Guest Editores y Comunicar</i>, 63(1 y 2), 61-69</p>	<p>Metodología cualitativa, con diseño documental, se basa en el análisis de contenido.</p>	<p>Se basa en el currículo de Ontario (2006). También, en la Guía de Recursos de Alfabetización Mediática (1989)</p>	<p>Se expone principalmente sobre el currículo de Ontario. Se abarca sobre la asignatura destinada para la competencia mediática. Se expone sobre la forma en la que el contexto mediático afecta a la salud y al aprendizaje mismo sobre la alfabetización mediática.</p>	<p>En este currículo se integran las <i>los Ocho Conceptos Clave de Alfabetización Mediática</i> dentro de una asignatura optativa o independiente. Este currículo, la inclusión de dicha alfabetización, en este caso, podría facilitar el conocimiento más profundo y la producción de medios más sofisticados</p>	<p>La alfabetización mediática es una combinación lógica, incluso necesaria, para los estándares que abordan las conexiones globales, el desarrollo individual y la identidad, y los individuos, grupos e instituciones. Junto con la familia, las escuelas, e iglesias, los medios de comunicación seguramente deben ser considerados importantes agentes de socialización y por lo tanto dignos de estudio</p>	<p>Esta investigación se relaciona con la primera dimensión, en vista de que abarca cómo se presenta el currículo ante el entorno mediático y la alfabetización mediática.</p>
---	---	--	--	--	--	--

<p>Mateus, J y Suárez Guerrero, C. (2017). La competencia TIC en el nuevo currículo peruano. Edmetec, 6 (2), 129-147. https://doi.org/10.21071/edmetec.v6i2.6908</p>	<p>Metodología cualitativa con diseño descriptivo Se basa en el análisis de contenido.</p>	<p>Refiere algunos conceptos y definiciones sobre la educación mediática de (Ambrós y Breu, 2011); Aparici, Campuzano, Ferrés y García-Matilla (2010), la UNESCO y la Comisión Europea. Se basa en Livingstone (2013) acerca del "analfabetismo mediático" y "analfabetismo letrado". Se fundamenta en las seis dimensiones de competencia mediática propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012).</p>	<p>Se trata principalmente acerca de los contenidos del currículo formal de Perú con relación a la competencia en TIC. Se habla sobre el documento curricular y su vinculación como un documento de monitoreo del proceso de enseñanza aprendizaje de docentes, estudiantes y padres de familia. Se exponen los cambios que ha atravesado Perú respecto a la inclusión de TIC. Se abarcan diversos indicadores que se desprenden de la alfabetización mediática.</p>	<p>En el currículo, en algunos de sus contenidos sí se contemplan las dimensiones de la competencia mediática sobre: lenguaje, tecnología, procesos de interacción, ideología y valores y estética. Sin embargo, existen vacíos en cuanto a la dimensión de procesos de producción y difusión.</p>	<p>A pesar de que la competencia mediática no esté explícita en el currículo peruano, algunos en algunas de sus propuestas conceptuales sí de forma diseminada. Si la competencia TIC se integra en el currículo, es imprescindible que los docentes tengan competencias el respecto. La educación mediática no debe resignarse al conocimiento en el manejo de los medios, sino como una herramienta para formar ciudadanos críticos.</p>	<p>Este estudio se relaciona con la categoría uno de la revisión sistemática ya que se hace un estudio al currículo de primaria de España sobre la competencia mediática.</p>
---	--	---	--	--	--	---

<p>Pérez Ortega, I. (2016). La competencia mediática en el currículo escolar: ¿espacio para innovaciones educativas con tecnologías de la información y la comunicación? <i>Innovación educativa</i>, 16 (70), 61-83. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S166526732016000100061&script=sci_abstract</p>	<p>Estudio cualitativo con alcance exploratorio. Se basa en la hermenéutica</p>	<p>Se basa en la definición de competencia básica propuesta por Bolívar (2008) y Pérez (2007). Rescata los conceptos de Delgado (2012) y Pérez y Delgado (2012) acerca de la competencia mediática.</p>	<p>Trata sobre las reformas educativas y el currículo de México focalizadas en la adquisición de competencias. Habla de las brechas digitales de México. Trata sobre la manera en que la sociología define a la educación. Habla sobre las competencias básicas y la competencia mediática. Trata sobre la competencia mediática, audio visual, digital. Se habla sobre la innovación educativa con TIC.</p>	<p>En los documentos no se encuentran los conceptos de competencia digital o competencia mediática; tampoco se declaran las habilidades, destrezas y conocimientos específicos que permitirán al alumnado su desarrollo integral en un ambiente digital. Aunque destaca el uso de sustantivos como creatividad, innovación, TIC, tecnología y pensamiento crítico y de frases que parecieran objetivos por ir precedidos por un verbo en infinitivo como “participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología” o “identificar, evaluar, seleccionar”</p>	<p>Este currículo estructurado y organizado por competencias básicas no contribuye por sí solo a promover cambios ni mejoras pedagógicas con recursos digitales. Sí cumple, sin embargo, con su función de validar determinados saberes escolarizados.</p>	<p>Este texto es un estudio realizado al currículo de México considerando la competencia mediática, por lo que se vincula con la primera categoría del análisis.</p>
---	---	---	--	---	--	--

<p>Ramírez García, A., Renés Arellano, P y González Fernández, N. (2016). La competencia mediática a través de los contenidos curriculares en la etapa de educación primaria en España. <i>Educação y Sociedade</i>. 37(136), 821-838. 10.1590/ES0101-73302016128894</p>	<p>Enfoque cualitativo con diseño descriptivo, se basa en el análisis documental</p>	<p>Se basa en Buckingham (2009) y Aguaded et al. (2011) sobre los aspectos distintivos que refieren sobre la competencia mediática. Se sustenta en Ferrés (2007) principalmente.</p>	<p>Trata sobre las reformas del sistema educativo, específicamente en los currículos ante las necesidades y exigencias sociales. Expresa sobre las concepciones de competencia, competencias básicas y su convergencia con la tecnología.</p>	<p>Si bien es cierto que la competencia mediática no aparece como tal, muchos de sus descriptores sí se encuentran presentes en el currículo. Al segmentar las dimensiones de la competencia mediática, de los 55 descriptores propuestos por Ferrés que mostraban la competencia digital, de ellos 36 fueron identificados en los contenidos de las áreas que integran el currículum del cuarto curso de la educación primaria. Este número supone que el 65,45% de los aspectos distintivos de la competencia digital se encuentra en dicho currículum.</p>	<p>En el currículo la competencia mediática se encuentra manifestada desde dos enfoques: el primero considera los medios de comunicación como instrumentos de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje; y el segundo entiende la necesidad de un análisis de estos desde una perspectiva crítica y desde su repercusión social.</p>	<p>Este estudio se relaciona con la categoría uno de la revisión sistemática ya que se hace un estudio al currículo de primaria de España sobre la competencia mediática.</p>
--	--	--	---	---	--	---

<p>Aguaded, I., Marín Gutiérrez, I y Díaz Pareja, E (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de Primaria y Secundaria en Andalucía (España). <i>RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia</i>, 18 (2), 275-298. https://doi.org/10.5944/ried.18.2.13407</p>	<p>Enfoque cuantitativo. Es un estudio de caso y se basa en el diseño no experimental</p>	<p>Utiliza las definiciones de competencia, competencia audiovisual y alfabetización mediática, según Ferrés (2007); Bujokas y Rothberg (2014). Se basa en la Comisión Europea (2009) y el Parlamento Europeo (2007). Emplea el formato de Ferrés (2007), de las competencias en educación mediática.</p>	<p>Se habla sobre la competencia en general, la competencia audiovisual y digital en específico. Trata acerca de la educación para los medios. Se expone la situación actual en el conocimiento mediático en alusión a diversos estudios realizados en Europa y España.</p>	<p>Los resultados se centran en la dimensión de la tecnología ya que es la más conocida en los estudiantes. Por un lado, en los estudiantes de primaria se obtuvo: un conocimiento en tecnología muy malo del 7%, malo en un 9%, regular en un 26%, bueno en un 26% y muy bueno en un 32%. En la secundaria, en cambio, arrojaban unos resultados de un conocimiento en tecnología muy malo del 13%, malo en un 16%, regular en un 25%, bueno en un 36% y muy bueno en un 10%. En cuanto a los datos obtenidos sobre sobre ambos niveles respecto al sexo no hubo ninguna significancia, sobre la edad, tampoco hubo mayor relevancia.</p>	<p>La alfabetización mediática requiere de una aplicación práctica. Para que una persona se desenvuelva de forma autónoma en este nuevo siglo es necesario que conozca el lenguaje de los medios de comunicación en esta plena era digital. Es necesaria la introducción de la asignatura de educación mediática en el currículum escolar de primaria y de secundaria.</p>	<p>Este estudio se vincula con la primera dimensión propuesta para la revisión sistemática, en vista de que se realiza un estudio de casa en la población española y se contempla al currículo como un texto necesario en el que se debería incluir la competencia mediática, de modo que se desarrolle en la puesta en práctica.</p>
---	---	---	---	---	--	---

<p>Parola, A., Delgado Ponce, A. (2013). La urgencia de la competencia mediática en los programas escolares. Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación, (124), 2013, 4-10</p>	<p>Enfoque cualitativo, se basa en el análisis de contenido</p>	<p>Se basa en la Comisión Europea (2009), y en Aparici y otros (2010), sobre la alfabetización mediática. Refiere la propuesta de las dimensiones de competencia mediática, según Ferrés (2007, 2012)</p>	<p>Trata sobre la competencia mediática en los programas escolares de España e Italia. Expone sobre las acciones que se han realizado para promover la competencia mediática en los programas escolares y en todo el proceso educacional.</p>	<p>Además de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación presentes en las distintas áreas, o más bien, relacionadas con estos, en los Reales Decretos, tanto de primaria como de secundaria, se incluyen ocho competencias que difieren en parte de las aportadas por el marco de referencia.</p>	<p>La educación tiene aún una asignatura pendiente en la adaptación a las nuevas realidades y la atención a las necesidades formativas de alumnos, profesores y familias.</p>	<p>Esta investigación se relaciona con la primera categoría de análisis ya que este estudio expone sobre la competencia mediática en los programas curriculares.</p>
--	---	---	---	---	---	--

<p>Saez, V. (2019). Los rasgos de la educación mediática en el nivel secundario: un estudio del caso argentino. <i>Actualidades Pedagógicas</i>, (74), 103-126.</p>	<p>Enfoque cualitativo con alcance exploratorio Se usa el análisis socioeducativo del discurso</p>	<p>Se basa en (Buckingham y Domaille, 2001; Buckingham, 2007; Grossi-Sampedron y Arreguit, 2017; Pegurer-Caprino y Martínez-Cerdá, 2016), para referir a la educación en medios.</p>	<p>Se trata sobre qué es la competencia mediática Acerca de la competencia mediática en el contexto argentino. Se habla sobre la terminología de competencia mediática y alfabetización mediática. Se expone sobre las prácticas estudiantiles y los medios de comunicación.</p>	<p>Los resultados evidencian que desde diferentes asignaturas se propone como contenido curricular la educación mediática y se reconocen distintas formas de incluirlos en las propuestas de enseñanza: vincular los contenidos escolares con las temáticas que circulan en los medios de comunicación, usarlos como fuente de información, problematizar el discurso que circula en los medios y utilizarlos como una herramienta de empoderamiento juvenil.</p>	<p>Los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires reconocen la influencia de los medios de comunicación en la sociedad de la información y apuestan a superar la mirada apocalíptica sobre ellos.</p>	<p>Esta investigación se relaciona con la primera dimensión de la revisión sistemática, dando que expone el análisis de la competencia mediática en el caso argentino, centrado en el currículo.</p>
---	--	--	--	---	---	--

<p>Suwarto, D., Setiawan, B & Machmiyah, S. (2022). Developing Digital Literacy Practices in Yogyakarta Elementary Schools. The Electronic Journal of e-Learning, 20(2), 101-111. The Electronic Journal of e-Learning, 20(2), 101-111.</p>	<p>Enfoque cualitativo, se realiza un estudio de caso</p>	<p>Se basa en Buckingham, (2007; 2009 y 2015). También en Fedorov (2008) sobre la educación en medios. Se sustenta en Simpson & Obdalova (2014)</p>	<p>Se trata sobre la literacidad digital. El papel de los profesores de TIC en la promoción de la alfabetización digital en las escuelas. Enfoque de Alfabetización Informativa. Enfoque de alfabetización mediática Se habla sobre el caso de Yogyakarta, Indonesia sobre la competencia mediática.</p>	<p>El estudio sugiere que la escuela debe integrar el aprendizaje de las TIC, la alfabetización informativa y la alfabetización mediática para mejorar el currículo de alfabetización digital. Al hacerlo, los directores deben animar al bibliotecario a desempeñar un papel significativo igual al profesor de aula y de TIC y fomentar el trabajo en equipo para desarrollar un entorno digital programa de alfabetización para los estudiantes.</p>	<p>Esta investigación revela que la estrategia de alfabetización digital se implementa principalmente a través del aprendizaje de las TIC y los medios. Sin embargo, el enfoque de alfabetización informativa se considera menos crítico. Las escuelas primarias establecen un laboratorio de computación adecuado y desarrollan un plan de estudios de TIC sólido como el enfoque principal del aprendizaje de la alfabetización digital</p>	<p>Este estudio se relaciona con la primera dimensión, ya que expone el caso de la competencia mediática de Indonesia.</p>
---	---	---	--	---	---	--

<p>Palsa, L. & Ruokamo, E. (2015). Behind the concepts of multiliteracies and media literacy in the renewed Finnish core curriculum: A systematic literature review of peer-reviewed research. <i>Seminat.net</i>, 11(2).</p>	<p>Enfoque cualitativo se basa en el análisis documental y utiliza la técnica de análisis de contenido.</p>	<p>Se sustenta en (Kupiainen, Sintonen, & Suoranta, 2008). También en Kauppinen (2010). Usa los fundamentos de Aufderheide, (1993). Se fundamenta en Potter (2010). Se basa en (FNBoE, 2014) sobre las multiliteracias.</p>	<p>Se trata sobre el currículo finlandés en materia de alfabetización mediática. Se pone a debate el concepto de <i>media literacy</i>. La alfabetización mediática como resultado educativo.</p>	<p>El concepto de alfabetización mediática ha aparecido en una variedad de planes de estudios desde 1970. En la década de 1970, la atención se centró en la masa comunicación, mientras que los currículos de las décadas de 1980 y 1990 utilizaban un concepto de educación en comunicación. En el núcleo de 2004 currículo, la alfabetización mediática se relaciona con el tema transversal comunicación y habilidades mediáticas (FNBoE, 2004).</p>	<p>De acuerdo con las conceptualizaciones presentadas en el currículo de Finlandia, en algunos artículos, la multialfabetización o multialfabetización fue vista como un conjunto de habilidades de comunicación. Sin embargo, en la mayoría de los artículos, la multialfabetización fue también conceptualizado y analizado como un enfoque pedagógico. Esta diferencia el concepto de multialfabetizaciones en investigación del concepto de multialfabetizaciones en el currículo básico finlandés</p>	<p>Este estudio es relevante para la primera categoría que se analiza, en vista de que expone el caso curricular de Finlandia.</p>
---	---	---	---	---	--	--

<p>Dezuanni, M. (2016). Política nacional de educación para la alfabetización mediática: Artes de los Medios en el plan de estudios de Australia. Guest Editor y Comunicar, 63 (1. 2)</p>	<p>Enfoque cualitativo, se basa en el análisis de contenido</p>	<p>Se sustenta en (La Haya y Payton, 2010; Jenkins, 2006). También en (Acara, 2015) y (Dezuanni, 2015)</p>	<p>Se trata sobre la inclusión de la alfabetización mediática en el currículo de Australia. También se abarca sobre la inclusión de dicha alfabetización en EEUU. Se expone sobre la asignatura de Artes Mediática que forma parte del currículo obligatorio.</p>	<p>Quizás el aspecto más significativo del desarrollo de las “Artes mediáticas” para el plan de estudios de Australia ha sido el desarrollo de contenidos para estudiantes muy jóvenes a través de la escuela secundaria. La percepción del aprendizaje de los medios difiere necesariamente en los niños y en los adolescentes. Esto está relacionado con la tecnología disponible para que los estudiantes emprendan la realización de medios en diferentes edades y momentos.</p>	<p>La asignatura Media Arts es un gran paso para proporcionar a los estudiantes los conocimientos y habilidades que necesitan para tener éxito en contextos digitales. Sin embargo, un desafío significativo será proporcionar maestros que no están familiarizados con la enseñanza y el aprendizaje de los medios con la confianza de implementar Artes de los Medios en sus aulas. Aunque será obligatorio para el plan de estudios que se utilizará a medida que se implemente en todo el país, no hay garantía de que tendrá éxito a menos que los maestros reciban apoyo para desarrollar experiencias de aprendizaje de alta calidad para sus alumnos.</p>	<p>Este estudio es de gran importancia para la dimensión uno para el análisis, porque se expone sobre la función de la competencia mediática en el currículo de Australia.</p>
---	---	--	---	--	---	--

<p>Zhang L, Zhang H y Wang. (2020). Media Literacy Education and Curriculum Integration: A Literature Review. <i>RedFame</i>, 3(1), 55-64. https://doi.org/10.1111/14/ijce.v3i1.4769</p>	<p>Enfoque cualitativo, se basa en el diseño documental y se basa en la revisión sistemática de la literatura</p>	<p>Se basa en (Koller, Haider & Dall, 2005). Usa fundamentos de Frau-Meigs (2007) sobre la educación mediática. También en Bachmair & Bazalgette (2007). Se sustenta en Burn & Durran (2007) sobre la alfabetización mediática en las escuelas.</p>	<p>Se trata sobre el conocimiento de los medios. Se expone sobre la alfabetización mediática en distintos países de Europa y Asia. Expone sobre cómo seleccionar y organizar la experiencia de aprendizaje en la alfabetización mediática.</p>	<p>Este análisis ha descubierto varias diferencias en la etapa de integración de MLE en la escuela. ámbito de la educación, por ejemplo, MLE se abordó de manera transversal o específica de una materia en diferentes países.</p>	<p>La implementación exitosa de la alfabetización mediática depende en la formación de profesores de alto nivel. En este sentido, la formación del profesorado en alfabetización mediática es de suma importancia en el progreso de la alfabetización mediática.</p>	<p>Esta investigación se relaciona con la primera categoría de análisis, ya que se hace un estudio a diferentes currículos de Europa y Asia, en función de la competencia mediática.</p>
---	---	---	--	--	--	--

<p>Pérez Rodríguez, A y Sandoval, Y. (2013). Avances para el desarrollo de la competencia mediática a partir del currículum de primaria en Colombia y España. <i>Tema central</i>, (124), 26-33</p>	<p>Enfoque cualitativo Se basa en el análisis de contenido</p>	<p>Se basa en la UNESCO (1982), (2007) y (2011) para referir sobre la alfabetización mediática y la educación. Refiere a (Gutiérrez y Tyner, 2012); (Prensky, 2000) y (Aparici, Campuzano, Ferrés y GarcíaMatilla, 2010).</p>	<p>Habla sobre las competencias y la relación con los medios digitalizados. Expresa sobre la relación del currículo y la competencia mediática. Se expone sobre alfabetización y la educación en medios. Trata la competencia mediática en los currículos escolares de España y Colombia.</p>	<p>En el caso español, de las dimensiones analizadas sobre competencia mediática, la que no se encuentra presente la de participación ciudadana. Por otro lado, en el currículo de Colombia, algunas de las dimensiones consideradas en este análisis no están presentes en los estándares básicos del Lenguaje. Sin embargo, sí se encuentran en el desarrollo de orientaciones para ser competentes en Tecnología.</p>	<p>Una vez revisado lo prescrito en el currículum/ estándares de cada país, queda patente la importancia de la competencia mediática, al comprobarse el tratamiento en ambas propuestas curriculares. Si bien son diferentes planteamientos, hay rasgos comunes como la consideración sobre todo de los medios y tecnologías como recursos para la búsqueda de información, la atención a la comprensión de los mensajes y usos de los medios, el conocimiento de los códigos y géneros, la consideración de las intenciones, o la ideología y valores.</p>	<p>Esta investigación refiere el análisis del currículo de España y Colombia centrado en el área de Lengua y Literatura, por lo que se relaciona con la segunda dimensión en analizar de la revisión sistemática.</p>
---	--	---	---	--	---	---

<p>Rovira Collado, J. (2016). Del blog de LIJ 2.0 al booktuber en la promoción del hábito lector. <i>RESED</i>, (4), 37-51</p>	<p>Enfoque cualitativo con alcance explicativo</p>	<p>Se basa en (Lluch, 2011 y Rovira, 2015), para tratar sobre los nuevos hábitos lectores de los jóvenes en la web. Se fundamenta en Ramos Molina (2016) para referir las posibilidades didácticas de los blogs.</p>	<p>Se habla sobre la lectura en espacios digitales. Se refiere sobre la lectura social Se expone sobre el tema de los booktubers y los bloggers. Se abarca sobre los tipos de lectura y las redes sociales.</p>	<p>Algunas de las voces más negativas respecto a los booktubers destacan la poca validez de sus críticas y una selección reducida de las lecturas, repitiéndose siempre las obras más conocidas. Aunque los booktuber y los youtubers tienen un éxito indiscutible, es cierto que ya hay voces que anuncian un cansancio del modelo youtuber. Repetición de contenidos, pérdidas de interés, polémicas innecesarias o el crecimiento de los principales protagonistas (y su audiencia), hacen que ya nos encontramos en un momento de incertidumbre o transición.</p>	<p>Los blogs “ligeros” y los booktubers son dinámicas LIJ 2.0 muy importantes para comprender una nueva forma de promover la lectura, difundir la literatura, y favorecer el desarrollo del hábito lector desde las primeras etapas educativas con el apoyo de Internet.</p>	<p>Este estudio se vincula con la segunda dimensión de la investigación en curso, dado que se relaciona con el área de Lengua y Literatura al referir sobre las nuevas prácticas lectoras en los espacios digitales.</p>
--	--	--	---	---	--	--

<p>Gutiérrez Martín A y Torrego González, A. (2018). Educación mediática y su didáctica. Una Propuesta para la Formación del Profesorado en TIC y Medios. <i>Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i>, 91, (32.1), 15-27</p>	<p>Enfoque cualitativo Se basa en el análisis de contenido</p>	<p>Se sustenta en la UNESCO, en el Parlamento y Consejo Europeo para referir a su trabajo sobre la competencia mediática en la educación formal. Refiere a Barbas (2012) para hablar sobre la definición de educomunicación. Se fundamenta Gutiérrez y Tyner (2012) y (Buckingham, 2015) sobre educación mediática en el currículo en Reino Unido.</p>	<p>Se trata sobre los esfuerzos que se han hecho para integrar la competencia mediática en el sector educativo. Se expone sobre las diferencias y similitudes entre los términos: competencia mediática, alfabetización mediática, media literacy, media informacional, etc. Se aborda también sobre las dimensiones o niveles que constituyen la competencia en TIC. Se trata sobre la formación de los profesores en TIC y medios.</p>	<p>Se obtuvieron cinco dimensiones o niveles de la competencia en TIC</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Alfabetización múltiple en la era digital 2. Medios y entornos digitales como agentes de educación informal 3. Integración curricular de los medios y tecnologías digitales como recursos didácticos 4. Integración curricular de TIC y medios como objeto de estudio. Educación mediática en la enseñanza formal 5. La educación mediática en la enseñanza universitaria y en la formación inicial del profesorado 	<p>Si con el sistema universitario actual no siempre es fácil encontrar profesores adecuados para la didáctica de asignaturas tan asentadas e incuestionables como Lenguaje y Matemáticas, puede parecer utópico reclamar una formación específica de profesores de Didáctica de la Educación Mediática cuando ni siquiera se contempla la educación mediática como materia escolar obligatoria.</p>	<p>Este documento se vincula con la primera dimensión para la revisión sistemática, ya se trabaja sobre la inclusión de la enseñanza de TIC y medios en la educación, a partir del currículo.</p>
---	--	--	--	--	--	---

<p>Toro, B. (2016). Educación mediática en el entorno escolar chileno. <i>Aproximaciones y propuestas teórico-metodológicas de Alfabetización Mediática Crítica</i>. [Tesis de doctorado] Universidad Autónoma de Barcelona</p>	<p>Enfoque cualitativo Se realiza una investigación documental</p>	<p>Se basa en la UNESCO para tratar sobre la alfabetización mediática en la educación. Se basa en Tadeu da Silva (1999) y Lankshear y Kanobrl (2010). Se fundamenta en la <i>Pedagogía multialfabetizadora</i> de Cummins (2006). Refiere a Sevillano (1998), Ferrés (1998) Y Pérez (2000), para hablar sobre la educación mediática.</p>	<p>Se aborda sobre el currículo escolar. Sobre alfabetización y alfabetización crítica Expone sobre la alfabetización mediática crítica Se trata sobre la lectura. Se habla sobre los aportes teóricos y didácticos de las corrientes tradicionales a la educación mediática en el mundo. Se habla sobre el enfoque educativo curricular por competencias. Se aborda la competencia comunicativa Se expone acerca de la competencia lectora. Se habla sobre las propuestas curriculares a nivel internacional en materia de alfabetización mediática.</p>	<p>La alfabetización mediática es posible ser abordada desde un enfoque de alfabetización en medios crítico, comunicativo y creativo, orientando al desarrollo de la competencia mediática.</p>	<p>El currículum escolar chileno de enseñanza media en Lengua y comunicación, privilegia la "enseñanza a través de los medios" y no promueve la "enseñanza sobre los medios para su producción."</p>	<p>Este estudio se relaciona con la primera investigación del análisis, porque trata sobre la educación en medios en el currículo de Chile.</p>
---	--	---	---	---	--	---

<p>Gutiérrez Martín, A y Torrego González, A. (2018). Educación Mediática y su Didáctica. Una propuesta para la Formación del Profesorado en TIC y Medios. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 91 (32), 15-27</p>	<p>Estudio con enfoque comunicativo, se basa en el diseño documental.</p>	<p>Se basa en el a (UNESCO, 2011 y 2012). También en Gutiérrez y Tyner (2012) Se fundamenta en Aparici y García Marín (2017) para hablar sobre la educación en medios. Se sustenta en Buckingham, D. (2015)</p>	<p>Se habla sobre la urgencia de incluir la competencia mediática en la educación. Se proponen cinco dimensiones para la alfabetización mediática. Sobre el potencial educativo de los medios y su didáctica. Educación mediática en la enseñanza universitaria y en la formación inicial del profesorado.</p>	<p>Se ofrece un modelo de Didáctica de la Educación Mediática con cinco grandes bloques temáticos: 1. Alfabetización múltiple en la era digital; 2. Medios y entornos digitales como agentes de educación informal; 3. Integración curricular de los medios y tecnologías digitales como recursos didácticos; 4. Integración curricular de TIC y medios como objeto de estudio. Educación mediática en la enseñanza formal; 5. La educación mediática en la enseñanza universitaria y en la formación inicial del profesorado</p>	<p>Si con el sistema universitario actual no siempre es fácil encontrar profesores adecuados para la didáctica de asignaturas tan asentadas e incuestionables como Lenguaje y Matemáticas, puede parecer utópico reclamar una formación específica de profesores de Didáctica de la Educación Mediática cuando ni siquiera se contempla la educación mediática como materia escolar obligatoria.</p>	<p>Este estudio se vincula con la segunda categoría de análisis ya que ofrece nociones sobre la alfabetización mediática en la enseñanza de esta.</p>
--	---	---	--	---	--	---

<p>Ramírez García, A., Renés Arellano, P y Delgado Ponce, A. (2014). La competencia mediática y el área de lengua castellana y literatura de educación primaria. Análisis curricular en España. <i>Calidoscópico</i>, (12) 3, 345-355</p>	<p>Metodología con enfoque cualitativo con diseño documental, se basa en el análisis de contenido.</p>	<p>Se basa en (Pérez Tornero, 2003) y Aparici et al (2010) Se fundamenta en el concepto de <i>productor</i> y <i>creador</i> de Gutiérrez y Tyner (2012). Se fundamenta en (Cassany, 2006). Cita a (Pérez-Rodríguez, 2011)</p>	<p>Se trata de la competencia comunicativa y la competencia mediática y su relación con el área de lengua castellana y literatura. También, sobre la competencia mediática y sus dimensiones</p>	<p>Los resultados obtenidos evidencian la presencia de dicha competencia en el área de lengua castellana y Literatura a través de diferentes descriptores, enfatizando los vinculados a los objetivos y los contenidos de segundo ciclo.</p>	<p>Finalmente, la presencia curricular de la competencia mediática en el área de Lengua castellana y Literatura en Educación Primaria es mejorable, precisando una mayor especificidad de la misma.</p>	<p>Esta investigación se relaciona con la segunda categoría del análisis ya que se centra específicamente a tratar la relación que existe entre la competencia mediática y el área de Lengua y Literatura.</p>
<p>Ayala, T y Soto, G. (2019). Géneros discursivos digitales: fanfiction y tuitera, Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales (43), 11.</p>	<p>Se basa en el enfoque comunicativo, es de carácter documental. Utiliza el análisis de contenido.</p>	<p>Se basa en Maingueneau (2007 y 2009) para hablar del género discursivo. Se fundamenta en Swales (1990), Scolari (2017) y Cassany (2012) Cita a Jenkins (2006) Se fundamenta en Escandell Montiel (2015) sobre tuitera.</p>	<p>Se habla de los géneros digitales Sobre fanfiction, twitter, tuitera</p>	<p>Los hilos de Twitter permiten desarrollar la creatividad de los usuarios y, a la vez, constituyen una forma de mostrar talento literario que eventualmente posibilite llegar al mundo editorial.</p>	<p>La necesidad de entretenimiento, de la cultura del tiempo libre y de la relación adictiva con las redes sociales (social network sites) y sitios web de reunión virtual entre personas que comparten las mismas aficiones. Fanfiction y tuitera no son sino muestras de la vitalidad de los géneros y de las posibilidades que brinda el mundo digital.</p>	<p>Este artículo se relaciona con la segunda categoría, ya que se centra en los nuevos discursos digitales.</p>

<p>De Fontcubeta y Guerrero, C. (2007). Una propuesta para la educación en medios. <i>Cuadernos de información</i>, 20, 87-97</p>	<p>Enfoque cualitativo de carácter evaluativa</p>	<p>Se basa en Buckingham, Frau-Meigs, Pérez Tornero y Artigas (2003) y Guerrero (2007) y en el Ministerio de Educación (1998)</p>	<p>Se trata sobre el estado de la Educación en medios del currículo chileno. Y se ofrece una propuesta que sirva como guía para los docentes que integre de mejor la Educación en medios.</p>	<p>El actual currículo chileno de Lengua Castellana y Comunicación existe un predominio del uso de los medios para la enseñanza con una finalidad didáctica. Más que un plan para el aprendizaje con y sobre los medios, predomina una visión a través de los medios.</p>	<p>El parámetro que habla de la finalidad de una Educación en Medios no se cumple sino de manera desordenada, en la medida en que no existe un plan sistemático, sino pequeñas pinceladas aisladas que intentan abordar los medios.</p>	<p>Este texto se relaciona con la categoría uno, en vista de que aborda la manera en que integra el currículo chileno a la Educación en Medios.</p>
<p>Pérez Rodríguez, A., y Sandoval, Y. (2013). Avances para el desarrollo de la competencia mediática a partir del currículum de primaria en Colombia y España. <i>Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación</i> (124), 26-33.</p>	<p>Metodología con enfoque cualitativo, se basa en el análisis de contenido</p>	<p>Se fundamenta en la (UNESCO, 1982, 2007 y 2011) Rescata conceptos de (Gutiérrez y Tyner, 2012) Se sustena en (Prensky, 2000) y Aguaded y Sandoval (2011). Cita a (Aparici, Campuzano, Ferrés y GarcíaMatilla, 2010).</p>	<p>Se expone sobre la educación en medios en Colombia y España Se trata de la competencia mediática</p>	<p>En ambos currículos hay rasgos comunes como la consideración sobre todo de los medios y tecnologías como recursos para la búsqueda de información, la atención a la comprensión de los mensajes y usos de los medios, el conocimiento de los códigos y géneros, la consideración de las intenciones, o la ideología y valores.</p>	<p>Es claro que, en los dos países, los mayores aportes se hacen desde lugares distintos al currículum, lo que nos lleva a ahondar más adelante en proyectos para desarrollar y evaluar las competencias propuestas en la práctica</p>	<p>Este artículo tiene relación con la segunda categoría de análisis, pues busca exponer el caso de Colombia y España, respecto a la competencia mediática, y presenta la relación con el área de Lengua y Literatura.</p>

<p>Cuervo, S y Medrano, C. (2013). Alfabetizar en los medios de comunicación: más allá del desarrollo de competencias. Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, 25(2), 111–131. https://doi.org/10.14201/11577</p>	<p>Metodología cualitativa, es de carácter explicativo.</p>	<p>Se basa en las dimensiones de competencia mediática de Ferrés y Piscitelli (2012). Se sustenta en Gutiérrez y Tyner, K. (2012) sobre la alfabetización mediática en contextos múltiples. También en Aguaded y Díaz (2008)</p>	<p>Se aborda acerca de los medios de comunicación dentro de la producción empresarial de la cultura y la sociedad democrática. También sobre la educación en medios, la alfabetización y la competencia mediática para finalizar con la propuesta acerca de la educación</p>	<p>Diferentes investigaciones sobre el grado de alfabetización mediática de los niños y adolescentes, especialmente en los medios audiovisuales y la publicidad, afirman que estos son inconscientes del mundo en el cual se sumergen cotidianamente, que carecen de puntos independientes para la recepción de los mensajes, que confunden la realidad con la ficción y crean realidades inventadas.</p>	<p>A través de la educación en medios y el desarrollo de la competencia mediática, los docentes pueden desarrollar propuestas alternativas del uso y comprensión de la tecnología comunicativa, reconstruyendo la ética inmersa en el papel del usuario/ espectador desde valores sociales colectivistas y abriendo la práctica educativa a diversos escenarios de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Este estudio es muy importante para la segunda categoría de análisis, en vista de que abarca sobre la alfabetización mediática en la escuela y las estrategias que se pueden usar para la educación en medios.</p>
<p>Herol, H. (2021). Reflections on the 21st Century Skills into the Curriculum of Social Studies Course. <i>International Journal of Education and Literacy Studies</i>, 9 (2), 90-102</p>	<p>Enfoque cualitativo se basa en el análisis de contenido</p>	<p>Se sustenta en Trilling & Fadel (2009) sobre las habilidades del siglo XXI: aprendizaje para la vida en nuestros tiempos. Se basa también en Voogt, y Roblin (2010) y (2012)</p>	<p>Se aborda sobre los reflejos de las habilidades del siglo XXI en el currículo de estudios sociales en Turquía.</p>	<p>Los resultados han demostrado que las habilidades del siglo XXI se incluyen en gran medida en el plan de estudios de estudios sociales. Sin embargo, las habilidades del siglo XXI no están</p>	<p>Teniendo en cuenta las habilidades del siglo XXI, el plan de estudios de estudios sociales puede actualizarse. La distribución de estas habilidades en los niveles de clase se puede hacer de una</p>	<p>Este artículo se relaciona con la primera categoría de este estudio, en vista de que aborda un análisis de contenido al currículo de Turquía en materia de competencia mediática.</p>

			<p>incluidas en el currículo como un concepto. Los componentes principales de las habilidades del siglo XXI no están igualmente incluidos en el currículo. Esos incluyeron la mayoría de las habilidades de información, medios y tecnología (6 sub-habilidades) y habilidades de aprendizaje e innovación (5 sub-habilidades). Las habilidades para la vida y profesionales fueron las menos incluidas (2 sub-habilidades)</p>	<p>manera más equilibrada. La perspectiva del siglo XXI se puede evocar en el enfoque básico y la filosofía del currículo. la alfabetización cartográfica y la alfabetización ambiental se han incluido ampliamente.</p>
--	--	--	---	--

<p>Mendoza, D., Franco Z y Gillemetre, F. (2019). Práctica pedagógica para la comprensión lectora en la competencia mediática de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador). Grupo Comunicar Ediciones</p>	<p>Investigación experiencial exploratoria descriptiva con un enfoque cuali-cuantitativo</p>	<p>Se fundamenta en (Freire, 1981, 1989, 1990). Se basa en (Guillemette, 2006, 2017 y 2019)</p>	<p>Se aborda sobre las prácticas pedagógicas de la comprensión lectora. Acerca de la comprensión lectora desde las competencias mediáticas. }</p>	<p>Los resultados evidencian un grado de comprensión lectora del 31,77%, imprimiendo la necesidad de reforzar la enseñanza y formación profesional que implica la práctica pedagógica a través de la lectura, a fin de fomentar la comprensión lectora y mediática en las actividades académicas que los jóvenes universitarios enfrentan.</p>	<p>Los resultados revelan la necesidad de prácticas pedagógicas modeladas y de instrumentos de formación y evaluación permanente de cara al desarrollo de la comprensión lectora.</p>	<p>Este trabajo se relaciona con la categoría dos del análisis porque trata sobre la comprensión lectora y la competencia mediática.</p>
--	--	---	---	--	---	--

<p>Gamboa Suárez, A., Muñoz García, P y Vargas Minorta L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. <i>Revista Latinoamericana de Estudios Educativos</i>, 12(1), 53-70</p>	<p>Investigación con enfoque cualitativo y se basa en la revisión de la literatura</p>	<p>Se sustenta en Cassany (2005 y 2006) y Hernández y Cassany (2013). Se fundamenta también en Ferreiro (1994, 1997, 2001, 2004 y 2013)</p>	<p>Se habla sobre la literacidad como posibilidad de la construcción del sujeto. Se aborda sobre la literacidad en las prácticas escolares. Literacidad y reconfiguración del escenario escolar</p>	<p>Las investigaciones presentadas en el texto abordan enfoques metodológicos cuantitativos y cualitativos comprendiendo el contexto internacional, nacional y regional. Se puede evidenciar entonces que desde el concepto de literacidad se abren posibilidades a la evolución de las formas de leer y escribir, buscando la reconfiguración de las acciones pedagógicas a través de la multimodalidad y criticidad en el desarrollo de la dimensión comunicativa.</p>	<p>A partir de la nueva cultura de lo escrito y la evolución de las formas de leer y escribir concebidas desde la literacidad, las acciones pedagógicas requieren de una reconfiguración, pues desde la semiótica social se enriquecen las prácticas letradas a través de la multimodalidad (Manghi, 2011), posibilitando el desarrollo de la creatividad a través de la competencia de criticidad como parte de la dimensión comunicativa de los estudiantes.</p>	<p>Este estudio se relaciona con la segunda dimensión del análisis, ya que expresa sobre las nuevas literacidades en el entorno escolar.</p>
--	--	---	---	--	--	--

<p>Barrios, A., Pinto, D y Herrera a, M (2018). Alfabetización mediática y aprendizaje. Aporte conceptual en el campo de la comunicacióneducación. Revista Electrónica Educare,22(2), 125-140</p>	<p>Enfoque cualitativo se basa en el diseño documental y se realiza un análisis de contenido</p>	<p>Se sustenta en (Buckingham, 2007; Gee y Hayes, 2011). También, se basa en Valderrama (2000). Cita a Gutiérrez y Tyner (2012) para abordar sobre las multialfabetizaciones. Se fundamenta en Ferrés (2007).</p>	<p>Se habla sobre Las trayectorias teórico-conceptuales en comunicación-educación. Precisiones conceptuales de alfabetización y competencia mediática. Alfabetización o alfabetizaciones Alfabetización como competencia o alfabetización como literacidad</p>	<p>Si bien el campo de la comunicación-educación puede presentar algunos vacíos conceptuales que, por ahora, impiden abordar y comprender en su total complejidad las prácticas mediáticas actuales de niños, niñas y jóvenes, sí aporta en experiencias de cómo perfilar las claves, discutiendo y articulando coordenadas.</p>	<p>Una educación que asuma el desafío de formar y promover una participación activa y crítica en los escenarios mediáticos y digitales que hoy son cotidianos requiere de la definición de las habilidades relevantes; los procesos de alfabetización más adecuados; y sobre todo, debe tener en consideración las experiencias y prácticas mediáticas de los sujetos en los que se busca el desarrollo de dichas habilidades</p>	<p>Este estudio se relaciona con la segunda dimensión del análisis, porque trata específicamente sobre la alfabetización mediática y su vínculo con la literacidad.</p>
---	--	---	--	--	---	---

<p>Portalés Oliva, M. (2019). Alfabetización mediática y nuevos entornos digitales. Dispositivos móviles, jóvenes y lenguaje audiovisual [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona] TDX.</p>	<p>Metodología mixta, cuantitativa y cualitativa Estudio de caso</p>	<p>Se basa en Aguaded, Pérez, Ferrés, Sánchez, Delgado y Cruz (2011) sobre el grado de competencia mediática en la ciudadanía. También se sustena en Ambrós (2014) Se basa en Buckimagn (2014) y (2015). Cita a Ferrés y Prats (2012 y 2014)</p>	<p>Dispositivos móviles y lenguaje audiovisual en la sociedad: contexto tecnológico Nuevas tecnologías, narrativas y lenguajes Jóvenes: TIC, teléfonos móviles y el medio audiovisual. Redes sociales relacionadas con la imagen El acceso a TIC y el consumo audiovisual en cifras. Teléfonos móviles en centros educativos. Nuevas alfabetizaciones Nuevos Estudios sobre Alfabetización Alfabetización mediática y nuevos aportes conceptuales.</p>	<p>Los resultados principales destacan la necesidad de una alfabetización mediática más centrada en los lenguajes cada vez más multimodales, así como el uso del teléfono móvil como herramienta educativa para este fin.</p>	<p>La falta de formación del profesorado es considerada uno de los obstáculos para implementar metodologías de aprendizaje móvil.</p>	<p>Este trabajo se relaciona con la segunda categoría, ya que se centra en la alfabetización mediática y el lenguaje audiovisual.</p>
---	--	--	--	---	---	---

<p>Aguilar, F. A. (2021). Escritura hipermedia y literacidad digital en las nuevas prácticas de tutoría universitaria. <i>Ciencia, Docencia y Tecnología</i>, 32(63), 1-32. https://doi.org/10.33255/3263/870</p>	<p>Enfoque cualitativo, diseño bibliográfico-documental y alcance descriptivo argumentativo</p>	<p>Se basa en (Cassany, 2006) que presenta elementos de la cultura de lo escrito y de la cultura digital (Chartier y Scolari, 2019) Ferreiro (2013) utiliza el concepto literacy en inglés. El autor ha demostrado que ciertas formas de habla ofrecen ayudas al pensamiento y son productoras de la colaboración (Mercer, 2001) y el interpensamiento (Littleton y Mercer, 2013). Mercer utiliza categorías centrales de la psicología sociocultural como la de mediación (Wertsch, 1998) y la colaboración (Vygotski, 2007).</p>	<p>Se trata acerca de la escritura y lectura hipermedia. Las notas como género discursivo La escritura y la anotación hipermedia conceptualizada como género discursivo La nota hipermedia: tópico, contenido, estructura, citas, polifonía e historia</p>	<p>Los métodos presentados y la escritura hipermedia en el contexto de un diálogo reflexivo presentan opciones para adaptarse a escenarios no presenciales pero que exigen todavía de lo sincrónico; la nota hipermedia puede continuar ofreciendo una mediación del pensamiento y la representación, así como documentación del interpensamiento de tutores y tutorados.</p>	<p>Se concluye que las prácticas de escritura y lectura de la nota hipermedia abren nuevas formas de relación con el texto y representan, en su contenido y organización, dinámica del diálogo reflexivo, al tiempo que incorporan elementos de mediación pedagógica para orientar la lectura y el aprendizaje del estudiante. Es un género de texto multimodal académico y educativo que es producto-productor de los procesos de interpensamiento entre tutor y tutorado.</p>	<p>Este estudio se relaciona con la segunda dimensión de análisis porque trata de la escritura hipermedial.</p>
--	---	--	--	---	---	---

<p>Marcos de León, M. B. M., Santos, S. B., y Avidad, M. M. (2016). El Videoblog en el Aula de Lengua y Literatura de Secundaria. Una propuesta práctica. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14(3), 33-49. https://doi:10.15366/rice2016.14.3.002</p>	<p>Enfoque cualitativo con diseño descriptivo y alcance aplicativo.</p>	<p>Daniel Cassany (2009) “instrumento de estudio y de trabajo para el desarrollo de todos los ámbitos del conocimiento humano, al menos, en nuestra comunidad, en Europa, en Occidente” Cimientos en la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970) y la pedagogía de la comunicación de Mario Kaplún (1998) (Cassany, Sanz y Luna, 1998; Ruiz Bikandi, 2011) desde enfoques como la lingüística comunicativa, pragmática y funcional.</p>	<p>Alfabetización mediática y su alcance en la Educación Una aproximación a la competencia en comunicación lingüística en el siglo XXI Una experiencia de aplicación del videoblog en el estudio de los géneros periodísticos en 3º de la ESO.</p>	<p>Los resultados de este proyecto piloto permiten asumir que la propuesta impacta en la dirección deseada. Las puntuaciones obtenidas en las prácticas, así como los resultados del examen trimestral reflejan en general la adquisición, por parte de los alumnos, de habilidades relacionadas con la competencia comunicativa-digital. Los primeros resultados obtenidos de la práctica educativa puesta en marcha con alumnos de 3º de la E.S.O. reflejan en general la adquisición, por parte de los alumnos, de habilidades relacionadas con la competencia comunicativa-digital en el siglo XXI.</p>	<p>Todo parece indicar que el mejor camino para que los alumnos adquieran y desarrollen la competencia mediática es la práctica. A través del uso del videoblog se puede facilitar la reflexión y la activación de procesos de metacognición a partir de la escucha y visionado de la propia expresión oral.</p>	<p>Esta investigación se relaciona con la segunda dimensión de análisis de la revisión sistemática, ya que aborda el tema del videoblog en la lectura y la escritura</p>
---	---	---	--	---	--	--

<p>Paladines, L. V. y Aliagas, C. (2021). Booktuber: lectura en red, nuevos literariedades y aplicaciones didácticas. <i>EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC</i>, 10(1), 58-72. https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.12234</p>	<p>Metodología cualitativa Este trabajo consiste en una revisión sistemática de la Literatura científica publicada a partir del año 2009 sobre la temática específica de los Booktubers, en cualquier idioma.</p>	<p>Este trabajo toma como referencia a autores como Colomer (2008); Manresa (2013), Martos (2006), Abad (2011) y (Cassany, 2012), que exponen las discusiones teóricas en torno a los hábitos lectores y las diversas didácticas propician para desarrollarlos, a pesar que muchas instituciones no las toman en cuenta.</p>	<p>Aproximaciones al estudio de los Booktubers desde diferentes perspectivas disciplinares y metodologías de investigación, Aplicaciones didácticas que han surgido a partir de estas prácticas.</p>	<p>En cuanto a las aproximaciones al estudio de los Booktubers desde diferentes perspectivas disciplinares y metodologías de investigación, se halló que los estudios revisados no hacen uso de la investigación aplicada y la mayoría se restringen a describir las características de los videos y las prácticas, no obstante, “todos coinciden en que se abren muchas posibilidades para la investigación: las posibilidades didácticas, el análisis discursivo y conductual, la comunicación y el marketing y la evolución de los recursos técnicos audiovisuales, entre otros” (Paladines y Aliagas, 2021, p. 66).</p>	<p>Se concluye que la mayoría de las investigaciones, de carácter exploratorio, se limita a realizar una descripción global de las características de los canales de Booktubers y su contenido, sin ahondar en estudios de caso que expliquen de mejor forma y desde diferentes puntos de vista la profundidad de estas prácticas vernáculas alrededor de la lectura.</p>	<p>Este trabajo se relaciona con la segunda categoría, ya que se centra en los booktubers, y trata sobre estas nuevas prácticas lectoras que surgen en el entorno digital.</p>
---	---	--	--	---	---	--

<p>Dvorghets, S y Shaturnaya, Y. (2015). Developing Students' Media Literacy in the English Language Teaching Context. <i>Procedia - Social and Behavioral Sciences</i>, (200), 192-198</p>	<p>Investigación acción con enfoque cualitativo, con diseño de proyecto factible</p>	<p>Se basa en Daniels (2012), Facione (2013) y Halpern (2003). Kellner (2007) sobre la alfabetización mediática crítica, democrática y la reconstrucción de la educación. Potter, J. W. (2004) sobre la teoría de la alfabetización mediática con enfoque cognitivo.</p>	<p>Se abarca sobre que la enseñanza de un idioma no se debe resignar al campo de la lingüística, sino que también se debe integrar otras habilidades de comprensión de modo contextualizado. Se habla de la alfabetización mediática en la enseñanza de idiomas Se abarca sobre la enseñanza de la alfabetización mediática en conjunto con los medios masicos</p>	<p>La investigación ha indicado una mejora significativa de la capacidad de pensamiento crítico y la alfabetización mediática de los estudiantes. De los 107 alumnos matriculados en el Módulo, 102 completaron las encuestas. Sobre la base de la mejora del idioma inglés desempeño, 88 reportaron un progreso dramático en cuanto a su conocimiento de la especificidad de varios formatos de medios.</p>	<p>Desarrollar la alfabetización mediática de los estudiantes a través de la integración de recursos de medios masivos en inglés y estadounidenses (forma multimedia) en el salón de clases de inglés es una tarea desafiante y exigente para el profesor de idiomas que debe poseer conocimientos interdisciplinarios y seguir desarrollándolos junto con los estudiantes. Tanto el profesor como el los estudiantes tienen que entender completamente que la alfabetización mediática es esencial para una comunicación intercultural exitosa</p>	<p>Este estudio es de importancia para la segunda categoría de análisis, ya que abarca el tema de la alfabetización mediática en la enseñanza de un idioma.</p>
---	--	--	--	--	---	---

<p>Ferrés, J y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. Comunicar. Revista científica de educomunicación, 19 (38), 75-82. http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08</p>	<p>Investigación cualitativa, de carácter explicativa</p>	<p>Se basa en Ferrés (2006, 2007 y 2011) Se sustenta en Jenkins (2008 y 2009)</p>	<p>Es artículo se basa en explicar una propuesta articulada de dimensiones y de indicadores para definir la nueva competencia mediática.</p>	<p>La propuesta se basa en seis dimensiones que son: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y dimensión estética.</p>	<p>Se pretende, en fin, compaginar la revolución tecnológica con la neurobiológica, asumiendo los cambios producidos en la concepción de la mente humana, sobre todo en lo referente al peso de las emociones y del inconsciente sobre los procesos razonados y conscientes.</p>	<p>Este artículo se relaciona con la segunda categoría, en vista de que abarca las dimensiones que se deben considerar al momento de evaluar o comprender en qué consiste la competencia mediática.</p>
--	---	---	--	--	--	---

<p>Caldeiro M y Agueda, I. (2014). Alfabetización comunicativa y competencia mediática en la sociedad hipercomunicada. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria,1, 37-55</p>	<p>Metodología con enfoque cualitativo, se basa en el análisis documental</p>	<p>Se basa en (Serrano-Puche, 2013) sobre la conectividad permanente Se fundamenta en la educación en medios abordada por (Buckingham, 2005) Se sustenta en Ferrés (2006) y en Prensky (2001).</p>	<p>Alfabetización y educación mediática: desarrollando la conciencia crítica Alfabetización vs. Comunicación Alfabetización comunicativa en la sociedad actúa.,</p>	<p>La necesidad de un sector mediático que realice su tarea conforme a los principios éticos y según la legislación vigente, se añade la de una ciudadanía competente para comprender la información y actuar de forma responsable e independiente; sujetos avezados para, por un lado, descifrar los mensajes audiovisuales y, por otro, comprender su significado</p>	<p>Esta investigación concluye reforzando el valor de la alfabetización como resorte sobre el que debe construirse personalidades críticas, capaces de emitir juicios autónomos desligados de cualquier influencia ejercida, de forma consciente o no por parte de los medios. Así, se hace referencia a la tarea de los responsables de los medios y la consecuente necesidad de que estos estén alfabetizados.</p>	<p>Este estudio se relaciona con la segunda categoría del análisis ya que se basa claramente en abordar el tema de la comunicación y su relación con la alfabetización mediática</p>
--	---	--	---	---	--	--

<p>Navarrete Vega, M y Romero González R. (2021). Estrategia didáctica para fortalecer las competencias de producción mediática desde la comunicación para el desarrollo. <i>Revista de investigación educativa de la Rediech</i>, 12, 1-20</p>	<p>Metodología cuantitativa y exploratoria</p>	<p>Se basa en la UNESCO (2009, 2011 y 2013) Se sustenta en (Grijalva y Urrea, 2017; Gutiérrez y Tyner, 2012; Singh, Grizzle, Yee y Culver, 2015; Valdivia, Herrera y Guerrero, 2015)</p>	<p>Se aborda en la educación para los medios Competencias vinculadas a la producción mediática Se trata sobre la competencia mediática de los estudiantes, especialmente de los universitarios de México</p>	<p>Los resultados reflejan que en la mayoría de los ítems sobre producción mediática y gestión de proyectos los encuestados no se consideran capaces de realizar la acción de forma autónoma. La información obtenida permite ofrecer una propuesta didáctica que fortalezca competencias vinculadas a la producción mediática como las habilidades digitales, de gestión de proyectos y responsabilidad social.</p>	<p>De acuerdo con los resultados expuestos, es necesario establecer estrategias didácticas que fortalezcan las competencias vinculadas a la producción mediática en la formación del comunicador. Resulta relevante proponer un modelo práctico para la producción mediática desde la perspectiva de la comunicación para el desarrollo como un recurso que puede ser aplicado en las aulas.</p>	<p>Esta investigación se relaciona con la segunda categoría del análisis, ya que ofrece posibilidades de enseñanza en alfabetización mediática.</p>
---	--	--	--	--	--	---

<p>Rius, N. I., y Ballester, R. (2016). Book tráiler en Educación Infantil y Primaria: adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales. Digital Education Review, 76-93.</p>	<p>La metodología es cualitativa basada en el análisis de contenido y en el análisis sistemático.</p>	<p>Este trabaja toma como referencia a autores s como Colomer y Munita (2013), Colomer (2015); Ballester (2015); Cassany (2006, 2015); Ibarra y Ballester (2014; Martos y Campos (2013); Mendoza (2012); Pérez Rodríguez (2011), entre otros.</p>	<p>El booktrailer en la educación lectora y literaria El booktrailer en educación infantil y primaria a partir de la formación del futuro maestro</p>	<p>En los 3 cursos la mayoría de los estudiantes se ubicó entre 3 y 4: así, en 2015-2016 el 94,1%, en 2013-14 el 88,5% y en 2012-2013 el 83,3%. A lo largo de los tres periodos, los estudiantes que no llegaron a una valoración global de al menos “3. conseguido” mostraron varios puntos en común: pues bien, se trataba de discentes con dificultades para la asistencia regular a clase e incluso, en algún caso, no llevó a cabo el taller o había existido algún conflicto en el grupo que no se había resuelto con éxito. En consecuencia, el alumnado comprendido entre 1-2 se redujo a lo largo de los periodos de realización de la experiencia y en el último año no llegó al 6%.</p>	<p>Se ha podido conocer y comprobar el potencial del booktrailer como herramienta metodológica de grandes posibilidades para la promoción del libro infantil y juvenil en las etapas de infantil y primaria, dada la multiplicidad de códigos, géneros y lenguajes que en él se conjugan, así como conocer, desarrollar y valorar las competencias que el niño deberá adquirir, entre ellas, la competencia comunicativa, literaria, lectora y digital. Desde nuestra perspectiva, resulta fundamental generar propuestas atractivas y acordes al escenario comunicativo actual para la promoción de la lectura y el libro infantil y juvenil, pues del lector de hoy dependerá el ciudadano del futuro.</p>	<p>Este estudio se relaciona con la segunda categoría de análisis, ya que se aborda el booktrailer y su relación con la lectura y la literatura</p>
--	---	---	---	--	--	---

<p>Tosi, C. (2020). Lectura y Oralidad en las escuelas del siglo XXI. Materiales de enseñanza para las prácticas de Lengua y Literatura en el mundo digital. <i>CONTEXTOS EDUCATIVOS</i>, 25, 127-143</p>	<p>Metodología de enfoque cualitativo, se basa en el análisis de contenido</p>	<p>Este estudio se fundamenta en Adelle (2004) respecto a la educación y su relación con el internet. Se basa en Saez (2019) Se fundamenta en Tosi (2014, 2015 y 2019)</p>	<p>Los recursos digitales como materiales de enseñanza Los recursos digitales de Lengua y Literatura para el docente La oralidad en los diseños curriculares argentinos La oralidad y la educación literaria</p>	<p>Actualmente, el rol docente se ha complejizado, ya que desempeña como mediador entre los estudiantes, los libros impresos y las prácticas del ámbito digital, a la vez, se posiciona como administrador y guía en el uso de las herramientas virtuales. Por último, se muestra la relevancia de géneros y soportes digitales para el abordaje de la práctica de la oralidad en la educación lingüística y literaria.</p>	<p>El aula puede ser un espacio propicio para indagar sobre los géneros, formatos y comunidades lectoras actuales, así como para abordar los nuevos hábitos de lectura y escritura.</p>	<p>Este estudio se relaciona con la segunda categoría, porque aborda específicamente sobre la enseñanza de la Lengua y la Literatura en entornos digitales.</p>
---	--	--	--	---	---	---

<p>Pellicer, M (2013). La importancia de la tecnología para el ámbito de la comunicación. <i>Historia y Comunicación Social</i>. 18, 481-489.</p>	<p>Metodología con enfoque cualitativo se basa en el análisis de contenido</p>	<p>Se basa en Bonet (2000), sobre la ética de la comunicación audiovisual. Se sustenta en Blázquez (2002). La nueva ética en los medios de comunicación</p>	<p>Se aborda sobre la evolución de la comunicación, desde la oralidad hasta la llegada de la digitalización.</p>	<p>Los receptores también tuvieron que adaptarse a los cambios tecnológicos y, por ejemplo, tuvieron que aprender a leer nuevos códigos.</p>	<p>Medios e información son fundamentales en la sociedad actual, hasta el punto de ser considerados el cuarto poder. Los medios de comunicación, tal y como los entendemos hoy en día, no serían posibles sin los avances tecnológicos.</p>	<p>Este estudio se relaciona con la segunda categoría de análisis dado que se expone a profundidad la relación entre los medios y la tecnología.</p>
<p>Cassany, D., Luna, M y Sans, G. (1998). Enseñar Lengua: GRAÓ</p>	<p>Metodología cualitativa</p>	<p>Se basa en Colomer (1991) Se basa en Cassany (1991, 1992 y 1993) Se sustenta en Bartolomé (1983 y 1989)</p>	<p>Se basa en todo el proceso de la enseñanza de la Lengua</p>	<p>Se plantea un proyecto de enseñanza de Lengua y Literatura, el aprendizaje d</p>		<p>Este libro se relaciona con la segunda categoría del análisis dado que se centra la enseñanza de la lengua.</p>

<p>Torrego, A. (2021). "Prácticas discursivas y literarias de los jóvenes en la Red". <i>El Guiniguada</i>, (30), 72-81.</p>	<p>Metodología cualitativa de carácter descriptiva</p>	<p>Se basa en Jenkins (2009). Se sustenta en Gutiérrez y Torrego (2018). Se basa en Cassany (2012). Se sustenta en Barton (2007). Se basa en Rovira Colado (2017)</p>	<p>Se aborda sobre la influencia de las prácticas discursivas y literarias de los jóvenes en la red en relación con la educación lingüística y literaria.</p>	<p>La lectura de estas obras, que están destinadas a un público juvenil, ha provocado que se creen espacios de socialización lectora en la red.</p>	<p>A pesar de que estas prácticas letradas vernáculas hayan contribuido a que los jóvenes construyan redes de aprendizaje y compartan marcas identitarias y cognitivos, han sido, con frecuencia, olvidadas en el ámbito escolar.</p>	<p>Este artículo se relaciona directamente con la segunda categoría de análisis dado que se centra en las prácticas lingüísticas y literarias que los estudiantes ejecutan en la red.</p>
<p>Morales, M. (2018). Leer literatura en la era digital. <i>Palabra clave</i>, 7(2), 11-12. https://doi.org/10.24215/18539912e049</p>	<p>Metodología cualitativa de carácter explicativa</p>	<p>Se basa en Cassany (2006). Se basa en Cordon García (2010, 2014 y 2016). También se basa en Morales Sánchez (2014 y 2015).</p>	<p>Se basa en una reflexión sobre la lectura literaria y el lector, sobre la creatividad como base de la lectura y sobre los cambios que la simbiosis artística experimentada por las nuevas formas de literatura digital imprime en los hábitos lectores.</p>	<p>Las nuevas formas de expresión muestran especificidades que tienen que ver con el contexto y con la idiosincrasia de los nuevos paradigmas de comunicación, creación y lectura.</p>	<p>a lectura digital es un reto por cuanto exige al lector un despliegue de su competencia lectora distinto al habitual, que sobrepasa la concepción tradicional de la lectura individual, en silencio, interiorizada, ajena al exterior, para exigirle un esfuerzo pluridiscursivo y dinámico, así como un dominio múltiple de códigos y destrezas.</p>	<p>Este texto se relaciona con la segunda categoría de análisis ya que abarca la manera en que la lectura se aborda desde las nuevas formas de hacer literatura.</p>

<p>Ramada L. (2017). <i>Esto no va de libros. Literatura Infantil y Juvenil Digital y Educación Literaria</i>. Univeritat Autònoma de Barcelona</p>	<p>Metodología cualitativa se basa en el análisis de contenido</p>	<p>Este estudio se basa principalmente en Colomer (2009), Shavit (1986). También se basa en Cassany y Ayala (2008) y Cassany (2011)</p>	<p>Aborda el tema sobre la Literatura infantil y Juvenil y su relación con la digitalización, de manera que las experiencias lectoras de los niños y jóvenes, se relaciona con la competencia lectoliteraria en el marco de la didáctica actual.</p>	<p>La caracterización es coherente con el análisis de las tendencias creativas del medio electrónico y se ordena paulatinamente con base en la utilización de elementos clave de la estética constructiva digital como la interactividad y macroestructuras hipertextuales.</p>	<p>La bipolaridad extrema propia del corpus electrónico, sumada a la falta de atención institucional que históricamente ha existido en torno a este y al resto de sistemas culturales propios de la cibercultura, necesita que los mediadores realicen y profundo ejercicio de valoración y análisis previo de las obras con las que saber seleccionar apropiadamente al tipo de texto para cada tipo de situación lectora.</p>	<p>Este texto se relaciona con la segunda categoría de análisis, principalmente se enfoca en la literatura y la digitalización.</p>
---	--	---	--	---	---	---

<p>Martos García, A.E. (2009). Tecnologías de la Palabra en la era digital: de la cultura letrada a la cibercultura. <i>Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC</i>, 8 (2), 15-37</p>	<p>Metodología cualitativa y análisis de contenido</p>	<p>Se basa en Goody (1996), Roger Chartier (1994b), Bajtin (1974) Cassany (2006), Galindo 2006) y Jenkins (2008)</p>	<p>Se aborda acerca de los conceptos de cultura letrada y de cibercultura con el fin de reconceptualizarlos con relación a las últimas aportaciones científicas, a partir de las implicaciones políticas educativas, culturales y de juventud.</p>	<p>El resumen de estas tesis es que la mente letrada se forja mediante un acceso al mundo interior, y, por tanto, es un reconocimiento a la subjetividad, que cuando se comunica se convierte en inter-subjetividad, en cultura dialogada.</p>	<p>en los nuevos conceptos en torno a la alfabetización, interesan de manera muy especial los elementos de mediación, la cultura participativa y la convergencia de medios y lenguajes, y que, en este sentido, y contrariamente a lo que pudiera parece, la cultura letrada y la cibercultura son aliados, y funcionan como depósitos que actuaran como “vasos comunicantes”, pues no pocas veces las prácticas letradas electrónicas se inspiran en realidad en fuentes bien conocidas de la cultura letrada, aunque con apariencia de (pos)modernidad.</p>	<p>Este texto se relaciona con el segundo texto de esta investigación en vista de que relaciona la cultura letrada en tiempos de internet.</p>
---	--	--	--	--	---	--

<p>Cassany, D. (2012). <i>Leer y escribir en la red</i>: Anagrama</p>	<p>Metodología cualitativa</p>	<p>Se sustenta en (Jenkins et al. 2006; Jenkins 2006; Carrington et al. 2009; Piscitelli et al. 2010)</p>	<p>La red y la escritura Metáforas La red contra el libro Material digital Prácticas vernáculas</p>	<p>La red y la escritura Aprender a leer y escribir en la red</p>	<p>En la primera parte de libro se destaca la diversidad, la complejidad y la dificultad de la actividad en línea.</p>	<p>Este capítulo del libro se relaciona con la segunda categoría para el análisis ya que se relaciona estrictamente, como menciona su título sobre leer y escribir en la red.</p>
<p>Aguaded, I., Sandoval, Y. y Rodríguez-Rosell, M. (2016). La alfabetización mediática desde los organismos internacionales en Europa y Latinoamérica. <i>Journal of Media Literacy</i>, 1-2 (63), 10-17.</p>	<p>Metodología cualitativa, se basa en el análisis de contenido</p>	<p>Se sustenta en Gómez & Aguaded (2011), Martín Barbero & Téllez (2006), Vega y García (2008)</p>	<p>Este texto analiza en torno a la competencia mediática en el caso de España y Colombia</p>	<p>España ha ido desarrollando algunas iniciativas sobre alfabetización mediática, más centradas en lo tecnológico que en la competencia o capacitación crítica. La Ley General de Comunicación Audiovisual de 2010 insta a la creación de la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia en 2013</p>	<p>En Colombia la idea de una educación en medios en el marco de la ley de educación, no ha sido tan definida y expedita como en España. Sin embargo, conscientes de la importancia formativa de los medios de comunicación y los mensajes que estos ponen en circulación, los indicadores de la competencia mediática han sido incluidos con</p>	<p>Este se relaciona con la primera categoría del análisis, en vista de que centra la investigación en torno a los currículos de España y Colombia</p>

				para la promoción de la alfabetización mediática. En el caso de Colombia desde los planes del Estado, en el año 2006, se simbólicos. i reconoce la influencia de los medios en la educación de los niños, especialmente la televisión, demandando un papel responsable frente a los contenidos.	especial énfasis en los estándares básicos del lenguaje y de manera posterior en el 2008.	
Castillo, P y Gastaldí, L. (2005). Estado de la educación en medios en el currículum escolar en Iberoamérica. Comunicar, 24, 13-20	Metodología cualitativa, se basa en el análisis de contenido	Se basa en el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, entre otros.	Este artículo trata sobre el currículum de educación en medios en la educación formal dentro del contexto iberoamericano, teniendo en cuenta las diversidades socioculturales que este contexto implica.	No hay en los países estudiados una asignatura vertical sobre educación en medios. Los esfuerzos se están consolidando en torno a declaraciones de intenciones y la tendencia a crear objetivos transversales que permitan incorporar los principios de la educación en medios	En términos generales, se puede decir que las experiencias presentadas son en su mayoría provenientes de la educación no formal. Unas pocas son iniciativas para la educación formal, es decir, para escuelas, pero ninguna incorporada estrictamente a la enseñanza curricular de la educación en medios.	Este texto se relaciona con la primera categoría de análisis, en virtud de que brinda un marco de referencia respecto a la inserción de la educación en medios que presentan los currículos de Iberoamérica.

				a la educación formal.		
Sánchez Carrero, J y Agueda Gómez, J. (2013). El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. <i>Estudios sobre el Mensaje Periodístico</i> , 19(1), 265-280. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.n1.4252	Metodología cuantitativa	Se basa en Torrent y Frau-Meigs (2009), Ferrés (2011) y (2007), se sustenta en el Parlamento Europeo.	Se centra en el grado de competencia mediática que presenta la población andaluza. Este estudio abarca acerca de las definiciones que engloba el término competencia mediática en sus seis dimensiones.	en cuanto a la clasificación de los resultados por provincia se evidencia una mínima diferencia entre cada una de las ocho que conforman la comunidad autónoma andaluza. En todas se obtienen altas valoraciones negativas, con Sevilla con la más baja puntuación y Granada con la mayor. Igual situación se presenta en relación con el género. Ambos fallan, ellos en un 98.5% y ellas en un 97.2%. La edad refleja una relación inversamente proporcional en la mayoría de dimensiones: a mayor de edad, menor competencia	La presente investigación concluye que la población -que constituye la muestra- carece de competencia mediática en dichas dimensiones, por lo se hace necesaria la integración de una asignatura educación mediática en el currículo escolar.	Este texto se relaciona con la dimensión uno del análisis, en virtud de que pone de manifiesto la importancia de incluir la educación mediática en el currículo.

				mediática, sobre todo en el rango de 65 años o más.		
Aguaded Gómez y Portugal (2019). Componentes curriculares y competencias mediáticas en la Educación Primaria en Bolivia. Comunicar.	Enfoque metodológico mixto, cuantitativo y cualitativo, es de alcance descriptivo.	Romero-Rodríguez y Aguaded (2018), Ferrés (2011), Ambròs y Breu (2011), Caldeiro y Pedreira (2015).	Comunicación audiovisual masiva y digital que se abordan dentro de la Educación Regular del nivel Primario en Bolivia, estableciendo si se consideran las competencias mediáticas.	Los resultados evidenciaron que la dimensión “Acceso y Uso” considera a los medios masivos audiovisuales en su empleo como recursos y soportes en el proceso de enseñanza, pero no como temas de conocimiento u objetos de estudio.	La comunicación masiva digital está ausente en el abordaje a nivel metodológico dentro del currículo.	Este texto se vincula con la primera categoría de análisis, dado que este estudio se centra en analizar la manera en que se integra a la competencia mediática en el currículo de Bolivia.

<p>Molina, A., Roque, L., Garcés, B., Rojas, Y., Dulzaides, M y Selín, M. (2015). El proceso de comunicación mediado por las tecnologías de la información. Ventajas y desventajas en diferentes esferas de la vida social. <i>Medisur</i> 13(4), 481-493.</p>	<p>Metodología cualitativa</p>	<p>Se basa en Fernández Sánchez (2015), Berrios Buxarrais (2005), Colmenares (2012), Kaufman (2010)</p>	<p>Este estudio trata sobre el proceso de comunicación basado en tecnologías</p>	<p>Dos de los problemas que más preocupan a los padres, son: la posibilidad de acceder a ciertos contenidos y la soledad en la que pueden llegar a introducirse los usuarios.</p>	<p>Las tecnologías son un hecho real, existen y son necesarias, por tanto, no hay posibilidades de rechazo, hay que aprender a convivir con ellas y aprovechar las ventajas que nos ofrecen, a la vez que tratar de evitar o reducir los riesgos que implica su introducción y aplicación en nuestras sociedades. Lo que sí es un hecho es que ofrecen una gama importantísima de posibilidades de comunicación entre los seres humanos.</p>	<p>Esta investigación se relaciona con la segunda categoría de análisis, dado que manifiesta en torno a la comunicación con la presencia de la tecnología.</p>
--	--------------------------------	---	--	---	--	--

Anexo 2. Sistematización de los datos correspondientes al análisis curricular del segundo objetivo de esta investigación

Dimensión	Ámbito	Objetivos de área	Destrezas	Contenidos
Lenguaje	Análisis	<p>O.II.4.7. Utilizar las bibliotecas y las TIC de forma autónoma para localizar, seleccionar y organizar información como recurso de estudio e indagación.</p> <p>O.II.4.6. Leer de manera autónoma textos no literarios con fines de recreación, información y aprendizaje, aplicando estrategias cognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.</p> <p>O.II.4.11. Realizar interpretaciones personales, en función de los elementos que ofrecen los textos literarios, y destacar las características del género al que pertenecen para</p>	<p>Comunicación oral</p> <p>LI.4.2.6. Valorar el contenido explícito de dos o más textos orales e identificar contradicciones, ambigüedades, falacias, distorsiones y desviaciones en el discurso.</p> <p>Lectura</p> <p>LI.4.3.4. Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias cognitivas de comprensión autoseleccionadas, de acuerdo con el propósito de lectura y las dificultades identificadas.</p> <p>LI.4.3.7. Recoger, comparar y organizar información consultada en esquemas de diverso tipo.</p> <p>LI.4.3.8. Valorar el contenido implícito de un texto en contraste con fuentes adicionales.</p>	Punto de vista, intencionalidad y argumentos implícitos del interlocutor

		<p>iniciar la comprensión crítico-valorativa de la literatura.</p> <p>O.II.4.5. Participar de manera oral en diversos contextos sociales y culturales, a partir de un esquema previo; utilizar recursos audiovisuales y de las TIC para expresar sus opiniones y evaluar la pertinencia de los argumentos.</p>	<p>Ll.4.3.9. Valorar el contenido explícito de un texto al identificar contradicciones y ambigüedades.</p> <p>Escritura</p> <p>Ll.4.4.4. Autorregular la escritura de textos periodísticos y académicos con la selección y aplicación de variadas técnicas y recursos.</p> <p>Ll.4.4.8. Comunicar ideas con eficiencia aplicando, de manera autónoma, las reglas de uso de las letras, de la puntuación y de la tilde.</p> <p>Literatura</p> <p>Ll.4.5.2. Debatir críticamente la interpretación de un texto literario basándose en indagaciones sobre el tema, género y contexto.</p>	
--	--	--	--	--

	Expresión			Lengua y cultura Correspondencia entre la estructura de la lengua y las formas de pensar, comunicarse y relacionarse con los otros
Tecnología	Análisis	O.II.4.5. Participar de manera oral en diversos contextos sociales y culturales, a partir de un esquema previo; utilizar recursos audiovisuales y de las TIC para expresar sus opiniones y evaluar la pertinencia de los argumentos	Bloque lectura Ll.4.3.6. Consultar bibliotecas y recursos digitales en la web, con capacidad para analizar la confiabilidad de la fuente. Ll.4.3.10. Consultar bases de datos digitales y otros recursos de la web, con capacidad para seleccionar fuentes según el propósito de lectura, y valorar la confiabilidad e interés o punto de vista de las fuentes escogidas	Manejo de sistemas de consulta y préstamos en bibliotecas institucionales y otras bibliotecas Utilización de criterios para la selección de textos Criterios para selección y análisis de la confiabilidad de las fuentes
	Expresión		Bloque comunicación oral Ll.4.2.3. Producir discursos que integren una variedad de recursos, formatos y soportes.	Literatura Estructuras literarias, lingüísticas, visuales y sonoras en la composición de textos

			<p>Ll.4.2.5. Utilizar, de manera selectiva y crítica, los recursos del discurso oral y evaluar su impacto en la audiencia.</p> <p>Bloque literatura</p> <p>Ll.4.5.6. Recrear textos literarios leídos o escuchados con el uso colaborativo de diversos medios y recursos de las TIC.</p> <p>Ll.4.5.7. Recrear textos literarios leídos o escuchados desde la experiencia personal, adaptando diversos recursos literarios.</p>	
Procesos de interacción	Análisis	O.II.4.1. Reconocer las ventajas y beneficios que la cultura escrita ha aportado en diferentes momentos históricos y en diversos contextos de la vida social, cultural y académica, para enriquecer la concepción personal sobre el mundo.	<p>Comunicación oral</p> <p>Ll.4.2.1. Utilizar recursos de la comunicación oral en contextos de intercambio social, construcción de acuerdos y resolución de problemas.</p> <p>Lectura</p>	

		<p>O.II.4.3. Analizar, con sentido crítico, discursos orales relacionados con la actualidad social y cultural para evitar estereotipos y prejuicios.</p> <p>O.II.4.4. Comunicarse oralmente con eficiencia en el uso de estructuras de la lengua oral en diversos contextos de la actividad social y cultural para exponer sus puntos de vista, construir acuerdos y resolver problemas.</p>	<p>LI.4.3.10. Consultar bases de datos digitales y otros recursos de la web, con capacidad para seleccionar fuentes según el propósito de lectura, y valorar la confiabilidad e interés o punto de vista de las fuentes escogidas</p>	
	Expresión		<p>Escritura</p> <p>LI.4.4.11. Usar recursos de las TIC para apoyar el proceso de escritura colaborativa e individual.</p> <p>Comunicación oral</p> <p>LI.4.2.3. Producir discursos que integren una variedad de recursos, formatos y soportes.</p>	

Procesos de producción y difusión	Análisis		<p>Escritura</p> <p>Ll.4.4.4. Autorregular la escritura de textos periodísticos y académicos con la selección y aplicación de variadas técnicas y recursos.</p> <p>Ll.4.4.10. Manejar las normas de citación e identificación de fuentes más utilizadas.</p>	
	Expresión	O.II.4.9. Utilizar los recursos que ofrecen las TIC para desarrollar actividades de escritura literaria y no literaria en colaboración con los demás, en una variedad de entornos y medios digitales.	<p>Escritura</p> <p>Ll.4.4.11. Usar recursos de las TIC para apoyar el proceso de escritura colaborativa e individual.</p> <p>Literatura</p> <p>Ll.4.5.6. Recrear textos literarios leídos o escuchados con el uso colaborativo de diversos medios y recursos de las TIC.</p>	<p>Literatura</p> <p>Herramientas de edición y publicación de textos para la recreación literaria.</p>
Ideología y valores	Análisis		<p>Lectura</p> <p>Ll.4.3.6. Consultar bibliotecas y recursos digitales en la web, con capacidad para analizar la confiabilidad de la fuente.</p>	<p>Comunicación oral</p> <p>Convenciones de la comunicación oral: turnos en la conversación, ceder la palabra, respetar los puntos de vista de los demás, intercambio de puntos de</p>

		<p>Ll.4.3.10. Consultar bases de datos digitales y otros recursos de la web, con capacidad para seleccionar fuentes según el propósito de lectura, y valorar la confiabilidad e interés o punto de vista de las fuentes escogidas</p> <p>Comunicación oral</p> <p>Ll.4.2.1. Utilizar recursos de la comunicación oral en contextos de intercambio social, construcción de acuerdos y resolución de problemas.</p> <p>Ll.4.2.4. Reflexionar sobre los efectos del uso de estereotipos y prejuicios en la comunicación.</p> <p>Ll.4.2.5. Utilizar, de manera selectiva y crítica, los recursos del discurso oral y evaluar su impacto en la audiencia.</p>	<p>acuerdo y desacuerdo en conversaciones y debates.</p> <p>Identificación y análisis de estereotipos y prejuicios en textos o mensajes publicitarios, propagandísticos y de entretenimiento en medios de comunicación e internet</p>
	Expresión		<p>Lengua y cultura</p> <p>Correspondencia entre la estructura de la lengua y las formas de pensar, comunicarse y relacionarse con los otros</p>

Estética	Análisis		Literatura Ll.4.5.3. Elegir lecturas basándose en preferencias personales de autor, género, estilo, temas y contextos socioculturales, con el manejo de diversos soportes.	
	Expresión			

Anexo 3. Guía didáctica para la inclusión de la competencia mediática en los bloques curriculares del área de Lengua y Literatura de Educación General Básica Superior



GUÍA DIDÁCTICA DOCENTE

Inclusión de la competencia mediática en
el área de Lengua y Literatura para
Décimo año Educación General Básica
Superior.

Creada por:
Claudia Rodríguez



Introducción

Para Cassany, Luna y Sanz (1998) el propósito de la lengua es comunicarse mejor con esta, pues aquí se ponen en práctica códigos orales y escritos que ocurren en el ámbito de la producción y recepción. Ahora bien, esta lengua se ha trasladado a la digitalización, en donde no es suficiente poseer las macrohabilidades de la lengua en un ámbito presencial, sino que es imprescindible conocer, comprender y utilizar los nuevos géneros discursivos que han emergido y que por lo tanto, las prácticas letradas ocurren de manera multimodal e hipermedial en un marco de 'atemporalidad' y 'deslocalización'. De este modo, los estudiantes necesitan una alfabetización más amplia, es decir, habilidades y capacidades mediáticas que les permitan ser capaces de consumir y producir información de manera crítica y responsable, mediante el uso del lenguaje a partir de todas las posibilidades que ofrece la red.

Desde esta perspectiva, esta guía nace con el objetivo de que los docentes de Lengua y Literatura puedan incluir en sus prácticas de enseñanza la competencia mediática en conjunto con los bloques curriculares del área de Lengua. El docente encontrará contenidos, temáticas, actividades, recursos, indicadores de evaluación e indicadores de logro que se han desplegado del currículo y que se han ajustado para la integración de la competencia mediática.





Objetivos de la guía:

Objetivo general:

- Incluir la competencia mediática en los bloques curriculares del área de Lengua y Literatura de Décimo año Educación General Básica Superior.

Objetivos específicos:

- Aplicar los contenidos básicos sobre las seis dimensiones de la competencia mediática propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012), en distintos temas desplegados del currículo de Educación General Básica Superior.
- Comprender los diferentes medios y soportes tecnológicos, y los principales criterios para el consumo y la producción en la red.
- Desarrollar habilidades, destrezas y actitudes de la competencia mediática para mejorar las habilidades lingüísticas a través de los cinco bloques curriculares del currículo de Lengua y Literatura de Educación General Básica Superior.



Importancia de la competencia mediática

Antes de comenzar con esta ejecución reflexionaremos acerca de por qué es importante desarrollar habilidades mediáticas, según (Pérez, 2018):

- **Trabajamos motivados:** se explicará a los estudiantes de la metodología activa que se basa en la participación activa, la motivación y la conexión con su experiencia.
- **Utilizamos las TIC:** se hará especial hincapié en la importancia del uso de las TIC durante las clases, dado que ya se hacen en el medio externo, por tanto, es indispensable que las usemos para el aprendizaje.
- **Desarrollamos nuestras competencias digitales para aprender:** será importante desvelar y concienciar qué son las competencias digitales y por qué es necesario y relevante desarrollarlas tanto como otras competencias.
- **Aprendizaje conectado:** se explicará las dinámicas del trabajo en clase en un ambiente colaborativo virtual, el papel del usuario de las redes tanto como consumidor como productor. Por ejemplo, cuando vemos un video en Youtube, en Tik tok, pero también cuando producimos mensajes. Aquí se explicarán las plataformas que existen y cuál son los criterios de búsqueda y producción de información.
- **Pensamiento crítico y responsabilidad:** tras esta introducción se concluirá con la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico por que es indispensable aprender a pesar cuando navegamos, buscamos información, y más aún cuando la compartimos.

Esta reflexión se acompañará con los [contenidos de esta guía](#) expuestos en la presentación a continuación.

Contenidos generales de la guía



Enlace a la presentación:
<https://bit.ly/3JBtekG>

Ejercicio de introducción

Luego de la reflexión anterior realizaremos un ejercicio que consiste en:

Cada estudiante escribirá en un papel respuesta a dos preguntas:

1. ¿A través de qué canales eres consumidor de información o contenidos? (YouTube, Instagram, Musical.ly, WhatsApp, Hangout, etc.).
2. ¿Eres productor de información o contenido? (YouTube, Instagram, Musical, WhatsApp, Tik Tok, etc.).

Las respuestas de los estudiantes ayudarán a generar un diálogo en torno a esta guía y sus objetivos, así como su idoneidad y necesidad (Pérez, 2018).



BLOQUE

Lengua y Cultura





Introducción

Debido a que el lenguaje se emplea también en entornos virtuales por las tecnologías de la información y la comunicación, las habilidades, destrezas y actitudes de la competencia mediática permiten que el lenguaje tenga un uso correcto en estos entornos. Además, la red permite conocer de manera instantánea por medio de un gran flujo de información los cambios que han tenido el lenguaje y la cultura, por lo que el estudiante necesita diversas habilidades de consumo y producción que le permitan valorar las transformaciones de la cultura y el uso del lenguaje según el contexto y espacio en que se utilice. Es así que la competencia mediática le permitirá al estudiante en este bloque, comprender el papel que desempeñan los medios en la comunicación, con la capacidad de discernir información, crear productos visuales, utilizar las pantallas como medio de aprendizaje, comprender la lengua y saber usarla en distintos contextos. Dentro de este bloque aprenderá específicamente sobre la cultura de jergas que ha surgido y que se utilizan actualmente no solo en la comunicación presencial, sino también virtual, desde los diversos soportes y plataformas.

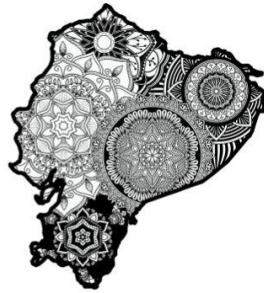
Componentes curriculares

Objetivo del bloque:

O.LL.4.2. Valorar la diversidad lingüística del Ecuador en sus diferentes formas de expresión para fomentar la interculturalidad en el país.

Destreza con criterio de desempeño del bloque:

LL.4.1.3. Indagar sobre las variaciones lingüísticas socioculturales del Ecuador y explicar su influencia en las relaciones sociales.



Registros del español y jergas juveniles

Apertura de la clase:

¿Qué sabemos sobre las jergas juveniles?

1. Observemos estos memes y dialoguemos:



¿Qué jergas podemos identificar?

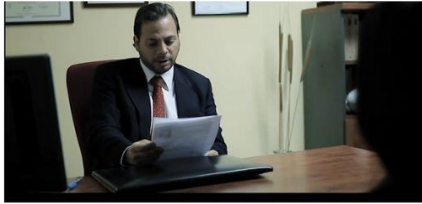
¿Qué significan estas jergas definidas desde un significado universal?

¿Qué función cumple la imagen dentro de estos memes?

¿Cómo podemos definir a las jergas juveniles?

Registros del español y jergas juveniles

2. Observemos con atención los videos que se muestran a continuación:



Enlace al video uno:
<https://www.youtube.com/watch?v=-nQTo0aKuw8>



Enlace al video dos:
<https://www.youtube.com/watch?v=6fYgqPZrP1Y&t=19s>

Juego y aprendo

3. Un total de 5 estudiantes aleatoriamente giramos la ruleta educativa y respondemos a las preguntas que aparezcan según lo que observamos en los videos.

Ruleta educativa



Enlace al juego:
<https://wordwall.net/resource/53887507>

Registros del español y jergas juveniles

Desarrollo de la clase:

Conceptualizo mis conocimientos

4. Leemos con atención la infografía acerca de las jergas juveniles y socializamos con la clase.



Enlace a la infografía:
<https://bit.ly/3LIjBn1>

Aprendo en equipo

5. En parejas vamos a crear dos memes donde utilicemos jergas ecuatorianas.

Estas jergas las pueden seleccionar de cualquier fuente de la red. Es importante que los estudiantes publiquen este meme en la red social de su preferencia y entre todos sus compañeros valoren este contenido y comenten su interpretación.



Opciones de plataformas para la búsqueda de jergas:

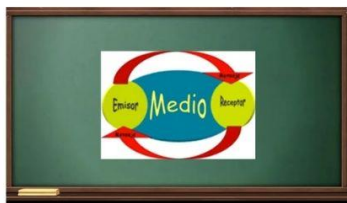
Video en Tik Tok: <https://vm.tiktok.com/ZMNcAmd9X/>

Perfil JergasEcuador: <https://twitter.com/JergasEcuador>

Periódico La hora: <https://bit.ly/3QkWfCA>

Aprendemos sobre el tema del registro lingüístico y sus clases

5. Observemos el siguiente video acerca de las clases del registro lingüístico: por la formalidad y por la planificación.



Enlace al video

<https://www.youtube.com/watch?v=B20yDNq9yKM>

Registros del español y jergas juveniles

Pongo en práctica mi aprendizaje:

6. A partir de la explicación del video, vamos a indagar en la red (publicaciones científicas y no científicas) las situaciones comunicativas en que se pueden emplear registros lingüísticos formales e informales con ejemplos claros y exponerlos en la clase mediante un recurso digital (infografía, presentación, video, etc.).



Cierre de la clase

Aplico mis conocimientos:

7. Crearemos un diálogo en grupos de tres personas, y emplearemos al menos 10 jergas juveniles.

8. Como tarea extra-clase: vamos a plasmar este diálogo en video mediante una plataforma audiovisual para proyectarlo en la clase.

jalar churro guay curro
rajar sobar sobar
careto pena conazo cutre piti
cantoso uuy mvida pimpiar chapao
chuparse fiesta yin biringa garito
pirarse rularse yogyin biringa garito
pasarse columpiarse simpá empanado
enrolarse mogollón canuto segurata
marcha embalao marrón coscarse
flipar abrirse pordillo chonta crack
cuadro petao emilio kelly
frik rollo

¿Cómo evaluar el producto audiovisual?

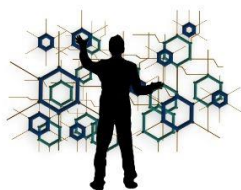
Categoría	Sobresaliente	Notable	Aprobado	Insuficiente
Contenido	Se nota un buen dominio del tema, no comete errores, no duda.	Demuestra un buen entendimiento de partes del tema. Exposición fluida, comete pocos errores.	Tiene que hacer algunas rectificaciones, y en ocasiones duda.	Rectifica continuamente. El contenido es mínimo, no muestra un conocimiento del tema.
Organización de la información	La información está bien organizada, de forma clara y lógica.	La mayor parte de la información se organiza de forma clara y lógica, aunque de vez en cuando alguna diapositiva está fuera de lugar.	No existe un plan claro para organizar la información, cierta dispersión.	La información aparece dispersa y poco organizada.
Expresión oral	Habla claramente durante toda la presentación. Su pronunciación es correcta. Su tono de voz es adecuado.	Habla claramente durante la mayor parte de la presentación. Su pronunciación es aceptable, pero en ocasiones realiza pausas innecesarias. Su tono de voz es adecuado.	Algunas veces habla claramente durante la presentación. Su pronunciación es correcta, pero recurre frecuentemente al uso de pausas innecesarias. Su tono de voz no es el adecuado.	Pausas innecesarias. Su tono de voz no es el adecuado. Hace muchas pausas y usa muletillas. Su tono de voz no es adecuado para mantener el interés de la audiencia.

Lenguaje verbal	no	Tiene buena postura, y demuestra seguridad en sí mismo durante la presentación. Establece contacto visual con todos los presentes.	Tiene buena postura la mayor parte del tiempo y establece contacto visual con todos los presentes. En ocasiones se muestra inseguro	Algunas veces tiene buena postura y en ocasiones establece contacto visual con todos los presentes. Muestra inseguridad.	Tiene mala postura y no establece contacto visual con los presentes. Muestra gran inseguridad.
Tiempo		Tiempo ajustado al previsto, con un final que retoma las ideas principales y redondea la exposición	Tiempo ajustado al previsto, pero con un final precipitado o alargado por falta de control del tiempo	Tiempo no ajustado. Exposición excesivamente corta.	Excesivamente largo o insuficiente para desarrollar correctamente el tema
Soporte		La exposición se acompañan de soportes visuales especialmente atractivos y de mucha calidad (imágenes, videos,...)	Soportes visuales adecuados e interesantes (imágenes, videos,...)	Soporte visuales adecuados pero poco interesantes (imágenes, videos,...)	Soportes visuales inadecuados
Trabajo equipo	en	La presentación oral muestra planificación y trabajo de equipo en el que todos han colaborado. Todos participan activamente	Todos los miembros demuestran dominio del guion. Todos exponen, aunque hay alguna variación en la participación de los diferentes alumnos	La exposición muestra cierta planificación entre los miembros. Todos participan, pero no al mismo nivel	Demasiado individualista. No se ve colaboración. No todos los miembros del equipo exponen

Rúbrica adaptada de Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC). 2020

Instrucción para aplicar la guía:

Esta rúbrica de evaluación deberá ser empleada al finalizar el ciclo de aprendizaje. El docente debe tomar en cuenta todos los indicadores y subrayar la opción que mejor se ajuste a las características del trabajo de los estudiantes. En vista de que esta evaluación es de carácter cualitativa le permitirá al docente analizar las características y problemas del producto a evaluar desde la perspectiva de los actores involucrados y ofrecer una retroalimentación adicional.



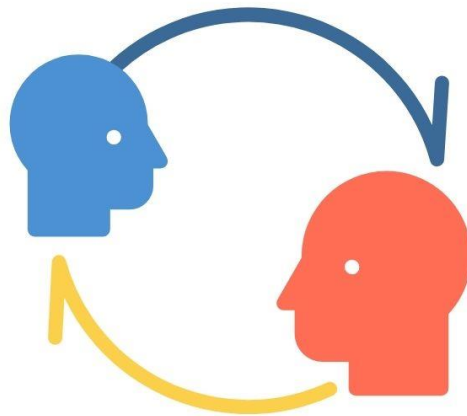
Aprendizajes que se pueden lograr al término del bloque de Lengua y Cultura

- Comprende los registros lingüísticos y las jergas juveniles mediante el uso digital para indagar y comprender las variaciones de la lengua.
- Capacidad de analizar y valorar los mensajes desde la perspectiva del significado y el contexto.
- Capacidad de expresarse mediante una gama de recursos hipermediales.
- Capacidad de adecuar las herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos que se persiguen.
- Capacidad de seleccionar mensajes significativos, apropiarse de ellos y transformarlos para producir nuevos significados.



BLOQUE

Comunicación oral





Introducción

La comunicación oral es considerada la destreza de la lengua más practicada en la cotidianidad. La eficiencia con la que esta práctica suceda, garantiza que el mensaje esté correctamente interpretado. En este sentido, lo que se busca con este bloque es que la comunicación oral permita la interpretación correcta de los mensajes que se exponen en la red y así también, mediante recursos audiovisuales los estudiantes puedan expresarse con criticidad. Así, esta guía le otorgará herramientas (actividades, recursos, ejemplos...) al docente y al estudiante para que puedan hacer uso de estas, de modo que pueda evaluar diferentes mensajes a partir de los elementos paralingüísticos, elementos no verbales y recursos audiovisuales.

Componentes curriculares

Objetivo del bloque:

O.LL.4.5. Participar de manera oral en diversos contextos sociales y culturales, a partir de un esquema previo; utilizar recursos audiovisuales y de las TIC para expresar sus opiniones y evaluar la pertinencia de los argumentos.

Destreza con criterio de desempeño del bloque:

LL.4.2.3. Producir discursos que integren una variedad de recursos, formatos y soportes.



Elementos paralingüísticos y no verbales: entonación, volumen, gestos, movimientos corporales y postura.

Apertura de la clase:

1. Observemos el siguiente video y discutimos en torno a las preguntas expuestas en el recuadro:



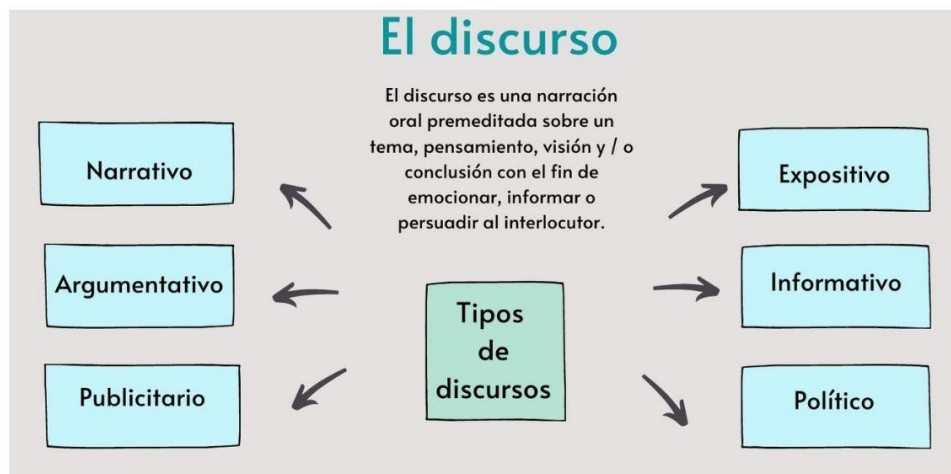
- ¿De qué trata el video?
- ¿Qué elementos paralingüísticos y no verbales están presentes en el video?
- ¿Cuál es la intención de la persona al hacer movimientos gestuales?
- ¿Qué recursos audiovisuales utiliza y cuál crees que sea su función?

Enlace al video:

<https://vm.tiktok.com/ZMNKLCjuU/>

Desarrollo de la clase:

2. Leemos con atención la siguiente información y dialogaremos acerca del discurso.



Elementos paralingüísticos y no verbales: entonación, volumen, gestos, movimientos corporales y postura.

3. Revisemos y dialoguemos acerca de: entonación, volumen, gestos, movimientos corporales y postura.



Enlace a la presentación:
<https://bit.ly/3JtCIDW>

Observo y aprendo

4. Observemos con atención el siguiente video.



Enlace al video:
<https://vm.tiktok.com/ZMNKL4cdM/>

Evalúo y aplico mis conocimientos

5. Evaluemos el video sobre el medio ambiente de acuerdo con las siguientes preguntas:

- ¿Cómo es su volumen de voz?
- ¿Su entonación es consecuente con lo que dice?
- ¿Sus gestos acompañan el contenido?
- ¿Cómo son sus movimientos corporales?
- ¿Qué postura utiliza?
- ¿El mensaje es claro? ¿Cuál es este?
- ¿Qué tipo de discurso es?
- ¿Qué estructura maneja en el discurso?
- ¿Cuál es el mensaje de este discurso y con qué intención lo hace?

Elementos paralingüísticos y no verbales: entonación, volumen, gestos, movimientos corporales y postura.

Observo y aprendo

6. Observamos el video y en parejas hacemos una descripción sobre los elementos paralingüísticos y no verbales que emplea. Asimismo, determinamos qué clase de discurso es, por qué, qué estructura se identifica. Además redactaremos el mensaje que el orador quiere dar a conocer. Una vez terminada esta tarea socializaremos con toda la clase.



Enlace al video:
<https://www.youtube.com/watch?v=7jamzK0C4Eg>

Para esto se tomará en cuenta:

Elementos paralingüísticos y no verbales: la risa, el llanto, los gestos, los movimientos corporales, la postura, las mímicas, el ritmo, el volumen, y las pausas.

Profundizo mis conocimientos

7. Observemos el siguiente video con atención específica en los recursos hipermediales que emplea como el sonido, la música de fondo, las imágenes, las figuras, el audio, etc., y reflexionemos sobre la función que cumplen estos elementos dentro del discurso oral mediante una plataforma digital. Asimismo, se abrirá un diálogo y reflexión en torno al tema que se trata en la exposición.



Enlace al video:
<https://www.youtube.com/watch?v=ETIwmxTxB4&t=40s>



Elementos paralingüísticos y no verbales: entonación, volumen, gestos, movimientos corporales y postura.

Cierre de la clase

8. Escribamos un discurso oral de un tema de nuestra preferencia y luego plasmamos este en una plataforma digital, con el uso de los recursos hipermediales. Es importante que el discurso no exceda los tres minutos de duración, se debe tomar en cuenta las partes del discurso. Para la producción en la plataforma digital nos apoyaremos en la sección de contenidos generales sobre las **plataformas digitales** y acerca de lo que debemos tomar en cuenta al momento de **producir un contenido visual o audiovisual en el entorno virtual**.

¿Cómo evaluar el discurso oral en la plataforma digital?

Categoría	Sobresaliente	Notable	Aprobado	Insuficiente
Contenido	Se nota un buen dominio del tema, no comete errores, no duda.	Demuestra un buen entendimiento de partes del tema. Exposición fluida, comete pocos errores.	Tiene que hacer algunas rectificaciones, y en ocasiones duda.	Rectifica continuamente. El contenido es mínimo, no muestra un conocimiento del tema.
Organización de la información	La información está bien organizada, de forma clara y lógica.	La mayor parte de la información se organiza de forma clara y lógica, aunque de vez en cuando alguna diapositiva está fuera de lugar.	No existe un plan claro para organizar la información, cierta dispersión.	La información aparece dispersa y poco organizada.
Expresión oral	Habla claramente durante toda la presentación. Su pronunciación es correcta. Su tono de voz es adecuado.	Habla claramente durante la mayor parte de la presentación. Su pronunciación es aceptable, pero en ocasiones realiza pausas innecesarias. Su tono de voz es adecuado.	Algunas veces habla claramente durante la presentación. Su pronunciación es correcta, pero recurre frecuentemente al uso de pausas innecesarias. Su tono de voz no es el adecuado.	pausas innecesarias. Su tono de voz no es el adecuado hace muchas pausas y usa muletillas. Su tono de voz no es adecuado para mantener el interés de la audiencia.

Lenguaje no verbal	Tiene buena postura, y demuestra seguridad en sí mismo durante la presentación. Establece contacto visual con todos los presentes.	Tiene buena postura la mayor parte del tiempo y establece contacto visual con todos los presentes. En ocasiones se muestra inseguro	Algunas veces tiene buena postura y en ocasiones establece contacto visual con todos los presentes. Muestra inseguridad.	Tiene mala postura y no establece contacto visual con los presentes. Muestra gran inseguridad.
Tiempo	Tiempo ajustado al previsto, con un final que retoma las ideas principales y redondea la exposición	Tiempo ajustado al previsto, pero con un final precipitado o alargado por falta de control del tiempo	Tiempo no ajustado. Exposición excesivamente corta.	Excesivamente largo o insuficiente para desarrollar correctamente el tema
Soporte	La exposición se acompaña de soportes visuales especialmente atractivos y de mucha calidad (imágenes, videos,...)	Soportes visuales adecuados e interesantes (imágenes, videos,...)	Soporte visuales adecuados pero poco interesantes (imágenes, videos,...)	Soportes visuales inadecuados
Trabajo en equipo	La presentación oral muestra planificación y trabajo de equipo en el que todos han colaborado. Todos participan activamente.	Todos los miembros demuestran dominio del guion. Todos exponen, aunque hay alguna variación en la participación de los diferentes alumnos.	La exposición muestra cierta planificación entre los miembros. Todos participan, pero no al mismo nivel.	Demasiado individualista. No se ve colaboración. No todos los miembros del equipo exponen.

Rúbrica adaptada de Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC). 2020



Instrucciones para aplicar la rúbrica:

Esta rúbrica de evaluación deberá ser empleada al finalizar el ciclo de aprendizaje. El docente debe considerar todos los indicadores y seleccionar la opción que mejor se ajuste a las características del trabajo de los estudiantes. En vista de que esta evaluación es de carácter cualitativa le permitirá analizar las características del producto a evaluar desde la perspectiva de los actores involucrados. Es importante que se ofrezca una retroalimentación adicional.



Aprendizajes que se pueden lograr al término del bloque de Comunicación Oral

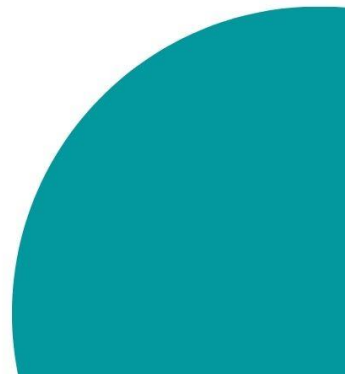
- Capacidad para comprender las funciones de los recursos paralingüísticos y no verbales en distintos discursos orales.
- Capacidad de construir un texto para expresarlo oralmente.
- Capacidad de utilizar las TIC y recursos audiovisuales para expresar mensajes mediante la red.
- Capacidad de evaluar distintos discursos orales que se presentan en la red en consideración con los recursos verbales, no verbales y recursos hipermediales de manera crítica.





BLOQUE

Lectura






Introducción

En la actualidad, el flujo vertiginoso de información que aparecen en los medios de la red demanda de múltiples conocimientos para poder interpretar y asimilar esta información. El desconocimiento o la falta de habilidades y capacidades para evaluar una información en el entorno digital abre paso al no entendimiento de esta.

La comprensión lectora, hoy en día requiere de algunas habilidades cognitivas y metacognitivas en la red, no se lee únicamente de manera horizontal y en pape como se hacía tradicionalmente, sino que existen otras formas de leer que se enmarca en la hipermedialidad y multimodalidad. En este sentido, este bloque busca que el estudiante pueda comprender los mensajes expresados en los diferentes medios de comunicación, en vista de que a diario las personas se exponen a una cantidad vertiginosa de mensajes mediáticos. Desde esta perspectiva, en este bloque se presentan diferentes actividades que requieren leer a partir de las nuevas formas de lectura de manera crítica. La criticidad es uno de los pilares de la competencia mediática, por lo que desarrollar esta habilidad le permitirá al estudiante en este bloque consumir información desde la reflexión, el análisis y la interpretación de cualquier tipo de texto, en este caso no literarios.





Componentes curriculares

Objetivo del bloque:

O.LL.4.6. Leer de manera autónoma textos no literarios con fines de recreación, información y aprendizaje, aplicando estrategias cognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.

Destreza con criterio de desempeño del bloque:

LL.4.3.4. Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias metacognitivas de comprensión autoseleccionadas, de acuerdo con el propósito de lectura y las dificultades identificadas.



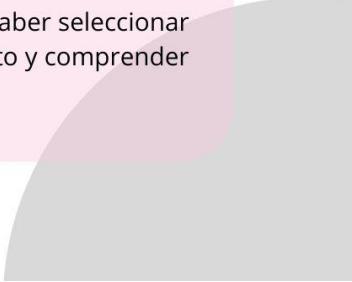
La lectura

Previo a la ejecución de las actividades leeremos con atención la siguiente reflexión para dialogar entre todos acerca de lo que significa ser lector en la era digital.

¿Qué significa ser lector en la era digital?

Ser lector en la era digital no es lo mismo que ser lector en la época del libro impreso y el texto lineal. A pesar de que la función epistémica de la lectura no cambie, es decir, las operaciones cognitivas que el lector pone en juego para tomar conciencia y control sobre las actividades que realiza para interpretar, construir significados y aprender, esta no varía indistintamente si leemos en texto físico o digital. Sin embargo, la forma en que se lee ha evolucionado tanto en formato como en su accesibilidad.

Actualmente los jóvenes y niños, considerados nativos digitales, se encuentran rodeados de aparatos electrónicos y pantallas digitales en las que la información es casi infinita, a diario leen distintos tipos de textos desde la multimodalidad y la hipermedialidad. No se trata de leer únicamente cómo se hacía en la época pasada o leer lo que el canón, sino de hacerlo en los nuevos lenguajes que predominan en la red, lenguajes que producen múltiples estímulos audiovisuales en el usuario. Por lo que prescindir de las nuevas prácticas lectoras, sería condenar a la sociedad a vivir en el pasado y convertirse en el 'analfabeto verbal' del que hablan (Marcos et al., 2016) , y que "como todo analfabetismo es una forma de esclavitud" (Ambros y Breu, 2011, p. 41). . El hecho de que la información abunde en la red y que sea totalmente accesible, no significa que seamos competentes para comprender todos estos mensajes. Por lo que es necesario aprender de nuevas habilidades mediáticas para poder ser partícipes críticos de una cultura digital en la que estamos inmersos desde hace décadas. Esta evolución de la práctica lectora nos exige a que le otorguemos un nuevo sentido y valor a la lectura y a estos nuevos lenguajes, pero antes que nada, nos exige la responsabilidad de comprender estos nuevos lenguajes, analizarlos e interpretarlos en todas sus formas y soportes, sin dejar de lado la criticidad de saber seleccionar también lo que leemos para ampliar nuestro conocimiento y comprender el mundo que nos rodea.



Medios de comunicación ¿Cómo se construye y se selecciona la información?

Apertura de la clase:

1. Observamos las siguientes imágenes y respondemos a las preguntas en el recuadro:



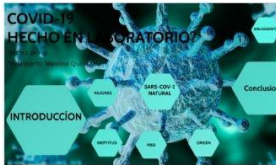
- ¿Cuál es la diferencia entre los diferentes medios de comunicación y los medios de comunicación masivos? ¿Cuáles de estos medios de comunicación masivos utilizo más?
- ¿Cuándo y con qué frecuencia utilizo estos medios de comunicación?
- ¿Todos los medios de comunicación masivos entregan información importante? ¿Por qué?

Medios de comunicación

¿Cómo se construye y se selecciona la información?

Desarrollo de la clase:

2. Revisemos con atención el siguiente material y procedemos a analizar y reflexionar.



<https://prezi.com/p/y5tpyntkorp0/coronavirus-esta-hecho-en-laboratorio/>



<https://www.facebook.com/CIDH.PAM.LATAM/photos/a.2282102561800049/6308929072450691/>



ercial Vitaeo (Presentación) - 2018

<https://www.youtube.com/watch?v=Qt2AN8QdZSI>



<https://es.wikipedia.org/wiki/Hipertexto>

Reflexiono y aprendo

- ¿Cuál es la diferencia entre la lectura de uno y otro?
- ¿Cómo se presenta y se divulga esta información?
- Señalemos el propósito (informar, entretener, formar una opinión) y las características de cada elemento.
- En el caso de que estos medios presenten imágenes, se hará una reflexión basada en el mensaje implícito de estas con énfasis en la importancia de saber leer los medios.

Para este ejercicio es importante trabajar en grupos de tres y escribir un texto de una reflexión con base en los enunciados anteriores.

Luego de este ejercicio, el docente integrará un solo concepto en torno a las reflexiones expuestas por los grupos.

Medios de comunicación

¿Cómo se construye y se selecciona la información?

3. Para esta actividad consideramos el tema: **influencia de las tecnologías en el aprendizaje de un nuevo idioma**. Con este tema recopilamos información en al menos 3 distintos medios de comunicación y lo escribimos en un texto.

Luego de esta actividad el docente guiará el diálogo en torno hacia la identificación de selección de información que realiza cada medio, de acuerdo con las siguientes cuestiones: hacia el reconocimiento de la selección de información que realiza cada medio según sus criterios.

- ¿Cómo se presenta la información en cada medio?
 - ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias en la información de cada uno?
 - ¿Cómo es el lenguaje que se emplea?
 - ¿Crees que el mismo mensaje de un medio se pueda difundir en los otros tal cual es emitido en este?
- Justifica tu respuesta.

Investigamos para aprender

4. investiguemos en la internet sobre las regulaciones que existen en Ecuador para la información que publican los medios de comunicación. Identifiquemos en dónde se colocan estas regulaciones para que las personas tengan acceso y quiénes son los que crean estas regulaciones.




5. Para esta actividad seleccionaremos 3 mensajes que pueden ser: un anuncio publicitario, una noticia, un artículo, una publicación de Facebook, etc. y se evaluará hasta qué punto se cumplen las regulaciones para los medios de comunicación. Para esta actividad se creará un organizador gráfico.



Medios de comunicación ¿Cómo se construye y se selecciona la información?

Aplico mi aprendizaje

6. Con base en el material visual de la actividad 2, en parejas escribirán un ensayo acerca de la información que se presenta en cada texto. Este ensayo se basará en el análisis y valoración de cada mensaje, en consideración con las regulaciones de publicación en los medios de comunicación y el contenido visual e hipermedial que presenta cada uno, como formas diferentes de leer en la red.



Nota:
El docente deberá explicar a profundidad cómo se construye un ensayo.

¿Cómo evaluar el ensayo?

Indicador	Si	No	Medianamente
El ensayo tiene un título que anticipa el contenido y el punto de vista que se desarrollará			
Se puede identificar claramente la estructura de un ensayo			
En la introducción anticipa el tema o problema que tratará			
El desarrollo incluye:			
Reflexiones personales y referencias a otros autores			
La exposición de un punto de vista personal respecto a las regulaciones de los medios de publicación y el contenido hipermedial sobre las nuevas formas de lectura			
Citas y paráfrasis para fundamentar			
La conclusión contiene una recapitulación de las ideas tratadas en el ensayo			
s ideas tratadas en el ensayo Cierra con una opinión o valoración del tema			
El texto una redacción correcta y un adecuado uso de los signos de puntuación.			

Guía ajustada de la Universidad Nacional de Nuevo León.
<https://www.uanl.mx/utillerias/chip/ensayo/lista.pdf>



Instrucciones para aplicar la escala de evaluación:

Para aplicar este instrumento el docente debe tomar en cuenta todos los indicadores expuestos y evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Además, cabe aclarar que esta escala puede servir como una guía para el estudiante al momento de realizar esta actividad. Es importante enfatizar que el docente además de evaluar este trabajo puede ofrecer una retroalimentación adicional.





Aprendizajes que se pueden lograr al término del bloque de Lectura

- Comprende la importancia de desarrollar nuevas habilidades lectoras.
- Valoran el rol de los medios de comunicación en la sociedad actual.
- Capacidad para comprender lo que se lee en los diferentes medios de comunicación, a partir del análisis de los mensajes desde la perspectiva del significado y el sentido de las estructuras narrativas.
- Capacidad para seleccionar las fuentes en las que se encuentra información específica.
- Capacidad para diferenciar las características de los distintos tipos de textos.
- Capacidad para valorar de manera ética y estética la información expuesta en los medios de comunicación.



BLOQUE

Escritura





Introducción

La escritura literaria y no literaria involucra una serie de procesos que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes. La competencia lingüística deviene en capacidad comunicativa y se logra claridad, precisión y cohesión en los escritos cuando se desarrolla de manera sistemática y dentro de situaciones comunicativas significativas. Se hace hincapié en que el entorno digital ha generado la oportunidad de leer y escribir de forma distinta a como sucedía tradicionalmente, es decir, mediante el uso del papel físico; de este modo es como la enseñanza de la lengua ha ejercido durante años. Sin embargo, es importante conocer la manera en que se concibe actualmente, pues los jóvenes escriben y leen a diario en la red a partir de la multimodalidad y el trabajo en equipo. Las plataformas digitales permiten desarrollar la creatividad del estudiante y además aumentar su aprendizaje a partir de la escritura con el uso de todas las posibilidades hipermediales que ofrecen las distintas plataformas. En este bloque se abordará el texto expositivo ligado a las habilidades de la competencia mediática que se requieren para interactuar en el ciberespacio.

Componentes curriculares

Objetivo del bloque:

O.LL.4.8. Escribir relatos y textos narrativos, expositivos, instructivos, descriptivos, explicativos y conversacionales, adecuados a una situación comunicativa determinada; emplear los recursos de las TIC como medios de comunicación, aprendizaje y expresión del pensamiento

Destreza con criterio de desempeño del bloque:

LL.4.4.2. Lograr cohesión y coherencia en la escritura de textos periodísticos y académicos mediante la construcción y organización de diferentes tipos de párrafos.

El texto expositivo

Apertura de la clase

1. Leemos de manera individual el siguiente artículo titulado: "No hay salud sin salud mental"



Enlace al artículo
<https://www.paho.org/es/noticias/8-10-2020-no-hay-salud-sin-salud-mental>

2. Volvemos a leer el texto con atención y tratamos de identificar la manera en que está estructurado.

Trabajo en equipo y construyo mi conocimiento

3. En parejas, escribimos de qué trata el texto anterior, identificamos las ideas principales y secundarias, además, creamos una definición para este tipo de texto y luego compartimos con la clase lo que escribimos.



4. Observemos las diapositivas y profundicemos sobre el texto expositivo: su definición, función, estructura y las ideas en el texto expositivo. También hacemos una reflexión sobre cómo se estructura la infografía, qué herramientas hipermediales se han usado y qué función cumplen los hipervínculos en el texto.



Enlace a la infografía
<https://bit.ly/3G4QXbO>

El texto expositivo

Desarrollo de la clase

5. Una vez que socializamos respecto al texto expositivo, leemos nuevamente el artículo *No hay salud sin salud mental*. Para esta actividad, aleatoriamente señalamos la estructura del texto, y explicamos por qué cumple o no, luego, subrayamos las ideas principales y secundarias para construir un resumen sobre este texto.

Juego y aprendo

6. Abrimos la caja y respondemos a los conceptos básicos del texto expositivo.



Enlace al juego:
<https://wordwall.net/es/resource/15416570/texto-expositivo>



El texto expositivo

7. Revisemos y repasemos los conceptos básicos para escribir un texto expositivo o informativo

Definir el tema que tratarás en el texto: Consulta e investiga sobre el tema de tu interés y lee las veces que sean necesarias para que te permita comprender de qué trata, de identificar las ideas principales y secundarias.

Originalidad: recuerda que es tu texto y debes darle originalidad, sin embargo, aún cuando tengas una opinión sobre el tema, recuerda que no se debe incluir, para esto debes exponer los detalles, las personas, los hechos, en fin: los datos, de una forma objetiva.

Receptor: Debes tomar en cuenta a quién va dirigido tu texto, a tu profesor, a la empresa donde trabajas, etc.

Coloca párrafos de manera ordenadas considerando la estructura de un texto expositivo: introducción, desarrollo, cierre

Utiliza sinónimos: es importante no utilizar palabras repetidas o términos demasiado generales, opta por buscar sinónimo de palabras para que tu texto contenga el lenguaje académico o técnico que requiere.

Revisa tu borrador: una vez terminado el primer borrador, revisa tu texto: que las ideas sean claras, que no hayan ideas sueltas o que carecen de información, revisa la ortografía, los nexos y que esta información se haya dicho de manera objetiva.

El texto expositivo

Cierre de la clase

8. En parejas, seleccionamos un tema de interés común y redactamos un hipertexto expositivo considerando todos los pasos a seguir y su estructura, este puede realizarse mediante ser una infografía.

Instrucciones:

Este hipertexto deberá incluir hipervínculos de etiquetas, imágenes o videos de acuerdo con la temática en los lugares que consideremos necesario.

Este texto estará fragmentado de acuerdo con las tres partes de este tipo de texto.

Finalmente, se agregará las referencias bibliográficas que utilizaron para crear su texto.

(Para este trabajo podemos hacer uso de la plataforma de Genially por su fácil manejo y acceso u cualquier otra de nuestra preferencia.

Tutorial para crear hipertextos (infografía) en Genially:
<https://www.youtube.com/watch?v=vFryK3RywNU>

¿Cómo evaluar el hipertexto ?

Indicadores	Sí cumple	Cumple medianamente	No cumple
Las conexiones entre los diferentes nodos de información permiten una expansión continua.			
Crea múltiples vías (estructuras, campos, alternativas) para que el lector elija su propia secuencia de lectura			
Los lectores no están restringidos a seguir la estructura de la materia en cuestión o la lógica de la secuencia con que el autor concibió el tema.			
Incluye otros recursos hipermediales como videos, imágenes, fotos, mapas, etc.			
La presentación del contenido es coherente, clara y no expone información innecesaria o poco relevante.			
El texto mantiene la estructura y las características de un texto expositivo.			
La redacción es clara y lógica, no tiene faltas de ortografía.			

Rúbrica adaptada de Rueda Ortiz (2001)

Instrucciones para aplicar la lista de cotejo:

Para aplicar este instrumento de carácter cualitativo, el docente debe tomar en cuenta todos los indicadores expuestos y evaluar el aprendizaje de los estudiantes según los criterios expuestos en la columna izquierda y contrastar si estos se cumplen en la actividad realizada por los estudiantes, en función de la escala: sí cumple, cumple medianamente o no cumple. Además, cabe aclarar que esta escala puede servir como una guía para el estudiante al momento de realizar esta actividad. Se recomienda hacer una retroalimentación adicional a este trabajo.



Aprendizajes que se pueden lograr al término del bloque de Escritura

- Capacidad de crear un hipertexto considerando su estructura y conexiones de contenido de manera coherente.
- Capacidad para crear un texto con el uso de diferentes herramientas hipermediales que ofrece la red.
- Capacidad de llevar a cabo un trabajo de manera colaborativa mediante la conectividad que ofrecen las redes sociales y crear un texto adecuadamente según la estructura de un texto expositivo.
- Capacidad de producir mensajes elementales que sean comprensibles y que contribuyan a incrementar los niveles personales o colectivos de creatividad.
- Capacidad de comprender el flujo de informaciones procedentes de múltiples medios, soportes y plataformas.



BLOQUE

Literatura





Introducción

La literatura como forma de expresión artística, que no solo ha permitido la versatilidad del lenguaje, sino su forma de ser leída y su interpretación estética de acuerdo con la cultura, Morales (2018) se pregunta ¿cuál es el espiral que mueve a la literatura en la era digital? Al respecto, se formula una reflexión entre la lectura literaria y el lector. El autor refiere que la lectura digital es un reto para el lector, ya que debe desprenderse de su único instinto tradicional para leer de manera silenciosa, individual e interiorizada, porque este entorno exige utilizar una diversidad de discursos y dinamismos, así como de códigos y destrezas mediáticas. Bajo esta óptica, en este ciclo de aprendizaje se promueve que los estudiantes lean y escriban literatura a partir de los nuevos géneros literarios que han surgido con la digitalización como es el caso del *fanfic*. De este modo se incentiva y se enseña a los estudiantes a leer en la red y ser creador de sus propias historias, aumentando su creatividad y criticidad.



Componentes curriculares



Objetivo del bloque:

LL.4.5.6. Recrear textos literarios leídos o escuchados con el uso colaborativo de diversos medios y recursos de las TIC.

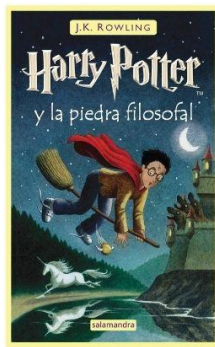
Destreza con criterio de desempeño del bloque:

LL.4.5.6. Recrear textos literarios leídos o escuchados con el uso colaborativo de diversos medios y recursos de las TIC.

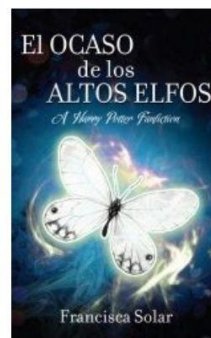
Selección de elementos para recrear textos literarios El fanfiction

Apertura de la clase:

1. Para esta actividad (extraclase) vamos a leer el primer capítulo de la Harry Potter, en su versión original *Harry Potter y la Piedra Filosofal* de J. K. Rowlingy, por otro lado, vamos a leer *El ocaso de los altos Elfos* de Francisca Solar, un *fanfic* derivado de la versión original.



Enlace al texto de Harry Potter
y la Piedra Filosofal
<https://bit.ly/3yVX5PZ>



Enlace al texto de El ocaso de los
altos Elfos
<https://bit.ly/3TBP63N>

2. Una vez que leímos con atención cada capítulo, describimos las semejanzas y diferencias que existen entre ambas versiones de acuerdo con los indicadores. Para esto, utilizaremos como ejemplo el recuadro expuesto en la parte inferior.

- ¿En qué época se desarrolla? ¿En qué lugar? (Teniendo en cuenta la época, se pueden describir muchas cosas, como la vestimenta, los lugares, el ambiente, etc.).
- ¿Quiénes son los personajes? (Principales y secundarios).
- ¿Qué buscan y por qué?
- ¿Cuáles son los escenarios?
- ¿Cómo empieza cada versión?
- ¿Cuáles son las situaciones en las que el protagonista se ve envuelto?
- ¿Qué diálogos aparecen?
- ¿Cuál es el argumento de ambas versiones?
- ¿Qué emociones me produce esta historia?
- ¿Qué te parece la propuesta del autor J. K. Rowling,?

El fanfiction

¿En qué época se desarrolla? ¿En qué lugar? (Teniendo en cuenta la época, se pueden describir muchas cosas, como la vestimenta, los lugares, el ambiente, etc.).

Semejanzas	Diferencias	
<i>Harry Potter y la Piedra Filosofal</i>	Harry Potter y la Piedra Filosofal	El ocaso de los altos Elfos
<i>El ocaso de los altos Elfos</i>		

Desarrollo de la clase:

3. Luego de haber leído y completado el recuadro, discutimos con la clase sobre las semejanzas y diferencias que encontramos para comprender la manera en que *El ocaso de los altos Elfos* ha creado una historia en torno a la versión original.

Conceptualizo mi aprendizaje

4. Ahora, vamos a socializar sobre lo que es un *fanfic*, sus características, su estructura y su función mediante una presentación. Esta estructura la tomamos como referencia para analizar *el fanfic* leído, por medio de las preguntas:

¿La estructura pertenece a un *fanfic*?

¿Los personajes son los mismos o son otros?

¿Cuáles son las características que hace que sea un *fanfic*?

¿Qué otros recursos encuentras en esta versión?

¿Cómo se ha logrado este final alternativo, mediante qué sucesos?

¿Qué referencias intertextuales se han tomado?



Enlace a la presentación:
<https://bit.ly/42Zqw1o>

El fanfiction

Aplico lo que aprendí

5. Elegimos un cuento del que seamos *fan* y lo presentamos en clase.
6. Seleccionamos los elementos que tomaremos del cuento para crear nuestro *fanfic* y también pensamos en los elementos que tomaremos de otros cuentos, noveles, películas, podcast, etc.

Cierre de la clase:

7. Redactamos la idea general de nuestro cuento, para esto tomaremos en cuenta la estructura de un cuento:

Partes de un cuento

Inicio: Es el inicio de la historia, la situación inicial de la que parten los personajes. Normalmente, esta parte se coloca al principio del cuento para que el lector/a conozca cuál es comienzo de todo.

Nudo o desarrollo. Es la parte de la historia en la que tiene lugar el conflicto, la acción de la trama. El momento en el que se rompe esa normalidad que se nos ha presentado y donde los personajes tienen que empezar a actuar para poder sobrellevar lo que está sucediendo.

Desenlace. Es la forma en la que termina el problema presentado durante el desarrollo. En el desenlace tiene lugar, también, el clímax, es decir, el momento cumbre de la acción. Y a raíz de ese momento de máxima inestabilidad, los personajes empiezan a solucionar el problema que se ha planteado durante la narración



Selección de elementos para recrear textos literarios

8. Desarrollamos la idea completa considerando las características de un fanfic y los consejos para escribir uno.



<https://w.tt/3m2onkz>

9. Presentamos un primer borrador al docente quién hará las respectivas retroalimentaciones.

10. Presentamos la versión completa de nuestro fanfic y creamos una portada para subirlo a *Wattpad*.

¿Cómo evaluar el fanfic?

Indicadores	Sí cumple	Cumple medianamente	No cumple
El ambiente en que se genera la historia es explícito			
Los personajes se mantienen de acuerdo al texto original			
Hace uso de la intertextualidad (obras literarias, películas, videojuegos, etc.)			
La trama es coherente			
Presenta la estructura: inicio, desarrollo y cierre.			
La historia demuestra creatividad y originalidad.			
La obra se publicó en la plataforma de Wattpad correctamente			

Lista de cotejo adaptada de Lugo Rodríguez (2010)

Instrucciones para aplicar la lista de cotejo:

Para aplicar este instrumento de carácter cualitativo, el docente debe tomar en cuenta todos los indicadores expuestos y evaluar el aprendizaje de los estudiantes según los criterios expuestos en la columna izquierda y contrastar si estos se cumplen en la actividad realizada por los estudiantes, en función de la escala: sí cumple, cumple medianamente o no cumple. Además, cabe aclarar que esta escala puede servir como una guía para el estudiante al momento de realizar esta actividad.



Aprendizajes que se pueden lograr al término del bloque de Literatura

- Capacidad de recrear textos literarios leídos o escuchados con el uso de los nuevos géneros discursivos de la red como el *fanfic*.
- Habilidad de mezclar de manera significativa contenido mediático.
- Capacidad de establecer relaciones entre textos intertextualidad, códigos y medios, elaborando conocimientos abiertos, sistematizados e interrelacionados.
- El reconocimiento y la aplicación de elementos estilísticos de autores y corrientes o géneros literarios.
- Capacidad de modificar productos existentes, confiriéndoles un nuevo sentido y valor.

Bibliografía

Ambrós, A., y Breu, R. (2011). 10 ideas clave para educar en medios de comunicación: la educación mediática. Barcelona: Graó.

Angulo, T. Á. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 8, 29.

Ayala Pérez, T. (2012). El hipertexto en la Enseñanza Media en Chile. ¿Es pertinente aplicar los enfoques textuales tradicionales? *Literatura y Lingüística*, 25, 101-120.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112012000100006>

Barrón Cedeño, A., Vila, M., y Rosso, P. (Octubre de 2010). Detección automática de plagio: de la copia exacta a la paráfrasis. En Panorama actual de la lingüística forense en el ámbito legal y policial. Teoría y práctica. Ponencia llevada a cabo en las I Jornadas (in)formativas de lingüística forense. Universidad Autónoma de Madrid, España.
Recuperado de http://alt.qcri.org/~albarron/publications/2010/BarronEtAl_JLF10-1.pdf

Bianchini, A. (1999). Conceptos y definiciones de hipertexto, 30(10), 07.

Cassany, D. (2012). Leer y escribir en la red: Anagrama

Cassany, D. (2012). Leer y escribir literatura fuera del aula. *Aula de innovación educativa*, 211, 49-53.

Lugo Rodríguez, N. (2010). *Fanart y fanfiction, una estrategia de aprendizaje para los nativos digitales y sus profesores*.

Marcos de León, B., Betancourt Santos, S y Martínez Avidad, M. (2016). El Videoblog en el Aula de Lengua y Literatura de Secundaria. Una Propuesta Práctica. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14(3), 33-49

Morales, M. (2018). Leer literatura en la era digital. *Palabra clave*, 7(2), 11-12.
<https://doi.org/10.24215/18539912e049>

Ministerio de Educación. (2016). Currículo Nacional de Ecuador

Pérez-Escoda, A. (2018). La Web 2.0 y yo: Proyecto para el fomento de competencias digitales. *Educación para los nuevos Medios*.



Bibliografía



Solar, F. (2003). El ocaso de los altos elfos.

Rodríguez, N. L. (2010). Fanart y fanfiction, una estrategia de aprendizaje para los nativos digitales y sus profesores. *Alfabetización mediática y culturas digitales*, 8.

Rosas, A. (2010). *Los neandertales*, CSIC.

Rowling. (1997[2000]). *Harry Potter y la piedra filosofal*. Emecé Editores España, S.A

UNICEF. (2010). El bullying o acoso.

https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/entrega3_bullying.pdf

Vargas Marcos, F. (2005). La contaminación ambiental como factor determinante de la salud. *Revista Española de Salud Pública*, 79 (2), pp. 117-127

Anexo 4. Oficio de Aprobación y designación de director del Trabajo de Integración Curricular



CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
FACULTAD DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN

Of. No. 158– CLCL/CPLL–FEAC–UNL-T2022.

Loja, 10 de mayo de 2022

Lic. Lenin Paladines. Mg.Sc.

DOCENTE DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LITERATURA

Ciudad. –

De mi consideración:

De mi consideración:

En calidad de Encargada de la Gestión Académica de la Carrera y de conformidad a lo que establece El artículo 225 último párrafo del Reglamento de Régimen Académico de la Universidad Nacional de Loja, se lo designó a usted como Director de la Tesis titulada: **La competencia mediática en el currículo de Lengua y Literatura de Educación General Básica Superior de Ecuador**, en el periodo académico abril 2022 – septiembre 2022., perteneciente a la aspirante a Licenciada en Pedagogía de la Lengua y la Literatura : **Srta. Claudia Alejandra Rodríguez Pardo**.

Le solicito brindar la orientación correspondiente a la señorita estudiante, con la solvencia y rigurosidad científica que caracterizan su desempeño profesional.

Particular que pongo a su conocimiento para los fines legales pertinentes.

Atentamente,

 Firmado electrónicamente por:
**DIANA
ELIZABETH
ABAD JIMENEZ**

Lic.- Diana Elizabeth Abad Jiménez. Mg. Sc.

DIRECTORA DE LA CARRERA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Y PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA.

 Firmado electrónicamente por:
**BAYRON ALEJANDRO
CASTILLO AGUIRRE**

Por. Lic. Bayron Alejandro Castillo Aguirre
SECRETARIO DE LA CARRERA DE PLL y LCL.
C.c.Aspirante
Archivo CLCL/CPLL

Anexo 5. Certificación de la traducción del resumen del Trabajo de Integración Curricular

CERTIFICADO DE TRADUCCIÓN

Yo, Eduardo Alexander Vargas Romero, con número de cédula 1104605454 y con título de Licenciado en Ciencias de la Educación, Mención Inglés, registrado en el SENESCYT con número 1031-15-1437415

CERTIFICO:

Que he realizado la traducción de español al idioma inglés del resumen del presente Trabajo de Integración Curricular denominado “La competencia mediática en el currículo de Lengua y Literatura de Educación General Básica Superior” de autoría de Claudia Alejandra Rodríguez Pardo, portadora de la cédula de identidad, número 1150097036, estudiante de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura, de la facultad de la Educación del Arte y la Comunicación de la Universidad Nacional de Loja.

Es todo en cuanto puedo certificar en honor a la verdad, facultando al interesado hacer uso del presente en lo que se creyera conveniente.



Firmado digitalmente
por EDUARDO ALEXANDER
VARGAS ROMERO
Fecha: 2022.12.14
10:07:55-01'00'

Lic. Eduardo Alexander Vargas Romero, Mgs.
C.I. 1104605454

Registro del SENESCYT: 1031-15-1437415