

**Competencias Tecnológicas, Informacionales y Mediáticas-Digitales en Docentes.
Experiencia de Intervención en la UEF Juan Montalvo–Manta****Technological, Information, and Media-Digital Competencies among Teachers: An
Intervention Experience at UEF Juan Montalvo–Manta****Competências Tecnológicas, Informacionais e Midiático-Digitais dos Docentes: Experiência
de Intervenção na UEF Juan Montalvo–Manta**Jackeline Mendoza Pinoargote¹, <https://orcid.org/0000-0002-4157-2457>Ana Cedeño Gutiérrez¹, <https://orcid.org/0009-0004-4265-4077>Damian Mendoza Zambrano¹, <https://orcid.org/0000-0002-0046-9664>Gabriela Vélez Bermello², <https://orcid.org/0000-0002-7414-8441>¹Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador²Universidad Estatal Península de Santa Elena, EcuadorAutor para correspondencia: jackeline.mendoza@uleam.edu.ec**RESUMEN**

Este estudio diagnostica las competencias tecnológicas, informacionales y mediáticas-digitales de seis docentes de la Unidad Educativa Fiscomisional Juan Montalvo de la ciudad de Manta, Ecuador. Se adopta un enfoque cualitativo descriptivo-interpretativo mediante la técnica de grupo focal, con análisis temático. Los resultados evidencian fortalezas en el uso funcional de plataformas educativas y recursos audiovisuales, junto con carencias recurrentes en infraestructura, conectividad y dominio técnico. Las percepciones sobre la inclusión digital son positivas respecto a la motivación estudiantil, mientras que la educomunicación presenta niveles desiguales de integración, dependiente de iniciativas individuales. Las necesidades formativas son específicas por disciplina, enmarcadas en desafíos como la falta de capacitación continua y la brecha generacional. Se concluye que las competencias docentes se encuentran en fase de adopción básica, requiriendo estrategias diferenciadas de formación que articulen conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar.

Palabras clave: Alfabetización informacional, educación mediática, formación de docentes, tecnología educacional.

ABSTRACT

This study assesses the technological, informational, and digital-media competencies of six teachers at the Unidad Educativa Fiscomisional Juan Montalvo in Manta, Ecuador. A qualitative descriptive-interpretive approach was adopted using the focus group technique with thematic analysis. The results reveal strengths in the functional use of educational platforms and audiovisual resources, alongside recurring shortcomings in infrastructure, connectivity, and technical proficiency. Perceptions of digital inclusion are positive regarding student motivation, while educommunication shows uneven levels of integration, dependent on individual initiatives. Training needs are discipline-specific, framed by challenges such as the lack of continuous professional development and the generational gap. It is concluded that teaching competencies remain at a basic adoption stage, requiring differentiated training strategies that articulate technological, pedagogical, and disciplinary knowledge.

Keywords: Information literacy, media education, teacher education, educational technology.

RESUMO

Este estudo diagnostica as competências tecnológicas, informacionais e midiático-digitais de seis docentes da Unidade Educativa Fiscomissional Juan Montalvo, na cidade de Manta, Equador. Adota-se uma abordagem qualitativa descritivo-interpretativa por meio da técnica de grupo focal, com análise temática. Os resultados

evidenciam puntos fuertes no uso funcional de plataformas educativas e recursos audiovisuais, juntamente com carências recorrentes em infraestrutura, conectividade e domínio técnico. As percepções sobre a inclusão digital são positivas em relação à motivação dos estudantes, enquanto a educação apresenta níveis desiguais de integração, dependente de iniciativas individuais. As necessidades formativas são específicas por disciplina, enquadradas em desafios como a falta de capacitação contínua e a lacuna geracional. Conclui-se que as competências docentes encontram-se em fase de adoção básica, requerendo estratégias diferenciadas de formação que articulem conhecimento tecnológico, pedagógico e disciplinar.

Palavras-chave: Alfabetização informacional, educação midiática, formação de professores, tecnologia educacional.

Recibido 21/05/2026 Aprobado 30/06/2026

Introducción

La digitalización de los entornos educativos ha transformado las formas de acceso, producción y circulación del conocimiento, generando nuevos desafíos para el desarrollo profesional docente. En este contexto, las competencias necesarias para la práctica educativa abarcan el manejo de dispositivos y plataformas digitales, la gestión crítica de la información, la evaluación de contenidos y la comprensión de las dinámicas comunicativas propias de los ecosistemas digitales contemporáneos (Area, 2010). Desde esta perspectiva, el presente estudio aborda las competencias tecnológicas, informacionales y mediático-digitales como una categoría analítica integrada, dado que suelen desarrollarse de manera fragmentada en los procesos de formación docente.

Este enfoque se articula con el marco de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), promovido por la UNESCO (2013) para fortalecer la participación ciudadana, la democracia y el ejercicio crítico frente a los medios y la información. En concordancia con esta propuesta, diversos autores destacan la importancia de promover prácticas educativas centradas en la producción, el análisis y la evaluación crítica de los mensajes mediáticos (Aparici y Silva, 2012; Pérez, 2013). La participación frecuente de los jóvenes en entornos digitales exige, además, procesos formativos que les permitan interpretar, contrastar y contextualizar la información que producen y consumen.

A pesar de los avances conceptuales y normativos en este ámbito, persisten dificultades para implementar la alfabetización mediática e informacional en los sistemas educativos latinoamericanos. Las desigualdades digitales comprenden el acceso a la tecnología, las habilidades de uso, las posibilidades de apropiación pedagógica y las condiciones institucionales necesarias para integrar los recursos digitales en la enseñanza y el aprendizaje (CEPAL, 2020). La pandemia de COVID-19 evidenció que la infraestructura tecnológica resulta insuficiente cuando no se acompaña de formación docente, apoyo institucional y estrategias pedagógicas pertinentes.

En Ecuador, aunque se ha producido una reducción progresiva del analfabetismo digital y una expansión de la infraestructura tecnológica educativa (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2022), la formación docente presenta niveles de cobertura diferenciados y una atención todavía limitada a las dimensiones crítica, ética y reflexiva del uso de la información digital. Esta situación hace necesario desarrollar diagnósticos contextualizados que permitan reconocer las fortalezas, limitaciones y necesidades formativas del profesorado.

En este marco, la Unidad Educativa Fiscomisional Juan Montalvo, adscrita a la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, constituye un contexto pertinente para analizar la relación entre las competencias tecnológicas, informacionales y mediático-digitales del profesorado y las prácticas comunicativas desarrolladas en la institución. Su vinculación con iniciativas relacionadas con la educación permite examinar las prácticas docentes, las percepciones sobre el uso educativo de las tecnologías y las necesidades de formación existentes (Aguaded *et al.*, 2021).

El estudio se desarrolla en el marco del proyecto de investigación «Inclusión digital y desarrollo comunitario, un enfoque integral a través de la Educación en Ecuador», código P-INV-1012539-2024, ejecutado por la Carrera de Comunicación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí y vinculado a las líneas de trabajo de la Red Alfamed. En este contexto, la investigación busca responder a la siguiente pregunta: ¿Cuál es el estado de las competencias tecnológicas, informacionales y mediático-digitales del profesorado de la Unidad Educativa Fiscomisional Juan Montalvo y cómo se relacionan estas competencias con las prácticas comunicativas desarrolladas en la institución?

Para responder esta pregunta, el estudio se propone identificar las fortalezas y limitaciones del profesorado en el uso de herramientas digitales y en el dominio de recursos tecnológicos. También busca analizar las

percepciones docentes sobre la incidencia de la inclusión digital en los procesos de aprendizaje y sobre el papel de la educomunicación en la relación entre la institución educativa y su entorno. Asimismo, pretende determinar las principales necesidades de formación y los obstáculos que enfrentan los docentes durante la incorporación de tecnologías digitales en su práctica pedagógica. Finalmente, procura analizar la relación entre las competencias tecnológicas, informacionales y mediático-digitales del profesorado y las prácticas educomunicativas desarrolladas en la institución.

Alfabetización Mediática e Informacional: dimensiones y relevancia educativa

La Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) articula las alfabetizaciones informacional, mediática y digital, en consonancia con la convergencia de los ecosistemas comunicativos contemporáneos. Este marco permite abordar de forma integrada el acceso a la información, el consumo de contenidos y la participación en entornos digitales. Según Wilson *et al.* (2011), comprende las competencias necesarias para acceder, evaluar, usar y producir información y contenidos mediáticos de manera crítica y ética.

Las competencias informacionales se vinculan con la identificación de necesidades de información, la localización y valoración de fuentes, el uso responsable de los contenidos y la comunicación de los resultados (UNESCO, 2011). Por su parte, las competencias mediáticas incluyen la interpretación de mensajes, el reconocimiento de sus lenguajes y contextos de producción, así como la creación y difusión de contenidos. Finalmente, las competencias digitales remiten al uso funcional, crítico, creativo, seguro y responsable de las tecnologías y plataformas. La confluencia de estas dimensiones sustenta, en este estudio, la categoría de competencias mediático-digitales.

Para Ferrés y Piscitelli (2012), la competencia mediática se articula en seis dimensiones: lenguajes, tecnología, interacción, producción y difusión, ideología y valores, y estética. Este modelo permite analizar tanto la interpretación y producción de mensajes como los intereses, valores y representaciones que los atraviesan. De este modo, la AMI no se limita a proporcionar destrezas técnicas; se orienta a formar una ciudadanía capaz de comprender y actuar en un ecosistema informacional cada vez más complejo.

La relevancia educativa de la AMI comprende dimensiones técnicas, analíticas, éticas y ciudadanas. Buckingham (2019) sostiene que la educación mediática fortalece la comprensión crítica de los procesos de producción, circulación y recepción de los mensajes. Por tanto, la formación docente ha de articular el dominio tecnológico con la evaluación de la información, la interpretación de los discursos mediáticos, el reconocimiento de sesgos y la promoción de formas responsables de participación digital.

Competencia digital docente y marcos de referencia

La incorporación de tecnologías digitales en los procesos educativos ha impulsado la elaboración de marcos para definir y fortalecer la competencia digital docente. Molina-Bailon y Mazziere (2026) la conciben como un constructo multidimensional que integra conocimientos, habilidades y prácticas vinculadas con el uso pedagógico de los recursos digitales. Esta competencia comprende la selección de herramientas, la planificación de actividades, la creación de contenidos, la evaluación de los aprendizajes y el acompañamiento del desarrollo digital del alumnado.

Entre los principales referentes se encuentra el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores —DigCompEdu—, desarrollado por Redecker (2017). Este marco se organiza en seis áreas: compromiso profesional, recursos digitales, enseñanza y aprendizaje, evaluación, empoderamiento del alumnado y facilitación de la competencia digital de los estudiantes. Su aportación nuclear consiste en situar la tecnología al servicio de la mejora pedagógica, y no como un recurso aislado.

En el contexto hispanohablante, el Marco Común de Competencia Digital Docente establece cinco áreas y diferentes niveles de progresión (INTEF, 2017): información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad y resolución de problemas. Tales áreas se relacionan directamente con las dimensiones tecnológicas, informacionales y mediático-digitales consideradas en esta investigación.

Desde una perspectiva complementaria, el modelo Technological Pedagogical Content Knowledge —TPACK— plantea que la integración educativa de las tecnologías depende de la interacción entre los conocimientos tecnológico, pedagógico y disciplinar (Mishra y Koehler, 2006). Es decir, las herramientas digitales adquieren sentido cuando responden a objetivos pedagógicos, contenidos específicos y características del contexto de enseñanza.

En esta línea, Cabero-Almenara y Martínez Gimeno (2019) advierten que la formación inicial del profesorado suele privilegiar el manejo instrumental de las tecnologías, relegando la integración pedagógica, la selección fundamentada de recursos y la evaluación crítica de los contenidos. Krumsvik (2011), por su parte, entiende la competencia digital docente como un proceso progresivo que transita desde la adopción tecnológica

hacia formas más complejas de apropiación pedagógica. Por tanto, su desarrollo exige formación continua, acompañamiento institucional y reflexión sobre la práctica.

Educomunicación y papel mediador del profesorado

La educomunicación constituye un campo interdisciplinario situado en la intersección entre comunicación y educación. Su finalidad es favorecer la interpretación, el análisis, la producción y el intercambio de mensajes mediáticos en contextos sociales y educativos, entendiendo la comunicación como un proceso dialógico y participativo.

En el ámbito latinoamericano, Kaplún (1998) fundamentó una pedagogía de la comunicación basada en el diálogo, la participación y la construcción colectiva de saberes. Desde esta perspectiva, los medios y las tecnologías poseen valor educativo cuando propician la expresión, la colaboración y la reflexión sobre la realidad. De Oliveira (2011) añade que los proyectos educomunicativos pueden incorporar a la comunidad como agente activo en la producción y circulación de contenidos, favoreciendo el encuentro entre los saberes escolares y comunitarios.

En este proceso, el profesorado cumple una función mediadora. La UNESCO (2018) plantea que la formación docente en AMI favorece prácticas pedagógicas dirigidas a fortalecer la autonomía del alumnado y su capacidad de análisis crítico frente a la información y los medios. Así, la labor docente comprende orientar los procesos de búsqueda, selección, interpretación y producción de información.

Por su parte, Hobbs (2017) sostiene que las competencias mediáticas del profesorado influyen en las estrategias de enseñanza y en las prácticas comunicativas del aula. Las formas en que los docentes utilizan, evalúan y producen contenidos mediáticos ofrecen, por tanto, referentes para que el alumnado desarrolle criterios de participación digital crítica, ética y responsable.

No obstante, Pérez-Tornero y Tayie (2012) advierten que la educación mediática continúa ocupando un espacio limitado en numerosos programas de formación docente, pues las iniciativas de capacitación suelen concentrarse en el uso técnico de las herramientas. A la vista de lo expuesto, se ha de analizar la formación del profesorado desde una perspectiva integrada, capaz de vincular el dominio tecnológico con la lectura crítica de los medios y con las prácticas educomunicativas.

Metodología

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo con alcance descriptivo-interpretativo, orientado a comprender las percepciones, experiencias y prácticas que los docentes asocian con sus competencias tecnológicas, informacionales y mediáticas-digitales (Denzin y Lincoln, 2018). Este enfoque resulta adecuado para explorar fenómenos vinculados a los significados construidos por los participantes en contextos específicos y para examinar cómo dichas competencias se manifiestan en la práctica educativa cotidiana (Molina-Bailon, 2024). En consecuencia, el diseño metodológico priorizó la comprensión de experiencias y perspectivas docentes en relación con el uso de tecnologías, medios e información dentro del contexto institucional estudiado.

La técnica de recolección de datos empleada fue el grupo focal, entendido como una entrevista grupal semiestructurada en la que un moderador facilita la interacción entre participantes que comparten características relevantes para la investigación (Krueger y Casey, 2015). La selección de esta técnica se fundamentó en su capacidad para favorecer el intercambio de experiencias, la discusión de percepciones compartidas y la construcción colectiva de significados en torno a un fenómeno de interés (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2017; Morgan, 2019).

En el contexto de esta investigación, el grupo focal permitió explorar las experiencias docentes relacionadas con la alfabetización mediática e informacional, así como las percepciones sobre el uso de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, la interacción entre participantes facilitó la identificación de coincidencias, diferencias y matices en las prácticas y valoraciones asociadas a las competencias objeto de estudio.

La muestra estuvo conformada por seis docentes de educación secundaria ($n = 6$) de la Unidad Educativa Fiscomisional Juan Montalvo, ubicada en Manta, Ecuador. Se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, configurado como grupo homogéneo, estrategia recomendada cuando el interés de la investigación se centra en comprender experiencias compartidas dentro de un contexto institucional específico (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2017).

Los criterios de inclusión fueron: a) desempeñarse como docente activo en Educación General Básica Superior o Bachillerato; b) impartir asignaturas susceptibles de incorporar recursos digitales en los procesos de enseñanza; y c) aceptar voluntariamente su participación en el estudio. Los participantes pertenecían a

distintas áreas disciplinares —Matemáticas, Lengua y Literatura, Inglés, Historia y Estudios Sociales, Ciencias Naturales y Cívica— y ejercían funciones tanto en Educación General Básica Superior como en Bachillerato. Esta composición permitió recoger experiencias provenientes de diferentes campos de enseñanza dentro de un mismo contexto institucional, favoreciendo la exploración de diversas formas de integración de tecnologías, medios e información en la práctica docente.

Tabla 1. Caracterización de los participantes del grupo focal

Código	Nivel educativo que imparte clase	Área disciplinar
Docente 1	Básica superior y Bachillerato	Matemáticas
Docente 2	Bachillerato	Lengua y Literatura
Docente 3	Básica media y Bachillerato	Inglés
Docente 4	Bachillerato	Historia y Estudios Sociales
Docente 5	Básica superior	Ciencias Naturales
Docente 6	Bachillerato y Bachillerato	Cívica

Instrumentos

La recolección de información se realizó mediante una guía de grupo focal estructurada en cuatro bloques temáticos alineados con los objetivos de la investigación: a) experiencia y percepciones sobre inclusión digital; b) capacitación y soporte técnico; c) educomunicación y participación comunitaria; y d) impacto percibido en el aprendizaje estudiantil. Cada bloque incluyó tres preguntas abiertas orientadas a promover la discusión y la descripción de experiencias vinculadas con las competencias tecnológicas, informacionales y mediáticas-digitales del profesorado.

La elaboración de la guía siguió las recomendaciones metodológicas para el diseño de grupos focales propuestas por Krueger y Casey (2015), priorizando preguntas abiertas y secuenciales que favorecieran la interacción entre los participantes y la exploración de percepciones, experiencias y prácticas relacionadas con los temas objeto de estudio.

La recolección de datos se llevó a cabo mediante dos sesiones de grupo focal realizadas los días 24 y 29 de septiembre de 2025 en las instalaciones de la Unidad Educativa Fiscomisional Juan Montalvo. Las sesiones se desarrollaron de forma presencial, tuvieron una duración aproximada de 90 minutos cada una y se efectuaron en un espacio destinado exclusivamente para la actividad.

Al inicio de cada sesión se presentaron los objetivos del estudio, las condiciones de participación y las medidas de confidencialidad. Posteriormente, se desarrolló la discusión guiada por el moderador siguiendo la estructura previamente definida. Con autorización de los participantes, las sesiones fueron registradas mediante grabación de audio y video y posteriormente transcritas de forma literal para su análisis.

El tratamiento de la información se realizó mediante análisis temático siguiendo la propuesta de Braun y Clarke (2006). Este procedimiento comprendió seis fases: familiarización con los datos, generación de códigos iniciales, búsqueda de temas, revisión de temas, definición y denominación de temas y elaboración del informe. Las transcripciones fueron codificadas manualmente y las unidades de significado identificadas se organizaron en categorías relacionadas con los ejes temáticos del estudio. Este procedimiento permitió analizar las percepciones y experiencias docentes en relación con la inclusión digital, la alfabetización mediática e informacional y las prácticas educomunicativas desarrolladas en la institución.

Con el fin de preservar la confidencialidad de los participantes, las citas textuales incorporadas en los resultados se identificaron mediante códigos alfanuméricos (Docente 1, Docente 2, etc.), garantizando el anonimato de las intervenciones.

La investigación se desarrolló de acuerdo con los principios establecidos en la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013) y con las directrices éticas aplicables a la investigación en ciencias sociales. Previamente a la participación, todos los docentes recibieron información sobre los objetivos del estudio, los procedimientos de recolección de datos, el carácter voluntario de su participación y el uso académico de la información recopilada.

La participación se formalizó mediante la firma de un consentimiento informado. Asimismo, se adoptaron medidas orientadas a garantizar la confidencialidad de los participantes durante las etapas de recopilación, análisis y presentación de resultados. Los registros de audio y video fueron almacenados con acceso restringido al equipo investigador y utilizados exclusivamente con fines académicos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los hallazgos se organizan en tres apartados que recogen las tendencias identificadas en el grupo focal y se ilustran con citas textuales representativas de los participantes. Cada apartado se acompaña de una tabla de síntesis que sistematiza las categorías emergentes del análisis temático y funciona como guía de lectura para las interpretaciones subsiguientes.

Competencias tecnológicas, informacionales y mediáticas-digitales: fortalezas y carencias

El análisis de las intervenciones muestra que los docentes han incorporado herramientas digitales a su práctica pedagógica de modo progresivo, pero con niveles de dominio marcadamente heterogéneos entre los miembros del grupo. Las fortalezas se concentran en el uso de plataformas educativas institucionales y aplicaciones de gamificación, mientras que las carencias se manifiestan en dos planos simultáneos: la infraestructura disponible en el aula y el dominio técnico del propio profesorado.

En lo que respecta a las fortalezas, existe coincidencia entre los participantes sobre el valor pedagógico que aportan las herramientas digitales a la experiencia de aprendizaje. Así lo plantea Docente 2, quien señala: "he incorporado varias plataformas que me han facilitado tanto la organización como la interacción con mis estudiantes. Una de las que más utilizo es Google Classroom (...) En la unidad educativa Juan Montalvo trabajamos con la plataforma Idukay". En la misma dirección, Docente 3 refiere que su formación previa en diseño gráfico le permite "crear materiales personalizados acorde al tema y la edad de los estudiantes", testimonio que pone de relieve cómo la trayectoria profesional previa condiciona el nivel de competencia digital alcanzado, variable que rara vez se contempla en los diagnósticos estandarizados. A ese patrón se suma el caso de Docente 4, quien describe un proceso de apropiación gradual pese a su resistencia inicial al cambio: "soy de los docentes que creció con la tiza y el pizarrón (...) pero con el tiempo fui descubriendo que herramientas como las líneas de tiempo digitales, los mapas interactivos o los documentales históricos en YouTube pueden enriquecer muchísimo una clase de Historia".

Frente a esas fortalezas, las carencias identificadas son recurrentes y atraviesan al grupo en su conjunto. La insuficiencia de infraestructura tecnológica emerge como el problema más mencionado por los participantes. Al respecto, Docente 6 afirma: "las aulas en su mayoría no poseen proyectores, es complicado tener que prestar estos insumos (...) nos toca traer nuestros proyectores y laptops para trabajar desde las aulas". Este diagnóstico lo corrobora Docente 3 al indicar que "solo tenemos pantallas para la mayoría de los cursos de bachillerato (...) hay docentes que traen su propio proyector, pero es incómodo el transportarlo todos los días", mientras que Docente 5 agrega el agravante de la conectividad: "el internet a veces falla justo cuando uno lo necesita y eso interrumpe la clase. Hay que tener siempre un plan B preparado".

En cuanto al soporte técnico, el dominio del profesorado se ubica de modo predominante en un nivel básico. La mayoría de los participantes resuelve situaciones cotidianas —conectar equipos, configurar redes sencillas, gestionar plataformas educativas—, pero reconoce limitaciones ante problemas de mayor complejidad técnica. Así lo resume Docente 4: "el soporte técnico básico: conectar equipos, resolver problemas menores de conectividad (...) no soy técnico informático, pero he aprendido lo necesario para no depender siempre de otros". En el extremo opuesto del espectro se sitúa Docente 3, que reconoce de modo explícito la carencia: "no tengo dominio en esa área (...) me ayudo con los estudiantes o mis compañeros de computación".

Tabla 2. Síntesis de fortalezas y carencias en competencias tecnológicas, informacionales y mediáticas-digitales

Categoría	Subcategoría	Docentes
Fortalezas	Uso de plataformas educativas (Idukay, Google Classroom)	D1, D2, D3, D5
Fortalezas	Uso de aplicaciones de gamificación (Kahoot, Quizizz)	D2, D3
Fortalezas	Elaboración de materiales digitales propios	D3, D4
Fortalezas	Uso de recursos audiovisuales (YouTube, documentales)	D4, D5
Carencias	Infraestructura insuficiente (proyectores, pantallas)	D2, D3, D5, D6
Carencias	Conectividad inestable	D4, D5
Carencias	Soporte técnico limitado al nivel básico	D3, D4, D5
Carencias	Docentes aportan equipos propios	D3, D6

Percepciones sobre inclusión digital y educomunicación como vínculo escuela-comunidad

Los participantes coinciden en que la inclusión digital produce un efecto positivo sobre el aprendizaje estudiantil, efecto que se expresa fundamentalmente en un aumento de la motivación, una mejor comprensión de los contenidos abstractos y una disposición más activa del alumnado hacia el trabajo en el aula. Conviene subrayar que esta percepción atraviesa de manera transversal todas las áreas disciplinares representadas en el grupo, lo que sugiere un consenso institucional sobre el valor pedagógico de las herramientas digitales más allá de las particularidades de cada asignatura.

En el plano de la comprensión conceptual, Docente 5 describe una mejora cualitativa directamente observable en su práctica: "antes los estudiantes memorizaban sin entender realmente el proceso; ahora con los recursos visuales logran explicar los conceptos con sus propias palabras". A esa observación se suma la de Docente 1, quien destaca que la inclusión digital "permite que los estudiantes puedan acceder a la información sobre el tema tratado en cualquier momento, haciéndolos autónomos". Sobre ambos testimonios introduce Docente 4 un matiz argumentativo decisivo, al distinguir entre uso instrumental y uso pedagógico de la tecnología: "el impacto es positivo cuando se usa con criterio pedagógico. No se trata de poner tecnología por poner, sino de que esa tecnología aporte a la comprensión del contenido". Esta distinción, formulada desde la experiencia docente, resulta coincidente con el modelo TPACK discutido en el marco teórico y anticipa uno de los hallazgos centrales del estudio: la dotación tecnológica solo se utiliza como recurso formativo cuando se articula con criterios pedagógicos explícitos.

En cuanto a la motivación, el grupo identifica un fenómeno consistente entre disciplinas: los recursos digitales incrementan la participación, incluido el caso de estudiantes habitualmente pasivos. Así lo expresa Docente 5: "los estudiantes que antes no levantaban la mano ahora participan cuando la actividad es a través de una plataforma o un juego interactivo. Parece que la tecnología les da más confianza para expresarse". A ese hallazgo añade Docente 4 una observación sobre la dimensión pública del trabajo estudiantil que merece consideración específica: "los estudiantes se esfuerzan más cuando saben que su trabajo será visto por otras personas (...) la calidad y el compromiso mejoran significativamente". Este testimonio conecta de manera directa con los planteamientos de la educomunicación, en la medida en que supone que la comunicación pública del producto escolar —y no solo su circulación interna en el aula— reconfigura la implicación del estudiante con el propio proceso de aprendizaje.

En lo relativo a la educomunicación como estrategia de vinculación escuela-comunidad, las experiencias del grupo resultan heterogéneas. Algunos participantes han logrado integrarla con resultados concretos y narrables. En ese sentido, Docente 3 describe una iniciativa articulada con redes institucionales: "realicé una casa abierta intra sala a la cual fueron invitados docentes, autoridades y estudiantes y publicamos su trabajo en las redes por medio de la página de Facebook de la institución". De modo paralelo, Docente 4 conecta la educomunicación con los contenidos propios de su asignatura: "hemos hecho ejercicios donde los estudiantes investigan la historia de su barrio o de su propia familia usando herramientas digitales, y luego presentan esos trabajos ante el grupo". Una estrategia análoga refiere Docente 5 desde las ciencias naturales: "he pedido a los estudiantes que graben pequeños videos explicando algún fenómeno natural que observen en su barrio (...) eso les hace conectar la teoría con su realidad".

Frente a esas experiencias, no todo el profesorado ha conseguido esa integración. Docente 1 reconoce la ausencia de modo directo al afirmar: "actualmente no la he podido integrar", declaración que sugiere que la educomunicación, pese a su presencia en el discurso institucional, no constituye todavía una práctica generalizada entre el profesorado de la unidad educativa.

En lo que respecta al fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad, el consenso del grupo resulta más nítido. Al respecto, Docente 3 lo asocia a la confianza institucional: "es una manera de que la comunidad evidencie el trabajo que se realiza en sala y a la vez esto genera confianza de la comunidad hacia la institución". En un plano distinto, pero convergente, Docente 5 sitúa el vínculo en el ámbito familiar: "cuando los estudiantes llevan esos trabajos a sus hogares y los presentan a sus familias, se genera una conversación que va más allá del aula. Los padres se involucran más". Entre ambos testimonios se delinea una hipótesis interpretativa que la discusión retomará: la educomunicación se desarrolla como dispositivo de construcción de confianza institucional por la vía familiar antes que por la institucional formal, observación que tiene consecuencias sobre el diseño de futuras intervenciones educomunicativas en contextos escolares semejantes.

Tabla 3. Síntesis de percepciones sobre inclusión digital y educomunicación

Categoría	Subcategoría	Docentes
Impacto en el aprendizaje	Mayor motivación y participación estudiantil	D1, D2, D3, D4, D5, D6
Impacto en el aprendizaje	Mejora en la comprensión de contenidos	D4, D5
Impacto en el aprendizaje	Mayor autonomía del estudiante	D1, D6
Educomunicación	Producción de contenidos con pertinencia local	D4, D5, D6
Educomunicación	Difusión de trabajos en redes institucionales	D3
Educomunicación	No integrada en la práctica	D1
Vínculo escuela-comunidad	Genera confianza institucional	D3
Vínculo escuela-comunidad	Involucra a las familias	D5
Vínculo escuela-comunidad	Estudiantes como mediadores comunitarios	D4, D5

Fuente:Elaborado por las autoras a partir de las respuestas de los docentes

Necesidades de formación y desafíos en la adopción tecnológica

Las necesidades de formación expresadas por los participantes revelan un patrón consistente: la demanda se orienta hacia herramientas específicas vinculadas al área disciplinar que cada docente imparte, y no hacia una capacitación tecnológica de carácter general. Así lo formula Docente 5, quien solicita "capacitación en el uso de simuladores virtuales para ciencias (...) existen plataformas muy buenas para hacer experimentos virtuales, como PhET, pero no las domino del todo".

En una dirección distinta, pero ajustada por la misma lógica disciplinar, Docente 4 requiere "formación en manejo de fuentes digitales y en cómo enseñar a los estudiantes a verificar información histórica en internet", mientras que Docente 2 demanda —para Lengua y Literatura— "herramientas digitales que me ayuden y fortalezcan esta asignatura". A esas necesidades de carácter didáctico-disciplinar se superpone una de orden estrictamente técnico, formulada por Docente 3: "necesito aprender más la parte técnica de las pantallas digitales, a veces el internet se ha desconectado o algo se desconfiguró y busco ayuda de los estudiantes".

La especificidad disciplinar que atraviesa estas demandas contrasta con el carácter genérico de los programas de capacitación docente que se ofrecen habitualmente en el sistema educativo ecuatoriano, contraste del que se desprende una brecha entre la oferta institucional y las necesidades reales del profesorado, brecha que la planificación formativa tendrá que considerar si pretende producir efectos sostenidos sobre la práctica.

En lo que respecta a los obstáculos para la adopción de nuevas tecnologías educativas, el análisis del material permite identificar cinco ejes problemáticos que aparecen de modo recurrente en las intervenciones del grupo. El primero es la ausencia de capacitación continua, señalada por el profesorado como obstáculo principal. Al respecto, Docente 1 lo formula de manera directa: "el principal desafío sería la falta de capacitación, debido a que conocer sobre las nuevas herramientas tecnológicas requiere tiempo y formación constante".

Un segundo obstáculo emerge de la brecha generacional entre docentes y estudiantes, que el grupo reconoce como fenómeno estructural del contexto actual. Frente a esta situación, Docente 4 ofrece una lectura en clave de tensión productiva: "los estudiantes son nativos digitales y manejan la tecnología con una naturalidad que a veces nos supera (...) eso puede ser un obstáculo si no nos actualizamos, pero también puede ser una oportunidad si sabemos aprovechar el conocimiento tecnológico que tienen los propios estudiantes".

El tercer eje remite al uso inadecuado de los dispositivos por parte del alumnado, obstáculo que limita de modo concreto la incorporación de recursos digitales en el aula. Así lo detalla Docente 3: "uno de los desafíos más fuertes es el mal uso de la tecnología de parte de los estudiantes (...) empiezan a chatear, escuchar música o tomar fotos a compañeros o docentes sin consentimiento, por lo cual la mayoría de veces realizamos las actividades, pero jugando todos en la pantalla".

El cuarto obstáculo tiene que ver con el factor tiempo, condicionante estructural que suele pasar inadvertido en los diagnósticos centrados en infraestructura o capacitación. En esa línea advierte Docente 5: "preparar una clase con recursos digitales toma el doble de tiempo que preparar una clase tradicional, y con la carga horaria que tenemos es realmente complicado mantener ese ritmo de manera constante".

Por último, Docente 2 introduce un obstáculo de orden actitudinal que se suma a los anteriores y los atraviesa: "la resistencia al cambio, tanto por parte de algunos docentes como de los propios estudiantes (...) la falta de familiaridad o el miedo a equivocarse puede hacer que no todos se sientan cómodos utilizando nuevas herramientas digitales". Este último testimonio tiene relevancia particular, dado que muestra que la adopción tecnológica no depende únicamente de la disponibilidad de recursos y formación, sino también de

disposiciones subjetivas que ningún programa de capacitación podrá modificar si no las toma como objeto explícito de trabajo.

Tabla 4. Síntesis de necesidades de formación y desafíos

Categoría	Subcategoría	Docentes
Necesidades de formación	Herramientas específicas por disciplina	D2, D4, D5
Necesidades de formación	Soporte técnico de pantallas y conectividad	D3
Necesidades de formación	Actualización metodológica general	D6
Desafíos	Falta de capacitación continua	D1, D2
Desafíos	Brecha generacional docente-estudiante	D4
Desafíos	Uso inadecuado de dispositivos por estudiantes	D3
Desafíos	Tiempo de preparación de clases digitales	D5
Desafíos	Resistencia al cambio	D2

Fuente:Elaborado por las autoras a partir de las respuestas de los docentes

Los resultados descritos identificaron fortalezas concentradas en el uso de plataformas educativas y recursos audiovisuales, junto con carencias recurrentes en infraestructura, conectividad y dominio técnico; las percepciones docentes coinciden en el impacto positivo de la inclusión digital sobre la motivación estudiantil, aunque la integración de la educomunicación presenta niveles desiguales entre los participantes; y las necesidades formativas expresadas apuntan a demandas específicas por disciplina, enmarcadas en desafíos que abarcan desde la capacitación hasta las condiciones institucionales de trabajo.

Los hallazgos sugieren que el profesorado participante se encuentra en un proceso de apropiación de tecnologías digitales caracterizado principalmente por el uso funcional de plataformas educativas y recursos audiovisuales. Esta situación presenta elementos de convergencia con las fases iniciales del desarrollo de la competencia digital docente descritas por Krumsvik (2011), particularmente en lo relacionado con la adopción y utilización de recursos tecnológicos en la práctica educativa. Asimismo, los resultados son consistentes con lo señalado por Cabero-Almenara y Martínez Gimeno (2019), quienes identifican una tendencia a priorizar la formación instrumental en tecnologías digitales frente a dimensiones vinculadas con su integración pedagógica y crítica. En este sentido, el uso frecuente de herramientas digitales no necesariamente se traduce en estrategias orientadas a la producción mediática o al desarrollo de competencias críticas asociadas a la Alfabetización Mediática e Informacional.

De manera complementaria, las limitaciones relacionadas con la disponibilidad de equipamiento tecnológico y la estabilidad de la conectividad identificadas por los participantes coinciden con los desafíos señalados por la CEPAL (2020) para distintos contextos educativos de América Latina. Los resultados sugieren que las condiciones materiales continúan desempeñando un papel relevante en las posibilidades de integración de tecnologías digitales en la enseñanza. En el caso de la Unidad Educativa Fiscomisional Juan Montalvo, estas condiciones parecen asociarse con un predominio de usos orientados al apoyo de actividades pedagógicas tradicionales, mientras que prácticas relacionadas con la producción de contenidos mediáticos o la participación digital presentan una presencia más limitada.

Otro hallazgo relevante se relaciona con la especificidad disciplinar de las necesidades formativas expresadas por los docentes. Esta situación resulta coherente con los planteamientos del modelo TPACK de Mishra y Koehler (2006), según los cuales la integración educativa de las tecnologías depende de la articulación entre conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares. Desde esta perspectiva, los resultados sugieren que las estrategias de formación docente podrían beneficiarse de enfoques diferenciados que consideren las particularidades de cada área de conocimiento y los contextos específicos de aplicación pedagógica.

En relación con la educomunicación, los resultados muestran la existencia de experiencias vinculadas a la producción de contenidos y a la articulación entre actividades escolares y contextos comunitarios. Iniciativas relacionadas con proyectos de historia oral, producción audiovisual sobre problemáticas locales o difusión de contenidos mediante canales institucionales presentan características afines a las descritas por De Oliveira Soares (2011) en los procesos educomunicativos orientados a fortalecer la interacción entre escuela y comunidad. Sin embargo, la distribución desigual de estas experiencias entre los participantes sugiere que su incorporación depende, en gran medida, de iniciativas desarrolladas por determinados docentes y no necesariamente de una estrategia institucional compartida.

Por otra parte, los docentes manifestaron de forma consistente percepciones favorables respecto al aporte de las tecnologías digitales a la motivación y participación estudiantil. Estos resultados coinciden con

investigaciones que destacan el potencial de los entornos digitales para incrementar el involucramiento de los estudiantes en las actividades de aprendizaje (Hobbs, 2017). No obstante, la literatura también señala la necesidad de diferenciar entre participación, motivación y desarrollo de competencias críticas. En este sentido, Buckingham (2019) advierte que el uso de tecnologías digitales requiere procesos de mediación pedagógica que favorezcan la comprensión crítica de los medios, la información y sus contextos de producción. Desde esta perspectiva, los resultados sugieren la conveniencia de fortalecer aquellas dimensiones de la competencia mediática relacionadas con el análisis crítico, la producción de contenidos y la evaluación de información. Los hallazgos deben interpretarse considerando las limitaciones del estudio. En primer lugar, la investigación se desarrolló con una muestra intencional de seis docentes pertenecientes a una única institución educativa, por lo que los resultados reflejan las características de este contexto específico y no pretenden ser generalizables a otras realidades educativas. En segundo lugar, la información analizada proviene exclusivamente de los discursos y percepciones de los participantes, sin incorporar otras fuentes de evidencia, como observaciones de aula, análisis de producciones estudiantiles o documentación institucional. Finalmente, aunque el grupo focal permitió explorar experiencias y significados construidos colectivamente, la interacción entre participantes puede influir en la expresión de determinadas opiniones o valoraciones, aspecto que debe considerarse al interpretar los resultados obtenidos.

CONCLUSIONES

Los resultados permiten concluir que las competencias tecnológicas, informacionales y mediáticas-digitales del profesorado de la Unidad Educativa Fiscomisional Juan Montalvo se caracterizan por un predominio de habilidades asociadas al uso funcional de plataformas educativas y recursos digitales de apoyo a la enseñanza. Estas capacidades coexisten con limitaciones relacionadas con la disponibilidad de infraestructura tecnológica, la conectividad, el acceso a soporte técnico y el desarrollo de competencias vinculadas a la producción mediática, el análisis crítico de la información y la integración pedagógica de tecnologías digitales.

En relación con la inclusión digital, los docentes perciben que el uso de recursos tecnológicos favorece la participación y el interés de los estudiantes en las actividades de aprendizaje. No obstante, los hallazgos sugieren que la incorporación de tecnologías digitales se orienta principalmente al apoyo de procesos de enseñanza ya existentes, mientras que las prácticas asociadas a la Alfabetización Mediática e Informacional y a la producción colaborativa de contenidos presentan un desarrollo menos extendido.

Asimismo, el estudio identifica que las necesidades de formación docente se encuentran estrechamente vinculadas con las particularidades de cada área disciplinar. Esta situación aporta evidencia sobre la importancia de diseñar estrategias de capacitación que articulen dimensiones tecnológicas, pedagógicas y disciplinarias, en consonancia con los planteamientos del modelo TPACK. Desde esta perspectiva, los resultados sugieren que los procesos de desarrollo profesional docente podrían beneficiarse de propuestas formativas contextualizadas y orientadas a las necesidades específicas de los distintos campos de enseñanza.

En el ámbito de la educomunicación, las experiencias reportadas evidencian la existencia de iniciativas orientadas a fortalecer la relación entre escuela y comunidad mediante la producción y circulación de contenidos vinculados con el entorno local. Sin embargo, dichas experiencias presentan niveles diferenciados de implementación entre los participantes, lo que sugiere la ausencia de mecanismos institucionales que promuevan su incorporación sistemática dentro de la práctica educativa.

Los hallazgos indican que el fortalecimiento de las competencias tecnológicas, informacionales y mediático-digitales requiere articular la infraestructura disponible, la formación docente y las estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de capacidades críticas y participativas. En este sentido, el estudio aporta evidencia empírica sobre las condiciones que configuran la incorporación de la Alfabetización Mediática e Informacional en un contexto educativo fiscomisional ecuatoriano y contribuye a la discusión sobre el papel de la formación docente en los procesos de inclusión digital y educomunicación.

Consecuentemente, futuras investigaciones podrían ampliar el alcance de estos resultados mediante estudios comparativos en instituciones con características organizacionales y contextos socioterritoriales diversos, la incorporación de estrategias de triangulación metodológica y el análisis de las percepciones estudiantiles sobre los procesos de mediación digital desarrollados en el ámbito escolar. Asimismo, resultaría pertinente examinar los efectos de programas de formación docente orientados al fortalecimiento de competencias mediáticas, informacionales y digitales desde una perspectiva longitudinal.

Agradecimientos

Agradecemos a la Unidad Educativa Fiscomisional Juan Montalvo, que permitió realizar este estudio sobre alfabetización mediática, informacional y tecnológica, como parte del proyecto “Inclusión Digital y Desarrollo Comunitario”, impulsado por la Carrera de Comunicación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. (Código de Proyecto: P-INV-1012539-2024) y a los estudiantes del octavo nivel, Itinerario de Educomunicación de la Carrera de Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales, Derecho y Bienestar: Caldas Loo José Mario, Nadia Sharleen Álava Catillo, Viteri Ponce Carmen Isadora, Jahir Josué Mina Chicaiza, José Andrés Marañón Barberán, Stefany Dayana Piguave Cruz, Román Zambrano Johanna Yulexi, Arnold Xavier Sanmartín Zambrano.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., y Delgado-Ponce, A. (2021). Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática. Octaedro. https://www.researchgate.net/publication/351786446_Curriculum_Alfamed_de_formacion_de_profesores_en_educacion_mediatca
- Aparici, R., y Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar*, 20(38), 51–58. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-05>
- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. *Revista de Educación*, 352, 77–97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3219027>
- Asociación Médica Mundial. (2013). Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. <https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Polity Press.
- Cabero-Almenara, J., y Martínez Gimeno, A. (2019). Las tecnologías de la información y comunicación y la formación inicial de los docentes: modelos y competencias digitales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 247–268. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19 (Informe Especial COVID-19, N.º 7). Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45938-universalizar-acceso-tecnologias-digitales-enfrentar-efectos-covid-19>
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5.ª ed.). SAGE. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3021766>
- De Oliveira, I. (2011). *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. Paulinas.
- Escobar, J., y Bonilla-Jiménez, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51–67.
- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20(38), 75–82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Hobbs, R. (2017). *Create to learn: Introduction to digital literacy*. Wiley-Blackwell.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2022). *Tecnologías de la Información y Comunicación – TIC*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-tic/>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. <http://educalab.es/documents/10180/12809/Marco+competencia+digital+docente+2017/afb07987-1ad6-4b2d-bdc8-58e9faeeceea>
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre. <https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2022/12/Una-Pedagogia-de-la-comunicacion-Mario-Kaplun.pdf>
- Krueger, R., y Casey, A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5.ª ed.). SAGE.
- Krumsvik, R. J. (2011). Digital competence in Norwegian teacher education and schools. *Högskola Utbildning*, 1(1), 39–51. <https://doi.org/10.23865/hu.v1.874>
- Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

Molina-Bailon, O. (2024). Disonancia entre la transformación tecnológica y ética periodística: Una reflexión crítica del impacto de la inteligencia artificial en los medios de comunicación. *AdComunica*, (28), 91–114. <https://doi.org/10.6035/adcomunica.8002>

Molina-Bailon, O., & Mazziere, K. (2026). Hacia una mirada de la (in) madurez de la inteligencia artificial en América Latina. Una reflexión necesaria. *Arte 21*, 26(1), 89–99. <https://doi.org/10.62507/a21.v26i1.781>

Morgan, D. L. (2019). Basic and advanced focus groups. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781071814307>

Pérez J. (2013). Nuevos medios, nuevas alfabetizaciones: cómo integrar el pensamiento crítico en la educación a través de la alfabetización mediática e informacional. En J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban Fernández y Á. Cascajero Garcés (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social* (pp. 271–313). Universidad de Alcalá. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4647138>

Pérez-Tornero, J. M., y Tayie, S. (2012). Teacher training in media education: Curriculum and international experiences. *Comunicar*, 20(39), 10–14. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-00>

Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu (JRC Science for Policy Report). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>

UNESCO. (2011). Media and information literacy: Curriculum for teachers. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>

UNESCO. (2013). Global media and information literacy assessment framework: Country readiness and competencies. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655>

UNESCO. (2018). A global framework of reference on digital literacy skills for Indicator 4.4.2. UNESCO Institute for Statistics. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265403>

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., y Cheung, C. K. (2011). Media and information literacy: Curriculum for teachers. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>

Declaración de conflicto de intereses: Las autoras de la presente publicación declaran que no existen conflictos de intereses

Declaración de contribución de los autores/as utilizando la Taxonomía CRediT:

Mendoza Pinoargote: Conceptualización, Metodología, Investigación, Recolección de datos, Análisis de resultados, Discusión y Redacción del borrador original.

Ana Cedeño Gutiérrez: Conceptualización, Metodología, Investigación, Recolección de datos, Análisis de resultados, Discusión y Redacción del borrador original.

Damian Mendoza Zambrano: Conceptualización, Metodología, Investigación, Recolección de datos, Análisis de resultados, Discusión y Redacción del borrador original.

Gabriela Vélez Bermello: Conceptualización, Metodología, Investigación, Recolección de datos, Análisis de resultados, Discusión y Redacción del borrador original.

Declaración de originalidad del manuscrito: Las autoras confirman que este texto no ha sido publicado con anterioridad, ni ha sido enviado a otra revista para su publicación”.