

Fortalecimiento de las capacidades de estudiantes como productores mediáticos activos a través de la co-producción con actores sociales

*Strengthening the capacities of students as
active media producers through co-production with social actors*

Mabel Andrea Navarrete Vega • Ana Isabel Zermeño Flores

RESUMEN

Desde el marco de la comunicación y las tecnologías de información y comunicación para el desarrollo se implementó una estrategia formativa basada en la ejecución de proyectos sociales y una co-producción mediática con actores reales, para fortalecer habilidades digitales, de gestión de proyectos y responsabilidad social en estudiantes de comunicación. Este trabajo busca atender una problemática relacionada con las limitadas competencias vinculadas a la producción mediática, reflejadas en evaluaciones nacionales y locales en los futuros comunicadores en México. Consiste en una investigación aplicada desde una metodología cualitativa, a través del método del mapeo de alcances. Los principales resultados indican que la estrategia formativa permitió que las y los estudiantes puedan experimentar y comprender de forma integral el proceso de producción mediática y el desarrollo de las capacidades de interés. Esta experiencia educativa, aunque situada y contextualizada, aporta a la formación de estudiantes de las carreras de comunicación, en las que se presta atención al proceder técnico en la producción, pero en mayor medida en el compromiso social y en el papel del comunicador como hacedor de cambios posibles ante problemáticas sociales relevantes.

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

ABSTRACT

From the framework of communication and information and communication technologies for development, a training strategy was implemented based on the execution of social projects and a media co-production with real actors, to strengthen digital skills, project management and social responsibility in communication students. This work seeks to address a problem related to the limited skills linked to media production, reflected in national and local evaluations in future communicators in Mexico. It consists of an applied investigation from a qualitative methodology, through the scope mapping method. The main results indicate that the training strategy allowed students to fully experience and understand the process of media production and the development of capacities of interest. This educational experience, although located and contextualized, contributes to the training of students in communication careers, where attention is paid to the technical procedure in production, but to a greater extent in social commitment and in the role of the communicator as a maker of changes possible in the face of relevant social problems.

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

INTRODUCCIÓN

La práctica educativa, el hacer en las aulas, implica entre otras cosas considerar las realidades de los sujetos participantes, el contexto institucional y social, los recursos, los métodos, las estrategias y las directrices de organismos nacionales e internacionales. Hoy en día en el campo educativo del nivel superior no resulta complejo identificar que dichos lineamientos son coincidentes en apostar por alternativas didácticas que abonen al desarrollo de competencias del siglo XXI y por acciones formativas que vinculen al estudiante con su entorno social en concordancia con su compromiso social y los objetivos del desarrollo sostenible (ANUIES, 2018; UNESCO, 2017).

Situando este escenario general en la formación de comunicadores, se identifica la coincidencia en referentes del campo de la comunicación para el desarrollo que apuestan por esta misma línea formativa, es decir, conformar un comunicador más consciente y crítico de las desigualdades de su entorno, generando discursos comunicativos que abonen al desarrollo y cambio social (Gumucio, 2004; Martín-Barbero, 2012; Tufte y Mefalopulos, 2009).

Estos discursos se pueden reflejar en distintos ámbitos de la formación de un comunicador, para este estudio el enfoque se centraliza en la producción mediática, comprendiendo el peso de los productos comunicativos en la sociedad actual, y por el protagonismo de esta competencia en la formación profesional de cualquier comunicador.

En este sentido, se puede denotar que los programas educativos de carreras de comunicación en México cuentan con objetivos y lineamientos para la adquisición de esta habilidad de forma concreta, sin embargo, los bajos niveles de aprobación en las mediciones nacionales en el Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación –EGEL-Comunica– (CENEVAL, 2022), donde el 55.6% de los jóvenes recién egresados presentan un desempeño no-satisfactorio en el ám-

Mabel Andrea Navarrete Vega. Profesora-Investigadora de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Colima, México. Es Doctora en Innovación en Tecnología Educativa por la Universidad Autónoma de Querétaro y se encuentra adscrita al Centro Universitario de Investigaciones Sociales de la Universidad de Colima, donde ha desarrollado proyectos de inclusión digital a nivel local y nacional vinculados a la línea de conocimiento tecnologías de información y comunicación para el desarrollo. Entre sus publicaciones recientes se encuentran artículos sobre producción mediática activa en la formación de comunicadores y sobre las prácticas tecnológicas en jóvenes universidades. Correo electrónico: mnavarrete@uocol.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-5290-3127>.

Ana Isabel Zermeño Flores. Profesora-Investigadora del Centro Universitario de Investigaciones Sociales de la Universidad de Colima, México. Es coordinadora de Agorante, grupo de investigación en sociedad y tecnología de la UCOL. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Es Doctora en Comunicación Audiovisual por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Integrante del Consejo Editorial de la revista *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas (ESCC)*. Entre sus publicaciones recientes se encuentran artículos sobre capacidades humanas de jóvenes universitarios en el marco de la calidad de vida. Correo electrónico: anaz@uocol.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-7371-8767>.

bito de productos comunicativos, reflejan la necesidad de apostar por estrategias más integrales para el desarrollo de esta competencia.

A este respecto, como parte de un trabajo de doctorado, se elaboró un modelo de producción mediática activa (PMA) presentado en un artículo previo (Navarrete y Romero, 2021) que detalla los marcos y fases de una estrategia didáctica para fortalecer competencias vinculadas a una producción mediática activa desde la comunicación para el desarrollo (Anexo 1).

En concordancia, este trabajo presenta los resultados de aprendizaje derivados de la implementación de la estrategia en estudiantes de comunicación. Los resultados se organizan de acuerdo a las tres variables de interés para este estudio: habilidades digitales y productivas, gestión de proyectos y responsabilidad social.

Se reconoce que existe una vinculación entre estas competencias durante el proceso de producción en el que el estudiante asume un rol de productor mediático activo, es decir, que no es un mero consumidor o productor de medios, sino un mediador que genera productos multimedia, que da entrada a la participación del usuario como un actor de su propia narrativa, basado en el desarrollo de un proyecto social horizontal, desde un compromiso crítico, ético y social que apunte a desarrollar para transformar (Ferrés y Piscitelli, 2012; Vargas, 2018; Gumucio, 2004; Ríos, 2015; Soep, 2012).

A partir de lo expuesto, cabe preguntarse: ¿Cómo se fortalecieron las capacidades de las y los estudiantes como productores mediáticos a través de una estrategia que fomenta la co-producción con actores sociales?

Al respecto existe una robusta documentación por parte de la UNESCO orientada a fortalecer competencias mediáticas, así como la informacional y digital (2010, 2011, 2016, 2017, 2019). De igual forma se encuentran el Plan Modelo de Estudios de Periodismo (2007) y el *Model curricula for journalism education: A compendium of new syllabi* (2013), que orientan el desarrollo de competencias en futuros comunicadores para desenvolverse en la sociedad de la información y el conocimiento, así como la integración de una visión humanista para formar un profesional como agente de cambio que fomente y fortalezca la democracia en la sociedad.

De forma adicional se pueden referir trabajos de larga trayectoria en la competencia mediática, tanto de Scolari et al. (2020) como de Ferrés y Piscitelli (2012), en los cuales, entre otros aportes, exponen elementos relacionados con las habilidades transmidiáticas en espacios informales de aprendizaje y desglosan indicadores en seis ámbitos de producción: lenguaje, tecnología, proceso de interacción, proceso de producción y difusión, ideología y valores, y dimensión estética para orientar su adquisición.

Por otro lado se identifican experiencias de trabajo alineadas a conseguir una producción mediática con un enfoque crítico, reflexivo y de aporte social. Por mencionar algunas se encuentran el laboratorio de aprendizaje denominado YOUmedia en Chicago (Ito et al., 2013), la experiencia juvenil Youth Radio (Soep, 2012) y, en

escenarios más cercanos, el trabajo formativo con estudiantes de comunicación de universidades del centro occidente de México (Zermeño et al., 2020).

El trabajo empírico de los jóvenes es un hilo conductor en estas experiencias de producción, se apuesta por formar habilidades a partir de la vinculación con otros y desde una producción de contenidos digitales que promuevan el desarrollo social. Una particularidad de estas experiencias, que además resultan relevantes para las autoras de este trabajo, es que de forma directa e indirecta son coincidentes con los discursos de la comunicación para el desarrollo.

Además, Soep (2012) logra ofrecer dimensiones clave para la alfabetización mediática a partir de un trabajo etnográfico y la ejecución de un proyecto en el cual jóvenes de la comunidad crean productos mediáticos sobre problemáticas sociales relevantes de su entorno. Por su parte, la experiencia de Ito et al. (2013), concordante con la experiencia anterior, confía en que el aprendizaje sobre producción mediática se genera a partir de prácticas significativas y relaciones de apoyo, y logra traducir sus casos de estudio en un listado de dimensiones, principios y actividades para fortalecer habilidades de producción mediática desde un enfoque de aprendizaje conectado.

En cuanto al trabajo de Zermeño et al. (2020), además de ser coincidente con las posturas de los casos anteriores, realizan un análisis de experiencias formativas con estudiantes de comunicación de la Universidad de Colima y la Universidad Autónoma de Aguascalientes, con base en diversas categorías de interés sobre una producción desde la comunicación para el cambio social. El presente trabajo aporta a esta línea de estudio que vienen realizando dichos académicos y busca identificar niveles de alcance de competencias vinculadas a la producción mediática en estudiantes de comunicación.

Este interés resulta relevante, ya que de acuerdo a la exploración documental previa resultó complejo identificar experiencias sistematizadas que precisen niveles de aprendizaje obtenidos por estudiantes a partir de la implementación de una estrategia centrada en la producción mediática desde la comunicación para el desarrollo.

MARCO TEÓRICO

Hablar de producción mediática activa (PMA) consiste en desarrollar productos mediáticos comprometidos con el desarrollo y el cambio social. Busca una co-producción que incorpore al actor social –entendido como la persona o grupo de personas afectadas directamente por el problema social– a participar desde la concepción hasta la culminación del producto mediático, a través del diálogo con las y los jóvenes productores. De acuerdo con la perspectiva de Soep (2012), se concibe a los actores sociales como la fuerza que mueve la producción y funcionan como árbitros durante el proceso.

Una de las líneas del campo de la comunicación que dialoga con estos discursos se relaciona con la comunicación para el desarrollo. De acuerdo con la División de América Latina y el Caribe de la Cooperación Suiza (COSUDE), la C4D –por sus siglas en inglés–, se entiende como 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); apuesta por el cambio social haciendo uso de métodos e instrumentos de la comunicación interpersonal, medios comunitarios y tecnologías modernas de información.

En este escenario de productos comunicativos comulga el planteamiento de Gumucio (2004) acerca del valor sobre la recuperación de las voces de la multiculturalidad, las cuales generalmente han sido invalidadas y omitidas (o escondidas) por los medios masivos, y busca el rescate del pensamiento humanista en 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, que exige de la sensibilidad y el compromiso para trabajar junto a otros, una co-producción. Una colaboración que comprende 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 actor social en la producción para así generar los discursos con los matices necesarios (Gumucio, 2004; Ríos, 2015; Soep, 2012).

Las y los estudiantes como productores mediáticos activos enfrentan situaciones formativas en las que abordan desafíos intelectuales y sociales interrelacionados que buscan desarrollar capacidades y habilidades contemporáneas que les permitan desempeñarse con un papel activo en la sociedad actual hacia el logro de mejores condiciones de vida individuales y sociales (Anazifa y Djukri, 2017; UNESCO, 2015).

METODOLOGÍA

Este trabajo corresponde a una investigación mayoritariamente cualitativa de corte descriptivo que se apoya en una estadística simple al otorgar promedios a los niveles obtenidos por las y los estudiantes sobre los resultados de aprendizaje.

La muestra del estudio corresponde a estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Comunicación de la Universidad de Colima, generación 2019-2022, participantes de la materia de Gestión de la Comunicación, realizada durante los meses de febrero a junio del 2021. Las unidades de análisis corresponden a las competencias de las y los estudiantes en tres ámbitos específicos: habilidades digitales y de producción mediática, gestión de proyectos y responsabilidad social. Se estableció como unidad de observación a 28 estudiantes que participan en la intervención, siendo la mitad mujeres y el resto hombres.

Se utilizó la metodología del mapeo de alcances (MA) como marco para observar las variables del estudio. El 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 y flexible 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, p. 11). Este método se focaliza en dar seguimiento a los cambios de comportamiento, a partir de las estrategias que el proyecto genera como pertinentes para lograr cambios específicos.

Para Lewis (2014), el MA puede ser utilizado como un método alternativo o de apoyo para la evaluación en contextos de enseñanza y aprendizaje, y utilizar niveles de alcance resulta pertinente en las evaluaciones educativas. En este sentido, se recuperó el MA para esta investigación con el objetivo de identificar cambios en los conocimientos, habilidades y actitudes en estudiantes utilizando su herramienta denominada “Señales de progreso”, en la que previamente se establecieron los alcances deseados para las y los estudiantes en términos de las competencias esperadas y sus correspondientes señales de progreso (“Se espera que...”, “Sería positivo que...” y “Sería ideal que...”).

En este sentido, se elaboró una matriz de señales de progreso establecida a partir de los indicadores de interés y sus respectivos instrumentos para su observación. El procedimiento implicó establecer para cada indicador los cinco niveles de alcance: deficiente, regular, esperado, positivo e ideal, asignando el valor de 1 al mínimo y de 5 al máximo.

Se realizó una observación *in situ* y se recogían los productos de la clase y, según estos productos, se asignaba un nivel de alcance para ese momento de evaluación. Este proceso se aplicó en las tres parciales del curso y con diversos instrumentos, con el propósito de observar cambios en los niveles de alcance. En este momento resulta relevante dedicar tiempo para establecer la rúbrica con los niveles de alcance, porque sirve de brújula para observar los logros en la meta de aprendizaje. Se presenta la Tabla 1 que contiene un ejemplo de la competencia digital sobre la definición de criterios para valorar los niveles de alcance.

Cabe mencionar que la información sobre la selección de indicadores se profundiza en el artículo previo de PMA (Navarrete y Romero, 2021). En términos generales, los marcos que guiaron la selección de indicadores en la competencia en gestión de proyectos tuvieron relación con las propuestas de Binkley et al. (2012) y Wiek et al. (2016); el ámbito digital retoma ideas centrales de Ferrés y Piscitelli (2012) y Soep (2012); en cuanto a la responsabilidad social se contemplan las propuestas de García et al. (2016), Tufte y Mefalopulos (2009) y UNESCO (2015).

Tabla 1

Niveles de alcance

Indicadores	Fases de alcance				
	Deficiente	Regular	Esperado	Positivo	Ideal
Comprende el papel que desempeñan las TIC en la sociedad y sus posibles efectos (Ferrés y Piscitelli, 2012)	Menciona menos de la mitad de los conceptos básicos revisados sobre las TIC en la sociedad actual	Menciona, al menos, la mitad de los conceptos básicos sobre las TIC en la sociedad actual	Conoce los conceptos básicos y las características generales de las TIC en 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
<i>Instrumentos</i>	<i>Glosarios</i>		<i>Diario de aprendizaje</i>		

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

Para identificar los niveles de alcance por competencia en las y los estudiantes participantes se realizó un análisis de forma deductiva del corpus de los distintos instrumentos de la implementación, efectuando una identificación de los niveles de alcance obtenidos de acuerdo a categorías de interés. En este sentido, se analizaron los diarios de aprendizaje, glosarios, ficha del proyecto, productos multimedia, evaluación del beneficiario, autoevaluaciones y coevaluaciones, entre otros parámetros.

Es necesario precisar que los niveles de alcance de cada estudiante se asignaron al finalizar procesos continuos de retroalimentación, ajustes y mejora de sus actividades y productos. La Tabla 2 presenta los promedios en los indicadores de competencias digitales y productivas, de gestión de proyectos y responsabilidad social. Cabe retomar que la escala de niveles de logro se distribuye desde el valor de 1 para el mínimo y de 5 al máximo.

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. Los indicadores que presentaron el menor y mayor promedio, coincidentemente, se ubicaron en la competencia de responsabilidad social.

Para cada variable los promedios alcanzados 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 4.3, y el promedio de los indicadores de habilidades digitales y producción mediática se ubica en 4.1.

A continuación se presenta el análisis para cada indicador por competencia de interés. Se precisan los promedios, el nivel y tipo de aprendizaje evidenciado por estudiantes y las acciones realizadas para su mejora (cuando aplica).

Tabla 2
Medias por indicador

Competencia	Ámbito de la competencia y sigla	Indicadores	Promedio
Digitales	Comprensión-DP1	Comprende el papel que desempeñan las TIC en la sociedad y sus posibles efectos	3.95
	Comprensión-DP2	Comprende los principios, alcances y proceso de la producción mediática activa	3.83
	Habilidad-DP3	Usa la tecnología como una herramienta para investigar, organizar, evaluar y comunicar información	4.43
	Habilidad- DP4	Evalúa la información y herramientas TIC de manera crítica y reflexiva	3.81
	Habilidad-DP5	Aplica el proceso de producción mediática activa...	4.48
Gestión de proyectos	Comprensión-GP1	Comprende el proceso de gestión de proyectos...	4.05
	Habilidad-GP2	Aplica el proceso de gestión de proyectos...	4.29
	Habilidad-GP3	Realiza actividades y proyectos de manera colaborativa...	4.29
	Actitud-GP4	Persevera para lograr objetivos, incluso, frente a obstáculos y presiones	4.71
Responsabilidad social	Comprensión-RS1	Comprende problemáticas sociales de su entorno inmediato...	4.57
	Comprensión-RS2	Comprende el papel de la comunicación en los procesos de cambio social y desarrollo	3.80
	Habilidad-RS3	Establece un diálogo empático y participativo con pares, beneficiarios y colaboradores...	4.83
	Habilidad-RS4	Busca y analiza información sobre temas o problemas sociales	4.24
	Habilidad-RS5	Plantea proyectos sobre asuntos de interés local y/o de problemáticas sociales	4.29
	Actitud-RS6	Disposición ética y profesional en el desarrollo de actividades y entrega del producto	4.36

Fuente: Elaboración propia.

Responsabilidad social

RS1. Comprende problemáticas sociales de su entorno inmediato.

Este indicador representó la ejecución de actividades relacionadas con la elaboración de un mapeo de organizaciones del Estado. Previo a este trabajo grupal, las y 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 las y 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 mayoría de las y los estudiantes 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.

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. El 60% de las y los estudiantes se ubican 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. Por su parte, en sus diarios de aprendizaje logran plasmar las diferencias entre una comunicación mercantilista a una enfocada al bienestar social.

Sin embargo, cabe mencionar que, pese a las acciones de retroalimentación para ajustar sus entregas, casi el 30% de los jóvenes se ubica en los niveles *estándar y regular*, presentando solo 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.

Existe una leve diferencia de una décima 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 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.

Este indicador obtuvo el promedio más alto de esta competencia, con un 4.8 sobre 5.0. La totalidad del grupo se ubica en los niveles *positivo e ideal*, es decir, las y 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.

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 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 la mayoría de los equipos de trabajo presentaron información sin verificar con suficiencia su confiabilidad (notas periodísticas y datos generales encontrados en internet). 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 buscaron y reforzaron procedimientos para efectuar la actividad de forma conjunta, valorar la información identificada y avanzar en 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.

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 las y 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, permitieron 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.

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 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 el tiempo, forma y contenido pactados, y efectúan aportaciones significativas para la elaboración de las actividades del grupo.

Sin embargo, al observar de forma particular los resultados se pudo encontrar que durante la segunda aplicación existió una mayor tendencia a valorar a los pares en un nivel más abajo que en la primera aplicación. Así también, el 23% de estudiantes obtuvieron valoraciones regulares en dos o más ítems del instrumento durante la segunda aplicación, lo cual coincidió con la fase final de producción y cierre del proyecto y por las medidas adoptadas por los equipos para excluir a determinados estudiantes que no respondieron a las lógicas y compromiso del equipo. Aun así, los altos promedios durante la primera aplicación propiciaron una alta media para este indicador, en general.

Gestión de proyectos

GP1. Comprende el proceso y fases de gestión de proyectos.

El promedio de este indicador se obtuvo a partir del trabajo de los glosarios y el diario de aprendizaje, alcanzando 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 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 fueron elaborando y revisando, se logra observar que el 70% de 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 permitieron reconocer las etapas de un proyecto y sus demandas.

GP2. Aplica el proceso de gestión de proyectos: prioriza, planifica, da seguimiento y evalúa para lograr el resultado previsto.

Este indicador alcanza un promedio de 4.3 y se obtiene de las actividades realizadas por los equipos para ejecutar sus respectivos proyectos. Esta fase, enfocada al trabajo de campo, se veía reflejada en la ficha del proyecto de cada equipo.

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 por parte de las y 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, acordes a fortalezas y/o conocimientos, descartar tareas complejas, reasignar roles dentro de los equipos, así como la exclusión de algunos de ellos.

GP3. Realiza actividades y proyectos de manera colaborativa y con objetivos compartidos.

El promedio de este indicador alcanzó un 4.3 y se obtuvo a través del instrumento de auto y coevaluación. Indica que, en promedio, las y 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 la segunda parcial implicaran mayores retos para los integrantes de los equipos, ya que 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 estudiantes del salón recibe, en uno o varios de los ítems evaluados, valoraciones menores al nivel de lo esperado. Los ítems en los que se presentan estas menores valoraciones corresponden a la calidad del trabajo y nivel de contribución del compañero en las actividades del grupo.

GP4. Persevera para lograr objetivos, incluso frente a obstáculos y presiones.

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 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 co-evalúa a sus pares en el nivel máximo de 5, mientras que al concluir la implementación solo el 60% obtiene este valor.

Resultó evidente en las asesorías de ciertos equipos una tendencia paulatina a cuestionar y/o evidenciar a compañeros de grupos, incluso amigos, por el bajo nivel de compromiso de estas personas, sobre todo cuando las tareas y actividades se volvían altamente demandantes en el proyecto y en el trabajo con el beneficiario y, por consecuencia, arrojaban estas apreciaciones al momento de evaluarlos.

Habilidades digitales y de producción mediática

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

Este indicador obtiene un promedio de 3.9 sobre 5 y la mayoría de estudiantes se ubican entre el nivel de alcance de lo esperado y el ideal. Las actividades vinculadas a este indicador implicaron sesiones de análisis, revisión y discusión de videos, paneles y reflexión en clases; aun así, en las respuestas observadas en los diarios de aprendizaje alrededor de una tercera parte de estudiantes se enfoca en describir los beneficios y efectos de las TIC en el ámbito de sus vidas cotidianas, dan ciertos ejemplos básicos, pero no profundizan en el tema. Por otra parte, y de forma positiva, el resto de 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 corresponde como comunicadores en la sociedad de la información y el conocimiento.

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

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 aludiendo a ciertos elementos, características o fases del proceso de producción. Sin embargo, el resto de 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 estudiantes mantiene su nivel durante el transcurso de la implementación, un 20% de estos 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 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.

Se observa en los diarios de aprendizaje el reconocimiento de las y los estudiantes sobre el valor de las sesiones de trabajo con los beneficiarios, las asesorías con el docente y expertos para avanzar en su comprensión sobre los discursos y particularidad de una producción mediática que abona al empoderamiento de las personas.

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

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 las y 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 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 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 solo un 20% de 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 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 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.

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 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 las y 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.

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.

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 las y 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. El promedio de estas actividades se ubica en un 4.6.

Los retos para las y los estudiantes se presentaron al momento de diseñar el guion y, en particular, en la comprensión y negociación que conlleva 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.

DISCUSIONES

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 la estrategia didáctica centrada en una producción mediática activa permite fortalecer habilidades digitales, de gestión de proyectos y responsabilidad social en estudiantes de comunicación.

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 se buscaba ofrecer un acercamiento inicial de las y 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. (2016) concernientes a que experiencias en escenarios reales tienen un impacto positivo en la capacidad

de compromiso y responsabilidad social en estudiantes. Los aspectos relacionados al acercamiento y vinculación con actores y sus problemáticas fueron los ámbitos mejor valorados, reflejando pertinencia con los postulados sobre la importancia de lograr que las y los estudiantes tomen conciencia de las necesidades y situaciones de su contexto como sujetos activos y movilizadores de la conciencia ciudadana (Cecchi et al., 2013; Grauenkaer y Tufte, 2018).

En esta misma línea de resultados relevantes se destaca el aumento en la capacidad de las y los estudiantes para reconocer las fases de la producción mediática, que se incrementó 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 problemática expuesta sobre los resultados nacionales en producción mediática de EGEL-Comunica (CENEVAL, 2022), 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 estudiantes. Este conocimiento complementa al indicador anterior, los cuales resultan significativos debido a que esta experiencia formativa buscaba una comprensión integral del proceso de producción mediática activa desde la comunicación para el desarrollo.

El ámbito de comprensión de la problemática social era un aspecto medular de la estrategia y resultó evidente en los instrumentos la mejora en los discursos y argumentos de las y los estudiantes sobre sus temáticas a partir del desarrollo de sus proyectos y el trabajo directo con los beneficiarios, lo cual es coincidente con los estudios de García et al. (2016), Hurtado (2021) y Scott (2015).

Sumando a la discusión, la estrategia inicial para obtener una comprensión elemental de la temática antes del acercamiento con el beneficiario resulta ser un elemento asertivo para entablar el diálogo y negociaciones con el actor social, de acuerdo con las descripciones de las y los estudiantes. Por su parte, los beneficiarios reflejan en los instrumentos mejores disposiciones por colaborar de acuerdo al nivel de conocimientos de los equipos sobre la problemática social tanto al inicio como durante el transcurso de la implementación.

En cuanto a las competencias digitales de las y 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, las y los estudiantes presentan manejos heterogéneos.

Por otra parte, se trae a discusión un resultado sobre los indicadores de actitud relacionados con la evaluación de pares, los cuales, si bien obtienen un promedio general medio-alto, se observa un descenso paulatino en las valoraciones durante la

implementación. De acuerdo con Kokotsaki et al. (2016) y Prasad et al. (2017), este tipo de prácticas formativas instan determinadas actitudes en las y los estudiantes, y estas pueden propiciar o limitar el avance de los proyectos.

Precisando, nuestro estudio permite reconocer que las sesiones de trabajo y acuerdos con el beneficiario son altamente demandantes para los equipos, y es en este momento cuando principalmente se evidencia el nivel de compromiso y capacidades de los integrantes de un equipo frente a sus pares.

Por otro lado, existe coincidencia con las afirmaciones de Ibarra y Rodríguez (2011) acerca de que 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 las y los estudiantes disminuye. De forma adicional, en la implementación se puede observar que los niveles de empatía, consideración y tolerancia se ven diferenciados entre los integrantes de los equipos a medida que el proyecto se desarrolla y se vuelve exigente.

En este sentido, llama la atención el tipo de medidas asumidas por los equipos para excluir a determinados estudiantes que no responden a las lógicas de trabajo del equipo. Si bien este tipo de prácticas puede reflejar una alta capacidad de decisión de las y 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 las y 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 y el desarrollo humano.

CONCLUSIONES

El acercamiento de las y los estudiantes con problemáticas sociales y sus respectivos actores sociales para la co-creación de productos comunicativos conlleva procesos continuos en los que las acciones, negociaciones y toma de decisiones facilitan la experimentación y comprensión integral del proceso de producción mediática, y a su vez tensionan las dinámicas formativas habituales de las y los estudiantes en particular cuando deben dar respuesta a actores distintos a los educativos.

Así, esta estrategia demanda en las y los estudiantes comprensiones bases sobre las temáticas de sus proyectos, la migración en los proceder de los equipos desde esfuerzos limitados y parcelados hacia estrategias cooperativas y flexibles, así como un nivel de respuesta consciente de su accionar para responder frente a un tercero que no es institucional y que exige de forma implícita y explícita un trabajo en el que prima una fuerte responsabilidad social.

Esta propuesta se focaliza más en el proceso que en el producto final. El seguimiento en las asesorías de acuerdo a los alcances planteados surge como favorable

para identificar, valorar y mejorar el desempeño de las actividades; 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.

Cabe aludir a que la herramienta de niveles de alcances resulta útil para evaluar procesos cortos de cambios de comportamiento en escenarios formativos asociados al desarrollo de proyectos. Establecer y llevar un control de los niveles de logro en el tiempo permite observar cambios en las comprensiones de las y los estudiantes. El propio trabajo de seguimiento y acompañamiento que realiza el docente facilita esta labor.

La implementación permite realizar algunas recomendaciones desde el punto de vista metodológico que pueden ser valoradas para siguientes aplicaciones. En términos didácticos, resulta necesario diversificar las técnicas y estrategias que fortalezcan el pensamiento estratégico de aprendizaje, ya que dichas capacidades resultan importantes para ampliar las posibilidades de éxito del proyecto con relación a su conclusión.

De forma adicional, desde el punto de vista práctico se requiere precisar de forma continua a los equipos lo que se espera de ellos en cada fase del proyecto, 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 ejecutados de la forma más realista posible, evitando la sobreprotección, propició la autonomía, la toma de decisiones 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 las y los estudiantes influyen en las relaciones entre los integrantes, en las cuales las expectativas, tolerancia y comprensión de las consecuencias entran en juego.

Por otro lado, los resultados de la implementación posibilitan nuevas preguntas de investigación relacionadas con los niveles de solidaridad y empatía de las y 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 las y 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.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra el tamaño de la población. La intervención se realizó en particular con 28 estudiantes de una universidad del occidente de México, por lo que los resultados recogidos son situados en una dinámica educativa y cultura específica.

Por último, a pesar de esas 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 (EGEL-Comunica) (CENEVAL, 2022), que evidencian la urgencia de reforzar dicha habilidad en estudiantes de comunicación.

El aporte de este estudio reside en ofrecer una estrategia centrada en una producción mediática activa posible de replicar para su puesta en práctica y abonar a una formación integral de profesionistas comunicadores asumidos como actores sociales estratégicos desde una comunicación para el desarrollo y cambio social.

REFERENCIAS

- ANUIES [Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior] (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*.
- 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
- Anazifa, R., y 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>
- Avello, R., López, R., Cañedo, M., Álvarez, H., Granados, J., y Obando, F. (2013). Evolución de la alfabetización digital: nuevos conceptos y nuevas alfabetizaciones. *MediSur*, 11(4), 450-457. <https://www.redalyc.org/pdf/1800/180028773009.pdf>
- Barrero, A., y Palacios, J. (2015). Reflexiones sobre el papel del comunicador social y competencias del comunicador en las organizaciones. *Poliantea*, 11(20), 197-221. <https://doi.org/10.15765/plnt.v11i20.659>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller, M., y Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. En *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Springer. http://www.springerlink.com/index/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Castellanos, A., Sánchez, C., y 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., y Sanllorenti, P. (2013). *Compromiso social universitario. De la universidad posible a la universidad necesaria* (vol. 2). IEC-CONADU.
- CENEVAL [Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior] (2022). *Informe resultados 2021. Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (EGEL-Comunica)*.
- COSUDE [División de América Latina y el Caribe de la Cooperación Suiza] (2014). *Comunicación para el desarrollo. Una guía práctica*.
- Earl, S., Carden, T., y Smutylo, T. (2002). *Mapeo de alcances*. LUR/IDRC.
- Ferrés, J., y 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>
- García, J., De la Calle, C., Valbuena, M., y De Dios, T. (2016). 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>
- Gumucio, A. (2004). El cuarto mosquetero: la comunicación para el cambio social. *Investigación & Desarrollo*, 12(1), 2-23. <https://www.redalyc.org/pdf/268/26800101.pdf>
- Grauenkaer, L., y Tufte, T. (2018). Youth-led communication for social change: Empowerment, citizen me-

- dia, and cultures of governance in Northern Ghana. *Development in Practice*, 28(3), 400-413. <https://doi.org/10.1080/09614524.2018.1436696>
- Hurtado, Y. (2021). ABP, estrategia pedagógica que contribuye a la argumentación. *Revista UNIMAR*, 39(2), 28-49. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-2-art2>
- Ibarra, S., y 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*, 14(4), 73-86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022117006>
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J., y Watkins, S. C. (2013). *Connected learning*. BookBaby. <http://public.eblib.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=5861726>
- Kokotsaki, D., Menzies, V., y Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Lewis, A. (2014). The use of outcome mapping in the educational context. *International Journal of Progressive Education*, 10(2), 89-102.
- Martín-Barbero, J. (2012). Los oficios del comunicador. *Signo y Pensamiento*, 30(59), 18-40. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2429>
- Navarrete, M., y Romero, R. (2021). Estrategia didáctica para fortalecer las competencias de producción mediática desde la comunicación para el desarrollo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1208. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1208
- Prasad, S., Raj, D., y Bagale, S. (2017). Developing 21st century skill through project based learning in EFL context: Challenges and opportunities. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 7(1). <https://www.tojned.net/journals/tojned/articles/v07i01/v07i01-07.pdf>
- 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. <https://revistas.uca.es/index.php/cayp/article/view/3094>
- 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
- Roveda, A. (2007). ¿Es posible la formación de un pensamiento estratégico en las escuelas de comunicación y de periodismo? *Signo y Pensamiento*, 26(51), 98-107. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3715>
- 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>
- Scolari, C., Ardèvol, E., Pérez-Latorre, Ò., Masanet, M., y Lugo, N. (2020). ¿Qué hacen los adolescentes con los medios? Un enfoque etnográfico para identificar habilidades transmedia y estrategias de aprendizaje informal. *Revista de Educación Digital*, (37), 269-287. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.265-283>
- Scott, C. (2015). *El futuro del aprendizaje 2. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa
- Tufte, T., y Mefalopulos, P. (2009). *Participatory communication: A practical guide*. The World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8008-6>
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2007). *Plan modelo de estudios de periodismo*.
- UNESCO (2010). *ICT transforming education: A regional guide*. UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- UNESCO (2011). *Alfabetización mediática e informacional: currículum para profesores*. UNESCO.
- UNESCO (2013). *Model curricula for journalism education: A compendium of a new syllabi*. UNESCO.
- UNESCO (2015). *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>

UNESCO (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC* (3a. versión).

Vargas, J. (2018). *Dimensión pedagógica de la comunicación para el cambio social*. Universidad Pedagógica Nacional.

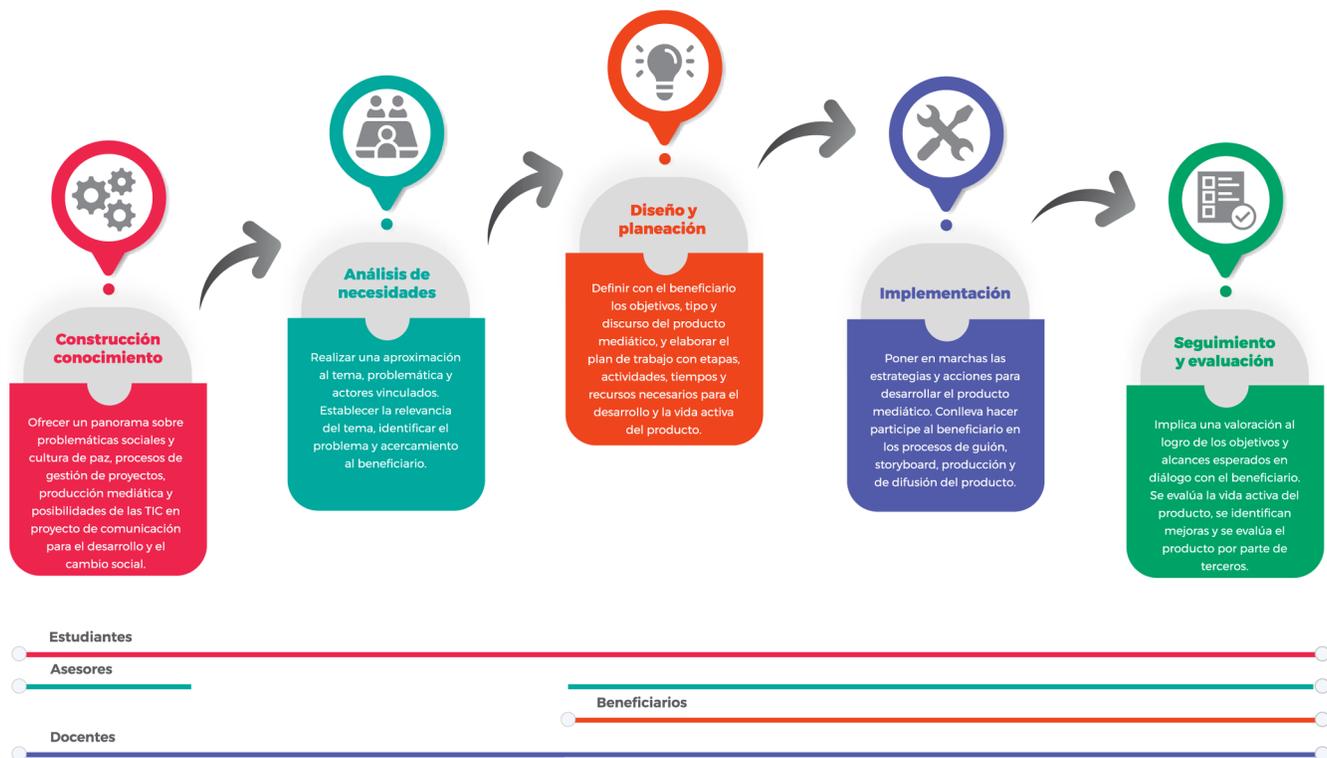
Wiek, A., Bernstein, M., Foley, R., Cohen, M., Forrest, N., Kuzdas, C., Kay, B., y Keeler, L. (2016). Operationalising competencies in higher education for sustainable development. En *Routledge handbook of*

higher education for sustainable development (pp. 241-260). Routledge.

Zermeño, A., Padilla, R., y Fernández, A. (2020). Formación de comunicadores para el desarrollo y el cambio social. Análisis de experiencias en el centro occidente de México. *Commons. Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, 9(1), 59-88. <https://doi.org/10.25267/COMMONS.2020.v9.i1.3>

ANEXO 1

Fases de la propuesta de modelo de producción mediática



Fuente: Elaboración propia.

Cómo citar este artículo:

Navarrete Vega, M. A., y Zermeño Flores, A. I. (2023). Fortalecimiento de las capacidades de estudiantes como productores mediáticos activos a través de la co-producción con actores sociales. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1782. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1782



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.