



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Informática

Competencias digitales, de gestión y responsabilidad social desde la
producción mediática activa en estudiantes de la Licenciatura de
Comunicación de la Universidad de Colima

Tesis

Que como parte de los requisitos
para obtener el Grado de

Doctora en Innovación en Tecnología Educativa

Presenta

Mabel Andrea Navarrete Vega

Dirigido por:

Dra. Rosa María Romero González

Co-Director:

Dra. Ana Isabel Zermeño Flores

Querétaro, Qro., México, 01 de agosto de 2022



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Informática
Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa

Competencias digitales, de gestión y responsabilidad social desde la producción mediática activa en estudiantes de la Licenciatura de Comunicación de la Universidad de Colima

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado Doctora en Innovación en Tecnología Educativa

Presenta

Mabel Andrea Navarrete Vega

Dirigido por:

Dra. Rosa María Romero González

Co-dirigido por:

Dra. Ana Isabel Zermeño Flores

Dra. Rosa María Romero González
Presidente

Dra. Ana Isabel Zermeño Flores
Secretario

Dra. María Teresa García Ramírez
Vocal

Dra. Gabriela Xicoténcatl Ramírez
Suplente

Dra. Reyna Moreno Beltrán
Suplente

Centro Universitario
Querétaro, Qro., México
Agosto, 2022

Campus Juriquilla, Querétaro., a 17 de junio de 2022.

Dra. Ana Marcela Herrera Navarro
Jefe(a) de Investigación y Posgrado
Facultad de Informática
Universidad Autónoma de Querétaro
P R E S E N T E

Por este conducto me permito comunicarle que en mi calidad de **directora de tesis**, para la obtención de diploma/examen de grado de la alumna Mabel Andrea Navarrete Vega del Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa, he leído y revisado la tesis/trabajo escrito **“Competencias digitales, de gestión y responsabilidad social desde la producción mediática activa en estudiantes de la Licenciatura de Comunicación de la Universidad de Colima”**, llené y suscribí la rúbrica que anexo y considero que cubre las consideraciones científicas y de ética de la investigación y no existe conflicto de intereses.

Por lo tanto, lo considero satisfactorio y otorgo **mi voto aprobatorio**.

A T E N T A M E N T E



Rosa María Romero González

Nombre y Firma de Directora de tesis

Colima, Col., a 21 de junio de 2022.

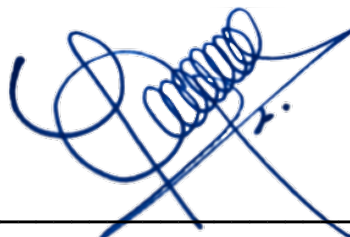
Dra. Ana Marcela Herrera Navarro
Jefe(a) de Investigación y Posgrado
Facultad de Informática
Universidad Autónoma de Querétaro
P R E S E N T E

Por este conducto comunico a usted que he **revisado** el trabajo de Tesis titulado:

Competencias digitales, de gestión y responsabilidad social desde la producción mediática activa en estudiantes de la Licenciatura de Comunicación de la Universidad de Colima

de la alumna **Mabel Andrea Navarrete Vega** del programa de doctorado en Innovación en Tecnología Educativa, manifiesto que el trabajo es original e inédito y que cumple con los requisitos de integridad científica, así como constato no tener conflicto de intereses con la alumna y los demás sinodales; por lo cual, doy **mi voto aprobatorio**.

A T E N T A M E N T E

A handwritten signature in blue ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke, positioned above a horizontal line.

Dra. Ana Isabel Zermeño Flores
Profesora investigadora
Universidad de Colima

Campus Juriquilla, Querétaro., a 01 de agosto de 2022.

Dra. Ana Marcela Herrera Navarro
Jefe(a) de Investigación y Posgrado
Facultad de Informática
Universidad Autónoma de Querétaro
P R E S E N T E

Por este conducto comunico a usted que he **revisado** el trabajo de Tesis titulado:

Competencias digitales, de gestión y responsabilidad social desde la producción mediática activa en estudiantes de la Licenciatura de Comunicación de la Universidad de Colima

De la alumna Mabel Andrea Navarrete Vega del doctorado en Innovación en Tecnología Educativa, manifiesto que el trabajo es original, inédito y cumple con los requisitos de integridad científica, manifiesto no tener conflicto de intereses con el alumno y los demás sinodales, por lo cual doy **mi voto aprobatorio**.

A T E N T A M E N T E



Ma. Teresa García Ramírez
Vocal

Campus Juriquilla, Querétaro., a 21 de junio de 2022.

Dra. Ana Marcela Herrera Navarro
Jefe(a) de Investigación y Posgrado
Facultad de Informática
Universidad Autónoma de Querétaro
P R E S E N T E

Por este conducto comunico a usted que he **revisado** el trabajo de Tesis titulado:

Competencias digitales, de gestión y responsabilidad social desde la producción mediática activa en estudiantes de la Licenciatura de Comunicación de la Universidad de Colima

del (la) alumno(a) Mabel Andrea Navarrete Vega de doctorado en Innovación en Tecnología Educativa, manifiesto que el trabajo es original, inédito y cumple con los requisitos de integridad científica, manifiesto no tener conflicto de intereses con el alumno y los demás sinodales, por lo cual doy **mi voto aprobatorio**.

A T E N T A M E N T E


Reyna Moreno Beltrán

**Nombre y Firma
Suplente**

Nota: una carta por cada miembro del comité.

Campus Juriquilla, Querétaro., a 01 de agosto de 2022.

Dra. Ana Marcela Herrera Navarro
Jefe(a) de Investigación y Posgrado
Facultad de Informática
Universidad Autónoma de Querétaro
P R E S E N T E

Por este conducto comunico a usted que he **revisado** el trabajo de Tesis titulado:

Competencias digitales, de gestión y responsabilidad social desde la producción mediática activa en estudiantes de la Licenciatura de Comunicación de la Universidad de Colima

del (la) alumno(a) Mabel Andrea Navarrete Vega de doctorado en Innovación en Tecnología Educativa, manifiesto que el trabajo es original, inédito y cumple con los requisitos de integridad científica, manifiesto no tener conflicto de intereses con el alumno y los demás sinodales, por lo cual doy **mi voto aprobatorio**.

A T E N T A M E N T E

Gabriela Xicoténcatl Ramírez

**Nombre y Firma
Suplente**

Para Anatolía, mi oriente

Agradecimientos

Ana, por tu constante apuesta en mí persona: gracias infinitas. Agradezco que la senda de la vida me haya permitido admirar tu entrega y pasión por el conocimiento, la ética y los principios que llevan al movimiento constante para ser mejores versiones, en lo individual y en lo que nos corresponde aportar en lo social. Los andares cotidianos, con Ana, enriquecen, al ser ampliamente generosa —como nuestro Colima—: te guía, apoya, exige, negocia, provee y ríe como una luz apacible y atractiva que te invita a caminar y a crecer con ella.

Asimismo, aprovecho este espacio para agradecer a mi asesora de tesis por su orientación, acompañamiento y constancia; su disposición y dinámica de trabajo permitieron que cada fase de esta investigación resultara educativa y armoniosa.

Un reconocimiento especial para mi familia, los Vega Alvarado, desde mi Anatolía y Fernando hasta sus distintas extensiones. Me enorgullezco de quienes somos y cómo nos articulamos: cerca, lejos, molestos o felices; cuando se necesita, mi familia saca su mejor brillo, mostrando lo que es: un tesoro lleno de perseverancia, compasividad, fuerza y amor.

Judith y Krish E., gracias por la escucha y el apoyo; sobre todo, por las payasadas y el aguante en esta fase. ¡Las quiero! Por los nuevos amigos en DBD: Charlie, Neno y demás secuaces que resultaron ser un respiro jovial y necesario.

Para ustedes, que en tiempos de aislamiento e incertidumbre social, nos acompañamos.

Tabla de contenido

I.	Introducción	11
1.1	Problema de investigación	11
1.2	Justificación.....	15
II.	Antecedentes.....	17
III.	Fundamentación teórica	23
3.1	Comunicación para el desarrollo.....	23
3.2	Tecnologías de Información y Comunicación para el desarrollo	26
3.3	Jóvenes universitarios como actores de desarrollo.....	27
3.4	Producción mediática activa.....	29
3.5	Competencias del siglo XXI	30
3.6	Competencia digital.....	33
3.6.1	Las competencias digitales en los comunicadores.....	37
3.6.2	Concepto e indicadores.....	38
3.7	Competencia de gestión de proyectos	40
3.7.1	Competencias de gestión para proyectos comunicativos.....	41
3.7.2	Concepto e indicadores.....	45
3.8	Competencia de responsabilidad social.....	46
3.8.1	Competencias de responsabilidad social en acciones comunicativas.	51
3.8.2	Concepto e indicadores.....	52
IV.	Supuestos	54
V.	Objetivos.....	55
VI.	Metodología	56
6.1	Tipo de investigación	56
6.2	Método de investigación	57
6.3	Alcances y delimitación de la investigación	58
6.4	Población de estudio	60
6.4.1	Unidades de análisis	60
6.4.2	Unidades de observación	60
6.5	Técnicas e instrumentos	61
6.5.1	Encuesta y cuestionario	61
6.5.2	Observación y diario de campo	63
6.5.3	Mapeo de alcances y diario de aprendizaje	66

VII. Modelo propuesto.....	77
7.1 Conceptos	77
7.2 Estrategias del plan	80
7.3 Fases del modelo	82
7.3.1 Planeación.....	83
7.3.2 Ejecución.....	86
7.3.3 Evaluación.....	89
VIII. Resultados	91
8.1 Conocimientos iniciales y finales de los estudiantes.....	91
8.1.1 Habilidades digitales.....	95
8.1.2 Producción mediática	95
8.1.3 Responsabilidad social.....	96
8.1.4 Gestión de proyectos.....	96
8.2 Relaciones entre los actantes participantes	97
8.2.1 Contexto educativo.....	98
8.2.2 Relaciones entre actantes	100
8.2.3 Aspectos de la dinámica de clase	109
8.3 Niveles de alcance por competencia.....	118
8.3.1 Habilidades digitales y de producción mediática	127
8.3.2 Gestión de proyectos.....	131
8.3.3 Responsabilidad social.....	134
IX. Discusión	141
9.1 Competencias: conocimientos, habilidades y actitudes.....	141
9.2 Cuellos de botella del modelo	144
9.3 Aciertos del modelo.....	147
X. Conclusiones.....	152
XI. Bibliografía.....	157
XII. Anexos.....	171
Anexo I: Cuestionario sobre producción mediática desde la Comunicación para el Desarrollo	171
Anexo II: Matriz de observación	174
Anexo III: Diario de aprendizaje.....	175
Anexo IV: Niveles de alcance por estudiante.....	176

Índice de tablas y figuras

Tabla 1.1	13
Frecuencias de las variables del diagnóstico	13
Tabla 2.1	18
Estudios sobre habilidades digitales en jóvenes	18
Tabla 2.2	20
Estudios sobre aprendizaje basado en proyectos	20
Tabla 3.1	39
Indicadores de competencia digital	39
Tabla 3.2	46
Indicadores de gestión de proyectos.....	46
Tabla 3.3	53
Indicadores de competencia de responsabilidad social	53
Tabla 6.1	68
Señales de progreso por indicador.....	68
Tabla 6.2	76
Instrumentos de la intervención.....	76
Tabla 8.1.	92
Frecuencias de las variables.....	92
Tabla 8.2	119
Niveles de alcance por estudiante.....	119
Tabla 8.3	121
Porcentajes por niveles de alcance del grupo.....	121

Índice de figuras

Figura 3.1 Enfoques teóricos del estudio	23
Figura 7.1 Modelo de producción mediática activa	84
Figura 8.3 Medias por estudiantes en pre y post test	94
Figura 8.4 Niveles de interacción entre actores	100
Figura 8.5 Niveles sobre aspectos de la clase	110

Resumen

Desde el marco de la Comunicación y las Tecnologías de Información y Comunicación para el desarrollo se propone implementar un modelo de producción mediática activa, basado en la ejecución de proyectos sociales y productos mediáticos, con actores reales; para fortalecer habilidades digitales, de gestión de proyectos y responsabilidad social en estudiantes de comunicación. Esta propuesta pretende atender una problemática relacionada con las limitadas competencias vinculadas a la producción mediática, reflejadas en evaluaciones nacionales y locales en los futuros comunicadores. Consiste en una investigación aplicada desde una metodología cualitativa, a través del método de investigación-acción. Los principales resultados indican que el modelo incidió, positivamente, en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes; con ello, se facilitó que los estudiantes de comunicación puedan experimentar y comprender de forma integral el proceso de producción mediática activa. Los progresos destacados se observan en los indicadores asociados al desarrollo de habilidades, seguidos por los de comprensión y, por último, los de actitud. Por su parte, las habilidades blandas de los estudiantes y el docente son altamente relevantes para la puesta en marcha de este tipo de prácticas formativas. Se confirma que las estrategias —como asesorías, vínculo con el beneficiario, acompañamiento, retroalimentación, evaluación continua, auto y coevaluaciones— resultan apropiadas para el desarrollo de proyectos sociales. Esta experiencia educativa, aunque situada y contextualizada, aporta a la formación de estudiantes de las carreras de comunicación (en particular, en el ámbito de la producción mediática desde la comunicación para el desarrollo), donde se apuesta por la preparación de un comunicador más íntegro que presta atención al proceder técnico, pero en mayor medida al compromiso social del comunicador, y en su papel como hacedor de cambios posibles ante problemáticas sociales relevantes.

Palabras clave: enseñanza superior, comunicación y desarrollo, competencia mediática.

Abstract

From the framework of Communication and Information and Communication Technologies for development, it is proposed to implement an active media production model based on the execution of social projects and media products with real actors to strengthen digital skills, project management and social responsibility. in communication students. This proposal aims to address a problem related to the limited skills linked to media production reflected in national and local evaluations in future communicators. It consists of applied research from a qualitative methodology through the action research method. The main results indicate that the model had a positive impact on the development of students' skills, making it easier for communication students to experience and fully understand the process of active media production. The outstanding progress is observed in the indicators associated with the development of skills, followed by those of understanding and, lastly, those of attitude. On the other hand, the soft skills of the students and the teacher are highly relevant for the implementation of this type of training practices. It is confirmed that strategies such as advice, link with the beneficiary, accompaniment, feedback, continuous evaluation, self and co-evaluations are appropriate for the development of social projects. This educational experience, although situated and contextualized, contributes to the training of students in communication careers, particularly in the field of media production from communication for development, where it is committed to the preparation of a more integrated communicator who pays attention to technical procedure but to a greater extent in the social commitment of the communicator and in his role as a maker of possible changes in the face of relevant social problems.

Keywords: higher education, communication and development, media competency.

I. Introducción

1.1 Problema de investigación

La problemática que se postula en este trabajo consiste en las limitadas competencias de los estudiantes de comunicación para identificar problemas del entorno y proponer soluciones mediante la inclusión de las TIC; en particular, mediáticas, involucrando las perspectivas de los actores sociales. Si bien se apuesta a que dichas competencias se generen desde los espacios educativos, de manera integral —con miras a que el futuro comunicador logre incorporarse y vincularse de manera más eficaz en un entorno cambiante y tecnológico— la educación superior ha ido evidenciando cierto rezago hacia el logro de este propósito.

Cumplir con esta aspiración no es sencillo, sobre todo, porque los problemas relacionados con la calidad educativa son diversos. Aunque los programas educativos cuenten con objetivos y lineamientos orientados al desarrollo integral de ciudadanos y profesionales, algunos de los desafíos siguen siendo la falta de estrategias que permitan al estudiante vincularse con las necesidades de su entorno y transferir lo aprendido a situaciones reales y complejas (ANUIES, 2011); así como escenarios de aprendizaje donde la incorporación, uso y alcance de las TIC en la formación deje de ser limitado e instrumental, o sustentada en mitos y visiones funcionalistas y deterministas.

Por otra parte, se alude a que continúa pendiente en las universidades la tarea de vincular al estudiante con su entorno social, ámbito relevante en la conformación de un comunicador desde la visión como ciudadano que toma conciencia de las necesidades y situaciones de su contexto, aportando creativamente soluciones, en concordancia con su compromiso social y los objetivos del desarrollo sostenible (Cecchi, Pérez y Sanllorenti, 2013). Dichas posturas asumen al/la joven como actor estratégico para el desarrollo; es decir, son entendidos como sujetos activos y movilizadores de la participación ciudadana, con

fuerte incidencia en la mejora de sus entornos cercanos (Grauenkaer y Tufte, 2018). Estos lineamientos coinciden con el enfoque de los derechos de cuarta generación (Bustamante, 2010), donde se comprende a las TIC como un activo para el desarrollo humano; se postula que los sujetos sean capaces de comprender los mecanismos de funcionamiento de las TIC y su incidencia en lo social.

En cuanto a la formación de comunicadores, los resultados proporcionados por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) en el Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (EGEL-Comunica), durante 2015, se identifica que el 48.3% —de los jóvenes de comunicación que presentaron el examen— se encuentran en un nivel aún no satisfactorio con relación a las cinco áreas que componen el instrumento: publicidad, comunicación organizacional, investigación científica, productos comunicativos y periodismo. Si bien estos datos reflejan una situación preocupante sobre el nivel de competencias que adquieren los estudiantes durante su preparación académica, resulta revelador que uno de los ejes fundamentales en la formación de un comunicador —y que tiene relación con la producción mediática— obtenga, de igual manera, resultados desfavorables; donde sólo el 6.7% de los estudiantes se encuentra en un nivel sobresaliente, y el 43.8% presenta un desempeño no satisfactorio.

Además, se considera —en esta problemática— si estos productos comunicativos se enmarcan dentro de los planteamientos que establece la Unesco (2009, 2013) sobre la formación de comunicadores y periodistas. Tales discursos aluden a la necesidad de fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico y analítico en estos profesionales, más allá de las destrezas meramente técnicas; y que sus esfuerzos —ya sean de producción mediática o de otra índole— reflejen un compromiso con la sociedad ante sus necesidades y problemáticas, como agentes de cambio y de transformación social, que aporten al fortalecimiento de una democracia sana y robusta.

De manera específica, tomando como base el escenario recientemente expuesto, se optó por realizar un diagnóstico a estudiantes y recién egresados de

las carreras de Comunicación y Periodismo de la Universidad de Colima. Este ejercicio fue de corte exploratorio y cuantitativo a través de la técnica; con el propósito de conocer sus percepciones sobre el nivel de competencias para desarrollar proyectos sociales con TIC, en contextos reales desde la comunicación para el desarrollo.

El cuestionario se aplicó en línea a un total de 52 jóvenes, y el instrumento contaba con 21 reactivos en escala de *Likert*; las opciones presentadas fueron: 1) Lo desconozco; 2) No soy capaz de hacerlo; 3) Sí, lo haría con ayuda; 4) Sí, lo haría sin ayuda; 5) Sí, y sabría explicarlo. Se examinaron datos demográficos de los jóvenes y competencias digitales, mediáticas y de gestión de proyectos. El nivel de escala de Cronbach obtenido fue de 0.949.

Se utilizó el método estadístico descriptivo y de frecuencias para el análisis de los datos. Los resultados se presentan en la Tabla 1.1.

Tabla 1.1

Frecuencias de las variables del diagnóstico.

	Media	Desv. típ.
01. Comprendo cómo resolver problemáticas sociales desde la comunicación	3.5	0.96
02. Desarrollo proyectos que aborden una problemática social real y significativa	3.4	1.015
03. Identifico y comprendo las etapas de la producción mediática	3.33	0.834
04. Realizo productos mediáticos	3.83	0.923
05. Realizo productos mediáticos que integran la participación del usuario en las distintas fases de la producción	3.42	0.801
06. Publico y difundo un producto mediático	4.13	0.715
07. Diseño estrategias para dar seguimiento a la vida activa de un producto mediático	3.27	0.992
08. Genero una propuesta de mejora con base en el análisis de la vida activa de un producto mediático	3.27	1.012
09. Defino un proyecto social pertinente, sustentado y factible de realizarse	3.37	0.908
10. Identifico las fases de la gestión de un proyecto	3.29	1.258
11. Redacto objetivos que describan un resultado alcanzable y factible de realizarse	3.63	0.793
12. Planifico un proyecto: seleccionar, ordenar y diseñar las acciones necesarias para el logro de un objetivo	3.4	1.053
13. Administro los recursos (humanos, materiales y tiempos) con los que cuento para ejecutar un proyecto	3.31	1.076
14. Genero estrategias para dar seguimiento a la ejecución de un proyecto	3.23	1.148

15. Elaboro un informe que refleja la vida de un proyecto de forma transparente que permita su comprensión y réplica	3.25	0.988
16. Busco y selecciono diferentes fuentes de información valiosa en internet	4.19	0.93
17. Edito, comparto y descargo distintos tipos de archivos en la <i>nube</i>	4.23	0.854
18. Utilizo algún medio de comunicación digital para el trabajo colaborativo	4.21	0.871
19. Instalo y desinstalo programas y aplicaciones diversas	4.19	0.817
20. Genero contenidos digitales, como: animaciones, <i>podcast</i> , videos, infografías, páginas web, etc.	3.94	0.85
21. Identifico la potencialidad de las aplicaciones tecnológicas para aplicarlas a proyectos sociales	3.6	1.302

Fuente: elaboración propia.

El perfil de los estudiantes encuestados corresponde a jóvenes de entre 20 y 24 años: 56% a mujeres y 44% a hombres; 69% pertenecientes a la Licenciatura en Comunicación, y un 31% estudiantes de Periodismo. El 67% de los encuestados son estudiantes de séptimo semestre de ambas carreras, y un 33% son egresados en 2019.

De acuerdo con el diagnóstico, se pueden mencionar los siguientes resultados:

- De las competencias valoradas en la encuesta, el apartado de gestión de proyectos tuvo el promedio más bajo, con un 3.3 sobre 5; seguido del referente a la producción mediática, con un 3.5, y el de competencias digitales, con un promedio de 4.
- En el apartado sobre la producción mediática, los ítems más bajos fueron: la percepción de contar con las capacidades para desarrollar proyectos con una problemática real, al obtener un valor de 3, y la identificación de fases de producción, acciones de seguimiento de la vida activa de un producto y estrategias de mejora, con un promedio de 3.29. Por otra parte, las competencias mediáticas de producción y difusión tuvieron los valores más altos, con un promedio de 3.98.
- En el apartado de gestión de proyectos, la identificación de sus fases, el seguimiento y la elaboración de informes obtuvieron los promedios más bajos, al tener un valor de 3.2. Por el contrario, el valor más alto de este apartado se encontró en la capacidad de redactar objetivos de un proyecto, con un 3.6.

- Con relación a las habilidades digitales, la generación de contenidos digitales y la capacidad para reconocer las posibilidades de las TIC en la solución de problemáticas sociales son los valores más bajos, con un 3.94 y 3.6, respectivamente.
- En cuanto a la percepción de contar con las competencias evaluadas, es más alta en estudiantes en formación, con un promedio de 3.8, que la de los jóvenes egresados, quienes obtuvieron un valor de 3.

El promedio general de los resultados obtenidos fue de 3.6, a partir de lo cual se puede interpretar que los jóvenes estudiantes se auto-perciben en un nivel intermedio en el manejo de las competencias evaluadas, donde consideran que pueden realizar la tarea, pero con ayuda; evidenciando, así, poca autonomía en los aspectos evaluados para estudiantes de últimos semestres y recién egresados.

El escenario previamente expuesto identifica la necesidad y el valor de implementar estrategias didácticas que le permitan al estudiante reconocer problemáticas del entorno y proponer soluciones mediáticas, con apoyo de las TIC, basada en la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo incide una estrategia didáctica desde un modelo de producción mediática activa en el desarrollo de competencias digitales, en gestión de proyectos y responsabilidad social en estudiantes de Comunicación?*

1.2 Justificación

Este estudio resulta significativo en términos generales, al menos, por tres condiciones: en primer lugar, las posibilidades de las TIC aplicadas a la solución de problemas sociales, porque se asume que existe una relación entre los usos sociales de la tecnología y el cambio social (Zermeño, 2017); en este sentido, la tecnología deja de ser un elemento central y se transforma en uno al servicio de sus objetivos sociales. Lo que se propicia, desde esta mirada, es que el/la estudiante

haga uso de lo que le ofrece el entorno, se pregunte con qué recursos tecnológicos dispone y de qué manera aportan a sus propósitos.

Un segundo aspecto tiene relación con la potencialidad de producción mediática activa, encaminada a proyectos sociales en la comprensión de ciudadanía; donde resulta de importancia que los estudiantes logren reconocer problemáticas de su entorno, se asuman como actores claves del desarrollo y fortalezcan sus capacidades para adaptar, a su propio contexto cultural, soluciones relevantes de acuerdo con sus necesidades y las de su comunidad (UNESCO, 2017). En consecuencia, se busca que el estudiante comunicador visualice los problemas de su realidad social y asuma una actitud comprensiva y activa frente a estos sucesos, pues en un futuro cercano serán parte de los principales movilizadores de la vida social.

Un tercer elemento se asocia a la posibilidad del enfoque sistemático para identificar mecanismos de aprendizaje en los estudiantes, al desarrollar actividades con las TIC (Gros, 2012). Este tipo de prácticas propicia una ecología donde pueden llegar a interactuar diversas variables, ya sean personales, escolares, sociales y culturales. Lo cual constituye una oportunidad para atender las variables que se desencadenan en los procesos del aprendizaje en proyectos sociales con las TIC y no sólo aquellas vinculadas a los productos. Identificar los procesos seguidos en estas estrategias didácticas resulta, de acuerdo con Gros (2012), de gran utilidad para el área de conocimiento de la tecnología educativa.

De manera específica, este trabajo se justifica por las posibilidades que ofrecen los resultados de dos instrumentos aplicados. Una encuesta a egresados y empleadores (en 2015), en la Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima; lugar donde se pretende realizar este trabajo de investigación y, el diagnóstico previamente expuesto como parte de esta investigación. En ambos casos, se refleja la necesidad de vincular al estudiante de Comunicación con ambientes reales (Universidad de Colima, 2015); así como en fortalecer habilidades relacionadas con la producción mediática activa. Esta investigación busca aportar, en esta línea formativa, desde la comunicación para el desarrollo.

II. Antecedentes

La educación ha puesto en práctica diversos modelos formativos, métodos de enseñanza, técnicas y estrategias para lograr que el estudiantado logre el aprendizaje esperado. Estas implementaciones han surgido por factores diversos, como el posicionamiento de nuevos paradigmas de aprendizaje, avances tecnológicos y cambios socioculturales. A propósito de la nueva configuración social de la Sociedad de la Información y el Conocimiento, se identifican dos tendencias que se han ido ubicando en las aulas con el objeto de aportar a la misión educativa: una, tiene relación con la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en las escuelas, y otra, la vinculación del estudiante con su realidad a través del desarrollo de proyectos.

De acuerdo con Luján y Salas (2009), existieron ciertos elementos que se conjugaron para introducir las tecnologías en las escuelas a partir de los años 60 y 70 (s. XX); por un lado, el posicionamiento de las teorías cognitivas y constructivistas del aprendizaje y, por otro, la mayor accesibilidad de las tecnologías a las masas. Hoy, resulta evidente que los recursos tecnológicos, y en forma específica las TIC, se han convertido en herramientas didácticas básicas en cualquier proceso de aprendizaje. Esta trayectoria ha implicado el uso de *softwares* educativos, plataformas o dispositivos en el aula, así como la educación a distancia, los entornos personales de aprendizaje o el uso de *learning analytics*, entre otros.

En tal sentido, las líneas y temas de investigaciones en este escenario son amplias y diversas, pero para objeto de este estudio la búsqueda documental se centró en aquellas relacionadas con las habilidades digitales de los estudiantes universitarios (Tabla 2.1). Este tema ha venido resultando de interés para la academia, en la última década, por las demandas de formar profesionales en una sociedad cada vez más digital (Esteve, Duch y Gisbert, 2014). La llegada de una generación de jóvenes a las universidades —asumidos como nativos digitales— ha implicado cambios en los programas educativos para lograr una mejor preparación en los futuros profesionales que interactuaran en una Sociedad de la Información y

el Conocimiento (Bordas & Arras, 2018; Cabezas *et al.*, 2017; Flavin, 2016; Sarkar *et al.*, 2017).

Tabla 2.1

Estudios sobre habilidades digitales en los jóvenes.

Año	Autor	Lugar	Marcos teóricos	Metodología
2019	Zermeño <i>et al.</i>	México	Comunicación para el	Cuantitativa
2018	Bordas y Arras	México	desarrollo	Cuantitativa
2018	Rodríguez	México	No se identifica	Cualitativa
2017	Acosta	Colombia	Perspectiva bourdiana	Cualitativa
2017	Castellanos <i>et al.</i>	España	Desarrollo humano	Cuantitativa
2017	Hernández y Reséndiz	México	Constructivismo	Cualitativa
2017	Kirschner y De Bruyckere	Holanda	Enfoque sociocultural	Documental
2017	Cabezas <i>et al.</i>	Portugal	Cognitiva	Cuantitativa
2017	Arras <i>et al.</i>	México	Constructivismo	Mixta
2017	Sarkar <i>et al.</i>	Estados	Constructivismo	Cuantitativa
2016	Flavin	Unidos	Tecnológica	Mixta
2015	Lai y Hong	Reino Unido	Teoría de la actividad	Cuantitativa
2015	Thompson	Nueva	No se identifica	Cualitativa
2015	Sevillano <i>et al.</i>	Zelanda	No se identifica	Cuantitativa
2014	Esteve <i>et al.</i>	Estados	Constructivismo	Documental
2014	Sánchez <i>et al.</i>	Unidos	No se identifica	Teórico

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con esta primera exploración del tema de estudio, algunos resultados de las investigaciones coinciden en que los recursos de las TIC pueden tener una influencia significativa en los procesos de formación, y que los jóvenes tienen una percepción positiva con relación al uso de dispositivos, herramientas y servicios tecnológicos para el aprendizaje (Cabezas *et al.*, 2017; Sevillano y Vázquez, 2015); aunque precisan que dichas apreciaciones se modifican con relación a la edad de los universitarios, siendo los más jóvenes uno de los grupos que cuentan con una actitud más positiva hacia las TIC (Cabezas *et al.*, 2017). Con respecto al género, igualmente, se identifican diferencias; autores como Bordas y Arras (2018) aluden que las mujeres tienen una mayor confianza en las TIC, mientras que otros estudios mencionan que los hombres cuentan con mayor conocimiento y manejo de las TIC con respecto a los casos de estudio realizados (Cabezas *et al.*, 2017; Lai y Hong, 2015).

Por otra parte, varias investigaciones muestran en sus resultados que, si bien los jóvenes se perciben bastante competentes —en la mayoría de los ámbitos digitales— las pruebas realizadas contradicen esta percepción; y que, por lo tanto, no existe evidencia empírica de que los jóvenes de esta generación sean nativos digitales (Acosta, 2017; Castellanos *et al.*, 2017; Kirschner & De Bruyckere, 2017; Rodríguez, 2018). De manera particular, en México, los estudios de Hernández y Reséndiz (2017), Zermeño, Navarrete y González (2019) coinciden con estos resultados y precisan que, si bien los jóvenes cuentan con ciertas habilidades digitales, estas son principalmente para la comunicación y el entretenimiento. Por su parte, Arras, Bordas y Gutiérrez (2017) mencionan que las competencias de las TIC de los estudiantes se ven poco reflejadas en el trabajo académico de los universitarios.

Otras investigaciones precisan que la población estudiantil es heterogénea en cuanto a los niveles de acceso y uso de la mayoría de las TIC para el aprendizaje, demostrando grandes diferencias entre los participantes (Lai & Hong, 2015; Sánchez *et al.*, 2014; Thompson, 2015). Los autores concluyen que existe una brecha digital también entre los que utilizan regularmente las TIC. En este sentido, Sánchez *et al.* (2014) refieren a una segunda brecha digital, la cual reside en las diferencias de uso; y, por su parte, Zermeño *et al.* (2019) exponen los planteamientos sobre el tercer nivel de brecha vinculado al aprovechamiento que los jóvenes son capaces de hacer con estas tecnologías.

Por último, las conclusiones de diversos investigadores apuntan a la importancia de asumir que las competencias digitales de los jóvenes universitarios son diferentes y que no se puede dar por hecho que el haber nacido en una generación determinada implica saber cómo emplear las herramientas tecnológicas y poder usarlas estratégicamente para mejorar sus experiencias de aprendizaje. Asumen que es una labor de la formación universitaria el avanzar en acciones específicas que le permitan al estudiante lograr este propósito.

El segundo ámbito de interés documental para esta propuesta de investigación tiene relación con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP); ya que

se apuesta por una metodología activa que le permita al alumno interactuar con posibilidades formativas en contextos reales, con el propósito de adquirir conocimientos y habilidades requeridas por un entorno cada vez más global y digital (Ausín, Abella, Delgado y Hortigüela, 2016; Iwamoto, Hargis y Vuong, 2016).

En la Tabla 2.2 se presentan algunos estudios realizados en torno al tema en cuestión y, en tal sentido, varios de estos justifican la implementación de esta metodología; porque se asume que el estudiante aprende haciendo a través de experiencias prácticas y reales que le permitan una mejor preparación para el mundo laboral (Astorga *et al.*, 2015; Prasad *et al.*, 2017); pero, sobre todo, para propiciar el desarrollo de habilidades del siglo XXI, como: la comunicación, resolución de problemas, pensamiento crítico, colaboración, creatividad, apropiación de las tecnologías digitales, capacidad de planeamiento y fijación de metas y comprensión de ciudadanía (Anazifa & Djukri, 2017; Ausín *et al.*, 2016; Binkley *et al.*, 2012; Lee *et al.*, 2015; Prasad *et al.*, 2017; Sanabria & Romero, 2018).

Tabla 2.2

Estudios sobre aprendizaje basado en proyectos.

Año	Autor	Lugar	Teorías o enfoques	Metodología
2018	Sanabria y Romero	México	Desarrollo competencias siglo XXI	Cualitativa
2018	Prado	México	Socioformación	Documental
2017	Anazifa y Djukri	Indonesia	Desarrollo competencias siglo XXI	Cuantitativa
2017	Prasad	Nepal	Desarrollo competencias siglo XXI	Cualitativa
2016	Gómez <i>et al.</i>	España	Constructivismo social	Cualitativa
2016	Kokotsaki <i>et al.</i>	Reino Unido	Constructivismo	Documental
2016	Ausín <i>et al.</i>	España	Constructivismo	Cuantitativa
2016	Iwamoto <i>et al.</i>	Honolulu	Cognitiva social	Mixta
2015	Wurdinger y Qureshi	Estados Unidos	Desarrollo de habilidades para la vida	Cuantitativa
2015	Astorga <i>et al.</i>	México	Constructivismo	Cuantitativa
2015	Lee <i>et al.</i>	Estados Unidos	Constructivismo	Mixta
2015	Tobón <i>et al.</i>	México	Interdependencia social	Documental

Fuente: elaboración propia.

Los resultados apuntan a que dicha metodología produce altos grados de satisfacción en los estudiantes al concretar un proyecto; se evidencia un mayor compromiso y motivación en su aprendizaje, así como una percepción en los estudiantes de avance en sus capacidades; sobre todo, vinculadas a la

comunicación, creatividad, autonomía, toma de decisiones, resolución de problemas, el aprendizaje autónomo y colaborativo (Anazifa y Djukri, 2017; Astorga *et al.*, 2015; Ausín *et al.*, 2016; Wurdinger y Qureshi, 2015). Autores mexicanos coinciden con estos resultados y, además, aluden a que estas experiencias educativas pueden fortalecer valores como la cooperación, la innovación y la aceptación de errores como fuente de aprendizaje (Sanabria y Romero, 2018).

Adicionalmente, el estudio de Iwamoto *et al.* (2016) concluye que la modalidad de ABP obtiene mayores rendimientos en los aprendizajes de los estudiantes, a diferencia de grupos que trabajan con una modalidad tradicional. Sin embargo, otros trabajos concluyen que su aplicación puede presentar dificultades asociadas a resistencias por parte de los estudiantes, o falta de habilidades sociales de estos para ejecutar el ABP, o que su ejecución requiere considerar diferentes elementos (Kokotsaki *et al.*, 2016; Lee *et al.*, 2015). En este sentido, al implementar un ABP, los autores sugieren que deben atenderse diversos aspectos, como: una adecuada planeación y organización, aceptación e involucramiento de los estudiantes, utilización de métodos de investigación, evaluación alineada a las fases y objetivos del proyecto y el empleo de herramientas tecnológicas (Gómez *et al.*, 2016; Kokotsaki *et al.*, 2016; Prasad *et al.*, 2017).

En concreto, el ABP es visto como una estrategia educativa que permite el desarrollo de diversas capacidades en los estudiantes y, en particular, aquellas denominadas como las habilidades para el siglo XXI; igualmente, se destaca que este tipo de experiencia fortalece el vínculo con los escenarios reales del entorno social del/la joven, robusteciendo aspectos de ciudadanía y compromiso social en el estudiantado (Gómez *et al.*, 2016; Prasad *et al.*, 2017). De manera específica, los mexicanos Prado (2018) y Tobón *et al.* (2015) apuestan por estrategias como el desarrollo de proyectos, abordando problemáticas sociales, donde el estudiante desarrolle y proponga soluciones creativas de manera ética, creativa y reflexiva con el apoyo de las TIC en un contexto particular.

Adicionalmente, García *et al.* (2014) y Grijalva y Urrea (2017) proponen que la educación debería avanzar hacia el desarrollo de habilidades no sólo digitales

sino, también, mediáticas para ser congruentes con las demandas de la Sociedad de la Información y el Conocimiento. En este punto, Soep (2012) complementa aludiendo a que las oportunidades formativas mediáticas deben permitirle al estudiante comprender, producir, difundir y evaluar procesos comunicativos vinculados a la producción, pero desde la participación del usuario como un actor de su propia narrativa. Este tipo de posibilidades son entendidas como la producción mediática activa, donde se fortalece la comprensión e intervención en problemas sociales, buscando reconocer la voz y perspectiva del actor social a través de un proceso de co-creación para promover una comunicación responsable, crítica y democrática (Tufte, 2015).

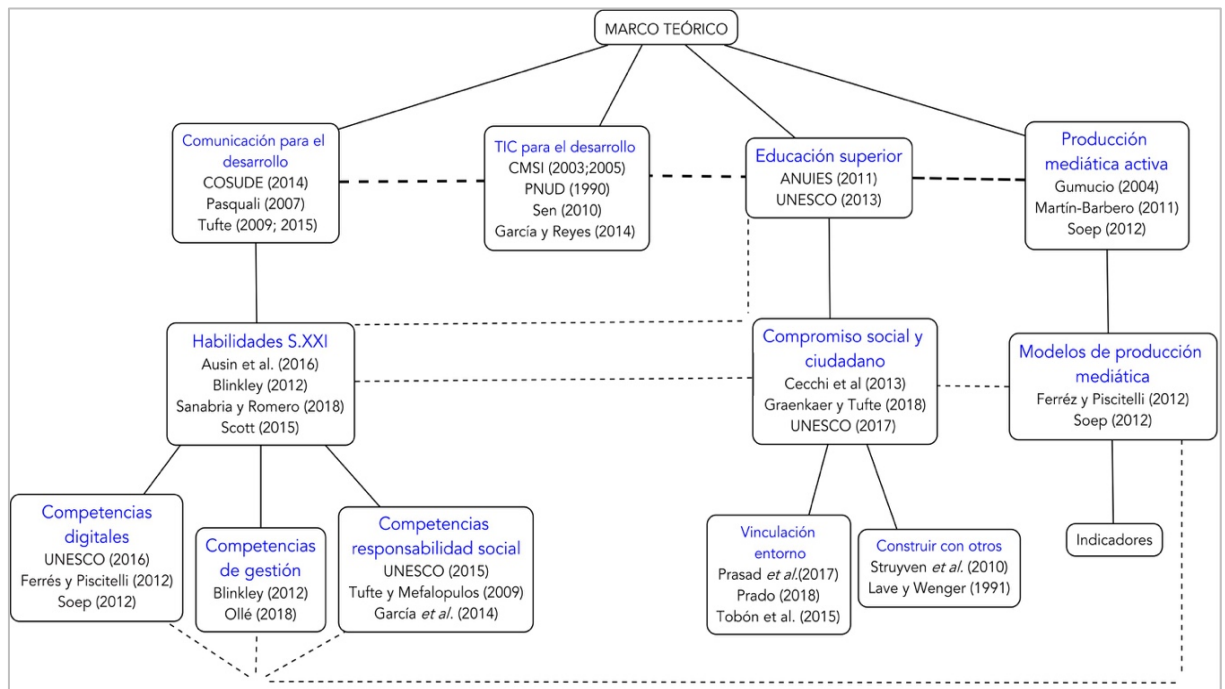
Por lo tanto, se entenderá que la producción mediática activa se ubica en una comunicación para el cambio social, donde se reconoce al usuario como eje central de la producción y el/la comunicador comprende, respeta y es proactivo frente a este propósito. Su postura es empática con los discursos del usuario, en pro de generar un producto, permitiéndoles —adicionalmente— comprender realidades más allá de las individuales.

III. Fundamentación teórica

La presente investigación contempló la exploración documental de distintos marcos y posturas teóricas, a partir del cual se comprende el objeto de estudio. La figura 3.1 ilustra la descripción sobre los enfoques vinculados a la formación y el desarrollo de competencias en estudiantes de comunicación.

Figura 3.1

Enfoques teóricos del estudio.



Fuente: elaboración propia.

3.1 Comunicación para el desarrollo

La comunicación para el desarrollo —conocida como C4D, por su traducción del inglés, *Communication for Development*— es un campo teórico donde se prioriza el diálogo, la escucha, la confianza y la acción de compartir conocimientos y habilidades para debatir y aprender, con la finalidad de lograr cambios sostenidos y

significativos en determinados grupos sociales. Para la División de América Latina y el Caribe de la Cooperación Suiza (COSUDE) la comunicación para el desarrollo busca impulsar

la participación y el cambio social con los métodos e instrumentos de la comunicación interpersonal, medios comunitarios y tecnologías modernas de información. La C4D no es un añadido sino una actividad transversal en la gestión de proyectos para fortalecer el diálogo con socios y personas beneficiarias con el fin de aumentar la participación ciudadana y fomentar la apropiación y sostenibilidad (2014, p. 10).

La trayectoria de la comunicación para el desarrollo se remonta alrededor de los años 50 (s. XX), a partir de investigaciones interesadas en el papel de los medios en el bienestar de las personas. Estos primeros postulados se enmarcaron desde el paradigma de la modernización que surgió en los países del norte y agencias del Banco Mundial para atender a países menos desarrollados. En este sentido, se asumían a los medios como un instrumento para modificar e instruir la mentalidad de los países subdesarrollados para acercarlos al ideal de desarrollo (Barranquero y Rosique, 2014).

De acuerdo a Rodríguez (2020) este discurso —comprendido como una comunicación vertical de los medios— fue cuestionado de forma paulatina por los países afectados, dando pie a un paradigma de corte más participativo (de abajo hacia arriba), donde las acciones de comunicación surgen *desde* las comunidades y no *para* las comunidades. Resulta fundamental, en los ejercicios de comunicación para el desarrollo, la participación de los actores involucrados.

Particularmente en Latinoamérica, esta vertiente alternativa —entendida como una práctica comunicativa transformadora— da sus primeros pasos desde la comunicación pedagógica que buscaba reducir los niveles de analfabetismo en los años 60, pasando por los planteamientos de una educación liberadora y transformadora, de Paulo Freire; y también con eventos como el Informe McBride (de 1980) y el *World Congress Communication for Development* (de 2007), que

permitieron una mayor definición y comprensión general del campo de una comunicación encaminada a resolver problemas y promover el desarrollo humano, hasta los discursos de referentes más contemporáneos de la comunicación para el desarrollo, como los de Pasquali, Martín-Barbero, Gumucio y Tufte, por mencionar sólo algunos.

El concepto de comunicación para el desarrollo se ha venido denominando de distintas formas: comunicación alternativa, participativa, ecosocial, comunicación para la justicia social o comunicación para el cambio social. Si bien continúan debates en el ámbito académico sobre el alcance de cada término, de acuerdo a Beyoda (2015) todas estas referencias se conciben dentro del concepto global de la comunicación para el desarrollo; es decir, existe un hilo conductor que las une y que alude a una comunicación que busca generar transformaciones o cambios en las comunidades o agrupaciones desde sus propios referentes para avanzar en su desarrollo humano.

A diferencia de la comunicación masiva —que busca solamente informar e inducir desde la subjetividad de sus intereses— en una práctica vertical, donde el emisor es quien elabora un mensaje para un receptor (asumido como pasivo y que necesita ser orientado), en la comunicación para el desarrollo se busca entablar un diálogo horizontal con los involucrados, promover la participación, facilitar el acceso a la información y el conocimiento y, empoderar a las personas a través de una comunicación sensible al entorno cultural en una dinámica de colaboración donde se comparte y se aprende (COSUDE, 2014). Esta perspectiva se nutre de metodologías participativas —como la Investigación Acción Participativa (IAP)— para realizar talleres, ejercicios de empoderamiento, radios comunitarias, y producción audiovisual, cinematográfica y/o mediática, donde el aprendizaje se da de forma horizontal en los diferentes actores participantes.

3.2 Tecnologías de Información y Comunicación para el desarrollo

La preocupación por la inclusión digital toma como partida el saber cómo se accede a las TIC, y cómo dicho acceso podría coadyuvar al desarrollo del mundo *offline*. De acuerdo con las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones para el Desarrollo (ICT4D, por sus siglas en inglés), tales tecnologías pueden permitirle a las personas desarrollar sus capacidades, conduciéndolas a reconocer, acceder y ejercer sus derechos humanos (García y Reyes, 2014).

Se ubica el concepto de desarrollo humano como marco para comprender lo que las tecnologías pueden ofrecer a la población. El escenario actual del desarrollo se centra en la justicia social y las capacidades humanas, a diferencia del ámbito económico que primaba en la década de los años 80s. Como lo plantea el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), a partir de la década de los noventa se comienza a establecer que la formación de capacidades humanas va más allá del ingreso; si bien es un elemento importante en cualquier sociedad, el desarrollo debe tener como objetivo central al ser humano.

Esta migración sobre el elemento central de desarrollo se posicionó gracias a diversos aportes; en particular, a partir de la Teoría del Desarrollo Humano, desde el enfoque de las capacidades que postula el economista indio Amartya Kumar Sen. Este enfoque —que ha evolucionado durante varias décadas— alude a que el individuo avanza como ser humano, si este cuenta con oportunidades y libertades para concretar lo que se propone sobre quién desea ser. Establece que el desarrollo humano es una combinación de tres elementos específicos: las libertades, las capacidades y la agencia; por lo tanto, para él, el desarrollo es el “proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaban los individuos” (Sen, 2000, p. 4).

Se desprende, de lo anterior, que el nuevo paradigma sobre el desarrollo se sitúa en las necesidades de cada sociedad, según la concepción de bienestar que predomine en su tiempo; aunque las formas y capacidades requeridas para lograr una buena calidad de vida pueden llegar a ser las mismas sin distinguir tiempo, espacio o cultura. De acuerdo con Doyal y Gough (1994) las necesidades para el desarrollo social —que se pueden comprender como universales— van desde la

salud hasta la capacidad intelectual para deliberar y elegir (citado en Zermeño *et al.*, 2019).

En este orden de ideas, Doyal y Gough perciben a las TIC como herramientas con un alto potencial para satisfacer las necesidades propias del ser social; esta perspectiva coincide con el enfoque de capacidades haciendo un llamado a valorar el desarrollo de las tecnologías para el desarrollo, más allá del ámbito centrado en el crecimiento económico o la modernización, sino que considera y opera los esfuerzos hacia oportunidades efectivas en el uso de las tecnologías para que las personas logren lo que consideran valioso en la vida y, por ende, en su desarrollo.

3.3 Jóvenes universitarios como actores de desarrollo

Al hablar de jóvenes existe una tendencia actual, en la literatura académica, de reconocer que son una población diversa, heterogénea y como actores de participación en el ahora y no para un futuro. Las arraigadas concepciones sobre etiquetar al joven solamente por la condición biológica se han ido abandonando en los estudios sobre juventudes. En este sentido, algunos estudios avanzan a clasificaciones más amplias para analizar la heterogeneidad de los universos juveniles. Con este propósito, Reguillo (2013) establece cinco circuitos acerca de la condición del/la joven, de acuerdo a su cercanía o lejanía con los procesos de incorporación social; estos ámbitos van desde aquellos individuos que se encuentran en situaciones vulnerables hasta los que cuentan con mayores oportunidades. En este sentido, se retoma para este estudio la categorización de “incorporados”, para referirse a jóvenes que se encuentran en proceso de formación —en este caso, de universitarios— y que, por lo tanto, se consideran como una población que cuenta con cierto nivel de garantías sociales y formas dignas de inserción laboral y educativa.

Dado que, los jóvenes universitarios son parte de un sistema de educación superior que les permite un mayor acceso al conocimiento, se asume que cuentan con mayores posibilidades para enfrentar los desafíos globales del milenio; y, de

igual manera, por su propia condición de jóvenes se consideran actores estratégicos de desarrollo (Zermeño *et al.*, 2019). Comprender al joven universitario como un actor de desarrollo implica observar esta asignación desde el enfoque de desarrollo de Amartya Sen (2000), donde el elemento central implica ofrecer a los sujetos las posibilidades reales para avanzar en sus capacidades para que puedan transitar hacia su libertad, bienestar y agencia.

Para Sen, la agencia es entendida como la libertad de establecer y perseguir las propias metas e intereses; las cuales, a su vez, pueden incluir la promoción del bienestar de los demás en concordancia con los ámbitos morales y sociales del contexto. Resulta crucial —en este punto— reconocer, por lo tanto, que esta libertad de agencia implica reconocer las motivaciones y limitaciones bajo las cuales una persona actúa, y los logros que el individuo valora y que intenta producir. De acuerdo a esta postura, las oportunidades que son valoradas por muchas personas van desde la libertad política, económica y social, hasta la posibilidad de ser creativo y productivo, respetarse a sí mismo, disfrutar de la garantía de los derechos humanos tanto individuales como colectivos.

Por su parte, organismos internacionales —como la UNESCO— versan sus declaraciones sobre estos marcos de desarrollo y aluden a que uno de los propósitos esenciales de la educación universitaria debería ser el contribuir a la formación de ciudadanos éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia (Unesco, 2017). Particularmente, en cuanto a la formación para comunicadores y periodistas establecida por este organismo, en sus documentos del Plan Modelo de Estudios de Periodismo (2009) y *Model Curricula for Journalism Education: a compendium of new syllabi* (2013), apunta hacia una formación que propicie competencias para desenvolverse y aprovechar las herramientas que ofrece la sociedad y el conocimiento, así como la integración de una visión humanista como agente de cambio y transformador social que fomente y fortalezca la democracia en la sociedad.

3.4 Producción mediática activa

El concepto de productor mediático activo dialoga con el de comunicador-mediador, donde se entiende que el comunicador competente, proactivo y comprometido es aquel que “asume como base de su acción las asimetrías y las desigualdades sociales y culturales, al participar como actor en la construcción de una sociedad democrática” (Martín-Barbero, 2011, p. 18).

Este autor, considerado uno de los referentes en el ámbito de la comunicación, asume al comunicador en un rol de mediador (más que un intermediario entre emisores y receptores) que genera productos desde una posición externa y alejada del sujeto. El comunicador mediador, en este sentido, se asume como un sujeto capaz de visualizar las diferencias culturales y las desigualdades sociales que existen, reconociendo al otro como un actor central del proceso de comunicación.

Esto significa, en términos de Soep (2012), que:

En el proceso [de producción mediática activa] se examinan las implicaciones de los creadores que intentan ajustar el contenido a los usuarios en lugar de a las audiencias, y se plantean cuestiones que transforman los preceptos tradicionales de la alfabetización en los medios y sus prácticas. En la investigación sobre jóvenes y producción digital se cuestiona la idea que presenta Rushkoff del usuario como ser desventajado. En lugar de esto, se plantea al usuario como la fuerza que mueve la producción. Trabajar como productor, en otras palabras, requiere la habilidad de incorporar, ejecutar y estimular la posición del usuario. Lo que se obvia de alguna forma es hasta qué punto el usuario dirige la producción. Lejos de ser un carácter patético y marginal, el usuario emerge como árbitro ante los productos que se generan. Establecer la proximidad con el usuario y ser capaz de anticiparse y articular posibles puntos de vista son factores decisivos desde el punto de vista de la producción (p. 94).

De acuerdo a Gumucio (2004), la tarea de un comunicador no implica solamente informar sino comunicar; y, en ese sentido, expresa “el propio término «comunicación» deriva de *comunio*, que significa participación. Una comunicación sin participación es información en un solo sentido. Del mismo modo, los comunicadores que no practican los fundamentos del diálogo pertenecen a la categoría de informadores” (p. 19). Para este autor, la comunicación debería ser participativa, horizontal y dialógica, en la búsqueda de espacios para fomentar la expresión de las minorías en el enriquecimiento entre las culturas; desde una comunicación para el desarrollo y el cambio social, no solamente para atender al mercado, sino para dejar ver y atender los problemas sociales en contextos de diversidad cultural.

En este sentido, como productores mediáticos activos, los estudiantes de comunicación se enfrenten a situaciones formativas donde abordan desafíos intelectuales y sociales interrelacionados; buscando establecer, de acuerdo con Ferrés y Piscitelli (2012), “una competencia mediática que contribuya a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos y ciudadanas, así como su compromiso social y cultural” (p. 76). Dichos autores traducen este propósito en indicadores que apuntan a capacidades de producción como, por ejemplo: al análisis y selección de información, conocimiento del contexto, manejo de herramientas tecnológicas, producción digital, conciencia de valores e ideas de otros, comprensión y evaluación del *feed-back* de las audiencias, evaluación para la mejora, compromiso social y cultural, entre otros.

3.5 Competencias del siglo XXI

La Sociedad de la Información y Conocimiento (SIC), concepto que surge a partir de los encuentros de la Cumbre Mundial sobre Sociedad de la Información en sus dos fases —llevadas a cabo en Ginebra (2003) y en Túnez (2005)— postulan que la información, por sí misma, no genera conocimiento sino que la sociedad de la información puede facilitar el camino hacia una sociedad del conocimiento; es decir,

tener la capacidad de solucionar un problema, generar una idea nueva o aproximarse a un escenario desde una perspectiva diferente. Este contexto —ligado, principalmente, a la penetración de la tecnología y la globalización— ha impactado en los diversos ámbitos de la sociedad; lo que ha modificado, entre otros aspectos, las competencias que los estudiantes deben adquirir para participar en la sociedad contemporánea. En este sentido, se busca que los educandos logren dominar las llamadas habilidades del siglo XXI, entendidas como aquellas competencias que le permitan desempeñarse con un papel activo en la sociedad actual hacia el logro de una mejor calidad de vida (Anazifa y Djukri, 2017; Sanabria y Romero, 2018; UNESCO, 2015a).

Se identifican distintas posturas sobre las habilidades etiquetadas como del siglo XXI, sin embargo, se reconocen ciertas coincidencias centrales: como el pensamiento crítico, la comunicación, la creatividad, la resolución de problemas y la colaboración. De igual manera, se postulan competencias vinculadas a las habilidades digitales e informacionales, de iniciativa, negociación, adaptabilidad, ciudadanía y responsabilidad social, entre otras (Binkley *et al.*, 2012; Scott, 2015b; UNESCO, 2010). En tal sentido, existen ciertos marcos que se han especializado en establecer las competencias del siglo XXI para orientar los programas educativos hacia el desarrollo de estas habilidades en un entorno cada vez más cambiante. Algunos de estos marcos son el enfoque P21 para el Aprendizaje del Siglo XXI y la iniciativa internacional ATC21S Proyecto de Evaluación y Enseñanza de Habilidades del Siglo XXI (Griffin *et al.*, 2012). Igualmente, existen otros organismos que dialogan en sus propuestas sobre la educación con las competencias necesarias para este siglo, por ejemplo, la OCDE y la Comisión Europea en sus documentos de la *Global Competency for an Inclusive World* (OECD, 2016) y las Competencias Claves en la Educación de la Comisión Europea (Gordon *et al.*, 2009).

Asimismo, la UNESCO en diversos documentos rectores (UNESCO, 2010, 2015a) ha venido ubicando a las competencias del siglo XXI como un referente para la educación actual, y en su Agenda Educativa 2030 detalla que:

La formación de competencias básicas de lectura, escritura y aritmética no son suficientes para hablar de una educación de calidad hoy en día y, lo que se busca es lograr una enseñanza que apunte hacia el desarrollo de habilidades siglo 21, la alfabetización digital, el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial para que así, la educación haga realmente una contribución de relevancia a la realización del conjunto de la Agenda 2030 (UNESCO, 2017, p. 11).

De manera específica, al mencionar las competencias de los jóvenes dentro de la Declaración de Incheon sobre la Agenda 2030, en la meta 4.4, se precisa la necesidad de formar a los jóvenes para que puedan adquirir conocimientos, aptitudes y habilidades técnicas y profesionales necesarias para el trabajo, el emprendimiento y la vida (UNESCO, 2015a). Estos propósitos de la Agenda se enmarcan en los cuatro pilares de la educación, estipulados en el Informe Delors sobre aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Ciertamente, estos pilares educativos aluden al concepto de competencia que, de acuerdo a Roegiers (2016), en la literatura aparece vinculado a otros términos, como: conocimientos, destrezas, habilidades, aptitudes, actitudes, valores y que, en determinados casos, se muestran como equivalentes. Sin embargo, este autor plantea que el hablar de competencia implica una combinación dinámica, o como la denominan Wiek *et al.* (2016), un sistema complejo de conocimientos, habilidades y actitudes que evidencian el logro del proceso formativo. Por otra parte, tal evidencia se puede observar en el actuar de los sujetos y en el desempeño de las tareas y roles que le son requeridos, según estándares o formas de medida previamente establecidos, las cuales pueden ser revisadas y evaluadas a través de indicadores de desempeño (Binkley *et al.*, 2012; Roegiers, 2016; Wiek *et al.*, 2016).

Por lo tanto, las dimensiones que son consideradas para este trabajo de investigación corresponden a los elementos que conforman una competencia; es decir, conocimientos, habilidades y actitudes que permiten el desempeño exitoso de las tareas y la resolución de problemas. Asimismo, se asume la postura de la

resolución de problemas, comprendiendo que el aprendizaje actual ya no reside solamente en saber algo o hacer algo, sino evaluando cómo se desarrolla quien actúa: emprendiendo, organizando, gestionando y resolviendo situaciones problemáticas del entorno en la interacción, la colaboración, el diálogo y la acción junto a otros (Roegiers, 2016; Roveda, 2007; Scott, 2015b).

3.6 Competencia digital

La sociedad actual se ha venido caracterizando por un fuerte vínculo con las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC); sus particularidades, como la posibilidad de conexión, interacción, hipertextualidad, multimedia y ubicuidad, entre otras, ha desencadenado cambios en diversos escenarios sociales y el surgimiento de nuevas prácticas y demandas en la población, así como la forma de aprender o adquirir conocimiento, visibilizando la necesidad de formar nuevas habilidades para el trabajo, la vida y el bienestar del individuo (Avello *et al.*, 2013; ITU, 2018).

Las habilidades necesarias para la escuela y el trabajo en la actualidad han sido denominadas competencias para el siglo XXI, dentro de las cuales se pueden identificar a las habilidades digitales; las cuales se han posicionado para responder a los tiempos cambiantes, y a una economía basada principalmente en la información y el conocimiento (Binkley *et al.*, 2012; Van Laar *et al.*, 2020). En este sentido, la UNESCO (2017) —en su Agenda Educativa 2030— postula que una educación de calidad puede ser lograda a través del desarrollo de núcleos de aprendizajes claves, dentro de los cuales se identifica a la alfabetización digital. En especial, consideran que la formación de competencias digitales, “resultan cada vez más relevantes en el escenario educativo ya que las TIC no son solo un potente recurso para el aprendizaje, sino una necesidad para la inclusión y participación activa en la sociedad del conocimiento” (p. 44).

Existen diferentes marcos que se han posicionado en el entorno educativo para el desarrollo de las habilidades digitales que buscan orientar las intervenciones encaminadas hacia este propósito. Es así como se pueden mencionar las

propuestas desde algunos organismos europeos, como el Marco de Competencias Digitales de la Unión Europea (DigComp) y el Marco de Habilidades Digitales para la población en general (DISTO); los cuales, postulan que la ciudadanía requiere manejar el primer nivel de las tecnologías, relacionando las habilidades operativas y de navegación de información como elementos-base para el segundo nivel, que conlleva habilidades digitales para los ámbitos sociales, creativos y productivos (ITU, 2018). Desde el continente americano se puede mencionar el Marco para la Alfabetización Digital de la organización *Educational Testing Service* (ETS) y el Marco para la Innovación en la Educación (ISTE), que apunta al desarrollo de habilidades digitales para el trabajo del futuro, con una fuerte dosis de la resolución de problemas desde el pensamiento computacional e ingenieril, acompañado de la visión de ciudadanía mundial y soluciones globales (ISTE, 2016).

Por su parte, la UNESCO ha establecido documentos guías sobre la incorporación de las TIC en el escenario educativo, como *ICT Transforming Education* (2010) y, *A global measure of digital and ICT literacy skills* (2016), así como marcos más específicos, como Alfabetización Mediática Informativa (AMI) y el Marco de Competencias TIC para Profesores, que incluye ámbitos para el currículum e indicadores para el desarrollo de habilidades mediáticas, informacionales y digitales en estudiantes y docentes. Si bien existe otra variedad de marcos o propuestas sobre las habilidades digitales, también es cierto que cada uno de estos marcos cuenta con lineamientos particulares, por lo que resulta útil revisar el contexto específico para el cual se elaboró; también, deja entrever una constante sobre la relevancia de desarrollar este tipo de competencias para responder al escenario actual.

Este tipo de habilidades —que en la literatura especializada pueden aparecer como alfabetización digital, habilidades digitales, habilidades TIC, competencia digital, habilidades de internet, entre otros— deja entrever la complejidad del fenómeno y la velocidad con la que se modifican los elementos que competen a esta habilidad, así como los propósitos que persigue. Sin embargo, de acuerdo a González (2012), se pueden identificar —a partir de los años noventa (s. XX)— dos

posturas sobre alfabetización digital: una, más focalizada en el ámbito tecnológico y otra, enfocada en el aspecto más comunicativo, social y participativo; donde la primera apunta a una formación más técnica para el uso de herramientas tecnológicas, y la otra, más presente en los últimos años, relacionada con las posibilidades que otorgan estas tecnologías.

Existe una coincidencia en la literatura revisada con respecto a que utilizar las herramientas tecnológicas sólo de forma instrumental es una visión limitada del concepto; generalmente, estas posturas ubican a las tecnologías como el elemento central que genera por sí mismo los cambios sociales, y al usuario, como un sujeto que debe responder a las condiciones que va generando la tecnología (Toboso-Martín, 2014). En contraparte, los teóricos de construcción social, postulan que los aspectos sociales son más importantes que las características tecnológicas para determinar cómo es usada una tecnología (Van Laar *et al.*, 2020).

En tal sentido, los estudios vinculados principalmente con la brecha digital fueron permitiendo una mayor comprensión acerca del término “uso” de la tecnología, extendiendo el concepto hacia, por ejemplo, el uso con un sentido (propuesto por Selwyn, 2004), el uso desde el enfoque de la significancia (de Echeverría, 2008); es decir, para qué se usa la tecnología y si esta tiene un significado para el sujeto o, el uso para la apropiación efectiva de las tecnologías (descrita por Toboso-Martín, 2014). Estas posturas apuntan, de una forma u otra, hacia el postulado de que, si bien resulta de valor conocer qué sabe una persona sobre tecnología, lo que realmente evidencia su aprovechamiento radica en reconocer cómo se apropia de estas herramientas y qué dimensiones o variables están vinculadas a ellas y, de qué forma las utiliza de una manera efectiva en sus actividades cotidianas para atender sus necesidades y mejorar sus condiciones de vida.

Desde el ámbito educativo, igualmente, las conceptualizaciones anteriores —por lo general— apuntaban a una postura limitada de las habilidades digitales, considerándola como una capacidad para trabajar o administrar *hardware* y *software*; sin embargo, hoy se pueden identificar posturas donde se comprende a

las habilidades digitales como un componente que se encuentra presente y vinculadas a diversas habilidades del siglo XXI (ITU, 2018). A este respecto, se asume a las TIC como un ámbito que resulta prioritario y que dialoga con el desarrollo de otras habilidades que les permitan a las personas participar de una amplia gama de actividades, ya sean estas laborales, sociales o de ocio (Binkley *et al.*, 2012; Van Laar *et al.*, 2020). Particularmente, para Scott (2015a), la alfabetización digital se focaliza en el uso de capacidades cognitivas superiores para dar sentido a la información, los medios de comunicación y las tecnologías que se encuentran presentes en el contexto actual.

Por lo tanto, se identifican ciertos elementos relevantes de las habilidades digitales en el contexto de las competencias del siglo XXI; por una parte, dichas habilidades no son consideradas como un elemento aislado para su desarrollo, sino como un componente que interviene y se requiere, por ejemplo, para la búsqueda efectiva y análisis de información, la resolución de situaciones, la comunicación o en el trabajo con otros. Así, también, se comprende que el desarrollo de una competencia digital, hoy en día, implica la interacción con otras habilidades que convergen en la ejecución de acciones o tareas que se realizan en los entornos digitales.

Estos planteamientos coinciden con la comprensión de que la competencia digital implica la vinculación con otras habilidades —como la informacional, mediática y digital— las cuales, se han venido posicionando desde campos específicos, como la comunicación, las bibliotecas y el desarrollo tecnológico. Tal postura radica en que estas habilidades comulgan de manera interrelacional en el entorno actual, gracias a las posibilidades de la web 2.0, y por la convergencia mediática y digital, presentes en la vida cotidiana contemporánea (García *et al.*, 2014; Grijalva y Urrea, 2017). De acuerdo a Trilling y Fadel (2009), “estas tres formas de alfabetización (...) están unidas por muchos vínculos. Una vez dominadas, estas formas de alfabetización, al igual que las formas tradicionales, permiten el dominio de otras competencias y habilidades necesarias para abrirse camino en el siglo XXI” (citado por Scott, 2015a).

Paralelamente, si bien se identifica el valor de contar con habilidades digitales para desenvolverse en el entorno actual, resulta también relevante formar a los estudiantes para que comprendan el funcionamiento, los alcances y posibilidades de esta tecnología para propósitos más amplios que los personales, otorgándoles oportunidades educativas para hacer uso de estos recursos en proyectos colaborativos con pares o comunidades en el intercambio de ideas y propuestas hacia la atención de problemáticas sociales (UNESCO, 2015b). Se intenta que el estudiante tenga nociones sobre los alcances de dialogar y desenvolverse de forma comprensiva y crítica en la búsqueda de alternativas comunicativas y tecnológicas con un sentido de compromiso y responsabilidad social (Garay, 2019).

3.6.1 Las competencias digitales en los comunicadores

Ciertamente, estos postulados dialogan con los propósitos de la formación de competencias digitales en comunicadores que se plantea en este trabajo de investigación; pues se pretende que los/as jóvenes puedan adquirir habilidades para acceder, evaluar, crear y compartir información, pero con énfasis en la capacidad crítica, reflexiva y participativa (Avello *et al.*, 2013; Ferrés y Piscitelli, 2012). Igualmente, es fundamental que —al hablar de competencias digitales— no se pierda de vista el *por qué* es necesario este tipo de habilidades; si bien se comprenden los requerimientos de los entornos actuales, sobre todo, es crucial responder el *para qué* de la formación de estas habilidades. Es así como se intenta desarrollar esta habilidad en los jóvenes comunicadores, en la comprensión de que este escenario ofrece derechos de información, comunicación y participación; pero que, también, conlleva responsabilidades.

La actividad de informar es considerada una función pública; lo cual, aunado al derecho de los ciudadanos de acceder a la información, se suma a la necesidad de formar estudiantes de comunicación que comprendan y reflexionen acerca del impacto, beneficios o riesgos de la información que se transmite; es decir, la

responsabilidad que conlleva informar: sobre todo, hoy en día, en un entorno cada vez más global y digital (Vázquez, 2019).

Por lo tanto, el papel que se espera del estudiante comunicador —en esta propuesta— apunta a reconocer la responsabilidad de hoy en día de informar con objetividad; así como, también, de ser capaz de adecuar las herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos que persigue (Ferrés y Piscitelli, 2012). En especial, en asumir un rol de productor mediático activo; es decir, en no ser mero consumidor o productor de medios, sino un mediador que dialogue y se desenvuelva de forma comprensiva y reflexiva, identificando los recursos o herramientas digitales; en este caso, apropiadas para el contexto y realidad del usuario o interlocutor que permita reflejar el mensaje del beneficiario.

En este sentido, se pretende que las interacciones que se produzcan desde los comunicadores en el trabajo con organizaciones, comunidades o agrupaciones —que, para este trabajo, se entenderán como *beneficiarios*— se desarrollen bajo esta perspectiva de la comunicación para el desarrollo; donde el diálogo y el reconocimiento del otro se desencadene en un trabajo de participación y construcción conjunta que posibilite el reconocer y compartir conocimientos para la búsqueda de cambios más significativos y sostenidos en el tiempo (Ríos, 2015). Implica actuar con empatía e inclusión, poniendo en primer lugar al beneficiario, generando una producción mediática desde la participación del usuario como un actor de su propia narrativa, en un compromiso ético y social del comunicador que aporte desde la comunicación hacia una sociedad más democrática e inclusiva (Gozálvez, 2011; Soep, 2012).

3.6.2 Concepto e indicadores

Por lo anteriormente expuesto, se entiende a la competencia digital —para este trabajo de investigación— como las habilidades para el manejo de programas y herramientas digitales, así como comprender, contextualizar y evaluar críticamente la información, los recursos y contenidos digitales con los que se interactúa; y, crear

y publicar contenidos a través de herramientas tecnológicas en una dinámica de participación, de acuerdo a las particulares necesidades de comunicación del beneficiario y a los contextos que vayan dirigidos.

Dentro de esta definición, para ser coherentes con las competencias del siglo XXI, se identifican, como dimensiones para esta investigación: los conocimientos, habilidades y actitudes que se desencadenan al interactuar y hacer uso de las TIC en un trabajo de producción mediática de participación y de diálogo, con beneficiarios bajo los principios de una comunicación para el desarrollo.

A continuación, se enlistan los indicadores que se consideran para cada una de las dimensiones previamente mencionadas (Tabla 3.1). Cabe señalar que —dentro de esta propuesta— se toman como referentes, principalmente, las ideas de Binkley *et al.* (2012), que se ubica desde el ámbito de las competencias del siglo XXI, las de Ferrés y Piscitelli (2012) y, Soep (2012), quienes visualizan a las competencias digitales desde una producción mediática basada en una cultura participativa y de construcción social.

Tabla 3.1

Indicadores de competencia digital.

Dimensión	Indicadores
Conocimiento	Comprende el papel que desempeñan las TIC en la sociedad y sus posibles efectos (Ferrés y Piscitelli, 2012).
Conocimiento	Comprende los principios, alcances y proceso de la producción mediática activa (Soep, 2012).
Habilidades	Usa la tecnología como una herramienta para investigar, organizar, evaluar y comunicar información (Binkley <i>et al.</i> , 2012).
Habilidades	Evalúa la información y herramientas TIC de manera crítica y reflexiva (Binkley <i>et al.</i> , 2012; Ferrés & Piscitelli, 2012).
Habilidades	Aplica el proceso de producción mediática activa: diseña, desarrolla, difunde y evalúa productos multimedia con las exigencias mínimas de

calidad estética y técnica, así como incorporando la posición del beneficiario durante todo el proceso (Soep, 2012).

Fuente: elaboración propia.

3.7 Competencia de gestión de proyectos

Lograr que los estudiantes adquieran este tipo de competencias no es un proceso sencillo y pasa, entre otras cosas —de acuerdo a Scott (2015b)— por abandonar aquellas prácticas de enseñanza centradas en la memorización y apostar por experiencias que le faciliten a los estudiantes participar de un aprendizaje significativo, basado en la investigación y de valor para ellos y sus comunidades. Lo que se procura es ofrecer entornos de aprendizaje que les propicie a los educandos adaptar e integrar nuevos conocimientos a través de la práctica; dentro de estos enfoques se encuentra el desarrollo de proyectos donde interviene la participación y la resolución de problemas en contextos de la vida real, lo que se constituye en una sólida estrategia de aprendizaje para el desarrollo de competencias del siglo XXI (Prasad *et al.*, 2017; Scott, 2015b).

Si bien, al llevar a cabo el desarrollo de proyectos en el escenario actual se pueden fortalecer diversas competencias requeridas —como la comunicación, la resolución de problemas, la creatividad, el pensamiento crítico, entre otras— es innegable que las habilidades de gestión y planeación también se desarrollan dentro de esta dinámica, y resultan de valor para las nuevas formas de trabajar, estudiar y colaborar (Nielsen *et al.*, 2010; Prasad *et al.*, 2017; Wurdinger y Qureshi, 2015). Particularmente, Ollé y Cerezuela (2018) aluden a que en la actualidad es determinante saber gestionar proyectos, ya que son de utilidad tanto a nivel personal como profesional y/o académico.

De acuerdo con las referencias identificadas, es propicio indicar que la gestión de proyectos puede ser vista desde el enfoque administrativo, estratégico o desde el ámbito colaborativo. En tal sentido, cabe mencionar que en este estudio no se asume a la gestión de proyectos desde el ámbito de la administración como

una acción que se desarrolla dentro de las organizaciones, con el propósito de atender situaciones gerenciales o para atender oportunidades de negocio o renovación tecnológica, y que se realiza particularmente al trabajar con clientes (Blanco *et al.*, 2014; Ollé y Cerezuela, 2018). Tampoco se percibe a esta habilidad como enfocada hacia la formación de una especialidad o profesión que requiere conocimientos teóricos o técnicos específicos para la planificación, seguimiento y control de proyectos basados en metodologías, estándares y certificaciones promovidas, por ejemplo, por el *Project Management Institute* (PMI), desde el campo del desarrollo de proyectos de corte comercial con metodologías como las de *Projects in Controlled Environments* (Prince2), del campo de los proyectos de desarrollo internacional, como el *Logical Framework Approach* (marco lógico), desde específicas para la industria del desarrollo del *software* (como *Agile* y *Scrum*) o metodologías institucionales como la norma ISO-21500 (Vélez *et al.*, 2018).

No obstante, sí se rescatan ciertos principios o elementos de este campo que resultan pertinentes para la actual propuesta de investigación, comprendiendo el desarrollo de la habilidad de gestión de proyectos, no desde el ámbito de la dirección empresarial o administrativa, sino, más bien, como un acercamiento práctico al proceso de planeación, desarrollo, seguimiento y evaluación de un proyecto. En este ejercicio, el estudiante asume un rol de comunicador-mediador (Martín-Barbero, 2011); donde busca recuperar y dar énfasis a la voz del beneficiario en la obtención de un producto que responda a las necesidades de este actor, a través de un trabajo organizado, establecido en fases de trabajo y de gestión; pero, sobre todo, bajo el entendido de que estas fases implican una labor en conjunto con el beneficiario, no como un comunicador que gestiona a partir de una visión productiva, sino desde la comunicación participativa.

3.7.1 Competencias de gestión para proyectos comunicativos

En el marco de las competencias del siglo XXI —presentadas por Binkley *et al.* (2012), Scott (2015b) y Wiek *et al.* (2016)— el enfoque de la gestión de proyectos

se identifica como una habilidad que se desarrolla dentro del ámbito de la colaboración. Para estos autores, las acciones relacionadas con la planeación, ejecución y seguimiento de un proyecto dialogan con el aprendizaje colaborativo, el cual se produce al agrupar a los estudiantes de manera intencionada con el objeto de alcanzar una meta específica.

Estos escenarios de colaboración facilitan que los educandos puedan discutir y expresar sus opiniones e ideas, intercambiar puntos de vista, realizar preguntas y buscar aclaraciones participando en procesos de pensamiento complejo, tales como la gestión, la organización, el análisis crítico y la resolución de problemas (Scott, 2015b; Wiek *et al.*, 2016). Dichas habilidades son vinculadas con el hecho de ser capaz de expresar una opinión con claridad, defenderla a través de la argumentación, así como la capacidad de escucha, el respeto a las opiniones o perspectivas diferentes; procesar y sintetizar ideas le permiten al estudiante revisar y ampliar sus conocimientos puestos en discusión (Binkley *et al.*, 2012; Scott, 2015b).

Desde el campo de la comunicación organizacional, igualmente, se identifican ciertos principios o elementos vinculados a la gestión de proyectos; aunque varios de ellos lo asocian al pensamiento estratégico, queda claro que se pretende que el estudiante de esta área sea competente para diseñar procesos, participar en equipos de trabajo, interpretar el entorno y formular acciones a través de planes eficaces en la búsqueda de una capacidad para formular soluciones; exponer problemas e interrogantes como características propias de un comunicador mediador capaz de transformar su realidad a partir de un pensamiento estratégico en comunicación, comprometido con las problemáticas de las comunidades, articulando diversos procesos que conlleven a cambios generados desde la acción colectiva (Barrero y Palacios, 2015; Roveda, 2007; Vargas, 2018).

Dentro de los escenarios de participación y coproducción que se espera realice el estudiante de comunicación —con sus pares y beneficiarios para esta investigación— se asume que esas habilidades de capacidad de expresión, escucha, discusión y diálogo se produzcan desde una comunicación dialógica;

donde no implica escuchar y hacer para el otro, sino que es una apuesta por un diálogo que propicie y dinamice la construcción con el otro (Tufte y Mefalopulos, 2009).

Al hablar de gestión de proyectos, es indispensable indicar justamente el concepto de proyecto, entendido para este trabajo como aquella actividad que se realiza para dar respuesta a un problema identificado con un producto concreto (Ollé y Cerezuela, 2018). Para estos autores, un proyecto tiene ciertas características, como su carácter temporal y que cuenta con un objetivo único orientado a la búsqueda de un resultado concreto, mediante el uso de recursos determinados. Del mismo modo, se rescatan ciertos principios de los llamados proyectos sociales o de intervención, que surgen como consecuencia de la aspiración de mejorar la realidad de la cual se es parte. Estos, cuentan con algunas características que resultan de utilidad para este estudio, como: analizar la realidad e identificar alguna problemática del entorno que precise una solución y que ésta sea viable, resolver alguna necesidad (puede ser de información o de expresión), y el establecimiento de ciertos elementos para su elaboración, como: qué, por qué, para qué, cuándo, dónde, cómo, quiénes, con qué (Pérez, 2016).

Al momento en el que los estudiantes llevan a cabo proyectos como parte de su formación profesional, se realiza un trabajo de planeación y organización para su ejecución; durante este proceso se produce una dinámica de colaboración entre pares, con la intención de obtener los objetivos de su proyecto, donde los estudiantes se transforman en generadores de conocimiento (Gómez *et al.*, 2016). Además, en la medida en que los estudiantes trabajan en llevar adelante sus proyectos —en particular, los de comunicación— en su trabajo de coproducción con el beneficiario, se espera que vayan cubriendo los distintos procesos de la gestión de proyectos, ya sea de manera implícita o explícita (Blanco *et al.*, 2014).

En particular, algunas investigaciones apuntan a que la comprensión de la gestión de proyectos —con su característica de estar adaptándose y ajustándose continuamente— se produce, principalmente, al realizar proyectos en escenarios reales. En este tipo de estrategias se busca incitar o mover al estudiante de

comunicación fuera del marco del aula y del resguardo del docente como único referente, y del sistema de evaluación, como elementos que influyen en las decisiones que se van asumiendo durante el ciclo de vida del proyecto (Blanco *et al.*, 2014; Kokotsaki *et al.*, 2016; Ollé y Cerezuela, 2018).

A diferencia de aquellos proyectos que se producen en espacios controlados, donde puede existir un acercamiento a posibles clientes o beneficiarios, esta propuesta de intervención pretende que el docente guíe o facilite el proceso, pero que sea el estudiante quien gestione de manera más autónoma su proyecto, en dos niveles o fases: en un primer momento, de forma más general, donde pone en juego sus redes, posibilidades e intereses para identificar una temática de utilidad, y el reconocimiento de una entidad beneficiaria con la cual realizará un trabajo de coproducción, lo cual conlleva un alto trabajo de gestión y negociación. Ciertamente, estas acciones reflejan algunos elementos que se producen en los primeros momentos de la gestión de proyectos y que tienen que ver, por ejemplo, con dimensionar el tamaño del proyecto, identificar el tipo de interesados o beneficiarios, visualizar el alcance y la complejidad del proyecto, comprender el ámbito donde se pretende trabajar, entre otros (Vélez *et al.*, 2018).

Un segundo nivel sería en un plano más específico, relacionado propiamente con el establecimiento de los objetivos, problemática, justificación, actividades, tiempos y recursos del proyecto. En este punto, se entiende a la gestión como “el proceso que permite planificar, programar y controlar las actividades que se deben realizar mientras dure el proyecto para alcanzar los objetivos definidos” (Ollé y Cerezuela, 2018, p. 27). Es el trabajo que permite responder el qué, cómo, cuándo y con qué, principalmente.

También es importante mencionar que, cuando se habla de gestión de proyectos en esta investigación, se asume éste como aquellas acciones que tengan propósitos que busquen un cambio social. Es así como las propuestas centrales que se consideran asumen que la formación de los sujetos apunte a desarrollar habilidades para su ejercicio profesional, pero que también pueda ser de utilidad para responder a un beneficio social más amplio (Wiek *et al.*, 2016). De manera

particular, Meza *et al.* (2018) aluden a que este tipo de estrategias, donde se trabaje con otros en la realización de proyectos, los estudiantes tomen decisiones informadas que conduzcan a acciones responsables, permitiéndoles transformarse en agentes de cambio social.

3.7.2 Concepto e indicadores

Con base en lo anteriormente expresado, la gestión de proyectos —para este trabajo de investigación— se comprende como la competencia para diseñar, planear, ejecutar, dar seguimiento y evaluar un proyecto que tenga como propósito atender una problemática social real en un trabajo de colaboración, diálogo y coproducción mediática con beneficiarios, en la búsqueda de soluciones comunicativas que promuevan el cambio social.

Las dimensiones que se consideran para esta investigación refieren a los conocimientos, habilidades y actitudes que se desencadenan en este proceso de gestión de proyectos, en una dinámica de colaboración con beneficiarios para atender una problemática real.

En la Tabla 3.2 se detallan los indicadores que se contemplan para cada una de las dimensiones anteriormente mencionadas. Cabe mencionar que, para esta propuesta, se consideran como referentes —principalmente— los indicadores de Binkley *et al.* (2012) y Wiek *et al.* (2016); ya que, como se ha dicho, se incluyen dentro del marco de las competencias del siglo XXI, y visualizan a la gestión de proyectos desde el ámbito de la colaboración y el diálogo; lo que armoniza con los lineamientos de la producción mediática activa, al asumir al estudiante de comunicación en un rol de comunicador-mediador que construye junto a otros hacia propósitos que aporten al cambio social.

Tabla 3.2*Indicadores de gestión de proyectos.*

Dimensión	Indicadores
Conocimiento	Comprende el proceso y fases de gestión de proyectos (Binkley <i>et al.</i> , 2012; Wiek <i>et al.</i> , 2016).
Habilidades	Aplica el proceso de gestión de proyectos: prioriza, planifica, da seguimiento y evalúa para lograr el resultado previsto (Binkley <i>et al.</i> , 2012; Wiek <i>et al.</i> , 2016).
Habilidades	Realiza actividades y proyectos de manera colaborativa y con objetivos compartidos (Ito <i>et al.</i> , 2015; Wiek <i>et al.</i> , 2016).
Actitud	Persevera para lograr objetivos, incluso, frente a obstáculos y presiones (Binkley <i>et al.</i> , 2012).

Fuente: elaboración propia.

3.8 Competencia de responsabilidad social

Actualmente, se puede visualizar una imperiosa necesidad de formar ciudadanos que cuenten con comportamientos solidarios, de responsabilidad y de participación basados en el respeto y el diálogo para una comprensión de la identidad personal y social. Si bien esta formación, de alguna u otra manera, ha estado presente en los propósitos educativos, existió un periodo menos atendido para responder a una sociedad industrial que demandaba capacidades más enfocadas en el saber hacer que en el saber ser; sin embargo, hoy en día vuelve a tomar fuerza como parte de una comprensión más amplia y holística de la formación del estudiante.

Ciertas condiciones actuales —como la pérdida de liderazgos de las instituciones políticas, sociales, financieras, una sociedad más diversa por tendencias demográficas e ideológicas, las recesiones o incertidumbres económicas, las desigualdades y brechas sociales y educativas, entre otras (Reason *et al.*, 2013)— sumadas al sistema capitalista y la ideología neoliberal imperante (donde predominan tendencias orientadas por el poder, el utilitarismo y el éxito personal), generan una tendencia marcada hacia el individualismo con poca capacidad de ver a los demás y en una disminución de los valores como el respeto,

la honestidad, la solidaridad y la responsabilidad para con la sociedad (Mesías, 2018; Mugnai y Nilza, 2008). Ciertamente, este escenario demanda a la educación proporcionar oportunidades de aprendizaje que promuevan los valores y actitudes positivas frente a temas relacionados con “el bienestar de las personas y del entorno, como el bien común, la equidad social, el desarrollo sostenible y la ciudadanía, democracia y participación con el fin de lograr un pleno ejercicio de la responsabilidad social” (Navarro *et al.*, 2012, p. 142).

Las acciones que se han implementado en las escuelas, para estos propósitos, han incluido: desde acciones de voluntariado, altruistas o de carácter humanitario, hasta módulos específicos para formar a los estudiantes en responsabilidad social. En tal sentido —para este trabajo de investigación— si bien se reconoce el valor de las actividades extra académicas de acción solidaria o de voluntariado (por parte de los jóvenes) para fortalecer valores y actitudes, lo que se pretende es que el estudiante participe en actividades de más largo alcance, donde descubra —de acuerdo a García *et al.* (2016a)— por sí mismo, el valor del compromiso social a través de prácticas sociales, en una experiencia con actores externos para visualizar que, al hacer algo específico, puede contribuir a la mejora de la sociedad.

Por otra parte, cabe mencionar que, al hablar de responsabilidad social, se alude al estudiante universitario y no a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), la cual está asociada a la gestión institucional eficiente, transparente y responsable del uso de los recursos que la sociedad le otorga a este organismo (ANUIES, 2012); aunque se admite que existe una relación entre la responsabilidad social del estudiante y el rol que le atañe a la propia universidad en cuanto a formar profesionales íntegros y socialmente responsables.

En las últimas décadas, la responsabilidad social ha sido una capacidad que se ha venido promoviendo desde la UNESCO, así como en sus declaraciones de las Conferencias Mundiales de Educación Superior (de 1998 y 2009); donde se menciona que uno de los objetivos de la educación superior debería ser el contribuir a la formación de ciudadanos éticos, comprometidos con la construcción de la paz,

la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia (Navarro *et al.*, 2012). Asimismo, a partir de 2014, este organismo estableció lineamientos y guías educativas para la Ciudadanía Mundial (CM) como una forma de responder ante las demandas de la comunidad internacional, para promover en la formación educativa los propósitos de sus declaraciones anteriores; sumando el bienestar, prosperidad y sostenibilidad en la búsqueda de convertir a los educandos en ciudadanos del mundo, informados, dotados de espíritu crítico, socialmente conectados, éticos y comprometidos (UNESCO, 2015b).

Si bien la comprensión de CM se enfoca en la educación para la ciudadanía en un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común, existen ciertos elementos que se recuperan para esta propuesta de investigación; en particular, los atributos relacionados con los aspectos éticos, de compromiso y responsabilidad, como la comprensión de problemáticas sociales, el fortalecimiento de actitudes como la empatía, solidaridad y respeto de las diferencias y la diversidad, así como la promoción de capacidades para realizar acciones eficaces y responsables con miras a un mundo más humano y democrático.

De acuerdo a diversos autores, la universidad es un espacio natural para potenciar las dimensiones relacionadas con la responsabilidad personal, como el aprendizaje por la excelencia y la integridad académica; así como la responsabilidad social, como el respeto por las perspectivas u opiniones diferentes, el crecimiento de los valores y, la acción ética en la comprensión de sí mismo y de su compromiso con los otros y su entorno (García *et al.*, 2016a; Navarro *et al.*, 2012; Reason *et al.*, 2013). La universidad —en su rol que le corresponde, de formar integralmente a sus estudiantes— debe incluir acciones educativas que le permitan el desarrollo intelectual; pero, igualmente, trabajar hacia el fortalecimiento de las dimensiones de responsabilidad social, es decir, formar a sus educandos en el compromiso social (De la Calle *et al.*, 2007). Este propósito se vuelve de mayor valor cuando se acepta como referencia la mirada de Bustamante (2006), con respecto a la educación, al aludir que:

lo que queremos de la educación es justamente que sea una herramienta de integración social, es decir que pueda desarrollar la capacidad de la persona humana de ser parte, de manera autónoma, activa y solidaria, de los procesos sociales en los que le corresponde desenvolverse. La idea fundamental es que seamos capaces de formar personas -ciudadanos, según Magendzo (2003)- solidarios, conscientes y críticos, que seamos capaces de emprender “algo nuevo” (Arendt 1993:208), es decir, de renovar al mundo a través de actos profundamente conscientes y responsables, a la vez que transformadores (p. 4).

En este sentido, algunas estrategias que se han implementado con el objeto de promover la responsabilidad social en los espacios universitarios apuntan a fusionar lo teórico y lo práctico en acciones de intervenciones específicas, como el desarrollo de proyectos de trabajo con entidades u organizaciones de corte social. Los resultados en este tipo de estrategias concluyen que la capacidad de compromiso y la responsabilidad social del estudiante se ven mejoradas después de pasar por este tipo de experiencias (García *et al.*, 2016a; Reason *et al.*, 2013).

Paralelamente, ciertos elementos de la responsabilidad social son entendidos desde las competencias del siglo XXI, como alfabetización o competencia social; dentro de las cuales se identifican, entre otras: el cómo saber cuándo escuchar y cuándo hablar; comportarse de manera respetuosa y profesional; trabajar de manera eficaz en distintos tipos de equipos, respetando las diferencias culturales; colaborar con personas de distintos grupos sociales y culturales; así como estar dispuesto a escuchar ideas y valores diferentes y, demostrar empatía y solidaridad frente a las condiciones de los demás. Es fundamental disponer de adecuadas competencias sociales para ser capaz de conducirse adecuadamente tanto en el entorno escolar como en la vida (Binkley *et al.*, 2012; Scott, 2015a). Específicamente, Binkley *et al.* (2012) relacionan a este tipo de competencia con el término alemán *Bildung*, como una expresión de cómo usamos el conocimiento para actuar en nuestra comunidad y el mundo que nos rodea desde una postura empática, solidaria y comprometida, local y globalmente.

De manera adicional, se identifica a un grupo de investigación español¹ que ha estado trabajando durante más de una década en la formación y propuestas de medida de la Responsabilidad Social del Estudiante Universitario (RSEU). Se retoman, para esta investigación, los planteamientos ofrecidos por este equipo de académicos, referidas al concepto de responsabilidad social, entendido como:

La capacidad de comprometerse con los otros, de escucha y de diálogo, con un pensamiento crítico ante los problemas que lleve al descubrimiento de los valores, de ejercitar la empatía, de entender el sentido auténtico del servicio y del trabajo por el bien común, de aprender a hacer para poder influir sobre el propio entorno, desde el trabajo en equipo, conscientes de que la acción personal repercute en la mejora social y de que, en la medida en que ejerzan su responsabilidad como universitarios, serán profesionales socialmente responsables (García *et al.*, 2016b, p. 7).

Igualmente, se recuperan ciertos elementos que componen las dimensiones del constructo, como: la consciencia de los problemas de su entorno y la búsqueda de soluciones en un marco de compromiso, el fortalecimiento de valores, como: la empatía, el respeto, la perseverancia, paciencia y constancia en el trabajo con el otro; y la acentuación de la consciencia social desde la concepción de joven universitario que aporta desde sus conocimientos al servicio del bien común (De la Calle *et al.*, 2007; De la Calle y Giménez, 2011; García *et al.*, 2016b). Lo que se pretende —a fin de cuentas, al trabajar la responsabilidad social— es formar esta mirada de compromiso y consciencia social en el estudiante universitario; para que, al momento de ejercer y de asumir otros roles como ciudadanos de un entorno social más amplio, puedan desenvolverse bajo estos parámetros de acción en la búsqueda de una sociedad más justa y comprensiva.

¹ Los investigadores que integran este equipo de trabajo son: José Manuel García Ramos y María Consuelo Valbuena Martínez, de la Universidad Complutense de Madrid; Carmen de la Calle Maldonado, Pilar Giménez Armentia y Teresa de Dios Alija, de la Universidad Francisco de Vitoria.

3.8.1 Competencias de responsabilidad social en acciones comunicativas

Desde el ámbito educativo se asume que las dimensiones vinculadas a la responsabilidad social son características que debería tener cualquier estudiante universitario, sin embargo, es de gran importancia en el perfil profesional de un comunicador; ya que, uno de sus propósitos principales se refiere a la responsabilidad de informar para que las personas se formen su propia idea sobre un suceso o tema en particular.

De acuerdo a Martínez (2016) los medios de comunicación son un recurso de educación que le permite al receptor un primer acercamiento a una realidad específica, por lo tanto, es fundamental reconocer que esa transmisión conlleva un conjunto de valores, ideas y pensamientos que pueden usarse tanto para desarrollar o anular la capacidad crítica de quienes acceden a tales mensajes. Particularmente, este autor acota que los medios pueden permitir a la sociedad aproximarse a los problemas que circundan en el entorno y motivarlos hacia una toma de postura y decisión personal frente a esas situaciones.

En ese sentido, resulta relevante formar comunicadores que aboguen por la construcción de mensajes que apunten a informar para transformar: con ética, con sentido social, con equidad y responsabilidad, en una comunicación que busque aportar al cambio y el desarrollo social de la sociedad; basado en el reconocimiento de los derechos y las voces de las audiencias, las comunidades y de las organizaciones (Roveda, 2009).

Una de las líneas del campo de la comunicación que dialoga con estos principios se relaciona con la comunicación para el desarrollo, cuyo apartado fue expuesto en la sección teórica de esta investigación, pero que se retoma para puntualizar el planteamiento de Gumucio (2004) acerca del valor de la recuperación de las voces de la multiculturalidad. Las cuales, generalmente, han sido invalidadas y omitidas (o escondidas) por los medios masivos para el rescate de uno de los aspectos más preciados del pensamiento humanista desde el ámbito de la

comunicación, como lo es: la capacidad dialógica, el trabajo desde experiencias participativas y el interés de incidir en la sociedad.

En este escenario se reconoce a la participación como un aspecto trascendental para comunicar hacia el cambio social, basado en la cultura y el diálogo, y que exige de la sensibilidad y el compromiso para trabajar junto a otros; desde la comprensión de que el receptor del mensaje no es un sujeto pasivo en la construcción de sus discursos, sino un actor que impulsa la producción; lo que conlleva a contar con la habilidad de agregar, ejecutar y estimular la posición del usuario en la producción para, así, generar los discursos con los matices necesarios (Gumucio, 2004; Ríos, 2015; Soep, 2012).

La comprensión de este tipo de comunicador apunta a competencias relacionadas con la ética, la responsabilidad social y el compromiso, dando voz a los sin voz para avanzar en la construcción de una sociedad inclusiva; y que responda a la noción de comunicación, entendida —desde la postura de Barrero y Palacios (2015)— como:

proceso y sinónimo de transformaciones sociales de las que se constituye, participa y nutre (...) Por tanto, la comunicación es cambio y es acción, interacción entre personas, grupos o colectivos sociales por medio de los cuales estos logran alcanzar sus objetivos (...) La comunicación como posibilitadora de generación de lazos y relaciones, a través del intercambio de sentidos, significados y percepciones (p. 200).

3.8.2 Concepto e indicadores

En razón de lo antes expuesto, se entiende a la responsabilidad social —para la presente investigación— como la competencia para generar discursos comunicativos desde la comprensión del otro y con el otro, en un trabajo basado en el respeto, el diálogo y el compromiso para contribuir al desarrollo social de su entorno, en la ejercitación de un razonamiento de responsabilidad social para el aprendizaje y la vida.

Las dimensiones que comprenden a la responsabilidad social, para este trabajo de investigación, se relacionan con los tres ámbitos del aprendizaje basado en competencias; es decir, conocimientos, habilidades y actitudes que se originan a partir de la producción de mensajes basados en el compromiso y cambio social.

A continuación, en la Tabla 3.3, se presentan los indicadores que se consideran en las dimensiones de responsabilidad social aludidas anteriormente. Para esta propuesta se contemplan como referentes, principalmente, las propuestas de García *et al.* (2016b), Tufte y Mefalopulos (2009) y UNESCO (2015b).

Tabla 3.3

Indicadores de competencia de responsabilidad social.

Dimensión	Indicadores
Conocimiento	Comprende las problemáticas sociales, incluyendo su entorno inmediato, así como los mecanismos de reproducción, y visualiza alternativas de solución (UNESCO, 2015b).
Conocimiento	Comprende el papel de la comunicación en los procesos de cambio social y desarrollo (Tufte y Mefalopulos, 2009).
Habilidades	Establece un diálogo empático y participativo con pares, beneficiarios y colaboradores en su rol como facilitador de procesos transformadores (Tufte y Mefalopulos, 2009).
Habilidades	Busca y analiza información sobre temas o problemas sociales (UNESCO, 2015b).
Habilidades	Plantea proyectos sobre asuntos de interés local o problemáticas sociales (García <i>et al.</i> , 2016b; UNESCO, 2015b).
Actitud	Disposición ética y profesional en el desarrollo de actividades y entrega de productos (Binkley <i>et al.</i> , 2012).

Fuente: elaboración propia.

IV. Supuestos

- Si la estrategia didáctica utiliza modelos de producción mediática activa, entonces, se obtendrán mayores competencias digitales en gestión de proyectos y responsabilidad social en los estudiantes.
- Si se vincula a los estudiantes con la realidad social, entonces, estos fortalecerán competencias de responsabilidad social y valorarán la perspectiva del actor social.
- Si se utilizan evaluaciones de línea base y salida, y la metodología de mapeo de alcances, entonces, se podrá visualizar el nivel de logro alcanzado en las competencias de los estudiantes durante la intervención.
- Si se observan las relaciones y prácticas entre los actantes que participan en la intervención, entonces, se podrán identificar los factores que posibilitan o limitan su implementación.

V. Objetivos

Objetivo general:

Implementar una estrategia didáctica a través de modelos de producción mediática activa, para fortalecer competencias digitales en gestión de proyectos y responsabilidad social en los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima (México).

Objetivos específicos:

- Diseñar y *pilotear* una estrategia educativa a través del desarrollo de proyectos sociales para propiciar —en los estudiantes de la Licenciatura de Comunicación— competencias digitales en gestión de proyectos y responsabilidad social.
- Identificar la evolución de las competencias de los estudiantes mediante la metodología de mapeo de alcances para verificar la eficiencia de la estrategia en términos de aprendizajes.
- Evaluar el comportamiento de la estrategia mediante la observación de las relaciones entre los actores participantes para identificar factores que posibiliten o limiten su implementación.

VI. Metodología

Consiste en una investigación aplicada que se llevó a cabo a través de una metodología cualitativa desde el método de investigación-acción. Las técnicas que se utilizaron para recabar información consistieron en: observación, encuesta y mapeo de alcances. Por su parte, la población de estudio fueron los estudiantes de la Licenciatura de Comunicación de la Universidad de Colima (México), y las unidades de análisis, las competencias digitales, en gestión de proyectos, generación de productos mediáticos y responsabilidad social en los estudiantes, así como las relaciones entre los actantes participantes. El periodo de la implementación del proyecto y recolección de datos fue de febrero a julio de 2021.

6.1 Tipo de investigación

De acuerdo a García *et al.* (2015) comprender la realidad social es una tarea compleja, difícil y multivariada. Existen formas que permiten un acercamiento o vía de acceso a la realidad social, como son: el método histórico, comparativo, método cualitativo y cuantitativo, entre otros. Sin embargo, cuando se pretende reconstruir la realidad tal y como se observa, así como a los actores de un sistema social previamente definido desde las perspectivas y puntos de vista de los participantes, se alude al método cualitativo. La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretada y centrada en el entendimiento del significado de las acciones de las personas.

De forma particular, la investigación cualitativa en educación intenta dar respuesta a interrogantes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que surge, en muchos casos, por acciones que emprende el maestro investigador; el cual conoce, participa e interactúa con los sujetos de investigación para comprender, interpretar, criticar y ejecutar la mejora continua del sistema educativo (Cerrón, 2019).

6.2 Método de investigación

Álvarez-Gayou (2005) alude a que el propósito de la investigación-acción es “resolver problemas cotidianos e inmediatos; ha tratado de hacer comprensible el mundo social y busca mejorar la calidad de vida de las personas” (p. 159). De forma específica, desde el ámbito educativo, la investigación-acción visualiza a los docentes como profesionales que pueden reflexionar de forma crítica sobre sus prácticas, con el objetivo de obtener una mayor comprensión de una situación y poder mejorarla (Fernández y Johnson, 2015).

De acuerdo a Bausela (2004) la investigación-acción se desarrolla siguiendo un modelo en espiral en ciclos sucesivos, que incluyen: diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión. En este sentido, las fases que se identificaron —para este trabajo de investigación— son las siguientes:

- *Fase de diagnóstico:* Implicó conocer el contexto y características de los sujetos participantes. De manera específica, se realizó un diagnóstico a estudiantes de la Licenciatura de Comunicación, a través de la técnica de encuesta en un cuestionario con preguntas cerradas, a modo de pre-test, para conocer su nivel de competencias para desarrollar proyectos sociales con las TIC en contextos reales desde la comunicación para el desarrollo. Se utilizó el método estadístico descriptivo y de frecuencias para el análisis de los datos.
- *Fase de planificación:* Conllevó el desarrollo de un plan de acción sobre qué se hará, cuándo, cómo, con qué, con quién. Implicó generar una estrategia didáctica basada en la ejecución de proyectos y producción mediática desde la comunicación para el desarrollo. Se utilizó la técnica de trabajo documental para identificar modelos de producción mediática activa e indicadores vinculados al desarrollo de competencias de interés, así como elaborar y probar los instrumentos de evaluación, y, observación.
- *Fase de acción:* Corresponde al momento de la intervención donde, a través de la técnica de talleres, se instruyó a los estudiantes acerca del desarrollo de

proyectos sociales y productos mediáticos desde la comunicación para el desarrollo. Los proyectos sociales que trabajaron los estudiantes implicaron poner en práctica diversas habilidades y estrategias con actores reales (beneficiarios). Durante este proceso se utilizó como técnica al mapeo de alcances para identificar cambios en las competencias de los estudiantes (Earl *et al.*, 2002).

- *Fase de observación:* Se realizó observación y registro de la relación entre actores, especialmente, en las duplas: estudiantes–docente, estudiantes–estudiantes, estudiantes–beneficiarios y asesores–estudiantes. Se buscó identificar las prácticas y culturas de trabajo que propician o limitan la implementación de la estrategia. Se trabajó a través del instrumento de diario de campo para, luego, realizar un análisis del discurso interpretativo.
- *Fase de reflexión:* Al finalizar el proceso de intervención se realizó el post-test a los estudiantes para un análisis descriptivo de frecuencias y análisis de correspondencias, simple y exploratorio. Por último, esta fase conllevó preparar y organizar los datos obtenidos para el análisis, interpretaciones, síntesis y generación de resultados. Este proceso implicó una reflexión sobre los efectos producidos por la intervención para identificar, mejorar y optimizar los planes de acción siguientes.

6.3 Alcances y delimitación de la investigación

Es un estudio de investigación aplicada con la implementación de una estrategia didáctica basada en un modelo de producción mediática activa, la cual tuvo como objetivo que estudiantes de la carrera de Comunicación comprendan los principios de la comunicación y las tecnologías para el desarrollo; así como temas específicos relacionados con los procesos de la producción mediática activa, problemas sociales y, fases para la gestión de proyectos.

Por tal razón, se determinó realizar la intervención en estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la Facultad de Letras y Comunicación de la

Universidad de Colima (México). Este trabajo investigativo tuvo posibilidades de implementarse en virtud de que, quien realizó esta investigación participa como colaboradora en la práctica educativa de determinadas materias de la citada Facultad. Así, también, esa entidad cuenta con los recursos humanos y materiales para la ejecución del proyecto; además, existe una vinculación con docentes y profesionales del área de comunicación debido a trabajos previos efectuados en investigación aplicada; ello posibilitó la participación de pares académicos como colaboradores y asesores en el proceso del desarrollo del proyecto con los estudiantes.

La implementación del modelo se aplicó como parte de la materia de Gestión de la Comunicación a estudiantes de sexto semestre de Comunicación, generación 2019-2022, durante los meses de febrero a junio de 2021, correspondiente al primer semestre escolar (periodo 2021-2022). Se optó por este grupo en particular porque se asume que el/la estudiante, en este nivel, ya cuenta con saberes incorporados en materias previas y que se requerían para la intervención; sobre todo, habilidades de producción en medios, comunicación social y gestión de información; así como aquellos conocimientos que adquirieron a lo largo de su vida, de manera no formal, sobre cultura digital y su realidad social circundante.

Cabe mencionar que la Facultad de Letras y Comunicación transitó de la educación presencial a la de distancia, ante el advenimiento de la pandemia de Covid-19, incorporando el uso de plataformas educativas, como EDUC (la institucional), *Google Classroom*, *Zoom* o *Meet* y canales de intercambio de archivos como *Dropbox*, *Drive* y correo electrónico. Si bien esta situación desencadenó adaptar la distribución de los contenidos, técnicas, tiempos y recursos para la implementación del modelo, las etapas y procesos principales de este no se vieron afectadas.

6.4 Población de estudio

Como ya se ha mencionado, se decidió trabajar con la población conformada por los estudiantes de Comunicación, y la delimitación de la población se estableció mediante las unidades de análisis y de observación.

6.4.1 Unidades de análisis

Las unidades de análisis a medir, controlar y estudiar en la investigación corresponden a las competencias de los estudiantes en tres ámbitos específicos: habilidades digitales y de producción mediática, gestión de proyectos y responsabilidad social. Estas unidades se observaron a partir del establecimiento de indicadores, descritos en el apartado de marco teórico, enmarcados en las líneas de la comunicación para el desarrollo y las competencias del siglo XXI.

De igual manera, con el propósito de reconocer aquellos elementos que facilitan o inhiben el funcionamiento del modelo de producción mediática activa a través de la observación de las relaciones entre los actantes participantes.

6.4.2 Unidades de observación

De acuerdo a Azcona (2013) las unidades de observación tratan de la “población de entidades concretas y delimitadas temporo-espacialmente para soportar la administración de las técnicas de recolección de datos” (p. 75).

En concordancia para este estudio, se estableció como unidad de observación a los estudiantes que participan en la intervención del proyecto de investigación. Estos sujetos son educandos que se encontraban cursando el sexto semestre del mapa curricular de la Licenciatura en Comunicación, inscritos en el semestre febrero-agosto de 2021.

6.5 Técnicas e instrumentos

6.5.1 Encuesta y cuestionario

Es una de las técnicas de investigación social más utilizadas para la obtención de datos. De acuerdo con Arias (2012) la encuesta es “una técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de sí mismos, o en relación con un tema en particular” (p. 72). Su uso implica un procedimiento donde se recopilan datos a través de un cuestionario; en este sentido, se elaboró —para este trabajo de investigación— un instrumento que intenta conocer el nivel de competencias digitales, de producción mediática y en gestión de proyectos de los estudiantes participantes de la implementación.

Si bien el cuestionario es un instrumento que se asocia más a la metodología cuantitativa que a la cualitativa, se puede utilizar en esta última, considerando determinados aspectos; pues resulta útil para la exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad (Rodríguez *et al.*, 1999). Por lo tanto, el instrumento utilizado cobra relevancia, ya que su correcto diseño y aplicación permitió responder a preguntas-guías y alcanzar objetivos de esta investigación.

Se aplicó un cuestionario en dos momentos particulares a los estudiantes: al inicio de la implementación, para obtener una línea base de sus conocimientos y, al finalizar el proceso, como línea de salida. Consistió en un trabajo de corte exploratorio y cuantitativo, en el que se utilizó el método estadístico descriptivo y de frecuencias para el análisis de los datos. De acuerdo a Monje (2011) este tipo de investigación es utilizada para “describir de modo sistemático las características de una población, situación o área de interés (...) este tipo de estudio busca únicamente describir situaciones o acontecimientos, básicamente no está interesado en comprobar hipótesis, ni en hacer predicciones” (p. 100).

Lo que interesa es obtener un dato numérico con relación a lo que se pretende investigar; a este respecto, el cuestionario buscó identificar el nivel de competencias digitales, de gestión y responsabilidad social en los estudiantes, y no

las razones de porqué estos se auto perciben de una manera u otra con relación a estas competencias.

La elaboración de los reactivos del instrumento (ver Anexo I) se elaboró a partir de los indicadores de las competencias de interés. De esta manera, la sección de producción mediática y digital se basa en los indicadores sobre competencia mediática, establecidos por Ferrés y Piscitelli (2012); específicamente, se retoman los indicadores relacionados con el diseño, desarrollo y difusión de un producto multimedia, así como el manejo de herramientas tecnológicas, alfabetización informacional y producción digital.

En las secciones de la producción mediática y responsabilidad social del instrumento se añaden ítems sobre la vida activa de un producto mediático, la participación del usuario en el proceso y la atención a temas sociales sobresalientes, dimensiones que postula Soep (2012) desde el constructivismo social; donde el conocimiento se adquiere con otros sujetos en el desarrollo de contenidos digitales sobre problemáticas sociales asociados a su impacto mediático. Estos aspectos dialogan con principios de la responsabilidad social y la comunicación para el desarrollo sobre la importancia de la integración activa de los actores involucrados en las fases de identificación, desarrollo e implementación de estrategias de comunicación (Gumucio, 2011; Tufte y Mefalopulos, 2009).

Por otra parte, para la sección de gestión de proyectos en el instrumento aplicado, se retomaron los indicadores sobre diseño, planeación, administración, seguimiento y evaluación de un proyecto; habilidad que en la actualidad resulta de utilidad tanto a nivel personal como profesional y/o académico (Ollé y Cerezuela, 2018). Asimismo, los trabajos de Binkley *et al.* (2012) y Wiek *et al.* (2016) desde el marco de las competencias del siglo XXI, los cuales visualizan la gestión de proyectos desde el ámbito de la colaboración y el diálogo.

Por lo tanto, el instrumento fue estructurado de acuerdo con las tres variables principales: habilidades digitales y producción mediática, gestión de proyectos y responsabilidad social, con un total de 28 reactivos en escala de Likert; las opciones

presentadas fueron: 1) Totalmente en desacuerdo; 2) En desacuerdo; 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4) De acuerdo; 5) Totalmente de acuerdo.

El instrumento se dispuso en línea utilizando la aplicación de *Google* formulario, ya que este recurso no implica costo alguno y permite habilitar el acceso al instrumento sólo a las personas asignadas para ello. Esto pretende contribuir a la privacidad y seguridad de los datos que se obtengan.

En ambos momentos la recolección de datos se ajustó a los principios éticos y normas estipuladas para la investigación con personas. Los estudiantes fueron informados acerca del propósito y contexto de la encuesta, modalidad de aplicación, tiempo de realización, así como la condición de participar de forma voluntaria y anónima.

6.5.2 Observación y diario de campo

Un método bastante útil para recoger información precisa, acerca de un fenómeno o acontecimiento tal y como se produce, es la técnica de observación. Su propósito “es comprender el comportamiento y las experiencias de las personas como ocurren en su medio natural” (Monje, 2011, p. 153).

En este sentido, a través de esta técnica se investigó para conocer las relaciones entre los principales participantes de la implementación; es decir, los docentes, especialistas, beneficiarios y estudiantes, desde la comprensión de que los procesos de enseñanza-aprendizaje están distribuidos y diversificados, y que estos actores acompañaron los procesos creativos de comunicación de los estudiantes. Se asume como una red que —desde la mirada de la teoría del actor red (ANT)— considera la interrelación entre diferentes actantes en igualdad de condiciones (Latour, 2008).

Al aplicar esta técnica interviene la percepción del observador y sus interpretaciones de lo observado. Por lo tanto, la observación es un proceso deliberado, sistemático y está guiado por una pregunta (Rodríguez *et al.*, 1999). Para este trabajo, se utilizó un instrumento para el registro de las relaciones entre:

estudiantes-docente, estudiantes-estudiantes, estudiantes-beneficiarios, asesores-estudiantes, docente-asesores y, docente-Facultad, orientados por la interrogante *¿Cuáles son las prácticas y relaciones entre los actantes participantes del proyecto?*, con el objeto de identificar factores que posibiliten o limiten el modelo propuesto en esta investigación.

De acuerdo a Monje (2011) se reconocen varios tipos de observación, como: la simple, no regulada o controlada, y observación participante. Esta última, es entendida como un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando (Rodríguez *et al.*,1999). El observador participa en la vida social y comparte las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte del escenario de interés.

A este respecto, la persona observadora del estudio participó de forma activa y presente en diferentes momentos de la implementación; particularmente, realizó el registro de las sesiones de capacitación, participación de tutores, asesorías y trabajo con beneficiarios. Se reconocen estos momentos como los espacios de mayor actividad e interacción entre los actores dentro del modelo que, de acuerdo a Rodríguez *et al.* (1999), se establecen para acercarse en un sentido más profundo y fundamental a los temas de interés del estudio, obteniendo percepciones más finas de la realidad estudiada.

Los instrumentos de registro que se utilizaron para llevar a cabo la observación participante correspondieron a las notas y diario de campo. Monje (2011) los describe como: herramientas donde se anota el desarrollo cotidiano de los sujetos o realidad a observar, los elementos concretos de la situación, los acontecimientos que surgen en el transcurso de la investigación, así como las impresiones subjetivas en torno a lo observado.

La elaboración del instrumento se estableció considerando las relaciones de interés entre los actores que interactúan en el modelo propuesto, así como las recomendaciones de Grinnell (citado en Hernández *et al.*, 2014) sobre el tipo de registro al realizar una observación de corte cualitativo; los cuales apuntan a realizar

anotaciones de observación directa, interpretativas, temáticas y personales. Las primeras, aluden a descripciones (tipo narraciones), acerca de los hechos observados de forma cronológica; las interpretativas, por su parte, se refieren a notas personales sobre lo percibido, es un relato acompañado de emociones, reacciones y significados acerca de los hechos observados. Las anotaciones temáticas implican registrar ideas, preguntas, descubrimientos o conclusiones preliminares vinculadas a la teoría y, por último, las anotaciones personales, que tienen relación con las apreciaciones y sensaciones del observador en lo concerniente a los hechos que registra.

Con base en lo expuesto, se generó una matriz para el registro de las observaciones de interés para el estudio (ver Anexo II) que contiene los siguientes apartados: información general (fecha, hora, lugar, contexto de registro); apartado de observación con relación a la planeación y labor docente, relación entre docentes y estudiantes, entre estudiantes, entre beneficiarios y estudiantes, entre la dependencia y el proyecto, entre estudiantes y asesores; anotaciones temáticas; anotaciones personales; observaciones.

El periodo de observación se llevó a cabo durante los meses de implementación en los momentos previamente mencionados. Se realizaron notas de campo *in situ* que detallan los sucesos en forma cronológica de las acciones significativas observadas y, posterior a cada evento, se procedía al registro en el diario de campo.

De igual manera, se aprovecharon los beneficios de ciertos recursos tecnológicos, como cámaras o laptops para la obtención de fotografías o capturas de pantalla relativas a las interacciones entre los actores, así como la herramienta de grabación de la aplicación *Meet* para las sesiones de capacitación a los estudiantes. Cabe mencionar que estas grabaciones surgieron como una estrategia acordada previamente con los estudiantes, para la revisión posterior de la clase de aquellos educandos que no podían estar presentes en las sesiones *online* ofrecidas por la modalidad a distancia, optada en la Facultad, debido a la condición de la pandemia del Covid-19, imperante durante este periodo de implementación.

Al igual que diversas técnicas de investigación, el proceso de observación conlleva dar a conocer a los informantes sobre el uso de esta técnica en los espacios que participan. De acuerdo a Taylor y Bogdan (1984), si bien es necesario informar sobre los objetivos generales de la investigación a los informantes, resulta contraproducente que estos conozcan a detalle lo que se pretende observar; ya que, en muchos casos, las personas se inhiben, ocultan información o actúan de manera distinta a lo habitual, limitando los propósitos de la observación. Por tal razón, se optó por dar a conocer a los informantes —en particular, a los estudiantes— lo relativo a los alcances de la investigación y la observación.

6.5.3 Mapeo de alcances y diario de aprendizaje

La metodología del Mapeo de Alcances (MA) es una propuesta del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID), en coordinación con Barry Kibel, del Instituto de Investigación y Evaluación del Pacífico. El MA es un método integral, flexible y dinámico que resulta útil “para crear mecanismos de planificación, seguimiento y evaluación, que permitan a las organizaciones documentar, aprender y rendir cuentas de sus logros” (Earl *et al.*, 2002).

Esta propuesta se concentra en dar seguimiento y evaluar los *alcances* planteados en lugar del *impacto*. Lo que se hace desde el MA es centrarse en los cambios de conductas, relaciones, actividades y/o acciones de las personas. El seguimiento, por lo tanto, se enfoca en las personas poniendo atención en los cambios de comportamiento, a partir de las estrategias que el proyecto genera como pertinentes para lograr cambios específicos.

En este sentido, se recupera el MA para el proyecto de investigación con el objeto de identificar cambios en las competencias de los estudiantes desde la utilización de una herramienta denominada señales de progreso; donde, previamente, se establecen los alcances deseados para los estudiantes del proyecto en términos de las competencias esperadas y sus correspondientes señales de progreso (“Se espera que...”, “Sería positivo que...” y “Sería ideal

que...”). A continuación, en la Tabla 6.1 se presentan las señales de progreso establecidas de los indicadores de interés y sus correspondientes instrumentos para su observación.

Tabla 6.1

Señales de progreso por indicador.

Indicadores	Fases de alcance				
	Deficiente Abajo del estándar (0-59%)	Regular Cerca del estándar (60-79%)	En el estándar: 80-89% (Sería esperado)	Moderadamente arriba del estándar: 90-94% (Sería positivo)	Sobresale del estándar: 95-100% (Sería ideal)
Comprende el papel de la comunicación en los procesos de cambio social y desarrollo (Tufte y Mefalopulos, 2009).	Define alguno de los conceptos de comunicación, cambio social y desarrollo humano, y usa fuentes que no son confiables.	Define los conceptos de comunicación, cambio social y desarrollo humano usando fuentes que no son confiables.	Define los conceptos de comunicación, cambio social y desarrollo humano usando, al menos, dos fuentes confiables y actuales por concepto.	Además de lo anterior, es capaz de redactar los conceptos con sus propias palabras.	Además de lo anterior, es capaz de deducir el papel de la comunicación con el cambio social y el desarrollo humano.
	Glosarios - Parcial 1			Diario de aprendizaje – Parcial 1 y 3	
Usa la tecnología como una herramienta para investigar, organizar, evaluar y comunicar información (Binkley <i>et al.</i> , 2012).	Usan de manera ineficiente la tecnología para la búsqueda de información y el trabajo colaborativo en clase y con los beneficiarios.	Usan con mediana eficiencia la tecnología para la búsqueda de información y el trabajo colaborativo en clase y con los beneficiarios.	Usan eficientemente la tecnología para la búsqueda de información y el trabajo colaborativo en clase y con los beneficiarios.	Además de lo anterior, buscan otras aplicaciones que les ayudan al trabajo de búsqueda, registro y de colaboración.	Además de lo anterior, comparten sus conocimientos con sus pares y beneficiarios.
	Glosarios – Parcial 1				
Comprende las problemáticas sociales, incluyendo su entorno inmediato, así como los mecanismos de reproducción y visualiza alternativas de solución (UNESCO, 2015b).	Identifican y describen, al menos, una organización de Gob. y civiles que atienden problemáticas sociales en Colima. No mencionan (o lo hacen de manera precaria) la situación del estado,	Identifican y describen, al menos, dos organizaciones de Gob. y civiles que atienden problemáticas sociales en Colima. Pueden mencionar la situación de estado, de cara a algunos de los problemas	Identifican y describen, al menos, cuatro organizaciones de Gob. y civiles que atienden problemáticas sociales en Colima. Además, repiten las aportaciones de los expertos cuando abordan la situación	Identifican y describen (al menos) seis organizaciones de Gob. y civiles que atienden problemáticas sociales en Colima. Además, explican la situación del estado, en función de su mapa y de las	Identifican y describen (al menos) ocho organizaciones de Gob. y civiles que atienden problemáticas sociales en Colima. Además, reflexionan sobre la situación del estado, en función de

	en función de las problemáticas discutidas en clase.	sociales vistos en clase.	del estado, de cara a los problemas sociales que ha conocido.	discusiones con los expertos.	las discusiones con los expertos.
Mapa de organizaciones – Parcial 1					
Comprende el papel que desempeñan las TIC en la sociedad y sus posibles efectos (Ferrés & Piscitelli, 2012).	Menciona menos de la mitad de los conceptos básicos de las TIC y de la sociedad actual	Menciona, al menos, la mitad de los conceptos básicos de las TIC y de la sociedad actual.	Conoce los conceptos básicos y las características generales de las TIC y de la sociedad actual.	Comprende la relación entre TIC y sociedad actual y es capaz de explicar sus causas y consecuencias.	Reflexiona críticamente sobre la relación entre TIC y la sociedad actual y genera argumentos propios desde una posición ética.
Glosarios – Parcial 1			Diario de aprendizaje – Parcial 1		
Comprende los principios, alcances y proceso de la producción mediática activa (Soep, 2012).	No reconoce los principios y alcances de la producción mediática activa.	Reconoce ciertos principios y alcances de la producción mediática activa.	Conoce los principios y alcances de la producción mediática activa.	Comprende los principios y alcances de la producción mediática activa en su labor comunicativa.	Reflexiona críticamente sobre los principios y alcances de la producción mediática activa y su participación como comunicador.
Diario de aprendizaje - Parcial 1 y 3					
Comprende el proceso y fases de gestión de proyectos (Binkley <i>et al.</i> , 2012; Wiek <i>et al.</i> , 2016).	Define alguno de los conceptos de gestión de proyectos usando fuentes que no son confiables.	Define los conceptos de gestión de proyectos usando fuentes que no son confiables.	Define los conceptos de gestión de proyectos usando, al menos, dos fuentes confiables y actuales por concepto.	Además de lo anterior, comprende que la gestión de proyectos depende de las condiciones del entorno, y que es un proceso vivo, flexible y de interconexión.	Además de lo anterior, reflexiona sobre el valor de la participación del beneficiario en las diferentes etapas del proceso.
Glosarios – Parcial 1			Diario de aprendizaje – Parcial 1		
Aplica el proceso de gestión de proyectos: prioriza, planifica, da seguimiento y evalúa para lograr el	Cumple con menos del 50% de los aspectos requeridos en la fase de análisis de necesidades.	Cumple con, al menos, el 60% de los aspectos requeridos	Realiza el análisis de necesidades a través de describir y organizar la información	Además de lo anterior, incluye la descripción del beneficiario y acciones de	Además de lo anterior, incluye una descripción del producto y el calendario de

resultado previsto (Binkley <i>et al.</i> , 2012; Wiek <i>et al.</i> , 2016).		en la fase de análisis de necesidades.	recolectada sobre el tema del proyecto, mencionando objetivos, pertinencia y problemática; cumple con, al menos, el 80% de los aspectos requeridos en la actividad.	acercamiento; cumple con el 90% de los aspectos requeridos en la actividad.	actividades, cumple con la totalidad de los aspectos requeridos en la actividad.
Ficha del proyecto – Parcial 2					
Busca y analiza información sobre temas o problemas sociales (UNESCO, 2015b).	Cumple con menos del 50% de los aspectos requeridos, solicitados en la actividad.	Cumple con, al menos, el 60% de los aspectos requeridos en la actividad.	Exploran información significativa sobre el problema que seleccionaron para su proyecto y cumple con, al menos, el 80% de los aspectos requeridos en la actividad.	Cumple con el 90% de los aspectos requeridos para la actividad.	Cumple con la totalidad de los aspectos requeridos para la actividad.
Ficha de búsqueda de información - Parcial 2					
Plantea proyectos sobre asuntos de interés local o problemáticas sociales (García <i>et al.</i> , 2016b; UNESCO, 2015b).	No se formula un proyecto social, se identifica el tema, pero no hay claridad en la problemática ni en su justificación.	Formula su proyecto social señalando un problema social insuficientemente relevante y sin la adecuada argumentación y sustento en fuentes importantes y actualizadas.	Formula su proyecto social identificando una problemática social importante, pero sin la suficiente argumentación y sustento en fuentes relevantes y actualizadas.	Formula su proyecto social planteando y justificando una problemática social significativa, a través de una argumentación sólida y sustentada en fuentes relevantes y actualizadas.	Además de lo anterior, explora su entorno para comprender mejor el problema. Además, reflexiona con mayor agudeza en su justificación, sobre las implicaciones de su problemática.
Ficha proyecto - Parcial 2					
Evalúa la información y herramientas TIC de manera crítica y reflexiva (Binkley <i>et</i>	Identifican una o ninguna tecnología y su descripción es pobre.	Identifican y describen las tecnologías posibles a utilizar para desarrollar su	Justifican la selección de la tecnología que eligen para desarrollar su proyecto con base en criterios técnicos	Además de lo anterior, su selección implica una reflexión sobre la pertinencia de la tecnología en	Además de lo anterior, su selección implica una reflexión sobre la pertinencia con el público meta.

<i>al.</i> , 2012; Ferrés & Piscitelli, 2012).		proyecto con base en criterios técnicos de fortalezas y debilidades.	de fortalezas y debilidades.	función de sus beneficiarios.	
Matriz de aplicaciones - Parcial 2					
Aplica el proceso de gestión de proyectos: prioriza, planifica, da seguimiento y evalúa para lograr el resultado previsto (Binkley <i>et al.</i> , 2012; Wiek <i>et al.</i> , 2016).	Realiza menos del 50% de las actividades comprometidas para la fase de diseño y planeación del proyecto y producto mediático.	Realizan con, al menos, el 75% de las actividades comprometidas para la fase de diseño y planeación del proyecto y producto mediático.	Planifican el proyecto, cumpliendo con el 80% de las actividades, como: definición del tipo de producto mediático (plan de acción), objetivos del producto mediático con el beneficiario, sus alcances. Así como especifican actividades, tiempos y recursos.	Planifica el proyecto cumpliendo en un 90% con las actividades establecidas para la ejecución y evaluación del proyecto.	Planifica el proyecto cumpliendo en su totalidad con las actividades establecidas para la ejecución y evaluación del proyecto.
Ficha del proyecto - Parcial 2					
Aplica el proceso de producción mediática activa: diseña, desarrolla, difunde y evalúa productos multimedia con las exigencias mínimas de calidad estética y técnica, así como incorporando la posición del beneficiario durante todo el proceso (Soep, 2012).	Diseña el <i>storyboard</i> y el guión de calidad con menos del 50% de los criterios establecidos en la actividad.	Diseña el <i>storyboard</i> y el guión de calidad cumpliendo con, al menos, el 60% de los criterios establecidos en la actividad.	Diseña el <i>storyboard</i> y el guión, cumpliendo con (al menos) el 80% de los criterios establecidos.	Diseña el <i>storyboard</i> y el guión, cumpliendo con (al menos) el 90% de los criterios establecidos.	Diseña el <i>storyboard</i> y el guión, cumpliendo con criterios técnicos, eficientes y estéticos.
Storyboard y guión - Parcial 2					
Establece un diálogo empático y participativo con	El beneficiario valora, con menos del 60% de nivel de	El beneficiario valora con, al menos, el 70% de nivel de	El beneficiario valora con (al menos) el 80% de nivel de	Justifica la selección del formato, contenido y enfoque	Genera un argumento en la elección del formato,

pares, beneficiarios y colaboradores en su rol como facilitador de procesos transformadores (Tufté y Mefalopolos, 2009).	satisfacción, sobre el trabajo realizado con el equipo en relación al tipo, contenidos y enfoque del producto mediático.	satisfacción sobre el trabajo realizado con el equipo; con relación al tipo, contenidos y enfoque del producto mediático.	satisfacción sobre el trabajo realizado con el equipo, con relación al tipo, contenidos y enfoque del producto mediático. Estableció un diálogo continuo para obtener la retroalimentación y postura del beneficiario.	para el producto, de acuerdo a los objetivos del proyecto.	contenido y enfoque elegido, en función de las necesidades y expectativas del beneficiario y del problema a atender.
Evaluación de beneficiarios - Parcial 2			Ficha del proyecto - Parcial 2		
Realiza actividades y proyectos de manera colaborativa y con objetivos compartidos (Ito <i>et al.</i> , 2015; Wiek <i>et al.</i> , 2016).	No demuestra (o lo hace poco), en los trabajos en equipo, su compromiso al realizar las entregas de tareas en tiempo, forma y contenido pactado.	Demuestra, en algunos de los trabajos en equipo, su compromiso al realizar las entregas de tareas en tiempo, forma y contenido pactado.	Demuestra, en la mayoría de los trabajos en equipo, su compromiso al realizar las entregas de tareas en tiempo, forma y contenido pactado.	Además de lo anterior, realiza actividades adicionales para cumplir con la meta.	Demuestra compromiso en las metas planteadas y con respeto en el trato en el equipo y los beneficiarios, así como con los acuerdos consensuados.
Auto y coevaluación - Parcial 2					
Usa la tecnología como una herramienta para investigar, organizar, evaluar y comunicar información (Binkley <i>et al.</i> , 2012).	Usan de manera ineficiente la tecnología para el trabajo colaborativo en clase y con los beneficiarios.	Usan con mediana eficiencia la tecnología para el trabajo colaborativo en clase y con los beneficiarios.	Usan eficientemente la tecnología para el trabajo colaborativo en clase y con los beneficiarios.	Además de lo anterior, buscan otras aplicaciones que les ayudan al trabajo colaborativo.	Además de lo anterior, comparten sus conocimientos con sus pares y beneficiarios.
Portafolio digital - Evaluación de beneficiarios - Parcial 2					
Aplica el proceso de producción mediática activa: diseña, desarrolla, difunde y evalúa productos multimedia con las exigencias mínimas de calidad estética y	Desarrolla un producto mediático con menos del 50% de los criterios establecidos en la actividad.	Desarrolla un producto mediático cumpliendo con, al menos, el 60% de los criterios establecidos en la actividad.	Desarrollan un producto mediático que cumple con criterios técnicos y estéticos, haciendo uso eficiente de los recursos humanos y técnicos; así como	Además de lo anterior, el beneficiario valora con (al menos) el 80% de nivel de satisfacción sobre el producto mediático desarrollado.	Además de lo anterior, el estudiante es capaz de identificar mejoras al producto generado.

técnica, así como incorporando la posición del beneficiario durante todo el proceso (Soep, 2012).					con el cumplimiento de los tiempos estipulados. Además, genera la estrategia de difusión del producto.
Producto mediático - Evaluación del beneficiario - Estrategia de difusión - Parcial 3					
	No presenta una propuesta de mejora del producto; o la que presenta, considera precariamente los criterios solicitados.	Describe una propuesta de mejora del producto considerando sólo algunos de los criterios solicitados.	Desarrolla una propuesta de mejora del producto con base en los resultados obtenidos en la fase de difusión y valoración del beneficiario.	Además de lo anterior integra la visión de expertos de contenidos y técnicos.	Además de lo anterior, aporta un valor agregado a su propuesta.
Propuesta de mejora - Parcial 3					
Establece un diálogo empático y participativo con pares, beneficiarios y colaboradores en su rol como facilitador de procesos transformadores (Tufté y Mefalopulos, 2009).	El beneficiario valora con menos del 60% de nivel de satisfacción sobre la estrategia de difusión. Rara vez se estableció el diálogo con el beneficiario para obtener su retroalimentación y aprobación.	El beneficiario valora con, al menos, el 70% de nivel de satisfacción sobre la estrategia de difusión. Se estableció en ciertos momentos el diálogo con el beneficiario para obtener su retroalimentación y aprobación.	El beneficiario valora con, al menos, el 80% de nivel de satisfacción sobre la estrategia de difusión. Estableció un diálogo continuo para obtener la retroalimentación y aprobación del beneficiario.	El beneficiario valora con (al menos) el 90% de nivel de satisfacción sobre la estrategia de difusión. Estableció un diálogo continuo para obtener la retroalimentación y aprobación del beneficiario.	El beneficiario valora de forma totalmente satisfactoria la estrategia de difusión. Estableció un diálogo continuo para obtener la retroalimentación y aprobación del beneficiario.
Evaluación de beneficiarios - Parcial 3					
Persevera para lograr objetivos, incluso, frente a obstáculos y presiones (Binkley <i>et al.</i> , 2012).	No demuestra o evidencia en pocos momentos una actitud proactiva para resolver problemas y avanzar en las metas del equipo.	Demuestra en algunos momentos una actitud proactiva para resolver problemas y avanzar en las metas del equipo.	Demuestra casi siempre una actitud proactiva para resolver problemas y avanzar en las metas del equipo.	Demuestra siempre una actitud proactiva para resolver problemas y avanzar en las metas del equipo.	Demuestra de manera sobresaliente una actitud proactiva para resolver problemas y avanzar en las metas del equipo.

Auto y coevaluación - Parcial 1 a 3					
Disposición ética y profesional en el desarrollo de actividades y entrega de productos (Binkley <i>et al.</i> , 2012).	No demuestra o evidencia en pocos momentos una actitud centrada en valores de responsabilidad, honestidad, respeto, reciprocidad y discreción.	Demuestra en algunos momentos una actitud centrada en valores de responsabilidad, honestidad, respeto, reciprocidad y discreción.	Demuestra casi siempre una actitud centrada en valores de responsabilidad, honestidad, respeto, reciprocidad y discreción.	Demuestra siempre una actitud centrada en valores de responsabilidad, honestidad, respeto, reciprocidad y discreción.	Demuestra de manera sobresaliente una actitud centrada en valores de responsabilidad, honestidad, respeto, reciprocidad y discreción.

Auto y coevaluación - Parcial 1 a 3

Fuente: elaboración propia.

Se optó por diversos instrumentos —que son parte de la materia— para observar las señales de progreso como, por ejemplo: glosarios, mapas, fichas, matrices, autoevaluaciones, coevaluaciones. De forma particular, se eligió el diario de aprendizaje como el instrumento principal para identificar los procesos de aprendizaje de los estudiantes; este recurso, básicamente, es un medio que posibilita la reflexión sobre el aprendizaje, permitiendo en muchos casos un proceso de metacognición en el sujeto que lo genera (Madrid, 2017). Se procuró que el mecanismo de registro permitiera el andamiaje de determinados temas; y, a su vez, reconociera —en la respuesta del estudiante— en qué nivel se encontraba conforme a las señales de progreso establecidas.

De acuerdo a Galindo (2007) un diario de aprendizaje puede generarse de tal forma que permita obtener información de diversa índole: ya sea sobre factores afectivos, socioculturales y cognitivos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, Gutiérrez (2008), alude a que existen diversos tipos de diarios y que las preguntas pueden apuntar a conocer sobre la propia enseñanza, el rol docente, los contenidos o los aprendizajes. Los elementos que integran un diario dependerán, por lo tanto, de los objetivos de la investigación; así, se procedió a generar un instrumento estructurado con preguntas-guías acerca de los contenidos principales de la materia, orientados por sus indicadores (ver Anexo III).

El instrumento estuvo estructurado por tres apartados y sus correspondientes preguntas, las cuales, fueron proporcionadas a los estudiantes a medida que los temas eran revisados en la materia. Al ser un requisito de aprobación de la clase, el llenado del instrumento fue una actividad que debían realizar los estudiantes como obligado para su aprobación. Se dispuso el instrumento en la plataforma educativa institucional, en el espacio dedicado a la clase; con el objeto de que los estudiantes tuviesen acceso permanente al documento y a sus instrucciones y, por otro, para que el docente pudiese introducir comentarios a las entradas, a modo de retroalimentación.

A manera de síntesis, se presenta —en la Tabla 6.2— la información sobre los instrumentos a utilizar.

Tabla 6.2*Instrumentos de la intervención.*

Técnica	Objetivo	Descripción	Aplicación
Encuesta	Conocer el nivel de competencias digitales en gestión de proyectos y responsabilidad social en los estudiantes participantes.	Se utilizará la técnica de encuesta, a través de un cuestionario con preguntas cerradas, a modo de pre y post test.	Al inicio y al finalizar la implementación.
Mapeo de alcances	Identificar cambios en las competencias de los estudiantes.	Con este método se identificaron previamente los alcances deseados para los estudiantes del proyecto y sus correspondientes señales de progreso (“Se espera que...”, “Sería positivo que...” y “Sería ideal que...”). Se utilizarán diversos instrumentos, entre ellos, el diario de aprendizaje como método de registro.	Durante el desarrollo de la intervención.
Observación	Identificar las prácticas y culturas de trabajo de actores que propician o limitan la implementación de la estrategia.	Observar y registrar, en diarios de campo, la relación entre actores; especialmente, en las duplas: estudiantes–usuarios, estudiantes–docente, Facultad-proyecto de investigación, asesores-estudiantes.	

Fuente: elaboración propia.

VII. Modelo propuesto

Se propone un modelo de producción mediática activa, para fortalecer competencias digitales en gestión de proyectos y responsabilidad social, en estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la Universidad de Colima; donde docentes y especialistas acompañen los procesos creativos de comunicación de los educandos, en un trabajo basado en proyectos sociales con beneficiarios; articulando procesos de formación, asesorías, prácticas comunicativas, inclusión digital y participación social sobre una dinámica de aprendizaje con otros y para otros.

7.1 Conceptos

Desarrollo humano

Desde la perspectiva de Amartya Sen —quien sustentó el cambio de paradigma en la medición del desarrollo que realiza el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)— se entiende que:

El desarrollo humano es un proceso en el cual se amplían las oportunidades del ser humano. En principio, estas oportunidades pueden ser infinitas y cambiar con el tiempo. Sin embargo, a todos los niveles de desarrollo, las tres más esenciales son disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida decente. Si no se poseen estas oportunidades esenciales, muchas otras alternativas continuarán siendo inaccesibles.

El desarrollo humano tiene dos aspectos. La formación de capacidades humanas —tales como un mejor estado de salud, conocimientos y destrezas— y el uso que la gente hace de las capacidades adquiridas para el descanso, la producción, o las actividades sociales, culturales y políticas. Si el desarrollo humano no consigue equilibrar estos dos aspectos, puede generarse una considerable frustración humana.

Según este concepto de desarrollo humano, el ingreso es sólo una de las oportunidades que la gente desearía tener, aunque ciertamente muy importante. Pero la vida no solo se reduce a eso. Por lo tanto, el desarrollo debe abarcar más que la expansión de la riqueza y los ingresos. Su objetivo central debe ser el ser humano (PNUD, 1990, p. 34).

Comunicación para el desarrollo

Según la Agencia Suiza para el Desarrollo y Cooperación (COSUDE, 2014), a la comunicación para el desarrollo se le conoce como C4D (por su traducción del inglés, Communication for Development) y la define como:

una herramienta para la incidencia social y política. Promueve la participación y el cambio social con los métodos e instrumentos de la comunicación interpersonal, medios comunitarios y tecnologías modernas de información. La C4D no es un añadido sino una actividad transversal en la gestión de proyectos para fortalecer el diálogo con socios y personas beneficiarias con el fin de aumentar la participación ciudadana y fomentar la apropiación y sostenibilidad (p. 10).

Además, identifica cuatro funciones de la C4D: a) Facilitar el acceso a la información y al conocimiento, b) Promover la participación, c) Empoderar a las personas, dándoles la voz a los excluidos, c) Compartir y aprender.

Productor mediático activo (PMA)

Es el comunicador que desarrolla productos mediáticos y que está comprometido con el desarrollo y el cambio social.

[Trabajar como PMA requiere la habilidad de] incorporar, ejecutar y estimular la posición del usuario (...) [así como] Establecer la proximidad con el usuario y ser capaz de anticiparse y articular posibles puntos de vista son factores decisivos desde el punto de vista de la producción (Soep, 2012, p. 94).

Producto mediático (PM)

Creación, obra o recurso derivado de la ejecución del proyecto social materializado en soportes digitales, como blogs, videos, *podcasts*, infografías, páginas web, *apps*, etc. Estos productos pueden trascender los límites de un único medio y convertirse en narrativas transmediáticas (NT).

El concepto de NT fue introducido originalmente por Henry Jenkins en un artículo publicado en *Technology Review* en el 2003, en el cual afirmaba que «hemos entrado en una nueva era de convergencia de medios que vuelve inevitable el flujo de contenidos a través de múltiples canales» [...] Cada medio hace un aporte a la construcción del mundo narrativo; evidentemente, las aportaciones de cada medio o plataforma de comunicación difieren entre sí. Tal como explica Jenkins, en las NT cada medio «hace lo que mejor sabe hacer: una historia puede ser introducida en un largometraje, expandirse en la televisión, novelas y cómics, y este mundo puede ser explorado y vivido a través de un videojuego. Cada franquicia debe ser lo suficientemente autónoma para permitir un consumo autónomo. O sea, no debes ver la película para entender el videojuego, y viceversa». En un texto posterior, Jenkins reafirmará que las NT son «historias contadas a través de múltiples medios. En la actualidad, las historias más significativas tienden a fluir a través de múltiples plataformas mediáticas» (Scolari, 2013).

Beneficiario

Persona o grupo de personas afectadas directamente por el problema social y que, al participar en el proyecto, obtienen mejoras en sus capacidades (conocimientos, empoderamiento, recursos materiales, etc.) para afrontar el problema. Son los actores del cambio esperado.

Según la perspectiva de la producción mediática activa (Soep, 2012), se entiende que los beneficiarios participan desde la concepción hasta la culminación del PM, a través del diálogo con los PMA; se les concibe como la fuerza que mueve la producción y funcionan como árbitros durante el proceso.

Estrategia didáctica

Se asume la definición de estrategia didáctica, propuesta por González y Triviño (2018), entendida como:

El conjunto de procedimientos o recursos, utilizados por los docentes, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje, un aprendizaje que se entiende significativo mejorando la calidad del proceso (p. 373).

7.2 Estrategias del plan

Trabajo por proyectos

Durante la ejecución se propone la estrategia de trabajo por proyectos, para propiciar la relación entre estudiantes y beneficiarios; donde se rescate la voz de estos últimos a través de procesos de co-creación. Se pretende —con esta estrategia— que se desarrollaran diferentes capacidades en los estudiantes, para que se asuman como productores mediáticos activos, acompañados por el docente y asesores. Desde la revisión de literatura especializada, se comprende que las experiencias basadas en el desarrollo de proyectos, con beneficiarios en contextos reales, el estudiante puede obtener una mejor conocimiento de las problemáticas sociales; y dar pie al desarrollo de soluciones de manera ética, creativa y reflexiva, con el apoyo de diversos recursos, incluyendo las TIC.

Capacitación

Si bien el modelo está pensado para realizarse como una materia durante un semestre escolar, es igualmente posible que pueda implementarse a través de talleres. La capacitación de los estudiantes involucra la entrega de conocimientos en el aula, intentando provocar en el alumno una reflexión sobre problemáticas sociales, los principios de la comunicación para el desarrollo y las posibilidades de las TIC a objetivos comunicativos; así como aprovechar saberes que los estudiantes incorporaron durante sus estudios en la carrera sobre producción en medios,

comunicación social y gestión de información; así como aquellos conocimientos que adquirieron a lo largo de su vida —de manera no formal— sobre cultura digital y su realidad social circundante.

Cuadro de asesores

Se genera un cuadro de asesores que orienten a los estudiantes en aspectos específicos de sus proyectos, los cuales, pueden ser docentes o especialistas en los temas sociales o en los ámbitos de producción técnica o digital. Tales asesores pueden ser de la propia Facultad, de otras dependencias de la Universidad, o externos a ésta. En este sentido, el docente responsable de la materia gestiona acuerdos de colaboración con los posibles asesores de contenido y técnicos, invitándolos a participar de forma voluntaria en determinados momentos del proyecto. Cabe mencionar que este trabajo implica que el docente explore sus redes de colaboración o de contacto, para convocar a la participación de los asesores, así como del apoyo de la Dirección de la Facultad para permitir la fluidez de las colaboraciones.

Acompañamiento

Este procedimiento una pieza clave para el modelo, pues la estrategia apunta a que el docente asuma una postura de guía durante todo el proceso de desarrollo del proyecto, brindando apoyo a los estudiantes para que incluyan la voz del beneficiario de forma respetuosa en el producto mediático, y logren desarrollar sus proyectos en tiempo y forma; pero, sobre todo, que sientan la confianza de llevar a cabo la colaboración con los beneficiarios, entregándoles retroalimentación a sus aciertos, ideas y consejo para avanzar y dar solución a las dificultades o problemas que pueden presentarse en el transcurso del proyecto.

Producción de proyectos de los estudiantes

Este proceso implica que los estudiantes, constituidos en equipos de trabajo desde el inicio, diseñen cada uno proyectos sociales; para lo cual, requieren identificar

necesidades reales y contacto con beneficiarios que acepten colaborar en la formulación de los objetivos y alcances de los proyectos.

Este proceso de co-creación entre estudiantes y beneficiarios, se extiende desde la definición del proyecto social, pasando por la elaboración de productos mediáticos y la divulgación de estos en redes sociales, hasta la evaluación de la vida activa del producto mediático.

Evaluación de competencias

Con el propósito de identificar las potencialidades del modelo en términos de aprendizaje, se sugiere incluir una batería de instrumentos que se implementen durante el transcurso de ejecución. En un primer momento, resulta conveniente realizar un diagnóstico, a modo de línea base de los conocimientos de los estudiantes sobre el desarrollo de proyectos sociales con TIC, en contextos reales desde la comunicación para el desarrollo; así como su aplicación, nuevamente, al finalizar la materia para reconocer posibles cambios. Asimismo, el mapeo de alcances (Earl *et al.*, 2002) se convierte en una estrategia de evaluación pertinente para reconocer niveles de logro sobre los alcances deseados o esperados de los estudiantes, en diferentes etapas de la producción mediática activa.

7.3 Fases del modelo

El modelo propuesto se establece desde el marco de la investigación-acción, la cual facilita la reflexión de forma crítica sobre las prácticas profesionales educativas, con el objetivo de obtener una mayor comprensión de una situación y poder mejorarla (Fernández y Johnson, 2015). Esta metodología se desarrolla siguiendo un modelo en espiral en ciclos sucesivos, que incluyen: diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión (Bausela, 2004). En este sentido, las fases que se proponen para el modelo de producción mediática activa se dividen principalmente en tres, específicas: planeación, ejecución y evaluación (Figura 1);

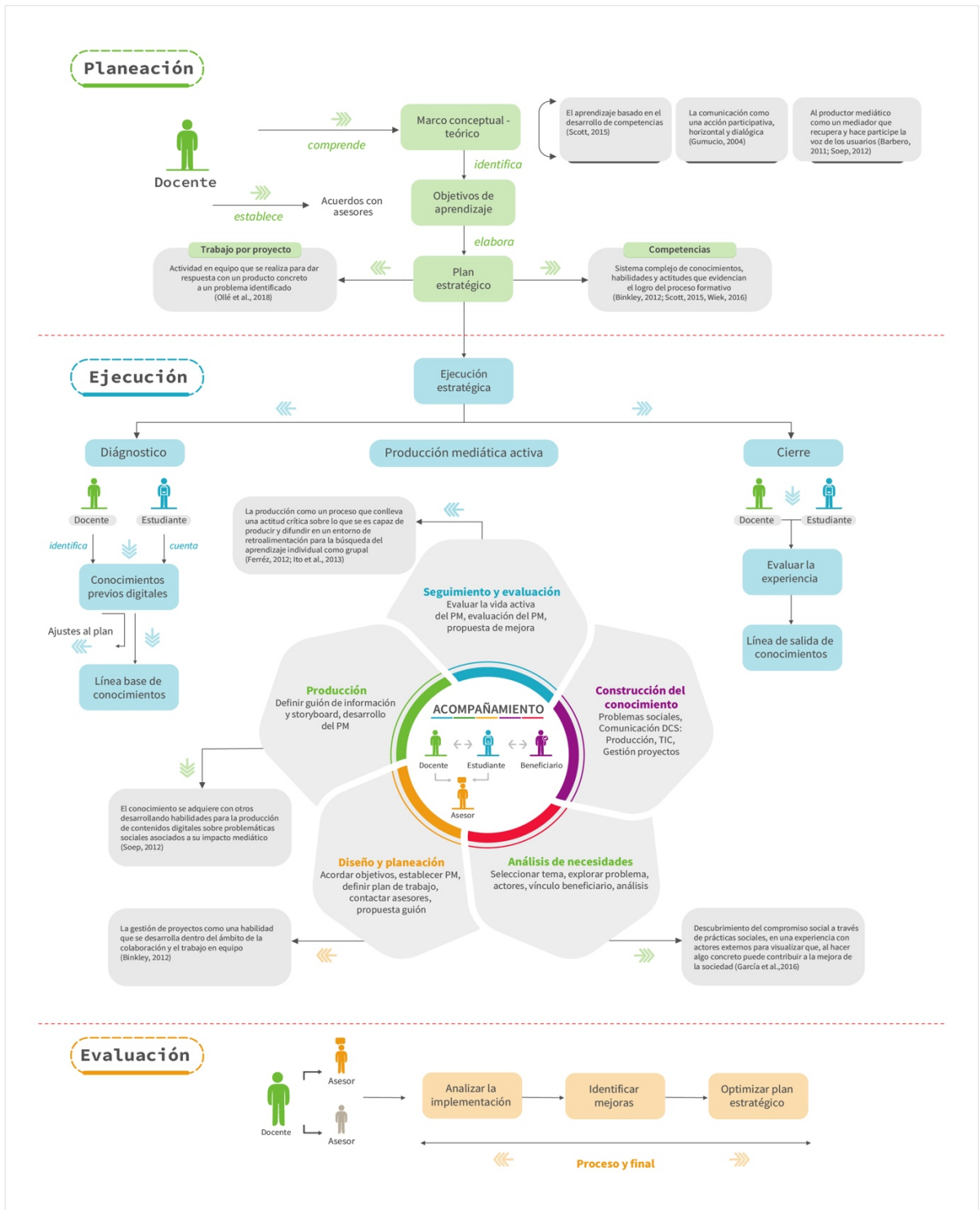
considerando los demás elementos propuestos por Bausela dentro de estas tres fases principales.

7.3.1 Planeación

La visión de la Facultad de Letras y Comunicación (FALCOM) de la Universidad de Colima (México), para el 2030, especifica —en su Plan de Estudio L905— la necesidad de contar con programas educativos de calidad y cuerpos académicos consolidados que formen “de manera integral a estudiantes comprometidos con el entorno social, competitivos, dotados de una visión humanista y dispuesta a adaptarse a los cambios y retos que la sociedad demanda” (Facultad de Letras y Comunicación, 2015, p. 11). Lo que significa atender los retos de una sociedad en riesgo, cambiante (Beck, 2008), y que articula muchos de sus procesos sociales y económicos en la información y el conocimiento (Castells, 2001). Por ello, en el citado Plan, se considera oportuno diseñar estrategias orientadas al desarrollo integral de ciudadanos y profesionales de la comunicación que sean creativos, competentes, socialmente solidarios y comprometidos.

Figura 7.1

Modelo de producción mediática activa.



Fuente: elaboración propia.

Por lo tanto, ante estas oportunidades para la conformación de los comunicólogos de la FALCOM, se propone aplicar un modelo de producción mediática activa; el cual implica —en su primera fase de planeación— diversas acciones, como la comprensión de parte del maestro sobre el marco teórico conceptual, vinculado a la comunicación y a las tecnologías para el desarrollo. En este sentido, implica visualizar la implementación de este modelo como una estrategia integral para que los comunicólogos sean “productores activos” (Soep, 2012).

Se entiende que el proceso de comunicación es complejo y los estudiantes de comunicación deberían dominarlo de forma integral. Desde la perspectiva de la comunicación para el desarrollo, esto supone: comprender, diseñar, producir, difundir y evaluar procesos y productos comunicativos desde la participación del usuario como un actor de su propia narrativa. Lo que significa: a) Que las directrices de la producción no están dadas por las preferencias de los públicos (alcanzar mucha audiencia) sino en la responsabilidad y habilidad de identificar, entender, valorar, incorporar, ejecutar y estimular la posición del usuario para promover el cambio social. b) Que para producir sus productos mediáticos es necesario realizar previamente una exploración sobre la comprensión del tema abordado, así como trazar alcances y estrategias para lograrlo; lo que los lleva a diseñar un proyecto social. Desde esta perspectiva, se espera que los estudiantes puedan fortalecer su capacidad de investigación, colaboración y creación de productos mediáticos orientados al desarrollo y cambio social de sectores de la población en situaciones de desigualdad.

Un segundo elemento de la planeación alude a la identificación de los objetivos de aprendizaje, los cuales, deben apuntar hacia el favorecimiento de manera concreta sobre la comprensión integral del complejo proceso de comunicación; lo que significa, en el entendimiento de productores mediáticos activos, que los estudiantes aborden desafíos intelectuales y sociales interrelacionados; por ejemplo: documentación, selección de información, creación de propuestas socialmente relevantes, negociación a diferentes niveles, liderazgo,

producción digital, gestión de proyectos, comprensión y evaluación de la respuesta de las audiencias, evaluación para la mejora, entre otros.

Posteriormente, se elabora el plan estratégico para organizar y estructurar los contenidos de la asignatura, los materiales, los instrumentos de evaluación, así como las estrategias de aprendizaje; las cuales serán descritas a continuación.

7.3.2 Ejecución

Durante esta fase del modelo se presenta el primer contacto entre el docente y los estudiantes; en este punto es fundamental especificarles con claridad a los estudiantes acerca de los objetivos de la materia, las estrategias de acción y aprendizajes esperados; para que visualicen las implicaciones del trabajo, así como rescatar sus apreciaciones y disposición a la modalidad sugerida. Cuando se llega a este momento, igualmente, se lleva a cabo un diagnóstico para conocer el nivel de conocimiento digital, comprensión del proceso integral de comunicación, trabajo y gestión de proyectos, así como la responsabilidad social con el propósito de comparar estos resultados con la línea de cierre. Esta información permitirá realizar los ajustes necesarios al nivel de profundidad de los contenidos del plan estratégico, previamente generado en la fase anterior del modelo.

Posteriormente, se inicia la etapa de producción mediática activa desde la comprensión que los procesos de enseñanza-aprendizaje estén distribuidos y diversificados y, en el que los docentes y especialistas acompañan los procesos creativos de comunicación de los estudiantes al trabajar con beneficiarios reales.

La fase de producción mediática activa está compuesta por cinco momentos: construcción de conocimiento, análisis de necesidades, diseño y planeación, producción, seguimiento y evaluación. Cabe mencionar que, si bien se propone desarrollarlos de forma consecutiva, existen ciertos momentos que se solapan; como, por ejemplo, análisis y diseño, y otros, que se presentan durante todo el proceso de la producción mediática, como el seguimiento y evaluación.

A continuación, se especifican cada uno de estos momentos:

- En primer lugar, se lleva a cabo la construcción de conocimientos a los estudiantes sobre temas necesarios para realizar los proyectos específicos; problemáticas sociales, diseño y gestión de proyectos, producción mediática basada en el rol de comunicador-mediador, así como posibilidades y alcance de las TIC. En este sentido, se busca ofrecer un panorama sobre el papel de la comunicación en el desarrollo social y humano, rescatando el papel de los usuarios dentro del proceso de la producción mediática.

Los jóvenes, en conjunto con el docente, valoran y definen temáticas de interés por equipo. Se pretende que los temas sean de alguna problemática social del entorno local. Así, también, se explora la viabilidad de acercamiento a especialistas de acuerdo al tema seleccionado.

Durante esta fase, de igual manera, participan asesores de contenido en una modalidad tipo foro dentro del salón de clase; donde los estudiantes a través de preguntas obtienen información de la situación de los problemas sociales previamente revisados en la clase, así como un acercamiento a las condiciones del fenómeno en el escenario real.

- La segunda parte corresponde al análisis de necesidades, en la que se intenta establecer una estrategia para realizar una aproximación al tema, localizando y analizando información, así como organismos o actores vinculados; y, en particular, la persona clave (beneficiario) que vivencia la problemática para que sea la voz de los involucrados directos en el contenido que se producirá. En este punto, es de gran importancia instruir y orientar al estudiante para la identificación preliminar del problema, para luego ajustarlo de acuerdo a la interacción con el beneficiario al dialogar sobre su realidad, necesidades y expectativas. Otro aspecto que resulta clave, en esta etapa, es orientar a los estudiantes para lograr un acuerdo verbal con el beneficiario sobre la modalidad de trabajo del proyecto; la que implicará tiempos para la colaboración conjunta y la disposición activa de participar.
- Posteriormente, se presenta la tercera fase del modelo; esta, conlleva la elaboración del plan de trabajo por parte de cada equipo; aquí, se definen las

diversas etapas del trabajo, actividades, tiempos, roles y recursos necesarios para la ejecución. Se comparten los planes generados entre los equipos, el docente y, en particular, con el beneficiario del proyecto para retroalimentación, posibles ajustes y mejoras.

- Como parte del cuarto momento del modelo, se ejecutan los proyectos por equipo. En esta fase se realizan las distintas actividades planeadas, así como el seguimiento cercano del docente para llevar a cabo el trabajo acordado y resolver —en conjunto con los estudiantes— las eventuales situaciones que puedan presentarse o el reajuste del plan de trabajo. Igualmente, en este periodo se abre la posibilidad de establecer contacto con asesores de contenido para orientar a los jóvenes sobre ciertos marcos o referencias para una mejor comprensión de la problemática social. Por su parte, los asesores de producción mediática y digital permiten resolver dudas técnicas o relacionadas con el desarrollo. Específicamente, esta etapa consiste en la generación de contenidos digitales (*spots*, infografías, videos, *podcasts*, animaciones, blogs, entre otros) acorde con las necesidades de comunicación del beneficiario del proyecto. Este trabajo de producción consiste en la búsqueda de información, características del producto digital, generación del guión, diseño y producción. La participación del beneficiario durante estas actividades resulta crucial para generar un producto mediático acorde a sus necesidades de comunicación.
- Finalmente, los productos mediáticos se disponen en una plataforma digital. Los equipos diseñan una estrategia para la divulgación en redes sociales, lo que supone desarrollar productos asociados y obtener el aval de los beneficiarios para que dicha estrategia se ejecute o se ajuste. La evaluación del producto mediático se plantea a través del seguimiento de las métricas que automáticamente generan las redes sociales por un período determinado (dos semanas en promedio); y, con ello, dan la medida de la vida activa de éste. Paralelamente, el beneficiario realiza una evaluación del producto mediático generado por los estudiantes. Con esta información se pretende

conocer el alcance y apreciaciones del producto mediático para reflexionar en torno a los resultados y establecer posibles mejoras.

Se propone buscar la posibilidad de realizar una presentación entre pares académicos, beneficiarios y estudiantes para divulgar el trabajo realizado y exponer la experiencia obtenida.

7.3.3 Evaluación

Al igual que en las otras etapas del modelo, esta se basa en la metodología de Investigación-Acción, por lo que procura ser una “acción cooperativa que constituye una vía de reflexiones sistemática sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza – aprendizaje” (Bausela, 2004).

Este proceso conlleva un trabajo de análisis reiterativos sobre la implementación, con el propósito de ampliar las posibilidades de despejar los elementos que influyen o limitan el aprendizaje; lo que la vuelve una metodología que busca observar y especificar cómo se produce la dinámica de aprendizaje, con el afán de establecer los mejores caminos para aportar al logro de aprendizajes sólidos y significativos en la práctica educativa.

Se propone, para el modelo de producción mediática activa, efectuar la fase de evaluación en dos momentos principales. El primero, se realiza propiamente durante la intervención, con acciones de análisis sobre el quehacer; lo que implica validar o reajustar los aspectos establecidos en el diseño, de acuerdo a los resultados previos, la dinámica de la ejecución y el contexto que se presenta en la implementación. Un segundo momento se lleva a cabo al finalizar la fase de intervención y consiste en evaluar el plan de acción, de acuerdo al logro de los objetivos definidos en el diseño. Este análisis de los resultados obtenidos de los instrumentos servirá de antecedente base para establecer ajustes o mejoras al diseño inicial; y, por lo tanto, definir una nueva versión de la planeación de intervención.

Otra característica propia de la investigación-acción es la dinámica colaborativa durante el proceso de evaluación. En este sentido, se contemplan sesiones de trabajo entre docente, asistente y asesores para reconocer ajustes y mejoras durante el proceso de intervención. Asimismo, al ser una propuesta que busca la participación y colaboración de asesores y otros docentes, que orienten a los estudiantes en aspectos específicos de sus proyectos en temas sociales o en los ámbitos de producción técnica o digital, se espera conocer su opinión y explorar los alcances logrados, así como las dificultades en la implementación del modelo.

VIII. Resultados

En este apartado se presenta una descripción de los resultados obtenidos durante el proceso de intervención. En primer lugar, se exponen los resultados de la aplicación del cuestionario a los estudiantes sobre sus conocimientos iniciales y de salida; luego, se describen el nivel y tipo de relaciones que establecieron los actores participantes de la implementación y, por último, los niveles de logro de las competencias de los estudiantes.

8.1 Conocimientos iniciales y finales de los estudiantes

El cuestionario de línea base y de salida indaga acerca del nivel de logro alcanzado por los estudiantes en las competencias vinculadas a la producción mediática propuestas por el proyecto de intervención, de acuerdo a la percepción de los educandos. Este instrumento está estructurado para obtener información sobre las tres variables de interés: habilidades digitales y producción mediática, gestión de proyectos y responsabilidad social.

Para el análisis de los datos se utilizó el método estadístico descriptivo y de frecuencias; procedimiento que implicó establecer la distribución de frecuencia, es decir, la cantidad de veces que aparece el valor asumido en cada categoría. Los datos se ubicaron en un cuadro de doble entrada para obtener la media o promedio de cada variable, para identificar las medidas de tendencia central de los valores obtenidos y, posteriormente, se realizó una descripción de estos (Rodríguez, 2010).

Los datos del cuestionario se obtuvieron de manera automática desde la aplicación de Google formulario en un archivo CSV. Este, fue exportado al programa SPSS Statistics para proceder a generar la matriz de datos, definiendo las variables, características y valores de la base. Cabe recordar que las categorías para cada ítem corresponden a: 1) Totalmente en desacuerdo; 2) En desacuerdo; 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4) De acuerdo; 5) Totalmente de acuerdo.

En la siguiente Tabla, se muestran las medias obtenidas en el pre y post test correspondientes a los diferentes ítems contenidos en el instrumento, desglosados por tipo de variable de interés para el estudio. El promedio de nivel de escala de Cronbach obtenido fue de 0.935.

Tabla 8.1.

Frecuencias de las variables.

Ítems de responsabilidad social	Media	
	Pre-test	Post-test
01. Soy capaz de identificar problemáticas sociales de mi entorno cercano, sus alcances y sus consecuencias, más allá de mi apreciación personal.	4.04	4.70
02. Soy capaz de buscar información relevante y estratégica que me ayude a caracterizar los problemas sociales de manera asertiva y actual.	4.04	4.70
03. Soy capaz de vincularme con actores sociales (gobierno o civiles), estableciendo un diálogo empático y participativo para generar acciones que promuevan el cambio social.	3.88	4.60
04. Sé desarrollar proyectos que aborden una problemática social real y significativa.	4.04	4.40
05. Soy capaz de reconocer el rol del comunicador en acciones que apunten al cambio social	4.20	4.50
Ítems de producción mediática	Pre-test	Post-test
06. Soy capaz de identificar y comprender las etapas de la producción mediática.	3.36	4.70
07. Soy capaz de realizar productos mediáticos (video, infografías, <i>podcast</i> , blog, páginas web, etc.).	4.52	4.90
08. Soy capaz de publicar y difundir un producto mediático.	4.56	4.80
09. Soy capaz de diseñar estrategias para dar seguimiento a la vida activa de un producto mediático.	3.96	4.50
10. Soy capaz de generar una propuesta de mejora con base en el análisis de la vida activa de un producto mediático.	4.04	4.30
11. Soy capaz de realizar productos mediáticos que integren la participación del usuario en las distintas fases de la producción.	3.96	4.70
Ítems de gestión de proyectos	Pre-test	Post-test
12. Soy capaz de realizar proyectos sociales, pertinentes, sustentados y factibles de ejecutarse.	3.88	4.50

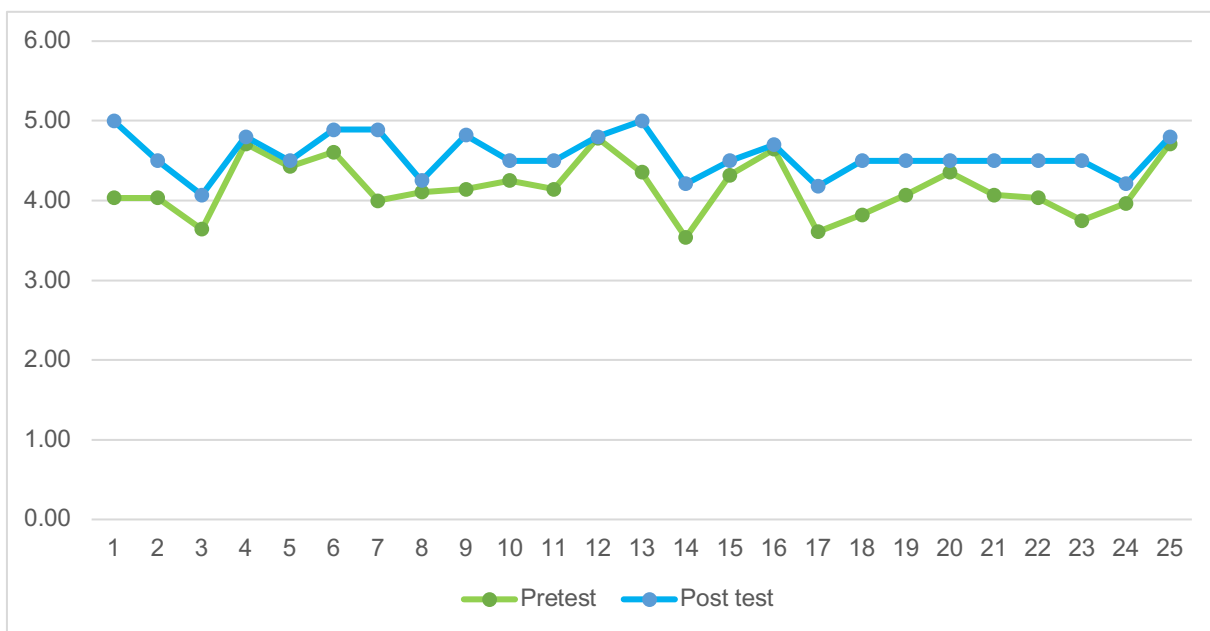
13. Soy capaz de identificar las fases de la gestión de un proyecto.	3.60	4.50
14. Soy capaz de redactar objetivos que describan un resultado alcanzable y factible de realizarse.	4.16	4.40
15. Soy capaz de planificar un proyecto: seleccionar, ordenar y diseñar las acciones necesarias para el logro de un objetivo.	4.16	4.50
16. Soy capaz de administrar los recursos (humanos, materiales y tiempos) con los que cuento para ejecutar un proyecto.	4.16	4.00
17. Sé generar estrategias para dar seguimiento a la ejecución de un proyecto.	3.88	4.40
18. Puedo elaborar un informe que refleje la vida de un proyecto de forma transparente, que permita su comprensión y réplica.	3.76	3.90
19. Soy capaz de realizar proyectos de forma colaborativa, comprometiéndome desde su inicio hasta su término.	4.40	4.60
20. Soy capaz de proponer y sumarme a alternativas de solución frente a problemas o presiones durante el trabajo colaborativo.	4.48	4.70
21. Cuando trabajo en equipo, me comprometo a realizar la entrega de tareas -en tiempo, forma y contenido- pactadas con el grupo.	4.84	4.70
Ítems de habilidades digitales	Pre-test	Post-test
22. Soy capaz de identificar el papel de las TIC en la sociedad y sus principales efectos.	4.40	4.70
23. Soy capaz de buscar y seleccionar diferentes fuentes de información valiosa en internet y les otorgo la autoría correspondiente con las reglas de citación adecuadas.	4.32	4.60
24. Soy capaz de editar, compartir y descargar distintos tipos de archivos en la <i>nube</i> .	4.36	4.50
25. Soy capaz de utilizar algún medio de comunicación digital para el trabajo colaborativo.	4.68	4.90
26. Soy capaz de instalar y desinstalar programas y aplicaciones diversas.	4.36	4.70
27. Soy capaz de reconocer aspectos sobre el manejo de la privacidad y datos personales al generar contenido digital.	4.24	4.60
28. Soy capaz de identificar la potencialidad de las aplicaciones tecnológicas para aplicarlas a proyectos sociales.	4.36	4.50

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla, los resultados obtenidos en el post-test superan a los del pre-test. Además, los promedios en el pre-test circulan en los valores de 3 y 4; mientras que, durante la segunda medición, la totalidad de las medias se ubican sobre 4. Lo señalado en el apartado indica que en el post-test las percepciones de los jóvenes —en cuanto a sus competencias vinculadas a la producción mediática establecidas para este estudio— mejoraron, como se puede observar también en el Gráfico 8.2; en el que el eje vertical muestra la escala, y el horizontal, los promedios de cada estudiante.

Figura 8.2

Medias por estudiantes en pre y post-test.



Fuente: elaboración propia.

El menor nivel promedio fue de 3.83, obtenido en el ítem “Soy capaz de elaborar un informe que refleje la vida de un proyecto de forma transparente que permita su comprensión y réplica”. El nivel más alto fue de 4.79, en el ítem “Soy capaz de utilizar algún medio de comunicación digital para el trabajo colaborativo”.

Los promedios alcanzados para cada variable se presentan similares; la media más elevada corresponde a la sección de habilidades digitales y producción mediática, con una media de 4.43 sobre 5.0; seguida de responsabilidad social, con un 4.31 de promedio, y, gestión de proyectos, con un 4.27.

Cabe mencionar que, sólo en dos ítems del instrumento se obtuvo una media inferior entre el pre y post-test, aunque es de sólo una décima. Ambos elementos se presentan en el apartado de gestión de proyectos; donde la administración de recursos para ejecutar un proyecto obtuvo un 4.16 en el pre-test y un 4.0 en el post. Así, también, el trabajo en equipo y compromiso en la entrega de trabajos pasó de un 4.84 a un 4.70 en el post-test.

8.1.1 Habilidades digitales

La totalidad de los ítems del apartado obtienen una media de 4.5 sobre 5.0. A diferencia de las demás secciones, este apartado presenta los mayores porcentajes en las categorías de “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”.

Los aspectos de conocimientos asociados a esta competencia obtienen un promedio de 4.5 y, levemente, un punto abajo los ítems que valoraban habilidades. Los ítems que representaron un aumento entre el pre y post-test corresponden, principalmente, a la capacidad de identificar el papel de las TIC en la sociedad y sus principales efectos, así como de reconocer determinados aspectos sobre el manejo de la privacidad y datos personales al generar un contenido digital.

8.1.2 Producción mediática

Este apartado alcanza un 4.3 de promedio, donde los ítems asociados a conocimientos se ubican con una media 4.0; y las apreciaciones sobre el nivel de habilidades es superior, con un 4.4 como media.

Así, las habilidades para realizar productos mediáticos y, publicar y difundir un producto mediático, se ubican en las medias más altas, con un 4.7; y, en contraparte, identificar las fases de la producción mediática obtiene el promedio más

bajo, con un 4.0 sobre 5.0; sin embargo, este ítem representa el mayor aumento de esta sección entre el pre y post-test, pasando de un 3.3 de promedio a un 4.7 en la última aplicación del instrumento.

8.1.3 Responsabilidad social

Esta sección presenta de forma evidente las mayores diferencias en todos los ítems entre el pre y post-test. En todas las afirmaciones existe un aumento (entre 3 a 7 décimas); en el que “la vinculación con entidades civiles y de gobierno para generar acciones que promueven el cambio social” es la más destacada, así como “la identificación de problemáticas sociales en mi entorno cercano”.

El promedio de esta sección se ubica en un 4.3; los ítems asociados a conocimientos se ubican en 4.4; y las habilidades, levemente más abajo, con un 4.2.

8.1.4 Gestión de proyectos

La media obtenida en este apartado se ubica en un 4.3; donde los ítems de conocimientos y habilidades se ubican en un 4.1, y el aspecto de actitudes, con un 4.6. La distribución de los porcentajes por categorías se presenta más dispersa en este apartado, y con presencia de la opción “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, si se compara con las otras secciones del instrumento.

La identificación de las fases de gestión y la elaboración de informes obtuvieron los promedios más bajos, al alcanzar una media de 4.0 y 3.8, respectivamente. Por su parte, el valor más alto se encontró en “la actitud de trabajar en equipo y el compromiso en la entrega de trabajos en tiempo y forma”, con una media de 4.7.

En síntesis: los resultados expuestos refieren que, desde la percepción de los estudiantes, los aprendizajes vinculados a los indicadores de responsabilidad social fueron los que mayormente aumentaron durante la implementación; en particular, aquellos relacionados con el vínculo con organismos y actores externos

y, la identificación de problemáticas sociales en sus entornos cercanos. En el ámbito digital, las habilidades se mantienen en un promedio medio alto desde el inicio de la implementación; y las excepciones de mejora se presentaron en la comprensión sobre el alcance de las TIC en la sociedad. En gestión de proyectos existió un aumento durante el proceso, aunque de forma más reservada; en el que las tareas en grupo fueron los promedios más destacados y, en contraparte, la elaboración de textos técnicos, el de menor aumento.

8.2 Relaciones entre los actantes participantes

El proceso de análisis implicó obtener un documento primario de los diarios de campo y procesar la información generada mediante el análisis interpretativo, de acuerdo a las categorías de interés que corresponden a las relaciones establecidas entre los actores participantes en la intervención: estudiantes-estudiantes, docente-estudiantes, beneficiario-estudiantes y, asesores-estudiantes.

Para el tratamiento y el análisis de esta información se utilizó el *software* Atlas.ti, un programa informático que resulta útil en la investigación cualitativa, que permite realizar tareas de codificación, recuperación e interpretación de información (Varguillas, 2006). La utilización de este *software* implicó la selección de los documentos primarios (que corresponde a 32 registros) sobre las sesiones realizadas durante la implementación; enseguida, se procedió a identificar los segmentos significativos entendidos como citas, generando códigos compuestos, de acuerdo a las categorías conceptuales aludidas previamente.

Por último, se procedió al análisis a nivel descriptivo de las categorías establecidas para el estudio, de acuerdo a la pregunta *¿Cuáles son las prácticas y relaciones entre los actantes participantes del proyecto?*, con el objeto de identificar factores que posibiliten o limiten el modelo propuesto en esta investigación. De igual manera, durante este proceso de análisis surgieron otras categorías —a partir de los datos— como: asistencia, participación y mediación tecnológica, que se

recuperan por considerarse aspectos que fueron recurrentes en los diarios, y que se asumen como relevantes para la implementación.

Previo a la exposición de las descripciones de las categorías de interés, se presenta información relacionada con el contexto educativo de la implementación, en cuanto a la modalidad de formación; y una descripción del perfil del grupo de estudiantes, que ayuden a comprender el marco sobre el cual se llevó a cabo la práctica educativa.

8.2.1 Contexto educativo

La Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima (México) contaba con una modalidad de aprendizaje bajo el formato semipresencial —conocida como Blended Learning o “aprendizaje mixto”— consistente en instrucción presencial combinada con educación a distancia. Sin embargo, la contingencia de salud por la pandemia del COVID-19 exigió establecer a la educación a distancia como la única modalidad de aprendizaje. Esta situación obligó a estudiantes y docentes a un acelerado uso de plataformas *online* y dominio de estrategias que les permitieran adaptarse a este nuevo escenario formativo para lograr la continuidad académica.

Las indicaciones universitarias recomendaban transmitir a los estudiantes un discurso que les permitiera sentirse apoyados y comprendidos ante este escenario mundial. Estos lineamientos se tradujeron, en términos generales, en facilitar los canales de comunicación: se descartó la asistencia como un requisito de aprobación, las sesiones tendrían una duración máxima de una hora, el encendido de cámaras y micrófonos quedaban a criterio de los estudiantes y, en otros aspectos, implicaba una mayor flexibilidad y consideración ante el rendimiento escolar.

Al momento de la implementación del proyecto habían transcurrido dos meses bajo la nueva modalidad de aprendizaje; por lo que se alcanzaban a identificar determinados comportamientos que surgieron en los estudiantes

involucrados en la implementación, a partir de la contingencia. Es así como, una tercera parte de los estudiantes del grupo había comenzado a desarrollar actividades laborales paralelamente a su formación académica; otro número de jóvenes estaba involucrado en la atención y el cuidado de familiares menores de edad o adultos mayores; y, casi la totalidad de los jóvenes, había regresado a sus localidades de origen, donde —entre otros factores— disponían de un bajo nivel de conectividad, reduciendo las posibilidades de acceder óptimamente a las sesiones de clases, así como también el mantener los vínculos cotidianos y de amistad con sus compañeros.

Con relación al perfil de los estudiantes participantes: son jóvenes que tienen entre 20 a 25 años, el 50% son mujeres y el restante, hombres; mayoritariamente, son originarios de los distintos municipios del estado de Colima, con algunas excepciones, con procedencia de los estados de Chiapas y Jalisco; cerca del 15% cuenta con una carrera previa o ha desertado de otra formación superior.

En cuanto a aspectos socioculturales, alrededor del 20% de los jóvenes del grupo provienen de bachilleratos de clase media alta, y los restantes, de entornos económicos medios bajos o adversos. Esta particularidad es considerada, por los tutores del grupo, como un factor que promovió la conformación de los grupos dentro del salón de clases y, por ende, la segmentación. Se reconoce como un grupo disperso, competitivo y con falta de cohesión entre sus miembros.

De acuerdo con la información del Sistema de Control Escolar de la Universidad de Colima (SICEUC), el promedio de calificación para los primeros semestres cursados por este grupo es de 8.2; ubicándolos levemente más arriba de la media, en comparación con los demás grupos de la Licenciatura.

Existe una tercera parte del grupo que refleja una mayor autogestión en sus procesos de aprendizaje y, por consecuencia, son más exigentes con los contenidos y con los docentes; estos jóvenes tienden a formar grupos de trabajo.

Por otra parte, otro grupo de jóvenes prefiere la guía constante del docente y, en particular, existe un grupo de estudiantes (aproximadamente, un 10%) que —ante la nueva modalidad de formación a distancia— tienden a procrastinar las

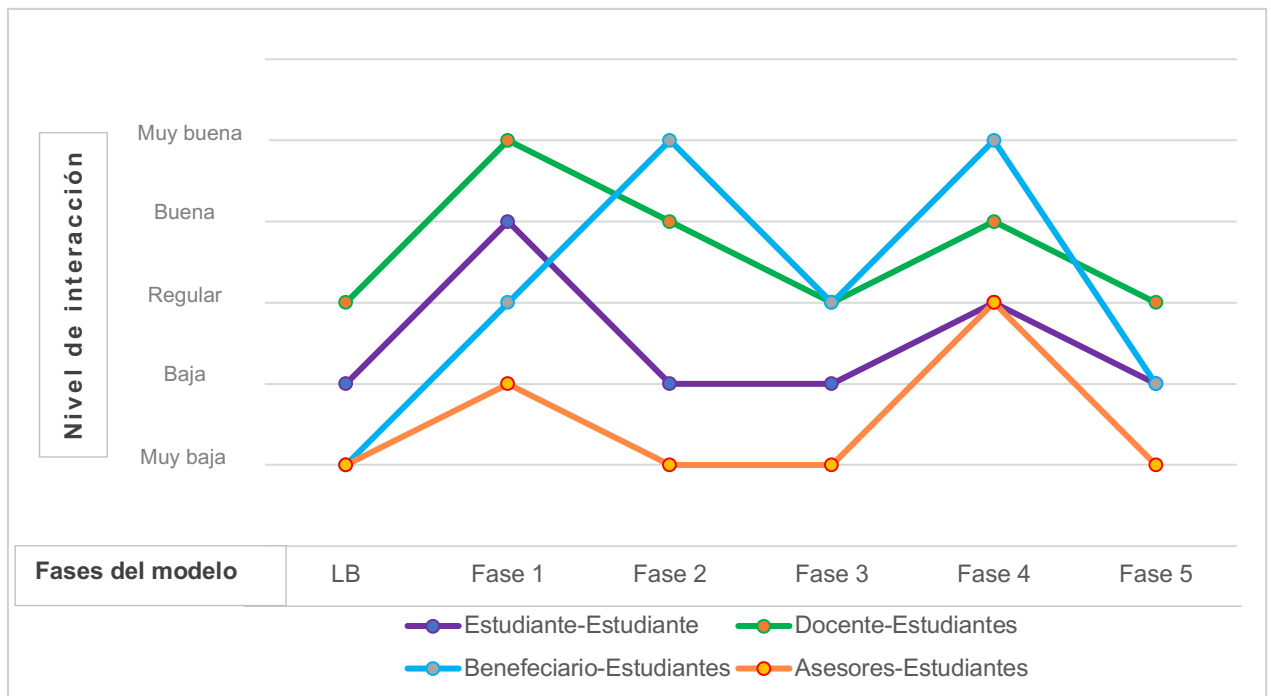
clases, desatendiendo sus actividades escolares y optan por atender el semestre durante los exámenes extraordinarios. Algunos de esos estudiantes pretenden ser acogidos por grupos ya establecidos en el salón para atender sus actividades escolares.

8.2.2 Relaciones entre actantes

A continuación, se presenta una descripción acerca del tipo de relación que se estableció durante la implementación entre los actores de interés para el estudio, con el objeto de obtener un acercamiento a los factores que pudieron propiciar o limitar el modelo propuesto. La figura 8.3 pretende únicamente ilustrar la narrativa sobre los niveles de interacción entre los actores, de acuerdo a una escala de valoración de menos a más y, que se expone en los apartados siguientes.

Figura 8.3

Niveles de interacción entre actores.



Fuente: elaboración propia.

Categoría: Relación estudiante-estudiante

Definición: Consiste en el tipo de relación que se observa entre los estudiantes.

Las formas de interacción espontáneas entre los estudiantes eran reducidas, tanto en sus expresiones orales como escritas, durante las sesiones de trabajo. Una mayor interacción se produjo dentro de los equipos en las asesorías, aunque era variada entre los grupos; en general, el nivel de interacciones presentó algunos matices durante la implementación.

El tipo de relación que se observó entre los estudiantes fue principalmente distante, no hubo señales claras que evidenciaran que existía una comunicación fluida o fuertes lazos de unión como grupo de curso; por ejemplo, en muy pocos momentos fueron capaces de dar reconocimiento o aliento entre compañeros. Una mayor interacción se pudo observar dentro de los grupos, aunque esto se debió —probablemente— a las propias demandas del trabajo en equipo que conllevó el proyecto, las relaciones de amistad existentes, y por la coincidente afinidad que existe entre algunos estudiantes en cuanto a sus lógicas de trabajo y compromiso con su formación; esto último se recogió de los propios discursos de los estudiantes.

En este escenario se denotaron ciertos matices en cuanto a la interacción entre los estudiantes; es así como, al inicio de la materia, se presentaban mayores señales de compañerismos entre los estudiantes como, por ejemplo, informar sobre las inasistencias de compañeros, el uso del pronombre en plural (“nosotros”) para referirse al grupo, y la entrega de información o datos entre compañeros de grupos diferentes.

Posteriormente, a medida que la intervención implicó la conformación de equipos, las interacciones de los estudiantes quedaron centralizadas, sobre todo, en el trabajo interno que realizaban como equipo, el cual se reflejaba en las asesorías. Es así como, en dos equipos del grupo, se evidenció una alta comunicación, coordinación y un trato armónico entre sus integrantes. Los estudiantes de estos equipos aludieron al aprendizaje e integración que lograron como equipo en el desarrollo de sus proyectos; identificaron y reconocieron las

fortalezas de sus integrantes y, como se vio en algunas situaciones, su nivel de diálogo y responsabilidad les permitió establecer estrategias asertivas para enfrentar retos y toma de decisiones delicadas.

Por otra parte, otros tres grupos comenzaron a reflejar —en las asesorías— que la interacción se estaba debilitando y que ello generaba, en algunos casos, momentos de tensión entre los integrantes. Dentro del modelo, estas situaciones coincidieron con el momento de trabajar con el beneficiario, lo que implicaba una alta capacidad de trabajar en equipo. Este ambiente conllevó a que, en uno de los cinco equipos, la comunicación se perdiera entre los integrantes y, en otros dos grupos, sólo una parte de los integrantes se mantuviera en contacto continuamente. Algunos comportamientos iniciales —que reflejaban ciertas lealtades entre estos integrantes— poco a poco, se fueron viendo afectadas.

En particular, durante las fases de diseño y producción del modelo, los discursos indican cansancio de los que asisten de manera regular a clases, en continuar insistiendo y respondiendo por aquellos compañeros que se distancian y no responden a sus labores educativas; los cuales, en algunos casos, justificaron sus ausencias por razones laborales, la poca claridad en la comunicación del equipo o la falta de indicaciones del líder del grupo. Estas diferencias fueron produciendo un deterioro en las relaciones entre los estudiantes.

Esta situación requirió la orientación y guía del docente con los equipos, por lo que se ejecutaron sesiones de intervención, con la idea de encontrar soluciones de forma conjunta para mejorar las relaciones internas y continuar con el desarrollo de los proyectos. Fue posterior a estas sesiones cuando el nivel de interacción volvió a tomar un giro: la actitud propositiva de los estudiantes ausentes, para atender sus compromisos con el proyecto, propició un entorno saludable que sirvió de impulso en estos equipos para avanzar en sus proyectos, durante la fase de producción y desarrollo del producto. Sin embargo, ciertas actividades continuaron reflejando una baja respuesta de algunos integrantes, generando retrasos en las entregas de los equipos y una incomodidad de los estudiantes que sí respondían al trabajo solicitado.

Las interacciones entre los estudiantes, durante las tareas finales de la producción, y la fase del seguimiento y evaluación del producto, se mantuvo más o menos similar. Los grupos y estudiantes que fueron constantes durante toda la implementación conservaron los vínculos y el trabajo con los compañeros, y los demás, presentaron una leve tendencia a establecer una mejor comunicación y actitud durante las últimas actividades del proyecto.

Categoría: Relación docente-estudiante

Definición: Consiste en el tipo de relación que se establece entre el docente y estudiantes a partir de los estilos de enseñanza y aprendizaje de estos actores.

La mayoría de las interacciones entre estos actores se dieron en las sesiones de clases y asesorías en su modalidad *online* (vía *Meet*). En menor medida, se estableció una comunicación a través de correo electrónico y, en casos extraordinarios, mediante redes sociales. Para las clases, en general, las interacciones estaban enmarcadas, principalmente, bajo una modalidad de instrucción tradicional; las cuales se dieron, en especial, durante la primera parcial. En cuanto a las asesorías, comenzaron a realizarse durante la segunda parcial, y tuvieron un estilo de enseñanza más cognoscitivista en un rol de facilitador y guía por parte del docente, y los estudiantes, asumidos como sujetos responsables de su propio proceso de aprendizaje.

Durante las clases generales, al inicio de cada sesión, el docente se esmeró en saludar a cada estudiante y consultar sobre su estatus en términos de salud y de ánimo. Los estudiantes, en su mayoría, devolvían el saludo al docente y comentaban acerca de su situación actual; sólo en un par de ocasiones no regresaron el saludo, quedando poco claras las razones de este silencio.

La docente —durante las exposiciones de los temas— invitaba a los estudiantes a participar con dudas o comentarios, respondía preguntas y ofrecía retroalimentación, haciendo uso de adjetivos calificativos ante los aportes de los estudiantes, como: “asertivo”, “adecuado”, “importante”, “preciso”. Los estudiantes

evidenciaron satisfacción ante estos refuerzos positivos; sin embargo, frente a los cuestionamientos del docente acerca del nivel de trabajo o calidad de la respuesta de los estudiantes, estos —en su mayoría— optaron por el silencio, sólo aquellos estudiantes que se reconocen como destacados del salón intentaron reajustar su respuesta o exponían su postura frente al docente. En general, los estudiantes mantuvieron una conducta de respeto y escucha frente a las exposiciones del docente, aunque la mayoría tuvo una actitud distante y de baja participación; sin embargo, sí atendían adecuadamente cuando se les solicitaba de forma precisa su opinión.

Este tipo de interacción se dio en las sesiones de la primera fase del modelo que corresponde a la entrega de contenidos específicos y donde las actividades, en su mayoría, son de corte individual. La excepción en esta dinámica se presentaba cuando la docente daba pie e invitaba a los estudiantes a comentar sobre el escenario actual, en su faceta como estudiantes y jóvenes, por la contingencia de salud. La mayoría de los asistentes compartían opiniones y sensaciones, evidenciando la necesidad de ser escuchados, fluía un diálogo comprensivo y afectuoso entre estudiantes y docente; donde, si bien se exponían diversas sensaciones y situaciones complejas, en su mayoría, estas intervenciones concluían en risas y comentarios positivos por este tipo de espacios.

Las sesiones siguientes dieron lugar a las asesorías por equipo; en estos espacios la interacción varió en el transcurso de la implementación, y entre los grupos. En un primer momento, la mayoría de los equipos atendió sus proyectos y la interacción se centraba en la orientación y motivación a los equipos para el desarrollo de sus actividades. A medida que avanzaba la implementación, algunos equipos fueron volviéndose más autónomos, logrando que la relación con el docente fuera de corte más colaborativa y constructiva; aunque varios estudiantes de estos grupos buscaban constantemente la retribución del docente. Por su parte, la otra mitad de los equipos presentó situaciones de distanciamiento de algunos integrantes, o cierta desarticulación entre sus miembros; lo que implicó un

seguimiento puntual —por parte del docente a estos equipos— en una dinámica de interacción más instruccional, estricta y guiada.

En ambos tipos de equipos los estudiantes agradecieron los reconocimientos y refuerzos positivos del docente; aceptaban, luego de breves resistencias, los desaciertos del trabajo y, frente a los llamados de atención, era el líder del equipo quien principalmente asumía la responsabilidad y compromiso para atender las solicitudes; esto, en un discurso que se expuso con respeto y desde la aceptación de errores por parte del equipo.

Cerca del término del desarrollo de los proyectos, fue evidente el aumento de los discursos positivos que se dieron en los equipos sobre el trabajo, el aprendizaje y la experiencia a partir del desarrollo de sus proyectos. Gran parte de los estudiantes agradeció la oportunidad y reconoció los beneficios sobre el nivel de exigencia que demandaba el docente; en particular, sobre el aliento constante para ser autónomos, tomar decisiones, reconocer errores y establecer acciones para resolver los retos. Aunque estuvieron de acuerdo en que la clase fue demandante y que —en algunos momentos— se sintieron cansados, agobiados y estresados, la condición del proyecto, de tener que responder ante terceros (como el beneficiario) y la universidad, los impulsaba a continuar y reconfigurar sus esfuerzos.

Relación beneficiario–estudiantes

Definición: Consiste en el tipo relación, comunicación y dinámicas de trabajo que surgen entre el beneficiario y los equipos de estudiantes.

La relación entre beneficiario y estudiantes se recupera desde los relatos descritos por los equipos durante las sesiones de asesoría. El seguimiento a este tipo de interacción se realizó en cuatro de los cinco equipos de estudiantes, debido a la desintegración en el proceso de uno de los grupos. El beneficiario fue identificado y seleccionado por los equipos de acuerdo a sus temáticas de interés, alcance de sus redes sociales y, la viabilidad de contacto.

Esta relación inicia en la fase de análisis de necesidades del modelo y concluye al término de la implementación. Dentro de los aspectos comunes entre los equipos refieren a las formas de comunicación establecida entre estos actores; el contacto inicial, así como el seguimiento a las actividades se dio, principalmente, entre el líder del equipo y el encargado de la organización y, se llevó a cabo —en gran parte— a través de la red social de *WhatsApp*. Este medio fue el descrito en diversos momentos por los estudiantes y, se asumió por ambas partes como el canal principal de comunicación. Sólo en un equipo la relación fue presencial y directa entre una de las integrantes con el beneficiario, ya que la estudiante se encontraba realizando prácticas en ese organismo. En dos de los cuatro equipos se efectuó una sesión presencial, a solicitud de los beneficiarios, con el objeto de que ambas partes se conocieran físicamente, lo que fue del agrado e interés para los estudiantes. Cabe mencionar que, en estas interacciones se procuró atender las medidas de seguridad ante la contingencia sanitaria. Las posteriores sesiones de trabajo fueron principalmente vía *Meet*. Las llamadas telefónicas o el uso del correo electrónico fueron medios pocos utilizados en estas relaciones.

La comunicación en todos los equipos se llevó a cabo directamente con la persona encargada de las organizaciones; en uno de los casos se requirió de un intermediario, pero por razones de discapacidad auditiva. Los grupos se enfrentaron a las dificultades que conlleva establecer citas de trabajo con las asociaciones, debido a las agendas y poca disponibilidad de tiempos que estas manejan. Esto generó frustraciones en los estudiantes, lo que llevó a la mitad de los equipos a establecer estrategias para mantener la comunicación, pero sin caer en la insistencia; ello les permitió a los estudiantes ir tomando el pulso sobre si era pertinente —para los tiempos y propósitos de sus proyectos— continuar insistiendo en establecer ese vínculo o decidir si debían identificar a otra organización.

Los otros dos equipos requirieron apoyo y orientación de la docente para reconocer posibles asociaciones y, en uno de los casos, optaron por seleccionar a un beneficiario por la temática; sobre todo, porque una integrante del equipo se encontraba realizando prácticas en ese organismo. El otro equipo, identificó y

estableció contacto con un organismo, pero la comunicación se tornó discontinua. En este caso, posteriormente, se reconoció una situación delicada que sucedió de forma interna en el equipo; lo que, promovido por el docente, se decidió desertar de la incipiente vinculación con este organismo, así como con la propia temática del proyecto. Estas situaciones iniciales generaron que cada equipo comenzara a encontrarse en una fase diferente en cuanto al avance de sus proyectos.

Desde las primeras reuniones de trabajo los beneficiarios declararon su interés y motivación por participar del proyecto; en algunos casos, aludieron a que esperaban ser parte del proceso, que los involucraran y, que no fueran asumidos como un medio para un fin. Por su parte, los equipos lograron expresar satisfacción por lograr que se cristalizara esta vinculación; aunque fue evidente que la mitad de los equipos dejaron en manos de algunos compañeros la interacción y el acuerdo de colaboración con el beneficiario.

El beneficiario, durante todo el proceso, tuvo una buena disposición para trabajar, aunque con poco tiempo; aun así, con dos grupos en particular fue capaz de transmitir a los estudiantes sus aciertos y desaciertos en el trabajo, informó sobre los objetivos y la calidad que esperaba lograr, los instruyó en cuanto a la temática social que abordaron y sobre los procedimientos en la administración pública. El beneficiario reconoció las capacidades y actitud de los estudiantes y, les generó oportunidades para que los jóvenes se muestren y asuman como futuros profesionales. Estas situaciones produjeron satisfacción en los estudiantes, quienes visualizaron y comentaron acerca de los aprendizajes que genera la experiencia con actores reales.

En los otros dos casos, la relación y disposición por trabajar de forma conjunta se mantuvo entre los equipos y el beneficiario, sin embargo, las sesiones de trabajo fueron reducidas o casi nulas, quedando los acuerdos y estrategias de acción a nivel de la comunicación escrita y de forma irregular. Ante esta perspectiva, los estudiantes reflejaron una postura neutral sobre el nivel de interacciones y, responsabilizaron a la falta de atención y comunicación de algunos integrantes de los equipos para atender y fortalecer el vínculo con los beneficiarios.

Otro reto que resultó evidente en esta relación fue el de lograr que coincidieran las miradas entre el beneficiario y los equipos sobre la prioridad de generar un producto que atendiera a una problemática social y no para promocionar o difundir los servicios de la organización. Esta visión fue recurrente entre los beneficiarios y en algunos estudiantes al inicio de la relación; posteriormente, fue migrando y estableciéndose bajo los principios de la comunicación para el desarrollo. Lograr esta transición conllevó reuniones y negociaciones entre ambos actores, la orientación del docente en las asesorías, así como reforzar en los estudiantes los discursos de una comunicación para el cambio social. Algunos equipos fueron capaces de ir articulando y estableciendo este tipo de discurso con sus beneficiarios: los cuales, también ofrecían los espacios para el diálogo y mantenían una comunicación continua con los estudiantes. Fue así como este proceso fluyó en algunos equipos; mientras que en otros resultó más entorpecido, exigiéndoles reajustes y, por ende, dar pasos atrás en el desarrollo de sus proyectos.

Por otra parte, el propio trabajo del proyecto generó que en determinados momentos el beneficiario les demandara a los estudiantes el manejo o acercamiento de habilidades adicionales, como: el idioma inglés, lenguaje de señas, lenguaje inclusivo, trabajo logístico y administrativo, sobre todo, en las fases de diseño y producción. Esto conllevó a los equipos a buscar mecanismos y estrategias que les permitieran atender estos requerimientos; en algunos casos, optaron por dialogar y definir acciones en conjunto y discutir las dentro de las sesiones de asesorías y, en menor medida, en acercarse a especialistas de estos temas.

La fase de seguimiento y evaluación resultó ser reducida en tiempos, lo que generó pocos momentos entre los estudiantes y beneficiarios. Así, también, incluía actividades del trabajo de difusión; lo que implicó que los estudiantes establecieran un mayor vínculo con los encargados de los sitios o redes sociales de la organización, produciendo un distanciamiento natural con el beneficiario directo. Las interacciones siguientes fueron breves y en pocas ocasiones y, estaban enfocadas en obtener la evaluación del beneficiario sobre el desarrollo del proyecto.

Categoría: Relación asesor-estudiante

Definición: Consiste en el tipo de relación establecida entre asesores y estudiantes.

Las situaciones de interacción entre esta dupla fue la menos observada durante la implementación; ya que, la intervención de los asesores temáticos consistió en participar en dos sesiones de clases y, en el caso de los asesores técnicos implicó efectuar reuniones internas entre los equipos que solicitaran dicha asesoría, lo que redujo las posibilidades de observar este tipo de relación. Cabe precisar que, los asesores temáticos eran profesionales y/o especialistas en determinados temas sociales y, en cuanto a los asesores técnicos, correspondió a docentes de la Facultad, con experiencia en el campo de la producción audiovisual.

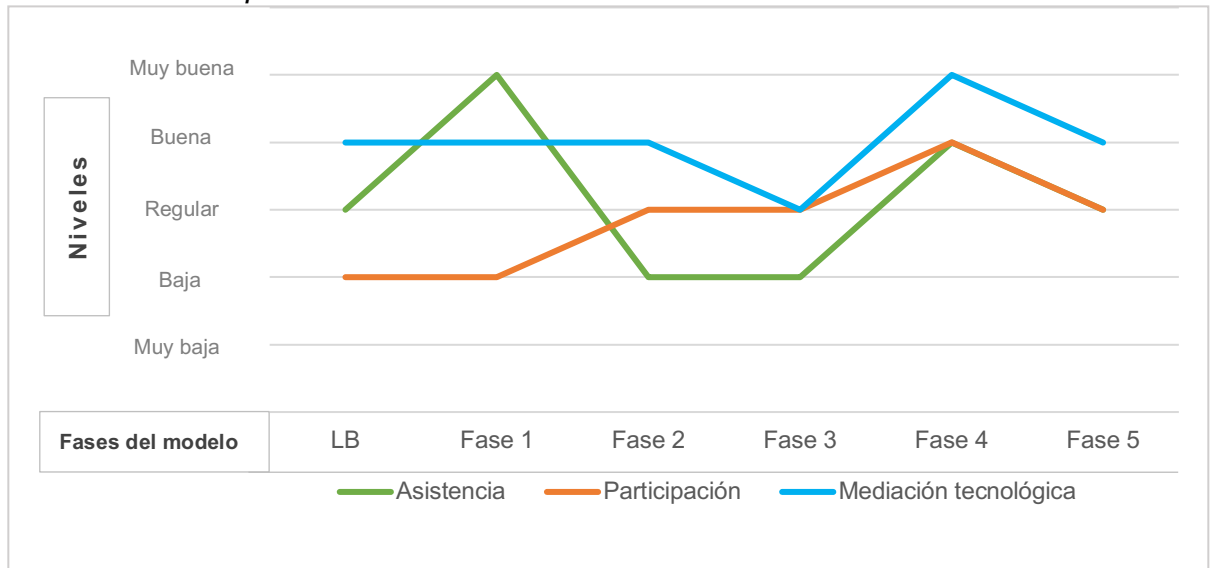
En el caso de los asesores temáticos, se esperaba que sus participaciones en clases fueran tipo foro, con el objetivo de promover la participación y vinculación de los estudiantes con estos actores y sus temáticas. Sin embargo, las propias prácticas asentadas y de preferencias de los asesores invitados, la forma de participación fue de corte expositiva; esto, aunado al bajo nivel de intervención que venían presentando los estudiantes en sesiones anteriores, entre otros factores, pudo haber limitado el inicio de algún tipo de relación o contacto entre los estudiantes y asesores temáticos. Las relaciones no pasaron más allá del contacto en estas sesiones de clases. Donde sí se estableció una interacción mayor fue con los asesores técnicos; ciertamente, el contacto previo con estos actores —durante su formación en la Facultad— facilitó que dos de los cuatro equipos se contactaran y entablaran sesiones de orientación y guía; aunque, cierto es que ello requirió la gestión del docente para facilitar el contacto entre los estudiantes y estos asesores.

8.2.3 Aspectos de la dinámica de clase

Al realizar el trabajo de análisis de los diarios de campo, surgieron tres categorías que se presentaron durante la implementación del modelo, y que se asumieron como elementos vinculados a la dinámica de la clase.

Figura 8.4

Niveles sobre aspectos de la clase.



Fuente: elaboración propia.

Categoría: Asistencia

Definición: Corresponde al número de estudiantes que asisten a las sesiones de clases.

El promedio de estudiantes que asistieron al total de las clases se mantuvo cerca del 60%. Las clases de arranque del semestre y las asesorías iniciales fueron las que presentaron el mayor número de participantes, con una asistencia del 80% de los estudiantes. De forma adicional, aproximadamente, el 50% de los estudiantes mantuvo constante su asistencia durante todo el desarrollo de la materia.

Durante la segunda fase del modelo la asistencia de algunos estudiantes comenzó a ser irregular y la mitad de los equipos empezó a ver reducida la presencia de sus integrantes a clases y/o asesorías, y en un equipo en particular, la asistencia fue nula a partir de este momento. Tal situación fue coyuntural con el regreso de las vacaciones intermedias y, por otro lado, con la puesta en marcha del

trabajo de los equipos, para identificar y establecer acuerdos de colaboración con beneficiarios; ciertamente, fue una actividad que demandaba un alto nivel de coordinación y gestión en los equipos. Este estatus en la asistencia se modificó en algunos equipos durante la fase de desarrollo y, para la última fase del modelo, la asistencia volvió a ser irregular en grupos específicos.

La alta asistencia de los estudiantes a las clases iniciales y asesorías de la materia reflejaron en la observación un ímpetu y entusiasmo natural que conllevó el iniciar un semestre escolar. La situación de contingencia y su prematura puesta en marcha de la formación a distancia suscitó la presencia de diversas situaciones que fueron limitando la asistencia regular de los estudiantes a las sesiones de la clase. La falta de obligatoriedad en la asistencia, quedando a criterio de los estudiantes (si acudían o no), fue un aspecto significativo, si se compara con experiencias formativas previas.

Paralelamente, otros factores importantes —descritos por los estudiantes y observados en la intervención— como el limitado acceso e infraestructura de algunos estudiantes ante las clases *online*, el cambio en las condiciones familiares y/o las dificultades psicoemocionales por la situación de la contingencia generalizada de salud, la incorporación de varios estudiantes de la clase al campo laboral y el limitante nivel de interacción de las clases *online*, entre otros factores, posibilitaron las inasistencias y, en algunos casos, la posibilidad de deserción.

Categoría: Participación

Definición: Consiste en el nivel y tipo de participación que presentan los estudiantes durante la intervención.

El nivel de participación de los estudiantes se mantuvo en un nivel estándar durante toda la intervención, presentando particularidades entre las sesiones regulares y las asesorías. La modalidad de participación se dio mayormente de forma verbal y, en menor medida, de manera escrita a través del chat del *Meet*. En particular, este espacio de interacción surgió a partir de la solicitud de un estudiante que tenía

problemas con su micrófono, promoviendo que otros optaran por esta modalidad; aun así, esto ocurrió de forma ocasional.

Los estudiantes que participaron regularmente durante las sesiones eran alrededor de una tercera parte del grupo en curso; de estos, cuatro estudiantes fueron activos; participaban de forma espontánea y continua, presentando sus dudas y opiniones sobre lo expuesto, se comportaron como voluntarios recurrentes para responder preguntas específicas o cuestionamientos del docente, describieron sus procedimientos cuando se les solicitaba y, solían reflejar en sus discursos un buen nivel de atención acerca de lo que se compartía o sucedía en la clase.

Existió otra tercera parte del grupo, cuyas participaciones fueron en menor medida, si se compara con los activos; sin embargo, eran estudiantes que participaban en algunos momentos de forma espontánea, y tendían a evidenciar en sus participaciones un nivel de comprensión aceptable acerca de los temas y actividades de la clase.

Por otro lado, hubo otra tercera parte de estudiantes cuya participación se produjo casi exclusivamente a solicitud expresa del docente y, sus respuestas tendían a ser modestas y dispersas; se trató de estudiantes que cuando participaban tendían a realizar preguntas sobre las instrucciones o procedimientos de las actividades.

Se motivaba e invitaba continuamente a todos los estudiantes a participar, se reforzaban las participaciones y se ofrecían discursos que intentaban generar confianza en los educandos para que se animaran a dar sus opiniones. El más alto número de llamados a participar de forma voluntaria fue durante la presentación de los asesores temáticos y al concluir la primera fase del modelo. Resultó evidente que se buscaba una alta participación de los estudiantes durante la intervención de asesores; y, en específico, ante la presencia de pares, estudiantes de comunicación recién egresados que compartieron sus experiencias al desarrollar proyectos sociales. Aun así, la respuesta de los estudiantes fue reducida y los estudiantes que aprovecharon estas oportunidades para realizar consultas y aprender de otras experiencias tendían a ser los mismos.

Se llevó un cierto control sobre las participaciones, permitiendo —en determinados momentos— realizar llamados precisos a estudiantes que tenían baja participación; estos, respondían al llamado, aunque no necesariamente se trataba de respuestas o comentarios robustos. En otros momentos generales, la invitación del docente no generaba respuesta en los estudiantes, presentándose silencios que, ante la insistencia del docente, se obtenían tenues mensajes que aludían a que no tenían dudas y/o que todo estaba claro.

En el transcurso de las asesorías, la dinámica de participación presentó unas leves diferencias. Se mantuvo la presencia de los estudiantes activos en las intervenciones; sin embargo, otros estudiantes alzaron la voz como una forma de evidenciar el compromiso con su formación o para justificar su permanencia en los equipos.

Los líderes (asignados o naturales) eran quienes mayormente interactuaban; ya que, informaban sobre el estatus de los equipos, los acuerdos y acciones, así como las dificultades o situaciones que experimentaba el equipo. En un primer momento, fue mediante la invitación del docente o de algunos líderes que otros integrantes participaban con dudas o comentarios acerca de la experiencia en el trabajo de sus proyectos. De forma particular, fue durante el acercamiento al beneficiario, la generación de la ficha del proyecto y la fase de desarrollo del producto cuando se realizaron las mayores participaciones de los estudiantes. Los aspectos comunes en estas sesiones consistían en dar a conocer los procedimientos, las decisiones del equipo y las justificaciones sobre lo plasmado por el grupo en las fichas de sus proyectos.

Por otra parte, algunos participantes buscaban corroborar con la docente si sus procederes eran los adecuados; o, en su caso, exponían sus actividades esperando obtener la anuencia del docente para proseguir con las fases siguientes de sus proyectos; esto se dio principalmente en las fases del contacto con el beneficiario y en el desarrollo del guión.

Durante este transcurso, las asesorías se convirtieron en espacios que demandaban la exposición sobre las actividades realizadas o aportes específicos

de cada integrante para el desarrollo del proyecto. Tal condición permitió tener un acercamiento sobre las dinámicas de trabajo de los equipos, formas de organización, nivel de diálogo y relación entre sus integrantes; lo que propició la obtención de una imagen relativa a las formas de operación y los diferentes niveles de dificultades de los equipos.

Es evidente que, en la implementación, los estudiantes activos y/o los que asisten continuamente en mayor o menor medida, sus participaciones tienden a aludir al proceder realizado, mencionar dudas sobre las actividades, reforzar conceptos y principios de la comunicación para el desarrollo y el producto mediático, realizar asociaciones entre lo teórico y el trabajo práctico, exponer retos vinculados al trabajo con actores reales y los desafíos que conlleva. Mientras que, aquellos estudiantes menos participativos y poco constantes en sus asistencias, sus intervenciones, cuando sucedían, eran para solicitar aclaraciones sobre las instrucciones de las actividades y, los comentarios tendían a ser apreciaciones personales que, en algunos casos, resultaban asertivos para la clase.

Llama la atención que, estos estudiantes menos activos sacaran la voz y expusieran sus argumentos para evitar que pudieran quedar excluidos de sus equipos. Así, también, su nivel de participación aumentó en las sesiones posteriores al acuerdo establecido para retomar el trabajo de grupo. Sin embargo, concluido el periodo del desarrollo del producto, la participación regresó al rumbo habitual, tanto en las asesorías como en la clase en general.

Categoría: Mediación tecnológica

Definición: Refiere a la disposición y uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para el desarrollo de la materia se utilizó la plataforma educativa EDUC, la aplicación *Meet* y los canales de intercambio de archivos como *Drive* y correo electrónico, principalmente. Tanto el docente como los alumnos disponen de

cuentas institucionales para el ingreso y gestión de estas herramientas, así como del equipamiento tecnológico necesario.

De forma específica, los recursos que dispone el docente durante la implementación son: computadora portátil y teléfono móvil con acceso a internet, aplicaciones para la elaboración del diseño y actividades de los cursos, acceso a la suite de herramientas de *Google* y bibliotecas para la búsqueda de información y elaboración de contenidos. Entre las habilidades se destacan: la búsqueda, identificación y localización de información digital relevante para crear nuevos contenidos; manejo de herramientas tecnológicas, plataformas para el aprendizaje y uso de tecnología como mediación pedagógica; diseño, elaboración y actualización de contenidos, actividades y materiales didácticos en diferentes formatos.

Con relación a los estudiantes, se puede identificar que el 100% dispone de *smartphone*, el 93% cuenta con laptop o computadora para realizar sus actividades escolares; aunque, de estos, el 34% alude que comparte el equipamiento con alguien más en sus hogares; el 85% tiene acceso a internet desde sus residencias y el restante, a través de sus dispositivos móviles. Esta información se obtuvo mediante una breve encuesta realizada a los estudiantes sobre recursos TIC con los que contaban, previo al inicio de las clases en la modalidad a distancia. Las habilidades digitales del grupo se ubicaron en un nivel medio alto, de acuerdo al cuestionario de línea base de la materia. Se auto perciben con adecuadas habilidades para interactuar ampliamente con plataformas, herramientas y recursos digitales necesarios y dispuestos para su formación.

Durante el transcurso de las primeras fases del modelo se pudo observar la utilización —de parte del docente— de videos, presentaciones, infografías, páginas web, imágenes y gráficas como elementos de apoyo para la entrega de contenidos. En este tipo de sesiones, también fue posible constatar que la totalidad de los estudiantes exploraban e interaccionaban con estos recursos sin dificultades, realizaban búsquedas de información en la web en general, así como en bases

académicas y bibliotecas, respondían formularios, generaban y compartían documentos y matrices solicitadas en las plataformas correspondientes.

Sin embargo, fue evidente que los diferentes niveles de equipamiento tecnológico entre los estudiantes: mientras algunos disponían, para su uso personal, de laptop o computadores conectadas a internet con buena calidad de imagen y audio, otros, accedían a las sesiones por medio de sus celulares y en varios momentos desde sus trabajos. Lo que sí resultó una constante para todos los estudiantes fue la inestabilidad del acceso a internet, las caídas y reducción de ancho de banda se presentó en menor o mayor medida en casi todos los participantes y durante todo el proceso de la implementación.

Durante el transcurso de la fase de diseño y producción fue cuando se comenzaron a notar diferencias entre los estudiantes con respecto al conocimiento, acceso, manejo de aplicaciones y recursos necesarios para los procesos de pre y postproducción. Existieron equipos más robustos en cuanto al nivel de habilidades y cantidad y calidad de recursos necesarios para el proceso de producción: cámaras profesionales, grabadoras, pantallas, micrófonos, así como *software* y, bancos de imágenes y audios, entre otros. Fue evidente que la falta de accesibilidad a los laboratorios de producción y recursos de la Facultad resultó ser una limitante en la mitad de los equipos.

En el transcurso de las asesorías, algunos estudiantes aludieron a que este ejercicio era una de sus primeras experiencias para poner en práctica su formación previa sobre producción mediática y, por lo tanto, se presentaron ciertas preocupaciones y dudas en determinados estudiantes sobre el nivel o capacidad de grabación o edición. Esta situación promovió el diálogo y surgimiento de ciertas estrategias; fue así como algunos estudiantes establecieron reforzar sus conocimientos por sí solos; otros, buscaron el apoyo de los asesores técnicos y/o la orientación de algunos compañeros. Incluso así, durante este proceso los estudiantes que contaban con mayor experiencia en la generación de productos multimedia tendían a asumir la responsabilidad y liderazgo para ejecutar el trabajo

de campo y grabaciones sin mayores resistencias de los demás miembros del grupo.

La interacción con redes sociales y páginas web, para la difusión y seguimiento de la vida activa de los productos, se presentan durante la última fase del modelo. En este transcurso se puede observar el manejo y acceso a una amplia variedad de redes sociales por parte de los estudiantes; sin embargo, casi la totalidad de los grupos presentó dificultades para reconocer los mecanismos de funcionamiento interno y administración de los sitios web de las organizaciones. El docente orientó a los estudiantes acerca de ciertas lógicas en la administración de sitios web, las cuales fueron reforzadas por las indicaciones o aclaraciones que los *community managers* de las organizaciones ofrecieron a los equipos durante la comunicación que establecieron en este proceso de difusión.

A modo de síntesis sobre este apartado de las relaciones entre los actantes participantes de la implementación, se puede concretar que el vínculo que se presentó más estable y armonioso durante el proceso fue la relación docente-estudiantes; a diferencia de lo esperado entre estudiantes-estudiantes, donde casi la totalidad de los equipos presentó ciertas dificultades asociadas al compromiso, tolerancia y empatía entre los miembros. De igual forma, estas tensiones propiciaron en varios equipos el fortalecimiento de habilidades asociadas a la resolución de problemas y la toma de decisiones. En cuanto a la relación entre los estudiantes y beneficiarios, se destaca el impulso que genera en los proyectos el reconocimiento de los actores externos a las capacidades de los estudiantes y el compromiso que estos asumen con las problemáticas. Los asesores técnicos y de contenido se asumieron como un apoyo puntual y de corto alcance, aunque pertinente.

8.3 Niveles de alcance por competencia

Para identificar los niveles de alcance por competencia en los estudiantes participantes de la implementación, se realizó un análisis de categorías al corpus de los distintos instrumentos de la materia y que están asociados a los indicadores de interés. En este sentido, se analizaron los diarios de aprendizaje, glosarios, fichas, productos multimedia, evaluación del beneficiario, autoevaluaciones y coevaluaciones, entre otros.

El análisis de información se trabajó de forma deductiva, efectuando una identificación de los niveles de alcance obtenidos por los estudiantes, de acuerdo a categorías construidas *a priori*, presentadas en el apartado metodológico. Es necesario precisar que los niveles de alcances de cada estudiante se asignaron al finalizar procesos continuos de retroalimentación, ajustes y mejora de sus actividades y productos.

Los niveles de alcances están establecidos con las categorías: deficiente, regular, esperado, positivo, e ideal; asignando el valor de 1 al mínimo y de 5 al máximo. Cabe mencionar que, para este análisis, se consideraron sólo aquellos estudiantes que lograron concluir el semestre de forma habitual y se excluyeron los que retomaron la materia en periodo de exámenes extraordinarios.²

La Tabla 8.2 presenta los resultados por estudiante sobre los indicadores de competencias digitales y productivas, de gestión y responsabilidad social observados durante la implementación. Por su parte, la Tabla 8.3 expone estos resultados en términos de los porcentajes obtenidos por el grupo en cada nivel.

² Esta situación se presentó en siete estudiantes —de un total de 28— que, por la condición de la pandemia y/o laboral, se desvincularon de sus obligaciones escolares paulatinamente durante el semestre y, retomaron sus actividades académicas en periodo de evaluaciones extraordinarias y de regularización.

Tabla 8.2*Niveles de alcance por estudiante.*

Sigla de competencia	Indicadores	Estudiantes ³							
		E01	E02	E03	E04	E05	E06	E07...	E21
C-HD1	Comprende el papel que desempeñan las TIC en la sociedad y sus posibles efectos	5	4	2	4	5	3	3	4
C-HD2	Comprende los principios, alcances y proceso de la producción mediática activa	5	4	4	3	4	2.5	2	5
H-HD3	Usa la tecnología como una herramienta para investigar, organizar, evaluar y comunicar información	5	5	4	3	4	5	5	4
H-HD4	Evalúa la información y herramientas TIC de manera crítica y reflexiva	5	5	3	3	3	2	2	5
H-HD5	Aplica el proceso de producción mediática activa...	5	5	4	4	4	4	4	5
C-GP1	Comprende el proceso de gestión de proyectos...	5	5	4	5	4	3	3	4
H-GP2	Aplica el proceso de gestión de proyectos...	5	5	4	4	4	3	3	5
H-GP3	Realiza actividades y proyectos de manera colaborativa...	5	4	4	4	5	4	5	5

Niveles de alcances

³ El anexo IV presenta los resultados de la totalidad de estudiantes.

A-GP4	Persevera para lograr objetivos, incluso, frente a obstáculos y presiones	5	5	5	4.5	5	4.5	4.5	4.5
C-RS1	Comprende las problemáticas sociales, incluyendo su entorno inmediato...	5	5	5	5	5	3	3	5
C-RS2	Comprende el papel de la comunicación en los procesos de cambio social y desarrollo	5	4.5	2.5	2	4	3	3	3.5
H-RS3	Establece un diálogo empático y participativo con pares, beneficiarios y colaboradores...	5	5	5	5	5	5	5	5
H-RS4	Busca y analiza información sobre temas o problemas sociales	5	5	3	3	3	4	4	5
H-RS5	Plantea proyectos sobre asuntos de interés local y/o de problemáticas sociales	5	5	4	4	4	3	3	5
A-RS6	Disposición ética y profesional en el desarrollo de actividades y entrega del producto	4.5	4	5	5	5	4.5	4.5	4

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8.3

Porcentajes por niveles de alcances del grupo.

Sigla	Indicadores	Niveles de alcance				
		Deficiente (1)	Regular (2)	Esperado (3)	Positivo (4)	Ideal (5)
HD1	Comprende el papel que desempeñan las TIC en la sociedad y sus posibles efectos.	Menciona menos de la mitad de los conceptos básicos de las TIC y de la sociedad actual.	Menciona al menos la mitad de los conceptos básicos de las TIC y de la sociedad actual.	Conoce los conceptos básicos y las características generales de las TIC y de la sociedad actual.	Comprende la relación entre TIC y sociedad actual y es capaz de explicar sus causas y consecuencias.	Reflexiona críticamente sobre la relación entre TIC y la sociedad actual y genera argumentos propios desde una posición ética.
	Porcentajes de estudiantes	0%	9.5%	28.6%	19.0%	42.9%
HD2	Comprende los principios, alcances y proceso de la producción mediática activa.	No reconoce los principios y alcances de la producción mediática activa.	Reconoce ciertos principios y alcances de la producción mediática activa.	Conoce los principios y alcances de la producción mediática activa.	Comprende los principios y alcances de la producción mediática activa en su labor comunicativa.	Reflexiona críticamente sobre los principios y alcances de la producción mediática activa y su participación como comunicador.
	Porcentajes de estudiantes	2.4%	16.7%	23.8%	9.5%	47.6%
HD3	Usa la tecnología como una herramienta para investigar, organizar, evaluar y comunicar información.	Usan de manera ineficiente la tecnología para la búsqueda de información y el trabajo colaborativo en clase y con los beneficiarios.	Usan con mediana eficiencia la tecnología para la búsqueda de información y el trabajo colaborativo en clase y con los beneficiarios.	Usan eficientemente la tecnología para para la búsqueda de información y el trabajo colaborativo en clase y con los beneficiarios.	Además de lo anterior, buscan otras aplicaciones que les ayudan al trabajo de búsqueda, registro y de colaboración.	Además de lo anterior, comparten sus conocimientos con sus pares y beneficiarios.
	Porcentajes de estudiantes	0%	0%	16.7%	23.8%	59.5%
HD4	Evalúa la información y herramientas TIC	Identifican una o ninguna tecnología y	Identifican y describen las tecnologías posibles	Justifican la selección de la tecnología que eligen para desarrollar	Además de lo anterior, su selección implica una reflexión sobre la	Además de lo anterior, su selección implica una reflexión

	de manera crítica y reflexiva.	su descripción es pobre.	a utilizar para desarrollar su proyecto con base en criterios técnicos de fortalezas y debilidades.	su proyecto con base en criterios técnicos de fortalezas y debilidades.	pertinencia de la tecnología en función de sus beneficiarios.	sobre la pertinencia con el público meta.
	Porcentajes de estudiantes	0%	23.8%	23.8%	0%	52.4%
	Aplica el proceso de producción mediática activa...	Diseña el <i>storyboard</i> y el guión de calidad con menos del 50% de los criterios establecidos en la actividad.	Diseña el <i>storyboard</i> y el guión de calidad, cumpliendo con al menos el 60% de los criterios establecidos en la actividad.	Diseña el <i>storyboard</i> y el guión, cumpliendo con al menos el 80% de los criterios establecidos.	Diseña el <i>storyboard</i> y el guión, cumpliendo con al menos el 90% de los criterios establecidos.	Diseña el <i>storyboard</i> y el guión, cumpliendo con criterios técnicos, eficientes y estéticos.
	Porcentajes de estudiantes	0%	0%	23.8%	23.8%	52.4%
HD5	Aplica el proceso de producción mediática activa..	Desarrolla un producto mediático con menos del 50% de los criterios establecidos en la actividad.	Desarrolla un producto mediático cumpliendo con al menos el 60% de los criterios establecidos en la actividad.	Desarrolla un producto mediático que cumple con criterios técnicos y estéticos, haciendo uso eficiente de los recursos humanos y técnicos, así como con el cumplimiento de los tiempos estipulados. Además, genera la estrategia de difusión del producto.	Además de lo anterior, el beneficiario valora con al menos el 80% de nivel de satisfacción sobre el producto mediático desarrollado.	Además de lo anterior, el estudiante es capaz de identificar mejoras al producto generado.
	Porcentajes de estudiantes	0%	4.8%	0%	19.0%	76.2%
GP1	Comprende el proceso y fases de gestión de proyectos.	Define alguno de los conceptos de gestión de proyectos usando fuentes que no son confiables.	Define los conceptos de gestión de proyectos usando fuentes que no son confiables.	Define los conceptos de gestión de proyectos usando al menos dos fuentes confiables y actuales por concepto.	Además de lo anterior, comprende que la gestión de proyectos depende de las condiciones del entorno, y que es un proceso vivo, flexible y de interconexión.	Además de lo anterior, reflexiona sobre el valor de la participación del beneficiario en las diferentes etapas del proceso.

	Porcentajes de estudiantes	0%	0%	33.3%	28.6%	38.1%
	Aplica el proceso de gestión de proyectos...	Cumple con menos del 50% de los aspectos requeridos en la fase de análisis de necesidades.	Cumple con al menos el 60% de los aspectos requeridos en la fase de análisis de necesidades.	Realiza el análisis de necesidades a través de la descripción y organización de la información recolectada sobre el tema del proyecto, mencionando objetivos, pertinencia y problemática; cumple con al menos el 80% de los aspectos requeridos en la actividad.	Además de lo anterior, incluye descripción del beneficiario y acciones de acercamiento; cumple con el 90% de los aspectos requeridos en la actividad.	Además de lo anterior, incluye una descripción del producto y el calendario de actividades; cumple con la totalidad de los aspectos requeridos en la actividad.
GP2	Porcentajes de estudiantes	0%	0%	23.8%	23.8%	52.4%
	Aplica el proceso de gestión de proyectos...	Realiza menos del 50% de las actividades comprometidas para la fase de diseño y planeación del proyecto y producto mediático.	Realiza con al menos el 75% de las actividades comprometidas para la fase de diseño y planeación del proyecto y producto mediático.	Planifica el proyecto, cumpliendo con el 80% de las actividades, como: definición del tipo de producto mediático (plan de acción), objetivos del producto mediático con el beneficiario, sus alcances; así como especificar actividades, tiempos y recursos.	Planifica el proyecto cumpliendo en un 90% con las actividades establecidas para la ejecución y evaluación del proyecto.	Planifica el proyecto cumpliendo en su totalidad con las actividades establecidas para la ejecución y evaluación del proyecto.
GP3	Realiza actividades y proyectos de manera colaborativa...	0%	0%	23.8%	23.8%	52.4%
		No demuestra (o lo hace poco, en los trabajos en equipo) su compromiso a través de realizar las entregas de tareas en tiempo, forma y contenido pactado.	Demuestra, en algunos de los trabajos en equipo, su compromiso a través de realizar las entregas de tareas en tiempo, forma y contenido pactado.	Demuestra, en la mayoría de los trabajos en equipo, su compromiso a través de realizar las entregas de tareas en tiempo, forma y contenido pactado.	Además de lo anterior, realiza actividades adicionales para cumplir con la meta.	Demuestra compromiso en las metas planteadas y con respeto en el trato en el equipo y los beneficiarios, así como con los

						acuerdos consensuados.
	Porcentajes de estudiantes	0%	0%	0%	71.4%	28.6%
GP4	Persevera para lograr objetivos, incluso, frente a obstáculos y presiones.	No demuestra (o evidencia en pocos momentos) una actitud proactiva para resolver problemas y avanzar en las metas del equipo.	Demuestra, en algunos momentos, una actitud proactiva para resolver problemas y avanzar en las metas del equipo.	Demuestra, casi siempre, una actitud proactiva para resolver problemas y avanzar en las metas del equipo.	Demuestra siempre una actitud proactiva para resolver problemas y avanzar en las metas del equipo.	Demuestra de manera sobresaliente una actitud proactiva para resolver problemas y avanzar en las metas del equipo.
	Porcentajes de estudiantes	0%	0%	4.8%	19.0%	76.2%
RS1	Comprende las problemáticas sociales, incluyendo su entorno inmediato...	Identifican y describen al menos una organización de Gob. y civiles que atiende problemáticas sociales en Colima. No mencionan (o lo hacen de manera precaria) la situación del estado, en función de las problemáticas discutidas en clase.	Identifican y describen al menos dos organizaciones de Gob. y civiles que atienden problemáticas sociales en Colima. Pueden mencionar la situación de estado, de cara a algunos de los problemas sociales vistos en clase.	Identifican y describen al menos cuatro organizaciones de Gob. y civiles que atienden problemáticas sociales en Colima. Además, repite las aportaciones de los expertos cuando aborda la situación del estado, de cara a los problemas sociales que ha conocido.	Identifican y describen al menos seis organizaciones de Gob. y civiles que atienden problemáticas sociales en Colima. Además, explica la situación del estado, en función de su mapa y de las discusiones con los expertos.	Identifican, describen al menos ocho organizaciones de Gob. y civiles que atienden problemáticas sociales en Colima. Además, reflexionan sobre la situación del estado, en función de las discusiones con los expertos.
	Porcentajes de estudiantes	0%	0%	19.0%	4.8%	76.2%
RS2	Comprende el papel de la comunicación en los procesos de cambio social y desarrollo.	Define alguno de los conceptos de comunicación, cambio social y desarrollo humano, y usa fuentes que no son confiables.	Define los conceptos de comunicación, cambio social y desarrollo humano usando fuentes que no son confiables.	Define los conceptos de comunicación, cambio social y desarrollo humano usando al menos dos fuentes confiables y actuales por concepto.	Además de lo anterior, es capaz de redactar los conceptos con sus propias palabras.	Además de lo anterior, es capaz de deducir el papel de la comunicación con el cambio social y el desarrollo humano.

RS3	Porcentajes de estudiantes	0%	11.9%	21.4%	19.0%	47.6%
	Establece un diálogo empático y participativo con pares, beneficiarios y colaboradores...	El beneficiario valora con menos del 60% de nivel de satisfacción sobre el trabajo realizado con el equipo, con relación al tipo, contenidos y enfoque del producto mediático.	El beneficiario valora con al menos el 70% de nivel de satisfacción sobre el trabajo realizado con el equipo, con relación al tipo, contenidos y enfoque del producto mediático.	El beneficiario valora con al menos el 80% de nivel de satisfacción sobre el trabajo realizado con el equipo, con relación al tipo, contenidos y enfoque del producto mediático. Estableció un diálogo continuo para obtener la retroalimentación y postura del beneficiario.	Justifica la selección del formato, contenido y enfoque para el producto, de acuerdo a los objetivos del proyecto.	Genera un argumento la elección del formato, contenido y enfoque elegido en función de las necesidades y expectativas del beneficiario y del problema a atender.
	Porcentajes de estudiantes	0%	0%	0%	23.8%	76.2%
	Establece un diálogo empático y participativo con pares, beneficiarios y colaboradores...	El beneficiario valora con menos del 60% de nivel de satisfacción sobre la estrategia de difusión. Rara vez se estableció el diálogo con el beneficiario para obtener su retroalimentación y aprobación.	El beneficiario valora con al menos el 70% de nivel de satisfacción sobre la estrategia de difusión. Se estableció, en ciertos momentos, el diálogo con el beneficiario para obtener su retroalimentación y aprobación.	El beneficiario valora con al menos el 80% de nivel de satisfacción sobre la estrategia de difusión. Estableció un diálogo continuo para obtener la retroalimentación y aprobación del beneficiario.	El beneficiario valora con al menos el 90% de nivel de satisfacción sobre la estrategia de difusión. Estableció un diálogo continuo para obtener la retroalimentación y aprobación del beneficiario.	El beneficiario valora de forma totalmente satisfactoria la estrategia de difusión. Estableció un diálogo continuo para obtener la retroalimentación y aprobación del beneficiario.
RS4	Porcentajes de estudiantes	0%	0%	0%	0%	100%
	Busca y analiza información sobre temas o problemas sociales.	Cumple con menos del 50% de los aspectos requeridos solicitados en la actividad.	Cumple con al menos el 60% de los aspectos requeridos en la actividad.	Exploran información relevante sobre el problema que seleccionaron para su proyecto y cumple con al menos el 80% de los aspectos requeridos en la actividad.	Cumple con el 90% de los aspectos requeridos para la actividad.	Cumple con la totalidad de los aspectos requeridos para la actividad.

	Porcentajes de estudiantes	0%	0%	23.8%	28.6%	47.6%
RS5	Plantea proyectos sobre asuntos de interés local y/o de problemáticas sociales.	No se formula un proyecto social; se identifica el tema, pero no hay claridad en la problemática ni en su justificación.	Formula su proyecto social señalando un problema social insuficientemente relevante y sin la adecuada argumentación y sustento en fuentes importantes y actualizadas.	Formula su proyecto social identificando una problemática social relevante, pero sin la suficiente argumentación y sustento en fuentes importantes y actualizadas.	Formula su proyecto social planteando y justificando una problemática social relevante, a través de una argumentación sólida y sustentada en fuentes importantes y actualizadas.	Además de lo anterior, explora su entorno para comprender mejor el problema. Además, reflexiona con mayor agudeza en su justificación, sobre las implicaciones de su problemática.
	Porcentajes de estudiantes	0%	0%	23.8%	23.8%	52.4%
RS6	Disposición ética y profesional en el desarrollo de actividades y entrega de producto.	No demuestra (o evidencia en pocos momentos) una actitud centrada en valores de responsabilidad, honestidad, respeto, reciprocidad y discreción.	Demuestra, en algunos momentos, una actitud centrada en valores de responsabilidad, honestidad, respeto, reciprocidad y discreción.	Demuestra casi siempre una actitud centrada en valores de responsabilidad, honestidad, respeto, reciprocidad y discreción.	Demuestra siempre una actitud centrada en valores de responsabilidad, honestidad, respeto, reciprocidad y discreción.	Demuestra de manera sobresaliente una actitud centrada en valores de responsabilidad, honestidad, respeto, reciprocidad y discreción.
	Porcentajes de estudiantes	0%	2%	2%	52%	43%

Fuente: elaboración propia.

Los resultados reflejan que las competencias observadas arrojan un promedio general de 4.2 sobre 5, lo que indica un nivel de alcance medio alto.

El indicador que presentó el menor promedio corresponde a una competencia del ámbito de responsabilidad social, vinculada a la comprensión del papel de la comunicación en los procesos de cambio social y desarrollo, con un promedio de 3.7. Por su parte, el mayor promedio fue de 4.8 en el indicador de gestión de proyectos referido a “Persevera para lograr objetivos, incluso, frente a obstáculos y presiones”. Cabe mencionar que este indicador es parte de las autoevaluaciones y coevaluaciones que realizan los estudiantes a sus pares de equipo.

Los promedios alcanzados para cada variable presentan leves diferencias: la media más alta fue el ámbito de responsabilidad social, con un promedio de 4.4; seguido por gestión de proyectos, con un 4.3; y, el promedio de los indicadores de habilidades digitales y producción mediática se ubica en un 4.1.

8.3.1 Habilidades digitales y de producción mediática

HD1: Comprende el papel que desempeñan las TIC en la sociedad y sus posibles efectos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Este indicador obtiene un promedio de 3.9 sobre 5 y, la mayoría de los estudiantes se ubican entre el nivel de alcance de lo esperado y el ideal. Las actividades vinculadas a este indicador implicaron sesiones magistrales, revisión y análisis de videos, glosarios y discusión en clases; aun así, en las respuestas observadas en los diarios de aprendizaje, alrededor de una tercera parte de los estudiantes se enfoca en describir los beneficios y efectos de las TIC a nivel de sus vidas cotidianas, dan ciertos ejemplos básicos pero no profundizan en el tema. Por otra parte, y de forma positiva, el resto de los estudiantes, además de mencionar ciertos aspectos anteriores, logran plasmar en sus redacciones la magnitud del fenómeno de las TIC en la sociedad actual, hacen reflexiones y cuestionamientos sobre sus

posibles efectos en el entorno y logran establecer una vinculación entre las TIC y la comunicación; y, en algunos casos, llevan el discurso hacia el rol que les corresponden como comunicadores en la sociedad de la información y el conocimiento.

HD2: Comprende los principios, alcances y proceso de la producción mediática activa

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

En cuanto a este segundo indicador, los resultados son similares al anterior; obtiene un promedio de 3.8, aunque se presentan estudiantes en todos los niveles de alcance. Las descripciones de una tercera parte del grupo ofrecen, en sus diarios de aprendizaje, respuestas reducidas o reflejan sólo de forma parcelada los contenidos revisados, aluden a ciertos elementos, características o fases del proceso de producción. Sin embargo, el resto de los estudiantes del grupo logra describir los principios de la producción mediática, aludiendo a: la relevancia de la integración de los beneficiarios en el trabajo de producción, el diálogo participativo y constructivo entre los distintos actores que son parte del proceso y, la recuperación de discursos democráticos en busca del empoderamiento de las personas.

Llama la atención, en estos dos indicadores vinculados a comprensión, que cerca del 40% de los estudiantes mantiene su nivel durante el transcurso de la implementación, un 20% de ellos desciende levemente la calidad de respuestas en las últimas sesiones (probablemente, por el propio proceso de cierre de semestre) y, por último, es valioso para esta investigación que un 40% de los estudiantes del grupo aumenta su comprensión sobre los principios de producción mediática y comunicación para el desarrollo, durante el transcurso de la implementación. Estos resultados se obtienen al valorar sus diarios de aprendizajes iniciales, en contraste con las respuestas obtenidas al cierre de la implementación.

HD3: Usa la tecnología como una herramienta para investigar, organizar, evaluar y comunicar información

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Este indicador obtiene un promedio alto, de 4.4, que se alcanza al concluir el proceso de observación. Las actividades que refieren al uso de las TIC para el trabajo colaborativo no presentaron mayor reto para los estudiantes, la complejidad se presentó al momento de realizar búsquedas de conceptos e información sobre los temas de sus proyectos. Es aquí donde, casi la mitad de los estudiantes evidencia —en sus registros iniciales de búsquedas, principalmente— notas informativas y el uso de fuentes de conocimiento general, demostrando deficiencias en el manejo de habilidades informacionales.

Por su parte, en los trabajos de glosario se reflejaban las mismas dificultades anteriores descritas; se añade que, alrededor del 30% de los estudiantes del grupo no formulan sus definiciones con la lógica solicitada (qué es, características principales y antecedentes), no establecen una vinculación clara con la comunicación para el desarrollo, y copian y pegan información de fuentes libres y académicas. En un primer momento, sólo un 20% de los estudiantes del grupo obtiene los valores de alcance 4 y 5 en este tipo de actividades. Como nota adicional, durante el cuestionario de línea base, el 90% de los estudiantes se auto-percibe totalmente apto con respecto a esta habilidad.

El proceso de mejora implicó ofrecer retroalimentación puntual en diferentes momentos en sus hojas de trabajo, aludiendo y reforzando los criterios sobre el valor y confiabilidad de la fuente; para lograr que, al finalizar el proceso formativo, el 80% de los estudiantes se ubique en niveles de alcance 4 y 5 con relación a este aspecto.

HD4: Evalúa la información y herramientas TIC de manera crítica y reflexiva

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Si bien este indicador es uno de los promedios más bajos de la competencia, con un 3.8 sobre 5, fue el que mayormente aumentó en cuanto a la calidad entre los primeros y últimos trabajos generados por los estudiantes. En un primer momento, las justificaciones de uso de ciertas herramientas y aplicaciones digitales para sus proyectos, se limitaban a aspectos principalmente técnicos, a pesar de que contaban con una plantilla de ejemplo; el proceso implicó —por parte del docente— reorientar los ámbitos de valoración de los estudiantes, en particular, hacia la viabilidad y pertinencia de los recursos para identificar fortalezas y debilidades de los productos y aplicaciones digitales para públicos y contextos específicos.

HD5: Aplica el proceso de producción mediática activa, diseña, desarrolla, difunde y evalúa productos multimedia con las exigencias mínimas de calidad estética y técnica, incorporando la posición del beneficiario durante todo el proceso

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Este indicador fue observado en distintos momentos particulares, como fue la elaboración de guiones, el desarrollo del producto mediático, el trabajo de difusión y propuesta de mejora. El indicador se sitúa en un nivel medio alto, con un 4.4 de promedio. Cabe resaltar que las actividades vinculadas a este indicador fueron parte de las tareas por equipo.

Las actividades asociadas a la fase de desarrollo —como el manejo de dispositivos y aplicaciones para realizar grabaciones, trabajo de edición y difusión en entornos web— se encuentran integradas en la mayoría de los estudiantes. Las estrategias de los equipos para atender estas actividades consistieron en la distribución de las tareas, de acuerdo a los conocimientos y experiencia de sus integrantes. En un grupo específico, algunos estudiantes aprovecharon la

oportunidad para afianzar habilidades de producción poco exploradas; el promedio de estas actividades se ubica en un 4.6.

Los retos para los estudiantes se presentaron al momento de diseñar el guión y, en particular, en la comprensión y negociación que conllevó la incorporación de la voz del beneficiario en el producto comunicativo. Ambas actividades implicaron procesos de ida y vuelta de retroalimentación en las asesorías, retomando los principios de la comunicación para el desarrollo, así como sesiones de trabajo con los beneficiarios para reajustar y redefinir el propósito y diseño del producto. En esta fase, se logra observar que dos de los tres equipos resolvieron estas dificultades de forma más fluida, debido a las continuas reuniones entre sus integrantes y el acuerdo compartido e informado en la toma de decisiones. El promedio, al finalizar estas actividades, resultó en un 4.2.

8.3.2 Gestión de proyectos

GP 1: Comprende el proceso y fases de gestión de proyectos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

El promedio de este indicador se obtuvo a partir del trabajo de los glosarios y el diario de aprendizaje, obteniendo una media de 4.0. La actividad para definir conceptos asociados a la gestión se utilizó en diferentes momentos, y en cada ejercicio fue necesario efectuar correcciones y retroalimentación a la mayoría del grupo. Las dificultades más grandes se presentaron al atender los requerimientos técnicos para las definiciones, y en vincular estos conceptos con la comunicación.

El proceso de orientación implicó retomar la comprensión de los criterios sobre fuentes confiables, actualizadas y la inclusión de citas, ejercicios de discusión grupal basados en cuestionamientos, el reforzamiento de los aspectos base de la comunicación (emisor, receptor y medio), así como el alcance de la comunicación con el objeto de que identificaran de forma más robusta la vinculación solicitada.

Por su parte, en los diarios de aprendizaje que se entregan al finalizar la unidad y que previamente se han venido elaborando y revisando, se logra observar que el 70% de los estudiantes precisa —en sus descripciones— las distintas fases de la gestión, los principios de la gestión de proyectos de desarrollo y/o algunos postulados de la producción mediática activa, como la inclusión del beneficiario en el proceso. Además, alrededor del 20% de estos estudiantes logra visualizar la labor del comunicador en estos tipos de acciones; y refieren, mayormente, que las asesorías y la experiencia de llevar a cabo un proyecto les permite reconocer las etapas de un proyecto y sus demandas.

GP 2: Aplica el proceso de gestión de proyectos: prioriza, planifica, da seguimiento y evalúa para lograr el resultado previsto

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Este indicador alcanza un promedio de 4.3 y se obtiene de las actividades realizadas por los equipos para ejecutar sus respectivos proyectos. Este fase, enfocada al trabajo de campo, se veía reflejada en la ficha del proyecto de cada equipo. En este instrumento se registraba y justificaba la selección del tema, objetivos, descripción de los beneficiarios, planeación y seguimiento de actividades del proyecto. Lo expuesto por los equipos, en sus respectivas fichas, permitía el seguimiento por parte del docente y daba pie a las sesiones de asesoría.

Al concluir el trabajo de sus proyectos, la totalidad de los equipos logró proporcionar una ficha con la información y calidad esperada, sin embargo, este logro implicó diversas sesiones de revisión, ajustes y toma de decisiones de parte de los estudiantes durante todo el proceso de implementación. Específicamente, el proceso conllevó, entre otras cosas: retomar la búsqueda de información relevante sobre su problema social, reajustar expectativas relativas al trabajo con el beneficiario, dimensionar las demandas del trabajo de campo y efectuar los correspondientes ajustes a las planeaciones, modificar y/o aumentar las estrategias para sobrellevar la comunicación con el beneficiario; así como, para cumplir con los

productos y tiempos del proyecto, distribuir tareas entre los integrantes acorde a fortalezas y/o conocimientos, descartar tareas complejas, reasignar roles dentro de los equipos, así como la exclusión de algunos de ellos.

Otros retos que enfrentaron los estudiantes en el proceso (y que se logran reflejar en las asesorías) estuvieron conectadas con la capacidad para asumir que los proyectos demandan mayor tiempo y compromiso de sus integrantes, que la toma de decisión es continua durante el proyecto, y que conlleva tomar una postura y actitud frente al grupo, que las actividades se debían ejecutar a pesar de la presión que implicaba presentar, argumentar y negociar propuestas con actores externos a los estudiantiles.

GP 3: Realiza actividades y proyectos de manera colaborativa y con objetivos compartidos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

El promedio de este indicador alcanzó un 4.3 y se obtuvo a través del instrumento de auto y coevaluación. Indica que, en promedio, los estudiantes consideran que sus pares demuestran compromiso para la entrega de las tareas y llevan a cabo actividades adicionales para cumplir con las metas del trabajo.

Cabe mencionar que, se identifica una diferencia de cuatro puntos entre el promedio de la primera y segunda aplicación de este instrumento. Es probable que las actividades realizadas durante esta parcial significaran mayores retos para los integrantes de los equipos; ya que, durante la primera aplicación, las actividades por equipo consisten, sobre todo, en la búsqueda de información. Por su parte, durante la segunda aplicación, las tareas demandaban principalmente gestión, vinculación y sesiones de trabajo con los beneficiarios.

Por otro lado, el 72% del grupo se ubica o valora a sus pares en el nivel positivo con relación a los ítems del instrumento. Sin embargo, al observar de forma individual los resultados, se presenta que —durante esta aplicación— casi el 25% de los estudiantes del salón recibe, en uno o varios de los ítems evaluados,

valoraciones menores al nivel de lo esperado. Los ítems donde se presentan estas menores valoraciones corresponden a la calidad del trabajo y nivel de contribución del compañero en las actividades del grupo. Llama la atención que estos estudiantes suelen ser quienes son más recurrentes en ausentarse en las asesorías del equipo; o, en algunos casos, son estudiantes que no pertenecen a los grupos de amistades ya establecidos en la trayectoria del salón.

GP 4: Persevera para lograr objetivos, incluso, frente a obstáculos y presiones

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Esta actitud es valorada por los integrantes de cada equipo a través del instrumento de auto y coevaluación, y es uno de los indicadores con mayor promedio durante la implementación, con un 4.7. La media entre las distintas aplicaciones de este instrumento presenta que el 75% de los estudiantes se ubica y valora a sus compañeros en el nivel máximo en este aspecto, que se refiere a la presencia de una actitud positiva en las distintas actividades del equipo, así como que logra desempeñarse e integrarse armónicamente con los miembros del equipo en situaciones de alta demanda de actividades.

Cabe mencionar que este indicador presentó un descenso entre su primera y última aplicación. En un primer momento, el 90% de los jóvenes se auto y coevalúa a sus pares en el nivel máximo de 5; mientras que, al concluir la implementación, sólo el 60% obtiene este valor.

8.3.3 Responsabilidad social

RS 1: Comprende las problemáticas sociales, incluyendo su entorno inmediato

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Este indicador representó la ejecución de actividades relacionadas con la elaboración de un mapeo de organizaciones del estado. Previo a este trabajo grupal, los estudiantes participaron en sesiones con especialistas que dirigen o colaboran en organizaciones estatales. Dichas sesiones consistían en ser espacios para discutir con expertos acerca de problemáticas sociales relevantes y específicas de Colima.

Los retos asociados a estas actividades estuvieron vinculados, especialmente, en ajustar las estrategias de intervención para promover una participación de los estudiantes en las sesiones de los expertos temáticos. Así, también, en precisar con ejemplos —en términos de forma— los elementos que componían la ficha de mapeo.

Sobrepasando estas situaciones, el promedio obtenido en este aspecto fue de 4.6 sobre 5. En la mayoría de los trabajos se refleja que los equipos logran identificar y describir lo solicitado, proporcionan información general sobre las organizaciones, alcance y problemática que atienden, así como reflexionar acerca de la situación del estado en función de las discusiones con los expertos y las búsquedas realizadas. La totalidad de los equipos se ubica en los niveles de alcance positivo e ideal.

RS2: Comprende el papel de la comunicación en los procesos de cambio social y desarrollo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

El promedio de este indicador resultó en un 3.8, el más bajo de la competencia de responsabilidad social; esta media se obtuvo de la valoración a los trabajos del glosario y del diario de aprendizaje. En cuanto a lo observado en los glosarios individuales —realizados durante la primera parcial— se puede mencionar que el 60% de los estudiantes se ubica en los niveles *positivo* e *ideal*, reflejando en los glosarios el uso de diversas fuentes y adecuada citación; asimismo, efectúan una vinculación pertinente entre los conceptos y la comunicación. Cabe mencionar que,

pese a las acciones de retroalimentación para ajustar sus entregas, casi el 30% de los jóvenes se ubica en el nivel *estándar* y *regular*, presentando sólo las definiciones de los conceptos solicitados. Este mismo porcentaje de estudiantes presenta —en sus diarios de aprendizaje— discursos menos elaborados en lo concerniente a los principios de la comunicación para el desarrollo; se identifican ciertos aspectos y características, pero no se establece una descripción sólida; en algunos casos, el ámbito de la difusión, como elemento central de la comunicación, está arraigado en sus descripciones.

En contraparte, el resto de los estudiantes del grupo logra recuperar —en sus diarios de aprendizaje— los principios de la comunicación para el desarrollo y el cambio social, logrando plasmar las diferencias entre una comunicación mercantilista a una enfocada al bienestar social. Reconocen el papel del comunicador —dentro de estos escenarios— como un profesional que promueve el diálogo, genera mensajes desde los actores involucrados; un profesional informado, incluyente, que busque trabajar la comunicación de manera asertiva ante un problema social.

Existe una leve diferencia de un punto de promedio entre los diarios iniciales y finales de la implementación, con un 3.7 y 3.8, respectivamente; sin embargo, es necesario aludir a que, en un primer momento, el 24% de los estudiantes se ubicaba en el nivel regular para, luego, disiparse ese porcentaje en los niveles superiores de estándar y positivo.

RS3: Establece un diálogo empático y participativo con pares, beneficiarios y colaboradores en su rol como facilitador de procesos transformadores

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Este indicador obtuvo el promedio más alto de esta competencia, con un 4.8 sobre 5.0. Su valoración se obtiene del argumento generado en la ficha del proyecto relativa a la elección del formato, contenido y enfoque seleccionado en función de las necesidades y expectativas del beneficiario y del problema a atender; así como

de la percepción de estudiantes y beneficiario sobre el nivel de diálogo para obtener retroalimentación y visión del beneficiario en cuanto al producto a generar.

Sobre este último aspecto, la totalidad del grupo se ubica en los niveles *positivo* e *ideal*, es decir, los estudiantes perciben que los integrantes de sus equipos responden adecuadamente a los acuerdos establecidos entre ellos y con el beneficiario. Por su parte, el beneficiario valora a sus respectivos equipos en el nivel óptimo, considera que los grupos lograron atender las expectativas del trabajo acordado y que buscaron su retroalimentación durante el proceso de producción y tomaron en cuenta las recomendaciones.

Los retos, con relación a estas actividades, se presentaron principalmente en lograr que los equipos pudieran reajustar las miradas de los beneficiarios sobre el enfoque del producto mediático. Para la mitad de los equipos implicó argumentar y dialogar con el beneficiario para desarrollar un producto que abonara en la solución de problemas sociales importantes, y no en la promoción de los servicios que otorga la organización/beneficiario.

Este proceso requirió asesorar a los equipos de forma puntual y regresar a las definiciones previas de sus proyectos —como el objetivo, problemática y valoración de los formatos— para que pudieran ajustar y establecer un argumento en cuanto al enfoque y formato del producto mediático, acorde a la comunicación para el desarrollo.

Resulta evidente en las asesorías que aquellos grupos que presentaron mayor autonomía en este proceso, sus integrantes —y, en particular, los líderes de los equipos— reflejan en sus discursos una mejor comprensión acerca de los propósitos de la comunicación para el desarrollo, un amplio interés en la temática abordada, así como un compromiso por responder de forma eficiente ante actores externos a los institucionales.

RS4: Busca y analiza información sobre temas o problemas sociales

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Este indicador alcanzó un promedio de 4.2 y se obtuvo al valorar las fichas de búsqueda de información del tema del proyecto. Esta tarea grupal implicó el identificar organismos nacionales e internacionales relacionados con la temática, porcentajes y datos sobre la población afectada, política pública establecida en el país, notas relevantes y resultados de producciones científicas del tema.

En un primer momento, los equipos de trabajo —en su mayoría— se distribuyeron, entre los integrantes, las búsquedas a realizar; y presentaron notas periodísticas y datos generales relativos a su temática, pese a que esta actividad contaba con una ficha de búsqueda de ejemplo que fue previamente explicada. Por otro lado, una parte de los equipos presentó resúmenes de artículos académicos y páginas informativas adecuadas, sin embargo, no lograban recuperar de forma precisa la información esencial sobre su temática.

Para mejorar estas entregas, se llevaron a cabo observaciones puntuales a los equipos, se expuso la actividad de dos de los cuatro grupos para identificar mejoras, y se compartieron fuentes confiables para recolectar información relevante y actualizada concerniente a problemáticas sociales. Se buscó y reforzó la comprensión de los estudiantes acerca de la pertinencia de efectuar la actividad de forma conjunta y de valorar la información identificada, con base en el nivel de aporte para una mejor comprensión de su problemática. Estas acciones permitieron, a la totalidad de los equipos, generar una ficha informativa que cumple en un nivel estándar sobre lo esperado.

RS5: Plantea proyectos sobre asuntos de interés local o problemáticas sociales

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Para este indicador se obtiene un 4.2 de promedio, y se pretendía que los equipos fueran capaces de formular su proyecto social planteando y justificando una problemática social relevante, a través de una argumentación sólida y sustentada en fuentes importantes y actualizadas. Esta actividad representó un proceso de ida

y vuelta continuo con todos los equipos para ajustar, definir y redactar estos elementos en sus fichas de proyecto.

Se efectuaron sesiones continuas de asesorías que fueron permitiendo la generación de versiones de estos apartados; en todos los casos se requirió de orientación a los equipos para que recuperaran los datos obtenidos en sus búsquedas, así como los planteamientos previos para articular sus redacciones de los apartados de problemática y justificación.

Algunas técnicas utilizadas en este proceso fueron: precisar a los estudiantes la disposición de la información relativa a su problema en todos los niveles (macro, meso y micro), establecer afirmaciones con base en los datos obtenidos y evitar las opiniones de sentido común y/o coloquialismos, buscar relaciones, responder preguntas esenciales sobre el tema (qué, por qué, para qué), verificar la presencia del dato y su fuente correspondiente, orientar la discusión y análisis en los grupos, verificar en las redacciones el vínculo entre el problema y la propuesta de proyecto.

Este tipo de actividades —realizadas durante las asesorías— sumadas a las primeras sesiones de trabajo con los beneficiarios, permitió que los equipos pudieran avanzar en la conformación de sus argumentos y redactar de forma coherente el problema sobre el cual se centraba su proyecto social.

RS6: Disposición ética y profesional en el desarrollo de actividades y entrega de productos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Este indicador fue evaluado por el instrumento de auto y coevaluación en dos momentos durante la implementación, y obtuvo un promedio medio alto, de 4.3 sobre 5. La mayoría de los estudiantes se ubica en los niveles *positivo* e *ideal*, indicando que los compañeros proporcionan las tareas en el nivel de calidad esperado por el equipo; demuestran su compromiso al hacer las entregas de las tareas en tiempo, forma y contenido pactado, y efectúan aportaciones significativas para la elaboración de las actividades del grupo.

Sin embargo, al observar de forma particular los resultados, podemos encontrar que durante la segunda aplicación se visualiza una mayor tendencia en valorar a los pares en un nivel más abajo, si se compara con la primera aplicación. Así, también, un 23% de los estudiantes obtiene valoraciones regulares en dos o más ítems del instrumento durante esta aplicación; lo cual coincide con la fase final de producción y cierre del proyecto. Los altos promedios durante la primera aplicación propiciaron un gran nivel de alcance para este indicador, en general.

En este último apartado se han expuesto los resultados obtenidos por los estudiantes en cuanto a los niveles de logro en las competencias digitales, gestión de proyectos y responsabilidad social, de acuerdo a los instrumentos de seguimiento aplicados durante la implementación.

En este contexto, el ámbito de responsabilidad social fue el que presentó los mayores niveles de logro en términos de conocimientos y habilidades de los estudiantes, coincidente con la percepción de los estudiantes en la aplicación del pre y post-test. En particular, el/la estudiante logra establecer un diálogo empático y participativo con pares y beneficiarios desde la comprensión de una comunicación que busca empoderar y generar cambios sociales.

La experiencia formativa enfocada al desarrollo de proyectos fortaleció las habilidades de gestión en los estudiantes; en específico, las relacionadas con definir estrategias de trabajo pertinentes, así como la capacidad de negociación para establecer acuerdos de colaboración con actores externos.

Con relación a las competencias digitales y mediáticas, resulta evidente el alto nivel de uso de herramientas y recursos digitales por parte de los estudiantes; sin embargo, la implementación permitió acrecentar la habilidad y comprensión del proceso de producción mediática activa y, por otro lado, reforzar ciertas habilidades informacionales.

IX. Discusión

9.1 Competencias: conocimientos, habilidades y actitudes

De los resultados obtenidos en esta investigación, se puede deducir que todos los indicadores asociados a los ámbitos de conocimientos y habilidades de las tres competencias observadas aumentaron de nivel durante la implementación. Esto significa que las fases y estrategias didácticas establecidas en el modelo permiten el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes vinculados a la producción mediática activa desde la comunicación para el desarrollo.

En este sentido, se observa que la totalidad de los indicadores de la competencia de responsabilidad social fueron los que mayormente aumentaron en el transcurso de la implementación. Ciertamente, este resultado es significativo para el presente estudio; ya que, el modelo buscaba ofrecer un acercamiento inicial de los estudiantes con problemáticas sociales y sus respectivos beneficiarios, para avanzar en su comprensión en lo relativo al papel del comunicador como un actor de desarrollo social.

Estos resultados concuerdan con los estudios de García *et al.* (2016a), concernientes a que, experiencias en escenarios reales tienen un impacto positivo en la capacidad de compromiso y responsabilidad social en los estudiantes. Los aspectos relacionados al acercamiento y vinculación con actores y sus problemáticas fueron los ámbitos mejor valorados, reflejando pertinencia con los postulados en cuanto a responsabilidad social; donde se evidencia la importancia de lograr que los estudiantes tomen conciencia de las necesidades y situaciones de su contexto, para aportar en soluciones posibles como sujetos activos y movilizadores de la participación ciudadana (Cecchi *et al.*, 2013; Grauenkaer y Tufte, 2018).

En esta misma línea de resultados relevantes, se destaca el aumento en la capacidad de los estudiantes para reconocer las fases de la producción mediática,

que se incrementó: de un promedio inicial de 3.3, a un 4.7, al finalizar el proceso. Este resultado destaca en particular, ya que, uno de propósitos focales de la intervención apuntaba hacia el fortalecimiento de este conocimiento, debido a la necesidad identificada en el diagnóstico —descrito en el apartado de problemática de esta investigación— y los resultados nacionales en producción mediática de EGEL-Comunica (2015), que indicaban la urgencia de reforzar dicha habilidad en estudiantes de comunicación.

Otro indicador que resalta con buenos resultados es el incremento en la capacidad de comprensión de los principios de producción mediática y comunicación para el desarrollo, en el 80% de los estudiantes. Este conocimiento complementa al indicador anterior, los cuales resultan significativos; ya que, una de las apuestas centrales del modelo consistía en ofrecer una experiencia formativa que permitiera una comprensión integral del proceso de producción mediática activa desde la comunicación para el desarrollo. Se evidencian, en los instrumentos, las mejoras en los discursos de los estudiantes en lo concerniente a la relevancia de la participación y el diálogo horizontal con los involucrados para la co-creación de productos multimedia que facilitaran el acceso a la información y el conocimiento, a través de una comunicación sensible a la problemática y al entorno social.

En cuanto a las competencias digitales de los estudiantes, se confirman los postulados relativos a que los universitarios cuentan con habilidades para el uso cotidiano de entornos y recursos digitales (Acosta, 2017; Castellanos *et al.*, 2017; Rodríguez, 2018), sin embargo, cuando las tareas implican un adecuado nivel de habilidades informacionales y de producción multimedia, los estudiantes presentan manejos heterogéneos.

Por otra parte, se trae a discusión un resultado que llama la atención en los indicadores de actitud relacionados con la evaluación de pares, los cuales, si bien obtienen un promedio general medio alto, se observa un descenso paulatinamente en las valoraciones a los pares durante la implementación.

Las acciones de enseñanza y aprendizaje que se emprenden en el modelo permitían reflejar el nivel de compromiso y colaboración de los integrantes de un

equipo. Los estudiantes se percataban y cuestionaban la baja actitud de algunos pares, sobre todo, cuando las tareas y actividades se volvían altamente demandantes en el proyecto y, por consecuencia, arrojaban estas apreciaciones al momento de evaluarlos. De acuerdo a lo planteado por Ibarra y Rodríguez (2011), si bien los universitarios se asumen con amplias habilidades actitudinales para el trabajo en equipo, es evidente que, a mayor complejidad en la tarea, el rendimiento de los estudiantes disminuye.

En este sentido, es necesario estar consciente, como docente, que este tipo de prácticas formativas insta determinadas actitudes de los estudiantes y que estas pueden propiciar o limitar el avance de los proyectos. Esta situación coincide con las afirmaciones similares en estudios previos sobre el peso del factor actitudinal en este tipo de tareas (Kokotsaki *et al.*, 2016, Prasad *et al.*, 2017).

De forma adicional, se recuperan de la implementación dos aspectos concernientes a lo actitudinal, para ser retomados en atenciones posteriores del modelo; por una parte, avanzar en identificar los componentes de comunicación y responsabilidad que reconocen los estudiantes frente al trabajo de equipo, ya que, de acuerdo a la experiencia, estos significados entran en juego cuando los proyectos se vuelven demandantes.

Y, por otra parte, el llamado a realizar estudios que permitan reconocer las estrategias que implementan los estudiantes frente a la falta de compromiso de ciertos compañeros en el trabajo en equipo. Como ocurrió en la implementación, llama la atención el tipo de medidas asumidas por los equipos para excluir a determinados estudiantes que no respondían a las lógicas de trabajo del equipo. Si bien este tipo de prácticas puede reflejar una alta capacidad de decisión de los estudiantes, también puede manifestar bajos niveles de solidaridad y empatía ante los pares cuando se presentan situaciones de crisis en los equipos. Estas reacciones pueden servir de pauta para preguntarnos acerca de las razones de tales proceder, así como las estrategias posibles que deben reconocer los estudiantes para afrontar y resolver conflictos de forma saludable e inclusiva, en sintonía con los marcos educativos basados en la cultura de la paz.

9.2 Cuellos de botella del modelo

El modelo presentó fases que resultaron más lentas y complejas durante la implementación; por un lado, se encuentra la vinculación del estudiante con el beneficiario y, por otro, la elaboración de la ficha del proyecto por parte de los equipos. Esto significa que hay ciertas capacidades y condiciones que se asumen como adquiridas en los estudiantes y en las que se necesita prestar atención previamente a la implementación, para aumentar las posibilidades de éxito de los proyectos.

Resultaron evidentes, al arranque de la fase de vinculación con el beneficiario, las dificultades de los estudiantes para identificar y concretar la colaboración con este actor. Este proceso revela, en un primer momento, las limitadas redes de gran parte de los estudiantes con organizaciones o instituciones sociales; lo cual, podría asumirse como habitual por su condición de joven, sin embargo, también reflejaría su nivel de participación social, así como las escasas posibilidades formativas que se ofrecen en la Facultad para que reconozcan su rol profesional en organismos distintos a los medios de comunicación.

De forma adicional, este escenario demuestra una falta de autonomía de los equipos para abrir canales de comunicación de forma independiente con actores externos a los universitarios. En este sentido, varios estudiantes presentan ciertas resistencias para enfrentar situaciones formativas que los alejan de su zona de confort; las cuales, pueden ser: desde solicitar la constante anuencia del docente para actuar, focalizar sus energías en aludir continuamente a las dificultades que conlleva la vinculación, hasta tomar una actitud despreocupada ante la tarea o, en un caso particular, optar por abandonar el proyecto. De acuerdo a Forés (2014) y Colmenares (2018) resulta ser una característica altamente presente en estudiantes y maestros universitarios, las dificultades para distanciarse de sus zonas de confort y avanzar hacia zonas posibles de aprendizajes, ya que el proceso resulta complejo y, en particular, si existen reducidas experiencias previas similares.

Establecer el tipo de colaboración esperada entre el beneficiario y el estudiante también resultó ser una fase complicada en el modelo. En esta etapa se presentan prejuicios en los actores participantes sobre el papel que le corresponde a cada uno en esta colaboración. Mover las concepciones previas demandó mayores acciones y tiempo en esta fase del modelo; para lograr que, por un parte, el estudiante dejara de ver al proyecto como una tarea escolar y asumiera un rol más profesional; y, por otra, reajustar la percepción del beneficiario en cuanto a trabajar un producto mediático desde y para una comunicación para el desarrollo y no a partir de un enfoque comercial.

Estos aspectos significan que, reajustar las miradas de ambos actores, son procesos lentos que requieren, además, de la voluntad y compromiso de ambas partes: el demostrar profesionalismo, por parte de los equipos, y de flexibilidad y apertura del beneficiario, para asumir al estudiante como un par y colaborador que puede abonar a sus propósitos sociales. Estas interpretaciones coinciden con los discursos de Soep (2012) sobre la fortaleza que conlleva, en el trabajo con terceros, promover el intercambio de conocimientos y experiencias entre sujetos que están realizando un primer acercamiento a ciertos temas y actores *seniors* o expertos en estas áreas.

Por lo tanto, estos resultados se visualizan como importantes desde dos ámbitos particulares: por una parte, incluir estrategias didácticas que procuren fortalecer la capacidad de pensamiento estratégico en los estudiantes, en particular, en asumir y reconocer los retos, y establecer —en colaboración con sus pares— planes de acción efectivos y eficientes (Roveda, 2009 y Barrero y Palacios, 2015).

Por otra parte, implica un valor seguir apostando por este tipo de experiencias; ya que, si bien significan retos y dejan ver grietas en la formación de nuestros estudiantes, también ofrecen oportunidades para que los jóvenes comunicadores reconozcan otros alcances de la comunicación y el papel que pueden asumir en organizaciones que atienden problemáticas sociales, ampliando sus imaginarios laborales; y, en contraparte, facilita que las organizaciones extiendan sus percepciones sobre el comunicador como un actor de cambio.

El segundo cuello de botella en el modelo, de acuerdo a los resultados de la implementación, consistió en la dificultad en elaborar la ficha del proyecto por parte de los equipos. Esto significa que la tarea evidenció bajos niveles de comprensión en los estudiantes sobre su tema y proyecto; y, a su vez, la presencia de ciertas prácticas escolares que entorpecieron la elaboración de la ficha.

Este trabajo se realizó de manera transversal en el periodo de la implementación, pero de forma más concreta, durante la fase de seguimiento y evaluación del modelo. Las dificultades en algunos equipos radicaron en la reducida recuperación de datos e información sobre sus temas, insuficientes niveles de redacción, limitadas relaciones entre causa y consecuencia, así como carentes de afirmaciones sobre sus temáticas, lo que se traducía en una limitada construcción de los apartados de problemática y justificación de los proyectos.

En contraparte, aquellos equipos que pudieron sobrepasar esta fase de forma más armoniosa coincidían en ser los que evidenciaron mayores niveles de responsabilidad y compromiso con sus proyectos, lograron mantener una vinculación más robusta con el beneficiario, obteniendo un mayor acercamiento y comprensión sobre sus temáticas, y contaban con integrantes cuyo historial académico era destacado. En el trabajo documental de Kokotsaki *et al.* (2016) sobre el trabajo por proyectos, alude a estudios que coinciden en el papel relevante de los niveles de responsabilidad y rendimiento académico en este tipo de prácticas; sin embargo, no se identifica al alcance de vinculación con el beneficiario como un elemento que facilite una mejor comprensión de la temática.

Por otra parte, realizar trabajos en equipo ha demostrado en las aulas una práctica habitual en los estudiantes, que consiste en desintegrar la tarea en partes y atender solamente el apartado que le corresponde a cada uno. Las resistencias para considerar y valorar las recomendaciones para observar la ficha como un todo, estar atentos a todos los elementos de la ficha del proyecto, revisar los procedimientos, evitar saltarse pasos y abandonar la tendencia de querer resolver las tareas rápidamente, reflejaban una política en los estudiantes más enfocada en ejecutar el trabajo con el menor esfuerzo posible.

Reconocer este tipo de situaciones es de gran importancia para el modelo, pues permite considerar la composición de los equipos, se reconoce que los grupos tienden a ser heterogéneos en cuanto a habilidades, personalidades y recursos; lograr que se puedan reconocer estas diferencias y establecer equipos de forma equilibrada parecieran ser necesarios en este tipo de prácticas, para aumentar sus probabilidades de éxito desde las fortalezas de sus integrantes y de admitir, en otros, diferentes formas de proceder.

Por último, vislumbrar el peso que conlleva una adecuada comprensión de los temas por parte de los estudiantes es fundamental para los proyectos, así como reforzar habilidades de redacción, fortalecer una cultura de registro y seguimiento y, sobre todo, en implementar técnicas de colaboración en equipo para enfrentar el trabajo por proyectos.

9.3 Aciertos del modelo

Los resultados de la investigación permiten deducir que el modelo es eficaz para concretar un trabajo de co-producción entre estudiantes y beneficiarios desde la comunicación para el desarrollo. Esto significa que la propuesta teórica es pertinente para su aplicación en la práctica y que determinados elementos dinamizan su ejecución. Es fundamental confirmar que las estrategias generales del modelo —como las asesorías, acompañamiento, retroalimentación, vínculo con el beneficiario, evaluación continua, auto y coevaluaciones— resultaron apropiadas para el desarrollo de los proyectos.

Los espacios de las asesorías surgen como favorables para ofrecer una retroalimentación reflexiva centrada en identificar, valorar y mejorar el desempeño de las actividades; así como, también, en reforzar los procedimientos para enfrentar una tarea, y en promover la mejora gradual de sus trabajos. De igual manera, estas sesiones permitieron observar y llevar un control sobre el compromiso de los estudiantes y el nivel de participación en las actividades del grupo. Asimismo, las charlas que surgen en estas sesiones facilitan que los estudiantes puedan dar a

conocer sus aciertos, satisfacciones, dificultades y situaciones tanto de su quehacer académico como personales; aspectos que no fueron comentados durante las sesiones amplias de clases, a pesar de que se otorgaba la posibilidad. Coincidente con el estudio de Muñoz (2013), los universitarios identifican y valoran los entornos (como las asesorías para compartir vivencias y preocupaciones); y que, dicha proximidad les genera una sensación de comprensión y apoyo frente a sus experiencias.

Por otra parte, el proceso de vínculo con el beneficiario acerca a los estudiantes a una realidad como actores sociales, y posibilita —como aluden De la Calle y Giménez (2011)— que los jóvenes se planteen el ejercicio de su profesión desde el compromiso con los otros y con su entorno. Estos elementos resultan relevantes, ya que, coinciden con los postulados del modelo donde se apuesta por una práctica educativa que no sólo permita reconocer las situaciones problemáticas, sino que avance en una intervención que abone a la solución. Esto, sin duda, posiciona a esta práctica formativa como un canal para la participación desde el compromiso colectivo y hacia una postura de ciudadanía responsable (García *et al.*, 2016b, Gordon *et al.*, 2015, Unesco, 2015).

En esta misma línea, de acuerdo a la experiencia, el beneficiario valora y tiene mejor disposición de colaborar con el proyecto cuando los estudiantes reflejan en sus discursos un buen manejo del tema e interés en la problemática social. Ciertamente, las acciones formativas de búsqueda de información sobre la temática, elaboración y comprensión del problema, así como la estrategia de acercamiento al beneficiario son acciones positivas para entablar un vínculo favorable con el beneficiario. Los lazos posteriores se van fortaleciendo en una dinámica recíproca de responsabilidad, compromiso y reconocimiento. Sin embargo, se requieren mayores estudios para afirmar que la relación de la variable satisfacción del beneficiario con los estudiantes depende del tipo de respuesta de los equipos.

En cuanto al estilo del docente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se puede aludir a que determinadas técnicas y políticas de la clase resultaron convenientes para la ejecución del modelo. Así, por ejemplo, en las asesorías se

prestaba atención a la forma de proceder de los equipos al enfrentar una actividad particular, la descripción de los procesos le proporciona información al docente en cuanto a las dinámicas y formas de ejecución de los equipos; y, por otra parte, resultaba útil para que los estudiantes desde sus propias narrativas pudieran intuir la parte del proceso que necesitaba atención o mejoras.

De forma adicional, se promovía una intervención limitada del docente en el contacto con el beneficiario, y en la toma de decisiones ante las dificultades que enfrentaban los equipos de manera interna o externa. En este sentido, fue valioso que los estudiantes visualizaran la mayor cantidad de opciones posibles frente a una dificultad antes de otorgar inmediatamente el apoyo docente o de la estructura universitaria. Este tipo de situaciones, entre otras, fueron permitiendo un mayor nivel de autonomía en los equipos, el cual se vio reflejado al sobrellevar de forma exclusiva la relación con el beneficiario durante todo el proyecto; y, por otra parte, en la progresiva actitud de asumir decisiones dentro del equipo. Así, se coincide con Díaz y García (2020), en cuanto al proceso de aprendizaje que promueve el trabajo por proyectos, pues permite que los estudiantes gradualmente adquieran mayor confianza en sus acciones, pues ello propicia su autonomía y autorregulación en el trabajo.

La práctica formativa implicó flexibilidad del docente para reajustar las estrategias, de acuerdo a los estilos de trabajo de los equipos; esto, debido a que hubo grupos con un mayor nivel de autonomía en sus procedimientos, mientras que otros requirieron un apoyo constante para la toma de decisiones, organización y ejecución de sus acciones.

Por último, es necesario aludir a que este tipo de práctica permitió aflorar capacidades particulares en los estudiantes, como: el liderazgo positivo, la capacidad de resiliencia, agencia, autorregulación y reconocimiento de errores, principalmente. Llevar a cabo un proyecto con estas características resultó ser una situación demandante para los estudiantes, implicaba responder frente a terceros sin la intervención directa de la universidad bajo un entorno regido por la

contingencia sanitaria de Covid-19; sin embargo, pese a estos factores relevantes los estudiantes son capaces de gestionar y concluir sus proyectos.

Sobre el particular, los líderes naturales o asignados en los equipos funcionan como engranajes que potencian el desarrollo de los proyectos. Estos jóvenes cuentan con ciertas particularidades que pudieron haber fortalecido las relaciones interpersonales y el desempeño de los equipos. Al respecto, se caracterizan por ser estudiantes con calificaciones medias altas, han cursado una carrera técnica previamente, son mayores que sus pares, y muestran interés y postura frente a las problemáticas sociales. En otros términos, son sujetos activos con buenos niveles de expresión verbal, capacidad de escucha, reconocimiento del trabajo de otros, y evidencian un gusto por asumir el liderazgo.

Estos actores, en varios casos, eran parte de equipos compuestos por compañeros con los cuales existía un cohesión y amistad; así, también, es notoria la coincidencia en las lógicas de trabajo y el tipo de respuesta ante las actividades escolares entre los integrantes de casi la totalidad de los equipos.

En otro orden de ideas, queda manifestada una capacidad de resiliencia en gran parte de los estudiantes para no abandonar sus proyectos, pese al entorno imperante durante el periodo de implementación, el cual conllevó: adaptar su formación a una modalidad de educación a distancia, distribuir sus tiempos para atender sus actividades escolares y laborales o familiares, sobrellevar las condiciones de incertidumbre del entorno, resolver dificultades de comunicación, mantener las relaciones interpersonales con sus compañeros de forma remota y gestionar la disposición de infraestructura para las fases de producción y postproducción, entre otras circunstancias.

De acuerdo a lo registrado, algunos equipos lograron lidiar de mejor manera sus actividades bajo esta modalidad; debido, principalmente (aunque no de forma excluyente), a que varios de sus integrantes se encontraban dedicados exclusivamente a su formación profesional, disponían de adecuados recursos tecnológicos y dispositivos de producción más robustos que sus pares. Por otra parte, reflejaban una mejor disposición para realizar sesiones de forma continua

entre sus integrantes, un entusiasmo por trabajar con actores externos, una apertura en las asesorías para dialogar, escuchar y cuestionar sus procederes, así como una actitud para reconocer dificultades y solicitar apoyo.

A este respecto, Caldera *et al.* (2016) refieren que la capacidad de resiliencia está presente en los estudiantes universitarios y surge ante situaciones donde se ven altamente demandados; sin embargo, en los estudios de Limonero *et al.* (2012) y Cajigal *et al.* (2020), los resultados indican que existen distintos niveles de resiliencia en los universitarios y que esta capacidad depende de una serie de variables para su accionar. Implicará llevar a cabo estudios de mayor profundidad en esta población para reconocer el alcance de tal capacidad en este tipo de práctica; en particular, por su relevancia hoy en día por las condiciones de un entorno diverso y hasta imprevisto, de acuerdo a la reciente situación mundial de salud.

X. Conclusiones

En el presente capítulo se muestran las conclusiones de lo descrito en el correspondiente a los resultados y discusión, en función de la pregunta de investigación planteada en un inicio. Asimismo, se presentan las conclusiones metodológicas, académicas y prácticas, a partir de la reflexión del transitar desde la problematización, el estado del arte, la fundamentación teórica, el diseño metodológico, la implementación y la sistematización de los resultados.

Respecto a la pregunta de investigación y el objetivo principal de esta investigación sobre: *¿Cómo incide un modelo de producción mediática activa en el desarrollo de competencias digitales, en gestión de proyectos y responsabilidad social en estudiantes de Comunicación?*, se concluye que dicho modelo incidió positivamente en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes; ya que, tal y como lo muestran los resultados, los promedios de los indicadores aumentaron durante la implementación del modelo, confirmando que este resulta eficiente para la mejora de las competencias observadas. Cabe precisar que los promedios más altos se obtuvieron en los indicadores asociados a la actitud de los estudiantes, seguidos de aquellos que evaluaban habilidades y, por último, los de comprensión.

En cuanto al objetivo específico concerniente a identificar la evolución de las competencias de los estudiantes —mediante la metodología de mapeo de alcances para verificar la eficiencia de la estrategia de aprendizaje— se pueden aludir dos conclusiones:

- La estrategia didáctica del trabajo por proyectos resulta eficiente para generar aprendizajes esperados para esta investigación; pues permite que los estudiantes de comunicación puedan experimentar y comprender integralmente el proceso de producción mediática activa.

Además, este tipo de prácticas propicia que el estudiante reconozca que los proyectos implican procesos continuos y de largo aliento, las interpretaciones desde las descripciones de los jóvenes en los instrumentos

reflejan que asumen a la gestión de proyectos como un proceso que está sujeto a las condiciones del entorno; es una dinámica de trabajo vivo, flexible y de interconexión con diversos actores y situaciones, donde las acciones, negociaciones y toma de decisión es continua durante el proyecto.

- Por su parte, la metodología de mapeo de alcances resulta conveniente para observar el progreso de los aprendizajes de los estudiantes, debido a que los indicadores están desglosados en niveles graduales de logro y son observados a través de diferentes tipos de instrumentos durante la implementación.

Al respecto, cabe mencionar que se observa que no hay coincidencia entre las valoraciones que se asignan los estudiantes a sí mismos con la evidencia registrada por el docente en sus trabajos. Esta situación implica revisar los criterios incluidos en estos instrumentos para controlar sesgos de percepción. También debe referirse que, dentro de la modalidad de formación actual en los sistemas educativos en México, continúa estando arraigada una cultura de evaluación sumativa que puede estar afectando la objetividad con la que enfrentan los estudiantes estos instrumentos. Esta conclusión esparce las posibilidades para generar estudios que replantean las formas de evaluaciones basadas exclusivamente en las calificaciones e incorporar valoraciones más objetivas, enfocadas a reforzar la capacidad crítica de los estudiantes.

Con relación al tercer objetivo específico de esta investigación —que consistía en evaluar el comportamiento de la estrategia mediante la observación a las relaciones entre los actores participantes, para identificar factores que posibilitan o limitan su implementación— se concluye que las habilidades blandas de los estudiantes y el docente son altamente relevantes para la puesta en marcha de este tipo de prácticas formativas. En particular, aquellas asociadas a las habilidades como: la comunicación interpersonal, toma de decisiones, pensamiento crítico, manejo del estrés, negociaciones, empatía y cooperación. Resultará pertinente reconocer las formas de gestión que asumen estudiantes y docente en este tipo de práctica con actores externos en futuras investigaciones.

A partir de los resultados sobre la implementación del modelo de producción mediática, surgen algunas recomendaciones desde el punto de vista metodológico que pueden ser valoradas para siguientes aplicaciones del modelo. En términos didácticos, puede considerarse diversificar las técnicas de aprendizaje de comprensión para la fase de construcción de conocimientos y estrategias que fortalezcan el pensamiento estratégico, para la fase de análisis de necesidades; ya que, ambos momentos resultan importantes para ampliar las posibilidades de éxito del proyecto con relación a su conclusión; pero, en particular, a los objetivos formativos establecidos para la investigación.

En esta misma línea de recomendaciones, sería pertinente incorporar en el instrumento de diagnóstico algunos ítems que aludan a la capacidad de los estudiantes para el trabajo en equipo, en particular, si reconocen estrategias de trabajo, el nivel de disposición y actitud para este tipo de actividades y formas de proceder previas. Con base en esta información, valorar la pertinencia de incorporar estrategias para reforzar el trabajo en equipo, en virtud de que este tipo de experiencias de aprendizaje pone a prueba la efectividad de las formas de trabajo instaurado en las prácticas habituales de los estudiantes.

De forma adicional, algunas recomendaciones del punto de vista práctico aluden a la pertinencia de precisar de forma continua a los equipos, lo que se espera de ellos en cada fase del modelo, tanto en términos de aprendizaje como en términos actitudinales, sobre todo, en el proceder y relación con sus pares y el beneficiario. El acercamiento a este tipo de experiencias de proyectos debe ejecutarse de la forma más realista posible, evitando la sobreprotección y propiciando la autonomía de forma guiada y el establecimiento de un criterio profesional.

La conformación de los equipos es otro elemento al cual debe prestarse atención; las dinámicas y lógicas de trabajo de los estudiantes influyen en las relaciones entre los integrantes, donde las expectativas, tolerancia y comprensión de las consecuencias entran en juego. Por tanto, el establecimiento de los equipos puede ser una situación acordada entre docentes y estudiantes; donde se busque,

dentro de las posibilidades, la integración de forma equilibrada de los equipos, de acuerdo a habilidades, disposición y recursos de sus integrantes para ampliar las posibilidades de un trabajo colaborativo robusto en los equipos.

Por otro lado, los resultados de la implementación posibilitan nuevas preguntas de investigación relacionadas con los niveles de solidaridad de los estudiantes en los trabajos en equipo; en específico, cuando enfrentan situaciones de crisis en el desarrollo de los proyectos. Así, también, el capital social que disponen los estudiantes de comunicación con relación a organizaciones y asociaciones de la sociedad civil que atienden problemáticas sociales relevantes. Ambos aspectos se asumen como destacados para el desarrollo de proyectos sociales; en particular, en reconocer en estos jóvenes comunicadores su bagaje en términos de compromiso social y de una ciudadanía respetuosa e incluyente en la interacción con actores externos y sus pares.

Adicionalmente, otras investigaciones posibles se relacionan con replicar la implementación en otros escenarios formativos para efectuar comparaciones, asumiendo que la interacción con grupos sociales —desde los marcos de la comunicación para el desarrollo— su ejecución no es mecánica y, por tanto, cada intervención por las propias características del entorno variará, permitiendo obtener diversidad de información que fortalezca el modelo y, en consecuencia, la producción mediática activa.

Dentro de las limitaciones del estudio se encuentra el tamaño de la población. La intervención se realizó, en particular, a 25 estudiantes de una universidad del occidente de México; por lo que, los resultados recogidos son situados en una dinámica educativa y cultura específica. Al respecto, la investigación incluyó equipos integrales de estudiantes; por lo que, no se presentan resultados comparativos por sexo, diferencias socioculturales y/o económicas o, como se observó en la experiencia formativa, por niveles de discriminación por el grado de manejo de emociones de algunos estudiantes. Estas características pueden ser aspectos para ser observados en futuras implementaciones; en particular, en

grupos vulnerables como las mujeres y/o estudiantes con problemas de salud mental.

La situación de la pandemia del Covid-19 fue otro elemento que limitó los alcances del estudio, si bien las estrategias del modelo fueron ajustadas para su aplicación a distancia, las dinámicas de enseñanza y aprendizaje se vieron afectadas por las condiciones variadas del escenario educativo, que conllevaba mantener la formación en un entorno social incierto.

Por último, a pesar de estas limitaciones, esta experiencia educativa aporta a la formación de estudiantes de las carreras de comunicación —en particular, en el ámbito de la producción mediática—; ya que, los resultados permiten confirmar su eficacia y, de igual manera, responde a necesidades observadas en evaluaciones nacionales y diagnósticos locales. La evaluación del EGEL-Comunica del Ceneval evidencia el requerimiento de reforzar el conocimiento de producción mediática en estudiantes de comunicación; por su parte, una encuesta a egresados y empleadores realizada por la Facultad, donde se ejecutó la implementación, refiere a la demanda de los egresados por incorporar experiencias prácticas durante la formación y, desde los empleadores, una mayor experiencia de los estudiantes en entornos reales.

Esta práctica formativa apuesta por la preparación de un comunicador más íntegro y no sólo como ejecutante, donde se presta atención al proceder técnico, pero en mayor medida en el compromiso social del comunicador y en su papel como hacedor de cambios posibles ante problemáticas sociales relevantes.

XI. Bibliografía

- Acosta, D. (2017). Tras las competencias de los nativos digitales: Avances de una metasíntesis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 471-489. https://doi.org/10.11600/1692715x.1513014062016_471
- Azcona, M., Manzini, F., & Dorati, J. (2013). Precisiones metodológicas sobre la unidad de análisis y la unidad de observación. In *IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (La Plata, Argentina, 2013)*.
- Álvarez-Gayou, J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós Educador.
- Anazifa, R., & Djukri, D. (2017). Project- Based Learning and Problem-Based Learning: Are They Effective to Improve Student's Thinking Skills? *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 6(2), 346-355. <https://doi.org/10.15294/jpii.v6i2.11100>
- ANUIES. (2011). *Innovación curricular en instituciones de educación superior: Pautas y procesos para su diseño y gestión*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- ANUIES. (2012). *Inclusión con responsabilidad social: Elementos de diagnóstico y propuestas para una nueva generación de políticas de educación superior* (Primera edición). Dirección de Medios Editoriales.
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. Episteme.
- Arras, A., Bordas, J., & Gutiérrez, M. (2017). Percepción de estudiantes y docentes de e-posgrado sobre competencias en TIC de educandos. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 1.186-1.204.
- Astorga, M., Flores, B., Ibarra, J., Mariscal, J., & Vizcarra, L. (2015). Impacto del aprendizaje basado en proyectos implementado en una empresa escolar de Base Tecnológica dedicada al desarrollo de Software. *ReCIBE*, 4(4). <http://revistascientificas.udg.mx/index.php/REC/article/view/5224>

- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V., & Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC: Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias. *Formación universitaria*, 9(3), 31-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005>
- Avello, R., López, R., Cañedo, M., Álvarez, H., Granados, J., & Obando, F. (2013). Evolución de la alfabetización digital: Nuevos conceptos y nuevas alfabetizaciones. *MediSur*, 11(4), 450-457.
- Barranquero, A., & Rosique, G. (2014). La formación en comunicación/educación para el cambio social en la universidad española. Rutas para un diálogo interdisciplinar. *Cuadernos.info*, 0(35), 83-102. <https://doi.org/10.7764/cdi.35.656>
- Barrero, A. E., & Palacios, J. A. (2015). Reflexiones sobre el papel del comunicador social y competencias del comunicador en las organizaciones. *POLIANTEA*, 11(20), 197. <https://doi.org/10.15765/plnt.v11i20.659>
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 10.
- Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial: en busca de la seguridad perdida*. Paidós.
- Bedoya, G. (2015). *Construcción de un modelo de comunicación para el desarrollo y la paz en el oriente antioqueño (Colombia)* [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universidad de Granada]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=57411>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. En *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (Springer, pp. 17-66). Springer Netherlands. http://www.springerlink.com/index/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Blanco, J., Usandizaga, I., & Jaime, A. (2014). Gestión de Proyectos en el Grado en Ingeniería Informática: Del PBL a la espiral de proyectos. *ReVisión*, 7(3), 11-22.
- Bordas, J., & Arras, A. (2018). Perspectivas de los estudiantes mexicanos sobre

- competencias en TIC, definidas por género. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 462 a 477. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1265>
- Bustamante, A. (2006). Educación, compromiso social y formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(4). <https://rieoei.org/historico/jano/opinion16.htm>
- Bustamante, J. (2010). La cuarta generación de derechos humanos en las redes digitales. *Telos (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*, 85. <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero085/la-cuarta-generacion-de-derechos-humanos-en-las-redes-digitales/>
- Cabezas, M., Casillas, S., Sanches, M., & Teixeira, F. (2017). Do Gender and Age Affect the Level of Digital Competence? A Study with University Students. *Fonseca, Journal of Communication*, 15, 115-132. <https://doi.org/10.14201/fjc201715109125>
- Cajigal, E., Hernández-Marín, G., Yon, S., & Arias, L. (2020). Resiliencia de tutorados. Un caso de la facultad de ciencias educativas de la Universidad Autónoma del Carmen, México. *Formación universitaria*, 13(2), 39-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000200039>
- Caldera, J., Aceves, B., Reynoso, O., Caldera, J., Aceves, B., & Reynoso, O. (2016). Resiliencia en estudiantes universitarios. Un estudio comparado entre carreras. *Psicogente*, 19(36), 227-239. <https://doi.org/10.17081/psico.19.36.1294>
- Castells, M. (2001). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura (La sociedad red)* (3ra. ed. Vol. I). Siglo XXI.
- Castellanos, A., Sánchez, C., & Calderero, J. (2017). Nuevos modelos tecnopedagógicos. Competencia digital de los alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 1-9. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1148>
- Cecchi, N., Pérez, D., & Sanllorenti, P. (2013). *Compromiso Social Universitario. De la Universidad posible a la Universidad necesaria* (Vol. 2). IEC-CONADU.
- CENEVAL. (2016). *Informe Anual de Resultados 2015. Examen general para el*

egresado de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

- CEPAL, & UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19* (p. 21).
- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17).
- Colmenares, E., Ordonez, S., Marroquín, D., & Vázquez, A. (2018). La visión emprendedora en los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Tehuacán. *Revista de gestión Universitaria*, 2, 16-22.
- Chadwick, C. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXI, 111-126.
- COSUDE. (2014). *Comunicación para el desarrollo. Una guía práctica.*
- De la Calle, C., García, J., & Giménez, P. (2007). La formación de la responsabilidad social en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 47-66.
- De la Calle, C., & Giménez, P. (2011). Aproximación al concepto de Responsabilidad Social del universitario. *Comunicación y Hombre*, 7, 237. <https://doi.org/10.32466/eufv-cyh.2011.7.134.237-247>
- Díaz, M., & García, T. (2020). La figura de asesoría en procesos en la implementación del aprendizaje basado en proyectos en el aula. *Psychology, Society & Education*, 12(3), 175-186. <https://doi.org/10.25115/psye.v12i3.2589>
- Earl, S., Carden, T., & Smutylo, T. (2002). *Mapeo de alcances.* (LUR y IDRC).
- Echeverría, J. (2008). Apropriación social de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 4(10), 171-182.
- Esteve, F., Duch, J., & Gisbert, M. (2014). Los aprendices digitales en la literatura científica: Diseño y aplicación de una revisión sistemática entre 2001 y 2010. *Pixel–Bit. Revista de Medios y Educación*, 45, 9-21. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i45.01>
- Facultad de Letras y Comunicación. (2016). *Informe de labores.* <https://portal.ucol.mx/flc/informe.htm>

- Fernández, B., & Johnson, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3), 93-105. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-626>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Forés, A., Sánchez, J., & Sancho, J. (2014). Salir de la zona de confort. Dilemas y desafíos en el EEES. *Tendencias pedagógicas*, 23, 205-214.
- Flavin, M. (2016). Disruptive conduct: The impact of disruptive technologies on social relations in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(1), 3-15. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.866330>
- Galindo, M. (2007). Aplicaciones didácticas del diario de aprendizaje en la enseñanza de segundas lenguas. *VI Congreso de Lingüística General*, 409-418.
- Garay, L. (2019). La alfabetización digital, más allá del uso de las herramientas. Retos para la formación de ciudadanos en sociedades participativas. En *Miradas en articulación* (pp. 73-90). Edulp.
- García, J., De la Calle, C., Valbuena, M., & De Dios, T. (2016a). La formación en responsabilidad social y su impacto en diversas carreras universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 435-451. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.244271>
- García, J., De la Calle, C., Valbuena, M., & De Dios, T. (2016b). Hacia la validación del constructo «Responsabilidad social del estudiante universitario» (RSEU). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(3), 41-58. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68303>
- García, M., Alvira, F., & Alonso, L. (2015). *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación (4ª edición)* (Alianza Editorial).
- García, M., & Reyes, J. (2014). Desafíos de las tecnologías de la información y derechos humanos. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales*

- y *Humanísticas*, 3(5). <https://doi.org/10.23913/ricsh.v3i5.23>
- García, R., Gozávez, V., & Aguaded, J. (2014). La competencia mediática como reto para la educomunicación: Instrumentos de evaluación. *Cuadernos.info*, 35, 15-27. <https://doi.org/10.7764/cdi.35.623>
- Gómez, V., Martín, M., & García, A. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) incorporando las TIC: Ventajas e inconvenientes desde la experiencia del profesorado en ejercicio. En *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. (pp. 105-113). Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6015791>
- González, N. (2012). Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red. *Revista española de Documentación Científica*, 35(Monográfico), 17-45. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.976>
- González, S., & Triviño, M. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 371-388. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7728>
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E., & Wiśniewski, J. (2009). Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1517804>
- Gozávez, V. (2011). Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. *Comunicar*, 18(36), 131-138. <https://doi.org/10.3916/C36-2011-03-04>
- Grauenkaer, L., & Tufte, T. (2018). Youth-led communication for social change: Empowerment, citizen media, and cultures of governance in Northern Ghana. *Development in Practice*, 28(3), 400-413. <https://doi.org/10.1080/09614524.2018.1436696>
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (Eds.). (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer.
- Grijalva, A., & Urrea, M. (2017). Competencia digital y mediática. Panorama socioeducativo del campo en México. *Congreso Nacional de Investigación*

Educativa.

- Gros, B. (2012). Retos y tendencias sobre el futuro de la investigación acerca del aprendizaje con tecnologías digitales. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 32(50). <https://doi.org/10.6018/red/50/10>
- Gumucio, A. (2004). La comunicación para el cambio social. *Investigación & Desarrollo*, 12, 2-23.
- Gumucio, A. (2011). Comunicación para el cambio social: Clave del desarrollo participativo. *Signo Y Pensamiento*, 58, 26-39.
- Gutiérrez, E. (2008). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE), 336-342.
- Hernández, J., & Reséndiz, N. (2017). La construcción sociocultural de las habilidades digitales en el bachillerato: De la interacción cotidiana al estudio. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(73), 421-444.
- Hernández Sampiere, R., Fernández, C., Baptista, P., Méndez, S., & Mendoza Torres, C. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Ibarra, S., & Rodríguez, G. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: Reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 73-86.
- ISTE. (2016). Redefining learning in a technology-driven world. A report to support adoption of the ISTE Standards for Students.
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J., & Watkins, S. C. (2013). *Connected Learning*. BookBaby. <http://public.ebib.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=5861726>
- Ito, M., Soep, E., Kligler-Vilenchik, N., Shresthova, S., Gamber-Thompson, L., & Zimmerman, A. (2015). Learning connected civics: Narratives, practices, infrastructures. *Curriculum Inquiry*, 45(1), 10-29.

<https://doi.org/10.1080/03626784.2014.995063>

- ITU. (2018). *Measuring the Information Society Report*. (Vol. 1).
- Iwamoto, D., Hargis, J., & Vuong, K. (2016). The Effect of Project-Based Learning on Student Performance: An Action Research Study. *International Journal for the Scholarship of Technology Enhanced Learning*, 1(1), 24-42.
- Kirschner, P., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving schools*, 3(9), 267-277.
- Lai, K., & Hong, K. (2015). Technology use and learning characteristics of students in higher education: Do generational differences exist? *British Journal of Educational Technology*, 46(4), 725-738. <https://doi.org/10.1111/bjet.12161>
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.
- Lee, D., Huh, Y., & Reigeluth, C. (2015). Collaboration, intragroup conflict, and social skills in project-based learning. *Instructional Science*, 5(43), 561-590.
- Limonero, J., Tomás, J., Fernández, M., Gómez, M., & Aradilla, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: Predictores de satisfacción con la vida. *Psicología Conductual*, 20, 183-196.
- Luján, M., & Salas, F. (2009). Enfoques teóricos y definiciones de la tecnología educativa en el Siglo XX. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v9i2.9545>
- Madrid, L. (2017). Análisis del diario de aprendizaje en interpretación consecutiva desde una perspectiva cualitativa etnográfica. *CIAIQ 2017*, 3. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1153>
- Martín-Barbero, J. (2011). Los oficios del comunicador. *Signo y Pensamiento*, 31(59), 18-40.
- Martínez, H. (2016). La educación y el verdadero valor del comunicador. *Revista Linhas*, 17(33), 29-47.

- Mesías, J. (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar*, 26(57), 19-28. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>
- Meza, M., Herremans, I., Wallace, J., Althouse, N., Lansdale, D., & Preusser, M. (2018). Strengthening sustainability leadership competencies through university internships. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(4), 739-755. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2017-0097>
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Universidad Surcolombiana.
- Muñoz, P. (2013). Evaluación del impacto del servicio de asesoría para alumnos universitarios en riesgo por bajo rendimiento académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1, 91. <https://doi.org/10.19083/ridu.7.189>
- Mugnai, C., & Nilza, M. (2008). Cidadania: Entre o compromisso e a indiferença: desvendando as representações sociais de universitários. *Psicologia em Estudo*, 13(3), 513-522. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000300012>
- Navarro, G., Boero, P., Jiménez, G., Tapia, L., Escobar, A., Baeza, M., Espina, A., & Hollander, R. (2012). Valores y actitudes socialmente responsables en Universitarios Chilenos. *Calidad en la educación*, 36, 123-147. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652012000100004>
- Nielsen, J., Du, X., & Kolmos, A. (2010). Innovative Application of a New PBL Model to Interdisciplinary and Intercultural Projects. *International Journal of Electrical Engineering & Education*, 47(2), 174-188. <https://doi.org/10.7227/IJEEE.47.2.7>
- OECD. (2016). Global competency for an inclusive world. OCDE. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Ollé, C., & Cerezuela, B. (2018). Gestión de proyectos paso a paso. Editorial UOC.
- Pérez, G. (2016). Diseño de Proyectos Sociales: Aplicaciones prácticas para su planificación, gestión y evaluación. Narcea Ediciones.

- Pérez, E., Atochero, A., & Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24, 331-342.
- Prado, R. (2018). La socioformación: Un enfoque de cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 57-82. <https://doi.org/10.35362/rie7612955>
- Prasad, S., Raj, D., & Bagale, S. (2017). Developing 21ST century skill through Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (1990). Informe Desarrollo Humano.
- Project-Based Learnig in EFL context: Challenges and opportunities. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 7(1), 47-52.
- Reason, R., Ryder, A., & Kee, C. (2013). Higher Education's Role in Educating for Personal and Social Responsibility: A Review of Existing Literature. *New Directions for Higher Education*, 164, 13-22. <https://doi.org/10.1002/he.20072>
- Reguillo, R. (2013). Jóvenes en la encrucijada contemporánea: en busca de un relato de futuro. *Debate feminista*, 48, 137-151.
- Ríos, M. (2015). Comentarios sobre los Modelos y la Práctica de la Comunicación para el Desarrollo. Commons. *Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, 4(2), 6-41.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe.
- Rodríguez, R. (2018). La brecha cognitiva en jóvenes universitarios. Hacia una sociedad del aprendizaje con el uso de recursos digitales. [Tesis de postgrado]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez, R. (2020). La enseñanza de la Comunicación para el Cambio Social en la formación de estudiantes de Comunicación Social y Audiovisual. Commons. *Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, 9(1), 26-58. <https://doi.org/10.25267/COMMONS.2020.v9.i1.2>
- Roegiers, X. (2016). Marco conceptual para la evaluación de competencias (N.o 4; Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje).

UNESCO.

- Roveda, A. (2007). ¿Es posible la formación de un pensamiento estratégico en las escuelas de comunicación y de periodismo? *Signo y Pensamiento*, XXVI(51), 98-107.
- Roveda, A. (2009). El Santo Grial de la comunicación: En busca de las claves y dinámicas de la formación de un pensamiento estratégico en las escuelas de comunicación en América Latina. *Redmarka. Revista de Marketing Aplicado*, 01(01), 291-321. <https://doi.org/10.17979/redma.2009.01.01.4680>
- Saccone, M. (2020). La asistencia a clases de los estudiantes en la educación media superior. Aportes desde una investigación etnográfica en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2), 55-88. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.2.59>
- Sanabria, J., & Romero, M. (2018). Competencias del siglo XXI en proyectos co-tecnocreativos. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 10(19), 16-25. <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2018.19.64889>
- Sánchez, P., Ramos, F., & Blanco, M. (2014). Inequality in Education and New Challenges in the Use of Information and Communication Technologies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1519-1522. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.427>
- Sarkar, N., Ford, W., & Manzo, C. (2017). Engaging Digital Natives Through Social Learning. *Systemics, Cybernetics and Informatics*, 15(2), 1-4.
- Scolari, C. (2013). Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan. *Austral Comunicación*, 2, 247-249.
- Scott, C. (2015a). El Futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa
- Scott, C. (2015b). El futuro del aprendizaje 3. ¿Qué tipo de pedagogía se necesitan para el siglo XXI? *Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO*, París.
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide. *New Media & Society*, 6(3), 341-362.

<https://doi.org/10.1177/1461444804042519>

- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Ediciones Planeta.
- Sevillano, M., & Vázquez, E. (2015). The Impact of Digital Mobile Devices in Higher Education. *Educational Technology & Society*, 18(1), 106-118.
- Soep, E. (2012). Generación y recreación de contenidos digitales por los jóvenes: Implicaciones para la alfabetización mediática. *Comunicar*, 19(38), 93-100. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-10>
- Taylor, S., & Bodgan, R. (1984). *La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós Ibérica.
- Thompson, P. (2015). How digital native learners describe themselves. *Education and Information Technologies*, 20(3), 467-484. <https://doi.org/10.1007/s10639-013-9295-3>
- Tobón, S., Gonzalez, L., Nambo, J., & Vazquez, J. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Paradigma*, 36(1).
- Toboso-Martín, M. (2014). Perspectiva axiológica en la apropiación social de tecnologías. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 9(25), 33-51.
- Tufte, T. (2015). *Comunicación para el cambio social. La participación y el empoderamiento como base para el desarrollo mundial (Icaria)*.
- Tufte, T., & Mefalopulos, P. (2009). *Participatory Communication: A Practical Guide*. The World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8008-6>
- UNESCO. (2010). *ICT transforming education: A regional guide*. UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- UNESCO. (2015a). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*.
- UNESCO. (2015b). *Educación para la ciudadanía mundial: Temas y objetivos de aprendizaje (UNESCO)*.
- UNESCO. (2016). *A Global measure of digital and ICT literacy skills*. Australian

- Council for Educational Research.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245577>
- UNESCO. (2017). E2030: Educación y Habilidades para el Siglo 21.
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Habilidades-SXXI-Buenos-Aires-Spa.pdf>
- Universidad de Colima. (2015). Informe de Labores. Facultad de Letras y Comunicación. <https://portal.ucol.mx/flc/informe.htm>
- Van Laar, E., Van Deursen, A., Van Dijk, J., & de Haan, J. (2020). Determinants of 21st-Century Skills and 21st-Century Digital Skills for Workers: A Systematic Literature Review. *SAGE Open*, 10(1), 1-14.
<https://doi.org/10.1177/2158244019900176>
- Vargas, J. (2018). Dimensión pedagógica de la comunicación para el cambio social. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vázquez, J. (2019, noviembre 11). El derecho a la información y la responsabilidad ética de informar. Observatorio de Innovación Educativa.
<https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/derecho-a-la-informacion-y-responsabilidad-etica>
- Vélez, S., Zapata, J., & Henao, A. (2018). Gestión de Proyectos: Origen, instituciones, metodologías, estándares y certificaciones. *Entre ciencia e ingeniería*, 12(24), 68-76. <https://doi.org/10.31908/19098367.3818>
- Wiek, A., Bernstein, M., Foley, R., Cohen, M., Forrest, N., Kuzdas, C., Kay, B., & Keeler, L. (2016). Operationalising Competencies in Higher Education for Sustainable Development. En *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development* (Routledge, pp. 241-260).
- Vizcaya, F. (2020). *Sistema de monitoreo de actividad emocional de estudiantes durante clases sincrónica online para asistencia docente*. Universidad del Desarrollo.
- Wurdinger, S., & Qureshi, M. (2015). Enhancing College Students' Life Skills through Project Based Learning. *Innovative Higher Education*, 40(3), 279-286.
<https://doi.org/10.1007/s10755-014-9314-3>

Zermeño, A. (2017). *Inclusión digital para la inclusión social. Contextos teóricos, modelos de intervención y experiencias de inclusión*. (Universidad de Colima / Colofón).

Zermeño, A., Navarrete, M., & González, R. (2019). Desarrollo humano de estudiantes universitarios. Explorando la relación entre usos y aprovechamiento de las TIC y la autonomía personal. *Signo Y Pensamiento*, 38(74).

XII. Anexos

Anexo I: Cuestionario sobre producción mediática desde la Comunicación para el Desarrollo

Con este instrumento se busca explorar las experiencias que los estudiantes han tenido sobre producción mediática desde la perspectiva de la Comunicación para el Desarrollo.

Se te solicita que respondas con honestidad, no es un instrumento a calificar.

Participación en proyectos

Puedes marcar más de una casilla en caso de que hayas participado en varios tipos de proyectos.

- No he participado en proyectos
- Proyectos de investigación académica
- Proyectos de intervención comunitaria
- Proyectos en empresas privadas
- Proyectos en organismos públicos (de gobierno)
- Proyectos en organizaciones de la sociedad civil
- Otra

Comunicación para el desarrollo:

Valora de acuerdo a tu experiencia las siguientes afirmaciones. Utiliza la siguiente escala:

1. Totalmente de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Totalmente en desacuerdo

Afirmaciones	Escala
1. Soy capaz de identificar problemáticas sociales de mi entorno cercano, sus alcances y sus consecuencias más allá de mi apreciación personal	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>
2. Soy capaz de buscar información relevante y estratégica que me ayude a caracterizar los problemas sociales de manera asertiva y actual.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>
3. Soy capaz de vincularme con actores sociales (gobierno o civiles), estableciendo un diálogo empático y participativo para generar acciones que promuevan el cambio social.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>

4. Sé desarrollar proyectos que aborden una problemática social real y significativa.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>
5. Soy capaz de reconocer el rol del comunicador en acciones que apunten al cambio social.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>

Producción mediática

Afirmaciones	Escala
6. Soy capaz de identificar y comprender las etapas de la producción mediática.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>
7. Soy capaz de realizar productos mediáticos (video, infografías, podcast, blog, páginas web, etc.).	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>
8. Soy capaz de publicar y difundir un producto mediático.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>
9. Soy capaz de diseñar estrategias para dar seguimiento a la vida activa de un producto mediático.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>
10. Soy capaz de generar una propuesta de mejora con base en el análisis de la vida activa de un producto mediático.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>
11. Soy capaz de realizar productos mediáticos que integran la participación del usuario en las distintas fases de la producción.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>

Gestión de proyectos

Afirmaciones	Escala
12. Soy capaz de realizar proyectos sociales, pertinentes, sustentados y factibles de realizarse.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>
13. Soy capaz de identificar las fases de la gestión de un proyecto.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>
14. Soy capaz de redactar objetivos que describan un resultado alcanzable y factible de realizarse.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>
15. Soy capaz de planificar un proyecto: seleccionar, ordenar y diseñar las acciones necesarias para el logro de un objetivo.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>
16. Soy capaz de administrar los recursos (humanos, materiales y tiempos) con los que cuento para ejecutar un proyecto.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>
17. Sé generar estrategias para dar seguimiento a la ejecución de un proyecto.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>
18. Puedo elaborar un informe que reflejan la vida de un proyecto de forma transparente que permita su comprensión y réplica.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>
19. Soy capaz de realizar proyectos de forma colaborativa comprometiéndose desde su inicio hasta su término.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>
20. Soy capaz de proponer y sumarme a alternativas de solución frente a problemas o presiones durante el trabajo colaborativo.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>

21. Cuando trabajo en equipo, me comprometo en realizar la entrega de tareas en tiempo, forma y contenido pactado con el grupo.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>
---	---

Habilidades digitales

Afirmaciones	Escala
22. Soy capaz de identificar el papel de las TIC en la sociedad y sus principales efectos	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>
23. Soy capaz de buscar y seleccionar diferentes fuentes de información valiosa en internet y otorgo la autoría correspondiente con las reglas de citación adecuadas.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>
24. Soy capaz de editar, compartir y descargar distintos tipos de archivos en la nube.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>
25. Soy capaz de utilizar algún medio de comunicación digital para el trabajo colaborativo.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>
26. Soy capaz de instalar y desinstalar programas y aplicaciones diversas.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>
27. Soy capaz de reconocer aspectos sobre el manejo de la privacidad y datos personales al generar contenido digital.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>
28. Soy capaz de identificar la potencialidad de las aplicaciones tecnológicas para aplicarlas a proyectos sociales.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>

Anexo II: Matriz de observación

Datos generales	
Fecha	
Contexto de observación	
Anotaciones de observación directa e interpretativas	
Con relación a la planeación/ materiales y labor docente	
Relación entre docente y estudiantes	
Con relación a estudiantes y relación entre ellos	
Con relación a la institución (asesores, encargados de centro, directora, etc)	
Observaciones	
Anotaciones temáticas	
Ideas, preguntas, especulaciones vinculadas a la teoría, conclusiones preliminares y descubrimientos, afirmaciones con base a lo que se viene observando	
Anotaciones personales	
Apreciaciones y sensaciones sobre los hechos que se registran	

Anexo III: Diario de aprendizaje

Diario de aprendizaje	Gestión de la comunicación 2021
-----------------------	------------------------------------

De acuerdo a las lecturas, comentarios y reflexiones realizados durante las clases, describe tus aprendizajes, opinión y postura frente a los siguientes temas:

El papel de la comunicación en el cambio social y desarrollo humano.

La relación entre las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y los escenarios de la sociedad actual.

Elementos que entran en juego en el proceso de la producción mediática activa.

Aspectos relevantes en la gestión de un proyecto desde la comunicación para el desarrollo y cambio social.

Anexo IV: Niveles de alcance por estudiante

Est.	Sigla de competencias														
	HD1	HD2	HD3	HD4	HD5	GP1	GP2	GP3	GP4	RS1	RS2	RS3	RS4	RS5	RS6
1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4.5
2	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	4.5	5	5	5	4
3	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4
4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
5	2	4	4	3	4	4	4	4	5	5	2.5	4.8	3	4	5
6	5	4	5	5	5	3	5	4	5	5	4	5	5	5	4
7	4	2	5	2	4	3	3	4	4.5	4	2	4.7	4	3	4
8	4	3	3	3	4	5	4	4	4.5	5	2	4.8	3	4	5
9	3	5	4	3	4	3	4	5	5	5	5	4.8	3	4	5
10	5	4	4	3	4	4	4	5	5	5	4	4.8	3	4	5
11	3	2.5	5	2	4	3	3	4	4.5	3	3	4.7	4	3	4.5
12	5	3.5	5	5	5	4	5	4	3.5	5	4	4.8	4	5	3.5
13	3	3.5	5	2	4	3	3	5	4.5	3	4	4.7	4	3	4.5
14	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4.8	5	5	4.5
15	2	4	5	5	5	4	5	4	5	5	3	4.8	5	5	4
16	5	4.5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4.8	5	5	4
17	3	2	5	2	4	3	3	5	4.5	3	2	4.7	4	3	4.5
18	3	3	5	2	4	4	3	4	4.5	3	3	4.5	4	3	4.5
19	3	1.5	4	3	4	3	4	4	4	5	2	4.8	3	4	3.5
20	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4.8	5	5	4.5
21	4	5	4	5	5	4	5	5	4.5	5	3.5	4.8	5	5	4