

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

ESCUELA DE DOCTORADO

Doctorado en Educación



Universidad Autónoma
de Madrid

**SOBRE LAS COMPETENCIAS DIGITALES DE LOS ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DE COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL EN
QUITO (ECUADOR): UNA PROPUESTA DOCENTE ABP
TRANSMEDIA**

Autor:

LUIS ERNESTO FARINANGO CABEZAS

Directora:

ISABEL ALONSO BELMONTE

TESIS DE DOCTORADO

MADRID

2022

DEDICATORIA

Para mi mamá Tránsito, papá Alberto y a Dios. Soy todo gracias a su cariño, sacrificio y amor.

Agradecimientos

Si la vida se pudiera resumir en un periodo de tiempo, sería este. Instantes para decidir seguir el instinto, para ganar muchas cosas soltando otras, enfrentarse cara a cara con la muerte, hablar en silencio conmigo mismo, conversar con otros en el mismo idioma siendo tan diferentes. Estando muy lejos, en otra ciudad, encontré hermanos y hermanas, personas que se han vuelto familia y que no dudaron en darme una mano. Nunca había dimensionado la palabra solidaridad hasta ahora, nunca me supo tan rica mi cultura andina con sus sabores hasta que estuve a casi diez mil kilómetros de mi tierra. Soy una persona guerrera, leal, comprometida y, sobre todo, agradecida con quienes me ayudaron. Por y para ellos, este humilde trabajo.

En primer lugar, quiero agradecer al Estado ecuatoriano y a la Universidad Central del Ecuador (UCE). Sin las políticas públicas de becas y ayudas económicas que se implementaron en Ecuador, culminar este trabajo hubiese sido imposible. Gracias a la UCE por brindar condiciones para que los docentes tengan la facilidad de movilizarse en estudios de esta naturaleza.

A mi directora de tesis, Isabel Alonso, por haber confiado en mí y por guiar esta investigación; y a los profesores y lectores que supieron realizar críticas para direccionar el trabajo y que se sustente de mejor manera.

No pueden quedar por fuera de este agradecimiento los docentes de Comunicación Organizacional, Relaciones Públicas y Comunicación Corporativa de las principales universidades de la ciudad de Quito: Universidad de Los Hemisferios (UH), Universidad de las Américas (UDLA), Universidad Internacional del Ecuador (UIDE) y Universidad Tecnológica Equinoccial del Ecuador (UTE). Gracias por el espacio y el tiempo para responder a todas mis inquietudes sobre la tesis y temas relacionados.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

También deseo expresar saludos afectuosos a los estudiantes de comunicación de las diferentes universidades de Quito, que ayudaron de forma voluntaria contestando la encuesta sobre competencias digitales y profesionales en comunicación organizacional; y un saludo fraterno a mis estudiantes de la Facultad de Comunicación Social (FACSO) de la Universidad Central del Ecuador, que colaboraron en las actividades y evaluaciones, especialmente a los cursos sextos A y B del semestre 2021-2021.

Finalmente, quiero agradecer a todas esas personas que estuvieron en este camino arduo, solitario, estresante y desolador. Algunas siguen aquí y otras se han marchado. Para las que siguen aquí, hombro con hombro, muchas gracias y sepan que los quiero mucho. Para aquellas que no están, igualmente gracias, seguro dejarán alguna enseñanza que con el tiempo se mostrará. Entre los que se quedaron y se fueron están: Jessica Farinango, Sebastián Farinango, Roberto Enríquez, Yaffa Arellano, Freddy Ayala, Santiago Aguilar, Rodrigo López, Miguel Crespo, Mauricio Chamorro, Justine Mera, Geovanny Bayas, Andrea Guerrero, Carlos Chimborazo, Ernesto Muenala, Maite García, María Seninets, Lourdes Simbaña, Jenny Duarte, Pablo Escandón, Estefany Cisneros y Romina Oñate.

Quito – Madrid.
Septiembre, 2022

Resumen

El objetivo de esta tesis es doble: por un lado, este trabajo explora la cultura digital de docentes y estudiantes universitarios ecuatorianos en comunicación organizacional; por otro, analiza el desarrollo de las competencias digitales de los estudiantes a través de proyectos de comunicación basados en narrativas transmedia. Se entiende por competencias digitales los conocimientos, habilidades y comportamientos en el manejo de las tecnologías. Se considera que este tipo de competencia es clave para el desarrollo profesional de los estudiantes de comunicación organizacional, para su inserción en el campo laboral y para su formación como ciudadanos plenos en la sociedad del conocimiento.

Para lograr el objetivo planteado, se llevó a cabo un estudio de diseño mixto en el que, por un lado, se realizaron entrevistas semiestructuradas a doce docentes de comunicación para conocer los principales discursos, estrategias y acciones en torno a la cultura digital que se pueden encontrar en la titulación de comunicación organizacional en Ecuador. Por otro, se realizó una encuesta para medir el grado de desarrollo actual de las competencias digitales de ciento veintiún estudiantes en las seis principales universidades de Quito donde se enseña comunicación en las organizaciones. Sobre la base de la información recopilada, se diseñó y se puso en práctica una estrategia de enseñanza–aprendizaje con dos grupos de la Facultad de Comunicación Social (FACSO) de la Universidad Central del Ecuador (UCE), que se ha denominado ABP Transmedia y que es original de esta tesis. Finalmente, se llevó a cabo un estudio cuasi–experimental cuyo fin fue medir el impacto del ABP Transmedia en el desarrollo de las competencias digitales de los estudiantes. Los resultados obtenidos muestran diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo de control en cuatro de las cinco áreas relacionadas con la competencia digital de los estudiantes: información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales y resolución de problemas.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Abstract

This thesis has a double objective: on the one hand, this work explores the digital cultures of Ecuadorian university professors and students in organizational communication; and, on the other hand, it analyzes the development of the students' digital competences through communication projects based on transmedia narratives. Digital competences are understood as the knowledges, skills, and behaviors in managing technologies. This type of competence is considered key for the professional development of organizational communication students, for their insertion in the labor market, and for their training as full citizens of the knowledge society.

To achieve the stated objective, a mixed design study was carried out in which, on the one hand, semi-structured interviews were applied to twelve communication professors in order to understand the main discourses, strategies, and actions that can be found in the organizational communication degree program in Ecuador. On the other hand, a poll was carried out to assess the degree of current digital competences development in one hundred and twenty-one students in the six main universities of Quito where organizational communication is imparted. Based on the gathered data, a teaching-learning strategy was designed and put into practice with two groups of the School of Social Communication (FACSO) of the Central University of Ecuador (UCE), which has been called ABP Transmedia and which is an original product of this thesis. Finally, a quasi-experimental study was carried out with the aim of measuring the impact of ABP Transmedia in the development of the students' digital competences. The obtained results show significant differences between the experimental group and the control group in four of the five areas related to the students' digital competence: information data and literacy, communication and collaboration, digital content creation, and problem resolution.

Tabla de contenido

Agradecimientos	5
Resumen	7
Abstract	8
Introducción.....	15
Problema y Objeto de Estudio	15
Objetivos generales.....	17
Estructura de la Tesis.....	18
MARCO TEÓRICO.....	21
1. La Sociedad del Conocimiento y su Influencia en la Comunicación Digital Interactiva... 23	
1.1. Introducción	23
1.2. Las Características de la Sociedad del Conocimiento	23
1.3. Ecología Mediática, Teoría de la Mediatización e Hipermediación	26
1.4. Cultura Digital y Ciberespacio.....	31
1.5. Convergencia Mediático-Cultural e Inteligencia Colectiva.....	33
1.6. Comunicación Digital Interactiva	37
1.7. Características de la Comunicación Digital	41
1.7.1. La Interfaz	42
1.7.2. Hipertexto.....	43
1.7.3. Inmersión.....	44
1.7.4. Interactividad.....	45
1.7.5. La Personalización	47
1.7.6. Multimedialidad	48
1.7.7. Actualización Permanente.....	48
1.7.8. Abundancia de Medios y Contenidos	48
1.8. Resumen Capitular	49
2. Estudios sobre las Competencias Digitales en Ecuador y su Relación con el Perfil Profesional del Comunicador Organizacional	51
2.1. Introducción	51
2.2. Las Nuevas Alfabetizaciones: Mediática, Informativa y Transmedia	51
2.3. Competencias Educativas	56
2.3.1. Competencias Digitales	59
2.3.2. ¿Competencia Mediática o Competencia digital?	64
2.4. Tipos y Características de los Estudios sobre las Competencias Mediáticas y Digitales en Educación en España, Latinoamérica y Ecuador	66
2.4.1. Marín et al. (2014)	66
2.4.2. Vásquez et al. (2017)	68

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

2.4.3. Rivera et al. (2018).....	69
2.4.4. Bonilla et al. (2018).....	69
2.4.5. Henríquez et al. (2018)	70
2.4.6. Marín et al. (2019)	71
2.4.7. Marín et al. (2020)	72
2.4.8. Resumen	72
2.5. Cambio de Perfil Profesional y su Relación con las Competencias Digitales	73
2.5.1. Trayectorias del Perfil del Comunicador Organizacional en América Latina: Funciones, Competencias y Educación	73
2.5.2. Trayectorias del Perfil del Comunicador Organizacional en Ecuador: Funciones, Competencias y Educación	80
2.6. Resumen Capitular.....	87
3. Fundamentos Teóricos y Modelos de Educación para un Aprendizaje Significativo en la Era Digital.....	91
3.1. Introducción	91
3.2. Contribuciones desde el Constructivismo y el Conectivismo al Desarrollo de las Competencias Digitales	91
3.2.1. El constructivismo.....	91
3.2.2. El Conectivismo en la Educación	96
3.3. La Interactividad y el Hipertexto para Cuestionar la Educación Bancaria.....	100
3.4. Estrategias de Aprendizaje Significativo.....	105
3.5. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).....	109
3.6. El ABP: Experiencias y Oportunidades para su Aplicación en la Enseñanza de la Comunicación	112
3.7. Resumen Capitular.....	115
4. Narrativa Transmedia: Descripción, Características, Elementos para el Diseño y Experiencias de Aplicación en el Grado de Comunicación	117
4.1. Introducción	117
4.2. Necesidad de Contar Historias: Narración, Emociones y Ficciones.....	117
4.3. Transmedia, Crossmedia y Multimedia	121
4.4. Usuarios: Participación, Interacción y Experiencias	122
4.5. Definiciones y Dimensiones de las Narrativas Transmedia (<i>Transmedia Storytelling</i>) ...	128
4.6. Características de las Narrativas Transmedia	133
4.6.1. Expansión y profundidad	134
4.6.2. Continuidad y Multiplicidad	134
4.6.3. Inmersión y Extracción	136
4.6.4. Serialidad	136
4.6.5. Subjetividad	137
4.6.6. Co-creación.....	137
4.7. Experiencias de Aplicación de Narrativas Transmedia en Contextos Educativos de Comunicación	138
4.7.1. Pence (2011-2012).....	138
4.7.2. Ossorio (2014)	140
4.7.3. Campalans (2015).....	141

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

4.7.4. Grandío (2016).....	142
4.7.5. Olivares et al. (2018).....	144
4.7.6. Sánchez y Albaladejo (2018).....	145
4.7.7. Farinango (2018).....	146
4.7.8. Bron (2019).....	147
4.8. Resumen Capitular.....	148
5. Metodología y Diseño de la Investigación	153
5.1. Problema de Investigación	153
5.2. Objetivos	153
5.3. Hipótesis	154
5.4. Diseño Metodológico	155
5.5. Tipo de Investigación Cualitativa: Análisis de Contenido	156
5.6. Tipo de Investigación Cuantitativa.....	158
5.6.1. Encuesta para Medir las Competencias Mediáticas de los Estudiantes de Comunicación Organizacional	158
5.6.2. Estudio Cuasi – experimental	159
5.6.3. Propuesta de Estrategia ABP Transmedia para el Desarrollo de Competencias Digitales	162
5.7. Criterios de Rigor Científico (Validez y Confiabilidad) Aplicados a la Entrevista	165
5.8 . Validación de Instrumentos Aplicados a los Cuestionarios	166
5.9. Pilotaje.....	167
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	169
6. Análisis de Resultados de las Entrevistas Semiestructuradas	171
6.1. Introducción	171
6.2. Categoría Central N°1: Educación y Cultura Digital	171
6.2.1. Subcategoría 1: Conceptualización de Cultura Digital.....	172
6.2.2. Subcategoría 2: Estudiantes y Cultura Digital.....	179
6.2.3. Subcategoría 3: Docentes y Cultura Digital	182
6.2.4. Subcategoría 4: Universidad y Cultura Digital	187
6.2.5. Resumen de la Categoría Central N°1	188
6.3. Categoría Central N°2: Formación del Comunicador	190
6.3.1. Subcategoría 1: Enseñanza de la Comunicación Organizacional.....	191
6.3.2. Subcategoría 2: Componente Teórico en la Enseñanza de la Comunicación Organizacional	196
6.3.3. Subcategoría 3: Componente Práctico en la Enseñanza de la Comunicación Organizacional	199
6.3.4. Subcategoría 4: Componente Tecnológico en la Enseñanza de la Comunicación Organizacional	201
6.3.5. Subcategoría 5: Productos o Actividades Integradoras en la Enseñanza de la Comunicación Organizacional	203
6.3.6. Subcategoría 6: Metodologías y Estrategias en la Enseñanza de la Comunicación Organizacional	205
6.3.7. Resumen de la Categoría Central N°2	206
6.4. Categoría Central N°3: Concepción de la Comunicación Organizacional y Cambio de Perfil Profesional.....	208
6.4.1. Subcategoría 1: Conceptualización de la Comunicación Organizacional.....	209
6.4.2. Subcategoría 2: Cambio de Perfil Profesional	211
6.4.3. Subcategoría 3: Demandas Sociales y de Mercado	217
6.4.4. Subcategoría 4: Funciones.....	219

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

6.4.5. Subcategoría 5: Inserción Laboral	220
6.4.6. Subcategoría 6: Narrativas Digitales y Transmedia	221
6.4.7. Resumen de la Categoría Central N°3	222
7. Descripción de las Competencias Digitales de los Estudiantes de Comunicación Organizacional en la Ciudad de Quito, Ecuador	225
7.1. Introducción	225
7.2. Área N°1: Información y Alfabetización Informacional	225
7.3. Área N°2: Comunicación y Colaboración	233
7.4. Área N°3: Creación de Contenidos	238
7.5. Área N°4: Seguridad.....	241
7.6. Área N°5: Resolución de Problemas.....	245
7.7. Área N°6: Competencias Digitales Aplicadas Específicamente en la Comunicación Organizacional	261
7.8. Resumen Capitular	269
8. Estudio Cuasi-experimental sobre la Aplicación de la Estrategia de Enseñanza ABP Transmedia para el Desarrollo de Competencias Digitales en los Estudiantes de Comunicación Organizacional de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Central del Ecuador	272
8.1. Introducción.....	272
8.2. Información y Alfabetización Informacional.....	272
8.3. Comunicación y Colaboración	285
8.4. Creación de Contenidos	297
8.5. Seguridad	316
8.6. Resolución de Problemas	324
8.7. Resumen de las Pruebas Pre y Post-Test.....	333
9. Discusión de Resultados.....	337
9.1. Cumplimiento de Objetivos.....	337
9.2. Un Bajo Nivel de Competencia Digital Provoca una Débil Cultura Digital en el Marco de la Educación Universitaria	340
9.3. Los Cambios del Perfil Profesional del Comunicador Organizacional y su Relación con las Competencias Digitales	342
9.4. Estrategias, Actividades y Productos para Formar Comunicadores Organizacionales.....	343
9.5. El ABP Transmedia Provoca el Desarrollo de Cuatro Áreas de la Competencia Digital.....	345
10. Conclusiones, Limitaciones y Recomendaciones	348
10.1. Conclusiones.....	348
10.2. Limitaciones	350
10.3. Futuras Líneas de Investigación	351

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

10.4. Listado de Competencias Digitales a Desarrollar	352
11. Trabajos Citados	353
12. Índice de Tablas	369
13. Anexos	375

Introducción

Problema y Objeto de Estudio

La sociedad del conocimiento, y dentro de ella la cultura digital entendida como los discursos, lenguajes, comportamientos y prácticas sobre la realidad social y tecnológica de la época (Igarza, 2009; Castells, 2012; Levis, 2014), ha irrumpido con fuerza en diversas áreas del conocimiento. La formación universitaria en el ámbito de la comunicación organizacional no escapa a esta lógica. El flujo constante de información, la consolidación del uso de los dispositivos digitales en todos los terrenos y el mayor acceso a la red (en síntesis, el desarrollo de la tecnología digital) han provocado, por un lado, tensiones y cuestionamientos teóricos sobre los modelos de comunicación lineales y la aparición de nuevos paradigmas como la comunicación interactiva digital (Scolari, 2008; Gil, 2010; Canelón; 2011; Karam, 2017) o la comunicación red (Castells, 2012; Mateus, 2019; Diz y De Nieves, 2019); y por otro lado, la modificación de prácticas profesionales específicas.

En el ámbito de la comunicación organizacional, que es el que nos ocupa en esta tesis, se ha producido un cambio evidente en las funciones del profesional que gestiona la comunicación en una institución o empresa, ya que debe recurrir constantemente a plataformas y medios digitales para el desarrollo de su actividad laboral.

En este escenario, las universidades han iniciado un proceso de reflexión sobre el uso de la tecnología digital en la cadena de producción del ejercicio profesional de la comunicación, el flujo constante de información y la utilización de las redes sociales como instrumentos para contactar con el público. En el campo de la formación universitaria en comunicación, esa reflexión ha permitido observar que los estudiantes son muy hábiles en el manejo de las plataformas digitales para momentos de ocio, pero no lo son tanto cuando se quiere transmitir un mensaje profesional a través de formatos digitales. En ese sentido, es un error asumir que, por el simple hecho de ser jóvenes, los estudiantes posean competencias digitales fuertes para afrontar su carrera universitaria y su futuro profesional. A nuestro juicio, es imperativo asegurarse de que la formación universitaria contribuya al desarrollo de las competencias

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

digitales de los futuros profesionales en comunicación organizacional para prepararlos adecuadamente ante los retos de la actual sociedad.

Las competencias digitales comprenden los conocimientos y destrezas necesarios para interactuar en el ámbito de las tecnologías digitales, lo que implica no solo el manejo de los dispositivos o el conocimiento de programas informáticos específicos, sino también el control de otros aspectos como el acceso a la información, la comunicación, la colaboración, los contenidos, la seguridad y la resolución de problemas dentro de una sociedad hiperconectada (López, 2011; INTEF, 2017). Recientemente, algunas investigaciones realizadas en el territorio ecuatoriano han evidenciado la necesidad de mejorar las competencias digitales en el ámbito de la comunicación, no solo en relación con el análisis de contenidos, sino también en el campo de la expresión (Orjuela, 2011; Intriago y Quevedo, 2016; Farinango, 2018; Cáceres et al., 2019). En otras palabras, no se trata solo de saber estudiar los contenidos, sino también de poder crearlos.

En este contexto, la pregunta que nos surge es: ¿cuáles son las estrategias de enseñanza más efectivas para el aprendizaje y desarrollo de las competencias digitales de los comunicadores organizacionales durante su formación? En la literatura actual existen diversos planteamientos pedagógicos para el desarrollo de las competencias digitales, que van desde la alfabetización informacional, mediática o audiovisual en contextos educativos formales (Vivancos, 2008; Gutiérrez, 2010), hasta las alfabetizaciones multimedia y transmedia (Gutiérrez, 2010; Grandío, 2015; Scolari, 2016), que contemplan también los aprendizajes que se llevan a cabo fuera de los contextos educativos formales.

Nuestra propuesta en esta tesis es una estrategia metodológica innovadora para trabajar el campo de la comunicación aplicada en contextos educativos formales. Esta estrategia se basa en la combinación del aprendizaje basado en proyectos (ABP) (Salinas et al., 2008; Maldonado, 2008; Vergara, 2016) y las narrativas transmedia (NT) (Jenkins, 2008; Acuña y Caloguera, 2012; Scolari, 2013). El resultado de esta combinación se ha denominado “ABP Transmedia” y es una aportación específica de esta tesis doctoral. Como veremos, las diferentes fases del ABP Transmedia (investigación, mundo narrativo, medios y participación) permiten que el estudiante vaya desarrollando competencias digitales tales como el manejo de información, la comunicación y colaboración, la creación de contenidos, la seguridad y la resolución de problemas, a la vez que avanza en su proceso de aprendizaje como futuro comunicador organizacional.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Objetivos generales

1. Explorar la cultura digital de docentes y estudiantes universitarios ecuatorianos en comunicación organizacional.
2. Analizar el desarrollo de las competencias digitales de los estudiantes universitarios a través de proyectos de comunicación basados en narrativas transmedia.

Objetivos Específicos

- OE1: identificar los principales discursos, estrategias y acciones docentes sobre cultura digital que circulan entre los profesores universitarios en la titulación de comunicación organizacional.
- OE2: categorizar los principales argumentos de los profesores universitarios ecuatorianos relacionados con la identidad y el cambio del perfil profesional del comunicador en las organizaciones.
- OE3: medir el grado de desarrollo de las competencias digitales de los estudiantes de comunicación organizacional en la ciudad de Quito, Ecuador.
- OE4: desarrollar una estrategia metodológica innovadora para potenciar el incremento de competencias digitales entrelazadas con los contenidos en el campo de la comunicación aplicada, combinando el ABP y la narrativa transmedia.
- OE5: pilotar la estrategia ABP Transmedia con dos grupos de estudiantes universitarios en la Facultad de Comunicación Social de la UCE y medir su impacto.

Cabe señalar que, con anterioridad a la implementación y evaluación del ABP Transmedia (OE4 y OE5), se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas a doce docentes

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

de comunicación (OE1 y OE2) y una encuesta sobre competencias digitales a ciento veintiún estudiantes de las seis principales universidades de Quito donde se enseña comunicación en las organizaciones (OE3). Los datos obtenidos permitieron ajustar la propuesta ABP Transmedia al contexto ecuatoriano. Luego, con el fin de evaluar el éxito pedagógico de la estrategia y, sobre todo, su impacto en el desarrollo de las competencias digitales de los alumnos de comunicación organizacional, se llevó a cabo un estudio cuasi-experimental con dos grupos de estudiantes (de alrededor de treinta personas cada uno) de la Facultad de Comunicación Social (FACSO) de la Universidad Central del Ecuador (UCE).

Los resultados de este estudio evidencian que, a través de la estrategia de enseñanza del ABP Transmedia, se desarrollaron cuatro de cinco áreas de la competencia digital: información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenidos y resolución de conflictos.

Estructura de la Tesis

Esta tesis está estructurada en trece apartados, que describiremos a continuación.

Tras la presente introducción, comienza el bloque del marco teórico, que está compuesto por cuatro capítulos: “La sociedad del conocimiento y su influencia en la comunicación digital interactiva” (1.); “Estudios sobre las competencias digitales en Ecuador y su relación con el perfil profesional del comunicador organizacional” (2.); “Fundamentos teóricos y modelos de educación para un aprendizaje significativo (3.); y “Narrativa transmedia: descripción, características, elementos para el diseño y experiencias de aplicación en el grado de comunicación” (4.).

El objetivo del primer capítulo es dar cuenta, de modo general, de la influencia de los medios de comunicación digital en la sociedad actual. En ese contexto, diferentes ámbitos (como la comunicación y la educación) se transforman y entran en crisis, ya que se comienzan a cuestionar los modelos de comunicación lineales, se empiezan a debatir y adoptar conceptos como la convergencia mediática y se consolida la figura de un sujeto interactivo. Consideramos que este cambio en la comunicación afecta también al ámbito de la educación, pues entendemos la educación como un acto de comunicación donde intervienen ambientes, personas y dispositivos.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

En el segundo capítulo se explican las tipologías de alfabetización y las competencias digitales. Con este marco, se revisan los principales estudios sobre competencia digital en universidades de América Latina y Ecuador. Para culminar este capítulo, se mencionan algunas habilidades o perfiles que exige el mercado, es decir, aptitudes necesarias para que los futuros profesionales puedan desempeñarse en el campo laboral. Esta indagación permitirá identificar las competencias requeridas para los profesionales de la comunicación y saber si la competencia digital es una de ellas.

El propósito del capítulo tres es fundamentar los modelos y estrategias de educación que podrían impulsar el desarrollo de las competencias digitales en el estudiantado. Para tal fin, se revisan propuestas teóricas como el constructivismo y el conectivismo, se caracteriza a los profesores y a los estudiantes en el marco del aprendizaje significativo, y se explica la estrategia de aprendizajes basados en proyectos (ABP), ya que se considera conectada con estos fundamentos teóricos. Desde las ideas del constructivismo, el ABP se presenta como una forma de propiciar el diálogo entre docente y estudiante. En esta estrategia se observa un proceso de maduración de los conocimientos a través de modos de evaluación más flexibles, que permiten la vinculación con el contexto (Maldonado, 2008; Vergara, 2016). El conectivismo, por su parte, nos ayuda a pensar la educación como una red; el conocimiento se crea y se expande mientras más se conecta y amplía esta red (Renó, 2014). El capítulo se cierra con estudios que hacen mención a la implementación de una estrategia ABP en los grados de comunicación.

El capítulo cuatro presenta el concepto de narrativas transmedia y describe su evolución desde el concepto de “relato”. Se revisan las características y los requisitos para que una narrativa sea considerada transmedia, se describen las aplicaciones y se exponen las propuestas para el diseño de experiencias transmedia (Jenkins, 2008; Scolari, 2013; Lugo, 2016; Gallego, 2011; Acuña y Caloguerea, 2012). Este capítulo, que funciona como insumo para diseñar una estrategia educativa innovadora que llevará el nombre de ABP Transmedia, culmina analizando diferentes experiencias de aplicación de la narrativa transmedia en la educación superior, con el propósito de identificar fortalezas, vacíos y demandas.

El capítulo cinco presenta la metodología de la tesis. Con el fin de lograr los objetivos propuestos en este trabajo, se diseña un estudio de carácter mixto (cuantitativo y cualitativo) dentro del que se elaboran: una entrevista semiestructurada para docentes en comunicación y una encuesta sobre competencias digitales para estudiantes de comunicación organizacional en la ciudad de Quito. Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de estos instrumentos a doce docentes de comunicación y ciento veintiún estudiantes de comunicación de las seis

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

principales universidades de Quito se presentan en los capítulos seis y siete. Teniendo en cuenta estos resultados, se presenta una propuesta de diseño ABP de narrativas transmedia, que se apoya en los trabajos más recientes de autores como Scolari (2013), Lovato (2017), Lugo (2013; 2016) y Bron (2019). La evaluación de esta experiencia se lleva a cabo a través de un estudio cuasi-experimental, cuyos resultados se detallan en el capítulo ocho.

Finalmente, en el capítulo nueve, se realiza el ejercicio de discusión de los datos, considerando las hipótesis y los objetivos de investigación. En el capítulo diez se exponen las conclusiones del trabajo. La tesis culmina con las referencias bibliográficas (11.), el índice de las tablas e ilustraciones (12.) y los anexos (13.). El anexo I muestra el manual que se siguió para la aplicación de ABP Transmedia en el grupo experimental y ofrece pautas para utilizar este enfoque metodológico en otras asignaturas prácticas (por ejemplo: Comunicación Publicitaria, Comunicación Audiovisual, Planificación de la Comunicación, Comunicación Corporativa, etc.). Así, el estudiante y futuro profesional de la comunicación organizacional se podrá enfrentar de un modo más seguro a las demandas de su ámbito laboral. Los anexos II, III y IV reproducen el banco de preguntas de las entrevistas semi-estructuradas, el cuestionario utilizado para las encuestas a estudiantes universitarios y el cuestionario para la evaluación del estudio cuasi-experimental con el grupo de tratamiento y el grupo de control, respectivamente. Por último, en el anexo V, se coloca un hipervínculo para acceder a los proyectos realizados por los estudiantes del grupo experimental.

MARCO TEÓRICO

1. La Sociedad del Conocimiento y su Influencia en la Comunicación Digital Interactiva

1.1. Introducción

El concepto de comunicación digital no se refiere únicamente al uso de artefactos tecnológicos, sino a la manera en que esta utilización deviene en cambios de discurso, de comportamientos y de sensibilidades. Consideramos que estos nuevos fenómenos y los debates en torno a ellos afectan al campo de la educación, ya que, en el interior de ese campo, existen modelos y procesos de comunicación.

El objetivo de este capítulo es explicar el cuestionamiento al modelo lineal que aún se impone (Manovich, 2005; Orihuela, 2002; Scolari, 2008) y luego dar a conocer el nuevo modelo que emerge con sus propias características (Igarza, 2009; Lucas, 2015; Marta-Lazo y Gabelas; 2016). Se iniciará con la descripción de la sociedad del conocimiento, argumentando que, dentro de ella, se pueden identificar conceptos como la ecología mediática, la mediatización y las hipermediaciones (McLuhan, 1996, Hjarvard, 2016; Scolari, 2008). Estos tres conceptos servirán como un paraguas que permitirá reflexionar sobre las ideas de cultura digital y comunicación digital interactiva. Sobre la base de estas reflexiones, las explicaciones sobre competencias digitales y narrativa transmedia cobrarán más sentido en los capítulos posteriores.

1.2. Las Características de la Sociedad del Conocimiento

En un ambiente marcado por la Guerra Fría entre las dos potencias mundiales de aquella época (EEUU y la URSS), el 1 de septiembre de 1969, apareció por primera vez la red ARPANET¹, desarrollada por la Agencia de Proyectos de Investigación Avanzada (ARPA, en

¹ Las primeras universidades que se conectaron son: Universidad de California – Los Ángeles, *Stanford Research Institute*, Universidad de California – Santa Bárbara, y la Universidad de Utah.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

inglés) del gobierno de los Estados Unidos de Norteamérica. Este nuevo medio, el internet, producto de intereses militares, empresariales y contraculturales, se convertiría en la tecnología que cambiaría la sociedad, la economía, la cultura y la comunicación (Castells, 2011).

Los efectos que ha provocado la tecnología son visibles en todos los ámbitos relacionados al ser humano. Uno de los fenómenos que ha desencadenado es la estructuración y aceleración de la sociedad del conocimiento, un tipo de sociedad donde la tecnología y el conocimiento son los elementos estructurantes del cambio social en temas tan diversos como la economía, la política y la cultura (Krüger, 2006). Pero, ¿cuál es la diferencia principal entre la sociedad industrial y la sociedad del conocimiento? Respecto a este interrogante, Castells (2011) señala que la diferencia radica en el acceso, uso y aplicación de la información y del conocimiento que desarrollen las empresas, regiones o países dentro de sus propios territorios y en nuevos mercados.

Así, desde el ámbito económico, “[...] surge una economía interconectada y profundamente interdependiente que cada vez es más capaz de aplicar su progreso en tecnología, conocimiento y gestión a la tecnología [...]” (Castells, 2011, p.112). Esta transformación ha dado lugar a algunos criterios que se manifiestan a favor de los índices de productividad, rentabilidad y competitividad, pero también a la posición de otros autores que no comparten esos criterios (Avent, 2017).

En el terreno político, la caída del Muro de Berlín y la apuesta por la política neoliberal consolidaron el capitalismo a nivel mundial, lo que se tradujo, en concreto, en una mayor inversión para infraestructura. Sin embargo, algunos actores políticos sintieron la presión del sistema capitalista y consideraron la sociedad del conocimiento como una oportunidad para poner en circulación ideas políticas que reclaman un mejor porvenir. En este contexto, se han gestado movimientos como “#YoSoy132” en México, “15M” en España y la “Primavera Árabe” en Túnez y Egipto, que buscan mejores condiciones sociales, mayor participación y una democracia real (Diz y De Nieves, 2019).

En cuanto a lo social, la UNESCO (2005) planteó los objetivos que debe perseguir la sociedad del conocimiento. Si bien el componente tecnológico resulta importante, su fin último debería ser la búsqueda de la autonomía, la lucha contra la pobreza y la promoción de libertades civiles y políticas, amparadas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Los derechos y obligaciones serán los pilares de la sociedad del conocimiento, pues “si bien las tecnologías impulsan los cambios sociales, solo podrán convertirse en una promesa de desarrollo para todos mediante una alianza de libertad de expresión, el conocimiento, los

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

principios democráticos y el ideal de justicia [...]” (UNESCO, 2005, p.31). Para ser parte activa de esta sociedad del conocimiento, las políticas públicas deberán enfocarse en asegurar el acceso igualitario y la adecuada utilización de la información, así como en fomentar la libertad de expresión y la educación. Solo entonces se podrán reducir la brecha digital y la brecha cognitiva que se evidencian entre los diferentes países. Se debe entender a la brecha digital como la incapacidad de los países para la construcción de infraestructuras técnicas que permitan la circulación de la información; en cambio, la brecha cognitiva está asociada a problemas de acceso a la información, a la mala educación, las deficiencias en la investigación científica y el desconocimiento de la diversidad cultural, aspectos que separan aún más a los países pobres de los ricos (UNESCO, 2005).

Existen voces a favor y voces en contra del desarrollo de la sociedad del conocimiento. Los principales argumentos de ambos criterios se presentan en la siguiente tabla (nº1):

Tabla 1. Enunciados optimistas y pesimistas sobre el futuro digital

Optimistas	Pesimistas
Sociedad	
La red es participativa.	La red está polarizada.
La red alienta la participación.	La red facilita la fragmentación.
“Un mundo global”.	“Balcanización” de los medios y olocracia (“ <i>mob rule</i> ”).
Heterogeneidad: la red promueve la diversidad de pensamiento.	Homogeneidad: la red promueve la cercanía de pensamiento.
Herramienta de liberación y empoderamiento.	Herramienta de mal uso y abuso.
Educación de las masas.	Atontamiento de las masas.
Plena información, que crea oportunidades de aprendizaje.	Exceso de información, que impacta negativamente en el aprendizaje.
Economía	
Beneficios de la “gratuidad” (“economía del don”).	Costos de la “gratuidad” (amenaza a los modelos de negocios).
Aumenta la colaboración masiva.	Disminuye el esfuerzo individual.
Ensalza la creatividad del <i>amateur</i> .	Atenta contra la profesionalización.
Modelo “ <i>wiki</i> ”: sabiduría de las multitudes, beneficios de la colaboración abierta (“ <i>crowdsourcing</i> ”).	Modelo “ <i>wiki</i> ”: estupidez de las multitudes + explotación (y precarización) de los empleos.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Nota: tomado de Mateus (2019, p.268)

Ya sea de manera optimista o pesimista, lo que evidencia la tabla es que ambos bandos comprenden como un movimiento de cambio irreversible el paso de una sociedad industrial a una del conocimiento. Para algunos, se trata una oportunidad para la colaboración, la visibilización de la diversidad, el acceso a la información y a mejores fuentes para el aprendizaje. Las voces negativas, en cambio, concentran sus preocupaciones en la vigilancia constante, la imposición de normas que vayan en contra de las libertades, la concentración del poder mediático, la pérdida de creatividad, etc.

El tránsito como investigadores dentro de esta sociedad del conocimiento será analizar con juicio crítico ambas posturas; no dejarse obnubilar por las maravillas de la tecnología, pero tampoco prescindir de ella.

1.3. Ecología Mediática, Teoría de la Mediatización e Hipermediación

La sociedad del conocimiento es un vasto territorio de reflexión. Con el propósito de direccionar las ideas planteadas y relacionarlas con la comunicación y sus diferentes procesos, es necesario abordar, en esta investigación, el concepto de ecología mediática, la teoría de las mediatizaciones y la hipermediación. La reflexión sobre estos términos permitirá describir y entender la influencia de los medios en la estructuración de la sociedad, las instituciones, las culturas y las percepciones en la actualidad.

La Real Academia de la Lengua Española (RAE) define al término *ecología* como la “ciencia que estudia los seres vivos como habitantes de un medio, y las relaciones que mantienen entre sí y con el propio medio” (RAE, 2020). Esta definición será el punto de partida para iniciar la explicación sobre la ecología mediática planteada por Marshall McLuhan (1996) y sus seguidores.

La noción de ecología mediática no se refiere únicamente al estudio de las máquinas (medios), sino a cómo esas máquinas producen cambios o hábitos en la cultura. La idea principal es que las tecnologías de la comunicación generan ambientes que afectan a quienes las utilizan (Scolari, 2015). En la misma línea argumental, Postman (1985) sostiene que “*each medium, like language itself, make possible a unique mode of discourse by providing a new*

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

orientation for thought, for expression, for sensibility” (p.10)². En síntesis, la interpretación o conocimiento que tenga un sujeto está condicionada y modelada por la tecnología naturalizada en su cotidianidad. De esta forma, el concepto de ecología mediática obliga a mirar a los medios de comunicación como entorno y no en términos de relaciones causa/efecto, alejándose de las teorías de comunicación clásicas de corte conductista. Los medios no delimitan las acciones, pero sí definen acciones posibles, facilitando o disuadiendo otras (Strate, citado en Scolari, 2015).

Siguiendo a Postman (citado en Islas, 2014):

La ecología de los medios analiza cómo los medios de comunicación afectan la opinión humana, la comprensión, la sensación y el valor, y cómo nuestra interacción con los medios facilita o impide nuestras posibilidades de supervivencia [...] La ecología de medios pretende hacer explícita estas especificaciones tratando de encontrar qué roles nos obligan a jugar los medios, cómo los medios estructuran lo que estamos viendo, y la razón por la cual éstos nos hacen sentir y actuar de la manera en que lo hacemos. (p.37)

A partir de la cita precedente, se puede pensar en una relación entre las organizaciones y los medios de comunicación. En su influyente análisis, McLuhan (1996) acuñó el aforismo “el medio es el mensaje”, procurando dirigir la atención a las características de los medios masivos de comunicación del siglo XX —prensa, radio, cine, televisión— y sus efectos sobre el contenido que transmitían. En la década de los 60, el autor definió los medios de manera muy general como “una extensión de nosotros mismos”, señalando que “el mensaje de cualquier medio es el cambio en escala, ritmo o patrón que introduce en los asuntos humanos” (McLuhan, 1996, p.30). Tomando las ideas de McLuhan y aplicándolas al mundo de las organizaciones, Scott (2005) observa que dichas organizaciones “moldean significativamente la escala, el ritmo y el patrón mediante los cuales perseguimos nuestras metas” (p.443). En otras palabras, las empresas privadas o las instituciones públicas crean, a través de la construcción de estructuras y la elaboración de procedimientos específicos, ecologías que son interiorizadas por los individuos que forman parte de la organización.

² Traducción: “Cada medio, como el lenguaje mismo, hace posible un modo de discurso único al proporcionar una nueva orientación al pensamiento, a la expresión, a la sensibilidad”.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Strate (2015), por su parte, menciona que: “lo que más importa es la tecnología, su naturaleza y su estructura; no nuestras intenciones. Los materiales que utilizamos para trabajar y los métodos que seguimos son los que más tienen que ver con el resultado final de nuestras labores” (p.151). Sin embargo, para la utilización del medio, su producción, emisión y recepción se necesita de cierto conocimiento de los códigos; por esa razón:

[...] hay que estar atentos a los códigos y modalidades de información que utilizan porque determinan quién tiene acceso a los datos y quién controla la difusión, cuánta información se distribuye, a qué velocidad, cuán lejos viaja, durante cuánto tiempo está disponible, y de qué forma se muestra. A medida que cambiamos estas variables también se modifica el mensaje que se está comunicando. (Strate, 2015, p.151)

Otra afirmación característica respecto a la ecología de medios es la siguiente: “el medio precede al mensaje” (Strate, 2015). Strate (2015) expone la siguiente analogía: “antes de elaborar el producto final, primero debemos abastecernos de los materiales crudos que necesitamos y conocer la manera de darles forma. Antes de poder modificar un mensaje debemos conocer un código en el cual construirlo” (p.153). Es decir, si la idea es, por ejemplo, crear un anuncio publicitario para televisión, además de definir el mensaje, se debe pensar en el medio televisivo y en los códigos para la creación de la imagen visual.

Dentro de un ambiente mediático, la relación entre el ser humano y la tecnología genera cambios en la percepción de la realidad y, por supuesto, en el comportamiento. Cabe recordar a McLuhan y Fiore (2015), quienes admiten que los medios son extensiones físicas y psicológicas de los seres humanos. En ese sentido, se podría entender que cada espacio dentro de los medios, ya sean estos tradicionales o digitales, es una parte de la identidad que se encuentra allí (Baggiolini, 2014).

La supervivencia de una ecología mediática sucede gracias a un proceso interno que es explicado en la téttrade de McLuhan. Esta téttrade (tabla n°2) encierra cuatro leyes que surgen de las siguientes preguntas: ¿qué extienden los medios o las tecnologías?, ¿qué vuelven obsoleto?, ¿qué recuperan? y ¿qué revierten? (Islas, 2012).

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 2. *Tétrada de McLuhan*

<i>Primera ley</i>	Toda tecnología es una extensión psíquica y física de las capacidades del ser humano.
<i>Segunda ley</i>	Producto de la extensión, algunas partes o elementos se desarrollan y otros quedan obsoletos.
<i>Tercera ley</i>	La tecnología se recupera a través del equilibrio y las adaptaciones.
<i>Cuarta ley</i>	Cuando la tecnología llega al límite de su capacidad, entra en un proceso de enfriamiento.

Nota: elaboración propia con ideas de Islas, Federman y De Kerckhove (2014).

Otra línea de pensamiento que permite comprender la situación actual de los medios de comunicación digital es la teoría de la mediatización (Hjarvard, 2016). Esta teoría no refiere solo al ámbito de los dispositivos digitales que median en la interacción entre los seres humanos, sino que observa la forma en la que todo el ambiente hipermediatizado provoca nuevas estructuras y condiciona las interacciones humanas y las relaciones institucionales. En otras palabras, estudia cómo los medios afectan al ámbito de la cultura y la sociedad. El análisis de los medios de comunicación digital no acaba al considerar la tecnología o los dispositivos (según Hjarvard, éste sería un análisis a nivel de la mediación³), sino que requiere, además, analizar los procesos y las estructuras en las que se observan las prácticas de tipo simbólicas, estéticas, mercantiles, legislativas y jerárquicas que existen detrás del ambiente mediático digital.

De esta manera, se entiende la mediatización como el proceso o los procesos: “[...] por los cuales se intensifica y transforma el significado de los medios de comunicación en la cultura y la sociedad, quedando supeditadas a las lógicas mediáticas diversas instituciones sociales y esferas culturales” (Hjarvard, 2016, p.239). Se debe entender, entonces, a la lógica mediática como una serie de procesos que conducen a una mayor presencia de los medios en la cultura y la sociedad, y que contribuye a que las instituciones dependan de ellos. Por esa razón, el análisis

³ Según la reflexión de Hjarvard (2016), la explicación de los medios pasaría por dos niveles: el de mediación y el de mediatización. La mediación hace referencia a la utilización de los medios o dispositivos digitales para la comunicación o interacción. La utilización de uno u otro medio condiciona el contenido y la forma de la información o comunicación. Culminar el análisis de los medios digitales en este nivel sería mirar solo la parte más superficial de la dinámica actual.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

de la mediatización debe ser sensible y considerar el contexto cultural, social e histórico de cada ámbito concreto (Hjarvard, 2016).

Barbero (2009) utiliza la categoría de mediación para describir el panorama actual, señalando que el análisis de la cultura en la sociedad del conocimiento debe ir más allá de los aparatos tecnológicos para comprender las nuevas formas de producción y distribución de los bienes y servicios. Este autor entiende que, actualmente, la tecnología digital, a través de la utilización de nuevos lenguajes y escrituras, genera nuevas formas de percibir y construir sensibilidades dentro de una sociedad.

En la misma línea de reflexión, Sodré (1998) señala que las mediaciones expresivas son “[...] entendidas como el resultado de mediaciones entre el sistema tecnocultural y la heterogeneidad sociocultural de los pueblos, con su diversidad «subcultural» y formas plurales de expresividad” (p.29).

Otra forma de explicar la realidad actual de los medios es a partir de la teoría de la hipermediación, que se distancia del análisis de la tecnología o producto⁴, refiriéndose más bien “a procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí” (Scolari, 2008, pp.113–114). En ese sentido, es necesario estar consciente de las diversas dinámicas que se ponen en juego; por ejemplo: “la trama de envíos, hibridaciones y contaminaciones que la tecnología digital, al reducir todas las textualidades a una masa de bits, permite articular dentro del ecosistema mediático” (Scolari, 2008, p.114).

Establecer relaciones entre los conceptos de ecología mediática, mediaciones e hipermediaciones no es muy frecuente entre los investigadores. No obstante, en las reflexiones de Scolari (2008) se exhiben las diferencias entre mediaciones e hipermediaciones, lo que ayuda a dibujar un contexto para considerar sus particularidades. Estas diferencias se muestran en el siguiente cuadro:

Tabla 3. *Mediaciones e hipermediaciones*

Mediaciones	Hipermediaciones
Características del proceso	

⁴ Scolari (2015) apunta que: “cuando hablamos de pasar del objeto al proceso nos referimos a las dinámicas cognitivas y culturales que las tecnologías digitales han puesto en marcha” (p.114).

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Soportes analógicos.	Soportes digitales.
Estructuras textuales lineales.	Estructuras hipertextuales.
Consumidor activo.	Usuario colaborador.
Baja interactividad en la interfaz.	Alta interactividad en la interfaz.
Modelo difusionista uno–a–muchos, fundado en el <i>broadcasting</i> (radio, televisión, prensa).	Modelo muchos–a–muchos, fundado en la colaboración (<i>wikis</i> , blogs, plataformas participativas).
Confluencia/tensión entre lo masivo y lo popular.	Confluencia/tensión entre lo reticular-colaborativo y lo masivo.
Monomedialidad.	Multimedia / Convergencia.
Características de la investigación	
Se estudian la telenovela, el teatro popular, los informativos, los <i>graffitis</i> , etcétera.	Se estudia la confluencia de lenguaje y la aparición de nuevos sistemas semióticos.
Mirada desde lo popular (se investigan los procesos de constitución de lo masivo desde las transformaciones de las culturas subalternas).	Mirada desde lo participativo (se investiga la convergencia de medios y la aparición de nuevas lógicas colaborativas).
Espacio político territorial (constitución desviada de lo nacional/moderno).	Espacio político virtual (constitución desviada de lo global/posmoderno).

Nota: tomado de Scolari (2008, p.116).

En síntesis, tanto la ecología mediática (McLuhan y Fiore, 2015) como la mediatización (Hjarvard, 2016), la mediación (Sodré, 1998; Barbero, 2009) y la hipermediación (Scolari, 2008) se alejan del paradigma determinista de la tecnología. El esfuerzo de todos estos autores va en la línea de explicar cómo la tecnología crea ecologías, ambientes, formas de producción y distribución, prácticas simbólicas, modelos de percepción de la cultura, nuevas maneras de consumir e hibridación de los lenguajes y formatos.

1.4. Cultura Digital y Ciberespacio

El acceso cada vez mayor a los dispositivos digitales y a la red ha generado que la cultura urbana esté permanentemente mediatizada (Vizer y Carvalho, 2014). Las computadoras personales, las *laptops* y los dispositivos móviles se insertan en las actividades diarias de los seres humanos de esta época. Por esta razón, algunos autores (Castells, Tubella, Sancho y Roca,

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

citado en Castells, 2012) afirman que “internet se ha convertido en el tejido de la comunicación de nuestras vidas tanto en el ámbito personal, laboral, político, religioso, etc.” (p.100).

Para que este nuevo tejido social entre en interacción y mantenga su dinámica, la tecnología digital empaqueta texto, imagen, video y sonidos que comunican las diferentes ideas de una gran variedad de grupos humanos (Castells, 2011). Así, la cultura digital se convierte en un espacio compartido donde existe un encuentro entre diversas clases sociales: unos disfrutando de todos los beneficios que brinda la tecnología y otros fascinados por todas las posibilidades que visualiza (Levis, 2014).

Siguiendo las ideas de Vizer y Carvalho (2014), entendemos que “las tecnologías —y los procesos de digitalización en primer término— han quebrado los parámetros de tiempo y espacio, introduciendo el pasado y el futuro en las ecuaciones de un presente” (p.59). Ya no se sigue, así, el orden clásico establecido por las tecnologías no digitales (proceso lineal); las conversaciones ocurren en tiempo real y se ha desvanecido la distancia geográfica o territorial.

En este sentido, conforme han aparecido nuevos medios, se han desencadenado diversos cambios:

Las ventajas diferenciales de los medios digitales sobre los medios analógicos; el escenario mediático resultante de la coexistencia de los medios masivos y los nuevos medios, y la determinación de las particularidades de los medios digitales que resultan útiles para su clasificación y mejor aprovechamiento de términos prácticos. (Lucas y Llano, 2015, p.493)

Por su parte, Igarza (2009) reflexiona sobre la cultura urbana y la cultura mediática y señala que, como consecuencia de ambas, se consolida la cultura digital, paradigma de la civilización contemporánea. La principal diferencia entre la cultura mediática y la digital radica en que lo mediático (la televisión o la radio) se constituyen como objetos de acompañamiento, mientras que lo digital se inserta en la cotidianidad, como una necesidad netamente audiovisual para la interacción humana y las actividades de trabajo. Además, este autor apunta que:

El patrón globalizado de comportamiento predominante en las sociedades urbanas indica que la segunda categoría de actividad en orden de importancia después del trabajo es el consumo de los medios de comunicación. Más aún, en el hogar, es la actividad predominante. Escuchar/ver medios de comunicación no es de ninguna manera una actividad excluyente, sino más bien una actividad que combina fácilmente con otras, por ejemplo, con los quehaceres domésticos e incluso en la interacción social. (Ibid., p.23)

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Ninguno de estos discursos y prácticas en relación la cultura digital está libre de contradicciones. Aunque Castells (2012) no define específicamente qué se debe entender cuando se habla de cultura digital, en la exposición de sus ideas se observan elementos conceptuales bipolares y contradictorios que dibujan, a grandes rasgos, la dinámica de la sociedad de hoy: la globalización y la identificación, el individualismo y el comunalismo. La globalización hace referencia a la economía de mercado que imprime el capitalismo, que está presente en la mayoría de sociedades, pero, al mismo tiempo, existen las identificaciones culturales particulares de cada territorio (etnia, cultura, religión o familia). Del mismo modo, se observa un desarrollo del individualismo, es decir, la capacidad de elegir un camino de vida propio, pero también una tendencia hacia el comunalismo: el surgimiento de necesidades y experiencias que provienen de formar parte de algo más grande, siempre en concordancia con las ideas y modos de vida del ser humano contemporáneo.

Otra dicotomía dentro de la cultura digital es la cuestión de la propiedad respecto a la información y el conocimiento. Se pueden hallar profundos debates sobre el libre acceso, tanto como otros planteos que buscan apropiarse y obtener beneficios económicos (Briones, 2016). Es interesante mencionar este choque de fuerzas porque, del lado del libre acceso, se apela a dinámicas de participación, co-creación y distribución compartida de los datos, dimensiones que competen a esta tesis y que se trabajarán más adelante.

En síntesis, el concepto de cultura digital tiene que ver con la manera en que los medios digitales se insertan en las actividades cotidianas de las personas y forman parte de sus ideas y acciones. Como menciona Simon (2009), la sociedad le confiere un significado (social, cultural o político) a cada medio o tecnología cada vez que ocurre su apropiación.

1.5. Convergencia Mediático-Cultural e Inteligencia Colectiva

Históricamente han existido voces optimistas y otras pesimistas en relación a los nuevos medios de comunicación. Hoy en día ocurre lo mismo con el desarrollo del mundo digital,

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

concebido en ocasiones como la clave para el desarrollo de la humanidad y en otras como un medio de control que afecta la privacidad de los usuarios y usuarias⁵.

En este contexto, el concepto de convergencia refiere a dos aspectos fundamentales: por un lado, una convergencia de carácter mediático-instrumental; y por el otro, una convergencia cultural y cognitiva. Cuando Jenkins (2008) habla sobre la convergencia, alude a aspectos técnicos, culturales y cognitivos: “Bienvenidos a la cultura de la convergencia, donde chocan los viejos y nuevos medios, donde los medios populares se entrecruzan con los corporativos, donde el poder del productor y el consumidor mediáticos interaccionan de maneras impredecibles” (p.14). En la misma línea, Joan Ferrés (2014) menciona que “la expresión de cultura de la convergencia remite a una multiplicidad de conceptos. Bajo este paraguas se pueden acoger, entre otros, procesos de conexión en lo tecnológico, en lo expresivo, en lo productivo, en lo conectivo y lo cultural” (p.91). A continuación, el autor amplía la idea diciendo que:

La riqueza del nuevo entorno social y comunicativo se explica en buena medida por las posibilidades que se abren gracias a la sinergia tecnológica (integración de medios, de formatos, de plataformas y sistemas), la sinergia personal (integración de áreas cerebrales, por una parte, y, por la otra, integración de personas e instituciones mediante la creación de redes digitales de comunicación) y la sinergia de códigos (integración de sistemas diferenciados de representación de la realidad mediante una comunicación multimedial, multimodal e hipermedial). (Ferrés, 2014, p.92)

Por su parte, José Alberto García (2009) refiere a la convergencia desde cinco aspectos:

1. Convergencia tecnológica: medios tradicionales y nuevos entran en un proceso de fusión y códigos comunes, con modos de distribución más veloces. Convergen servicios, aplicaciones y contenidos.
2. Convergencia empresarial: alianzas estratégicas y fusiones entre empresas de diversos tamaños para mejorar en su cadena de valor o valor añadido.

⁵ Por ejemplo, la utilización de la red 5G, que representa la conexión total de dispositivos a la vida cotidiana de las personas.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

3. Convergencia en los contenidos: los contenidos son ofrecidos por diversos canales, con una tendencia hacia la personalización. Hay convergencia entre los creadores de contenido y los distribuidores.
4. Convergencia de audiencias: nuevos hábitos de consumo de los usuarios. Las empresas escuchan las demandas o necesidades de las audiencias para ofrecer contenidos “a la carta”.
5. Convergencia profesional: el profesional de la comunicación⁶ necesita de nuevas competencias para abordar las dinámicas de trabajo a escala empresarial e individual. Se requiere la formación de un profesional de la comunicación multimedia.

Cada uno de estos elementos representa oportunidades y riesgos. Los riesgos que se identifican en lo tecnológico están relacionados con la usabilidad y el acceso a la interfaz; en lo empresarial, el dominio de grandes empresas extranjeras sobre las locales; en el contenido, el predominio de series norteamericanas o contenidos homogéneos (enlatados); respecto a la audiencia, el riesgo lo constituyen sus necesidades volátiles, superficiales y dispersas; y en cuanto a lo profesional, la falta de capacitación profesional y el aumento de periodistas multitarea con sueldos míseros y con muchas horas de trabajo (García, 2009).

Para Lugo (2013), el concepto de convergencia está muy relacionado con los medios tradicionales y digitales. En ese sentido, la autora explica que:

Los nuevos medios pueden entenderse como la mezcla de viejas convenciones culturales y nuevas convenciones para la representación de datos, acceso y manipulación. Los “viejos” datos son representaciones de la realidad visual y la experiencia humana. Por ejemplo, imágenes, narrativas en texto y audiovisuales —lo que normalmente entendemos por “cultura”. Los nuevos datos son numéricos. Como resultado de esta mezcla obtenemos extraños híbridos como imágenes-mapa, mapas navegables de datos financieros. (Lugo, 2013, p.4792)

⁶ Cuando el autor hace referencia al profesional de la comunicación, solo se refiere al campo disciplinar del periodista.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Para Jenkins (2008), la convergencia provoca un cambio tanto en el modo de producción como en el modo de consumo de los medios, ya que “[...] altera la relación entre tecnologías existentes, las industrias, los mercados, los géneros y el público” (p.26). Así, la convergencia refiere tanto a aspectos técnicos como culturales. Sin embargo, Lugo (2013) resalta otros aspectos como lo comunicativo y la estética, entendiendo a esta última como:

[...] el “momento” en el cual el desarrollo de las computadoras y el de los medios análogos de producción se cruzan y pueden comunicarse en lenguaje binario: las computadoras “hablan” el mismo lenguaje que los medios. Todo es bits, una palabra, un segmento de video, uno de audio, una fotografía, un gráfico, las aplicaciones de redes sociales y las de dispositivos móviles. La computadora se vuelve un procesador de medios. (Lugo, 2013, p.790)

Asimismo, surge otro concepto relacionado con la convergencia a nivel cognitivo y cultural: la participación; es decir, la actividad frente al consumo o apropiación de la información. Antes de la convergencia de los medios, tan evidentes en esta época, era muy difícil participar en canales de televisión y de radio con comentarios u opiniones respecto a un tema; ahora, en cambio, es un factor común que los canales de televisión, radioemisoras e internautas se hagan eco a través de los comentarios del público. Parafraseando a Jenkins (2008), dentro de la cultura y convergencia digital, los usuarios tienen diferentes capacidades para participar.

Finalmente, resulta relevante otro concepto, que es el de inteligencia colectiva. Según Jenkins (2008): “La inteligencia colectiva puede verse como una fuente alternativa de poder mediático. Estamos aprendiendo a usar ese poder mediante nuestras interacciones cotidianas en el seno de la cultura de la convergencia” (p.15). Esta noción abarca una serie de prácticas (como las comunidades, las tribus, los fans, etc.) que tienen una dinámica interna propia. Ya no existe una lógica general, pues se busca pertenecer o recibir información y conocimiento personalizado. Desde la industria del entretenimiento y las empresas que ofrecen productos o servicios, se puede hablar de una “economía afectiva”, donde los mensajes de las marcas se confunden con los mensajes de entretenimiento (Jenkins, 2008):

De acuerdo con la lógica de la economía afectiva, el consumidor ideal es activo, emocionalmente comprometido y socialmente interconectado. Ya no basta con ver el anuncio o consumir el producto; la empresa invita al público a ingresar en la comunidad de la marca.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

No obstante, si tales afiliaciones estimulan el consumo más activo, estas mismas comunidades también pueden convertirse en protectoras de la integridad de la marca y, por ende, en críticas de las empresas que soliciten lealtad. (Jenkins, 2008, p.30)

En definitiva, la cultura de la convergencia representa un cambio en la forma de pensar nuestras relaciones con los medios, con la cultura popular, con la política y con los otros seres humanos (Jenkins, 2008). Otros autores, desde diversas disciplinas, se referirán a esta misma situación de otras formas, como la consolidación de “la estética de la relación” de Bourriaud o “la gramática de las multitudes” de Virno (citado en Sedeño, 2013).

1.6. Comunicación Digital Interactiva

Las teorías de comunicación de masas⁷ han sido discutidas con el surgimiento de internet y la introducción de la informática personal en los años 70 (Scolari, 2008). En este campo teórico, se pueden delimitar tres modelos teóricos:

Se ha pasado, en primer lugar, de insistir en la omnipotencia de los medios (la consideración de la prensa como el cuarto poder, hasta 1940) a considerar “el carácter limitado de sus efectos” (investigación entre 1940 y 1970) y, más recientemente, a hacer hincapié en “los efectos cognitivos”. (Lucas, 2015, p.462)

En otras palabras, si bien los medios masivos de comunicación aún tienen gran poder en las sociedades actuales y ayudan a las personas a tener un conocimiento de la realidad de modo general, seguir sosteniendo solamente esta idea es desconocer los nuevos fenómenos que surgen a partir de la comunicación digital. En ese marco, se inicia con el cuestionamiento a las ideas de los efectos todopoderosos asignados a los medios de comunicación. Ahora, con la penetración de los medios digitales en casi todos los ámbitos de la vida del ser humano, los efectos son acumulativos y, a la larga, provocan cambios más duraderos. A esta hipótesis se la

⁷ Se llama investigación sobre comunicación de masas al estudio de los efectos sociales de la comunicación (Lucas, 2015).

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

denomina “modelo de efectos cognitivos”, y tiene que ver con cambios sociales a largo plazo de un modo más sólido (Lucas, 2015).

Siguiendo a Scolari (2008), la crisis del modelo de comunicación de masas se puede observar en los siguientes fenómenos:

- Los medios sociales están sufriendo una transformación en una escala de forma y expresión que se puede resumir en el concepto de *convergencia*.
- El modelo clásico de los medios masivos (uno-a-muchos) es desplazado por nuevas formas reticulares e interactivas de comunicación (muchos-a-muchos).
- Las conductas de los poderes económicos que controlan los medios llevan a un progresivo desentendimiento de las funciones sociales de los mismos.
- Las audiencias se están transformando de manera muy rápida.
- El lugar tradicional de consumo mediático, la familia, está sufriendo fuertes transformaciones que terminan por influir en los procesos de interpretación.
- La digitalización y la permisividad de las redes están definiendo la vida hogareña. (pp.55-56)

Un modelo de comunicación pensado desde diversos puntos en forma de redes y la colaboración de usuarios activos cuestiona el modelo de estilo *broadcasting*, dando paso, así, a formas de comunicación *posmasivas* (Scolari, 2008).

Según diversos autores, para analizar la comunicación digital se deben considerar las siguientes dimensiones: tecno-social y cultural (Amador, 2010); comunicación-tecnología, estructura institucional, cultura-participación (Castells, 2012); y material tecnológica, estético-simbólica e institucional (Hjarvard, 2016). La naturaleza de este estudio obliga a prestar atención, sobre todo, a las dimensiones tecnológica, social y cultural.

Respecto a la dimensión tecnológica, se puede mencionar que, al igual que la revolución que provocó la imprenta en el siglo XIV y la fotografía en el siglo XIX, el ordenador personal ha cambiado nuestros modos de actuar (Amador, 2010). Manovich (2005) señala que, mientras que la revolución de la imprenta mejoró la distribución del conocimiento y la fotografía afectó a la imagen fija, la revolución mediática provoca transformaciones en todos los procesos de comunicación, como la forma de captación, los modos de manipulación, las capacidades de almacenamiento y las diversas maneras de distribución.

La irrupción de la tecnología ha desencadenado cambios profundos en la sociedad, la economía, la educación y los mercados; dicho de otro modo, se ha producido un giro

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

copernicano como efecto de la revolución informática. La sociedad del conocimiento provoca que toda actividad cotidiana y profesional pase por una informatización de la sociedad. Así, los dispositivos y la red están presentes en espectáculos, diseño, arte y medios de comunicación (Levis, 2014).

[...] la manera de relacionarnos con nuestro entorno y con nuestros semejantes, la percepción de la realidad, nuestra idea de mundo, la noción del tiempo, están afectadas por el inicio de un lento proceso de mutación del cual no siempre tenemos plena conciencia. (Levis, 2004, p.18)

Desde la perspectiva de Manovich (2005), este cambio sucede cuando la tecnología mediática y la tecnología informática⁸ llegan a hibridarse; se producen mutaciones impresionantes cuando todo dato es computable. En ese sentido, la comunicación digital presenta hibridaciones con los diferentes soportes, canales, lenguajes y narrativas (Marta-Lazo y Gabelas, 2016). A criterio de Orihuela (2002), la tecnología mediática ha puesto en debate, tensión y ruptura los paradigmas que explican el comportamiento de los medios masivos de comunicación.

Dentro de este nuevo proceso de comunicación con tecnologías digitales, se presentan oportunidades y retos a la sociedad civil: “actores sociales y ciudadanos de todo el mundo están usando esta nueva capacidad de las redes de comunicación para hacer avanzar sus proyectos, defender sus intereses y reafirmar sus valores” (Downing, Juris y Costanza-Chock, citado en Castells, 2012, p.91).

Por su parte, Castells (2012) presenta cuatro dimensiones explicativas de la comunicación en esta época. La primera dimensión aborda la relación entre comunicación y nuevas tecnologías:

[...] existe una transformación tecnológica basada en la digitalización de la comunicación, la interconexión de ordenadores, el software avanzado, la mayor capacidad de transmisión por la

⁸ La relación entre tecnología mediática e informática hace referencia a inventos como: el daguerrotipo de Daguerre, la máquina analítica de Babbage, el cinematógrafo de los hermanos Lumière, el tabulador de Hollerith. Según Manovich (2005), se consideran nuevos medios de comunicación cuando estos dos campos (mediáticos e informáticos) se unen en un momento histórico; sin embargo, en el transcurso de la historia, cobra más importancia el ámbito de la informática. Esto produciría que los datos sean computables a través de una lógica binaria.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

banda ancha y la omnipresente comunicación local-global por redes inalámbricas, de manera creciente con acceso a internet. (Castells, 2012, p.89)

La segunda dimensión refiere a la estructura institucional de la comunicación, representada en los grandes medios. A través de la comercialización, la concentración de empresas, la diversificación de mercado, la segmentación específica, el desarrollo de procesos multimedia y la convergencia empresarial entre el sector de los medios y la tecnología, se ha conseguido y consolidado un gran poder de influencia (Castells, 2012). Todo esto ha generado cambios profundos en:

- La comercialización generalizada de los medios de comunicación en casi todo el mundo;
- La globalización y concentración de las empresas de comunicación de masas mediante conglomerados y redes;
- La segmentación, personalización y diversificación de los mercados de medios de comunicación, con especial hincapié en la identificación cultural de la audiencia;
- La formación de grupos empresariales multimedia que abarcan todas las formas de comunicación y, por supuesto, Internet;
- Y una mayor convergencia empresarial entre operadores de telecomunicaciones, fabricantes de ordenadores, proveedores de internet y empresas propietarias de los medios de comunicación. (Castells, 2012, p.90)

Este gran sector de las empresas que se dedican al negocio de las tecnologías se ha desarrollado plenamente, ya que se ha beneficiado de ciertas políticas de Estado relacionadas al acceso a la información y la apertura de mercados, muy características de los años ochenta (Castells, 2012).

La tercera dimensión cultural del proceso de transformación multinivel de la comunicación se trata de un “[...] punto de intersección de dos pares de tendencias contrapuestas (aunque no compatibles)” (Castells, 2012, p.90). Es decir, se pierde y se gana en la relación entre medios de comunicación y sociedad. Los medios de comunicación tradicionales pierden poder al entender que los hechos, personas, instituciones o empresas privadas ya no necesitan de un proceso de mediación, rol tradicionalmente efectuado por ellos.

Finalmente, como cuarta dimensión, Castells (2012) expresa que se puede observar una gran transformación en las relaciones sociales cotidianas, debido a que, a partir de los medios digitales, se genera una mayor variedad de formas de expresión. Sin embargo, aquello no debe

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

hacer olvidar que existen, detrás, relaciones de poder que se consolidan cada vez más. Por lo tanto, observar el proceso de comunicación permite evidenciar las marcadas diferencias entre el acceso y la participación de la ciudadanía, así como el problema de la integración y la exclusión. La brecha digital depende mucho del poder adquisitivo de los/as consumidores/as y del desarrollo de infraestructuras de comunicación por parte de los gobiernos.

En síntesis, se evidencian cambios sustantivos en la sociedad actual en relación con el sujeto, la tecnología y la cultura, pero estos conviven con problemas sociales aún no resueltos que dificultan el desarrollo y la consolidación de una comunicación digital interactiva.

1.7. Características de la Comunicación Digital

La comunicación digital requiere de un nuevo marco teórico para explicar y entender la realidad. Por eso, a lo largo de este capítulo, se analizarán los conceptos de: interfaz, hipertexto, inmersión, interactividad, personalización del contenido y multimedialidad.

Diversos autores han señalado rasgos particulares de los nuevos medios digitales. Para McQuail (2005), estos se caracterizan por la digitalización total o parcial de varios aspectos de la vida (laboral y cotidiano), la convergencia mediática, la fragmentación de las audiencias, la crisis institucional de los medios masivos de comunicación y el poco control social respecto a los contenidos que elaboran las audiencias.

Para Scolari (2008), en cambio, los términos más frecuentes relacionados a los nuevos medios digitales son:

- “Transformación tecnológica (digitalización).
- Configuración muchos-a-muchos (reticularidad).
- Estructuras textuales no secuenciales (hipertextualidad).
- Convergencia de medios y lenguajes (multimedialidad).
- Participación activa de los usuarios (interactividad)” (p.78).

Para mostrar la diversidad en torno a las características de la comunicación digital, en la tabla n°4 se exponen las definiciones de varios autores respecto de este tema:

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 4. Rasgos principales de los <<nuevos medios>>

De Kerkhove (1997)	Lister et al. (2003)	Manovich (2001)	Bettetini (1996)
Hipertextualidad	Digitalización	Representación digital	Multimedialidad
Interactividad	Interactividad	Variabilidad	No secuencialidad
Virtualidad	Virtualidad	Transcodificación	Navegación
Conexión	Dispersión	Automatización	Hipertextualidad
Modularidad			

Nota: tomado de Scolari (2008, p.78).

1.7.1. La Interfaz

La interfaz refiere a la capacidad de interacción entre máquina y ser humano. En primer lugar, el término interfaz hace referencia a los elementos técnicos que se necesitan para ingresar a la cultura digital como son el *hardware*, el *software* y la conexión a la red, que permiten el flujo de datos y, por ende, posibilitan la interacción (Manovich, 2005; Lévy, 2007).

En el ámbito semiótico, la interfaz es el código que lleva consigo mensajes o discursos culturales en todo tipo de soportes, con procedimientos particulares para estar dentro de ella. En ese sentido, es el elemento que direcciona los comportamientos y las acciones de los usuarios. La interfaz permite, prohíbe y regula las interacciones, los recorridos y el acceso a la información en el marco de la cultura digital (Manovich, 2005).

A partir de la digitalización, todo lo que se conocía entra en una lógica de ordenador, por eso la interfaz está presente en la cotidianidad. Las relaciones de amistad y laborales ocurren, en su mayoría, a través de interfaces que están en los ordenadores o teléfonos móviles; en el ámbito laboral, los productos son resultados del tratamiento de la información dentro del ordenador. A través de la interfaz, se colocan los datos en el ordenador, que los procesa y los transforma para, finalmente, generar un producto. “La calidad de los soportes de exposición o de salida de la información es evidentemente determinante para los usuarios de los sistemas informáticos y condiciona ampliamente su éxito práctico y comercial” (Lévy, 2007, p.23).

Sin embargo, la lógica de la interfaz no se puede pensar separada del contenido, así como tampoco se puede disfrutar de un contenido dinámico (visual, auditivo, texto) sin una interfaz, ya que ambos se funden en una sola entidad (Manovich, 2005).

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Las investigaciones sobre la interfaz van en dos direcciones: una inclinada a la realidad virtual y otra, a la realidad aumentada. La primera busca trasladar al ser humano, a través de la creación de mundos digitales o virtuales, hacia el contenido que está dentro del ordenador. En cambio, la segunda busca indagar sobre las diversas actividades cotidianas y laborales que se encuentran interconectadas en los distintos medios digitales; así, la interfaz posibilita diversos puntos de entrada en diversos dispositivos, por ejemplo, permite al usuario pagar en cualquier lugar a través de su teléfono móvil (Levy, 2007).

Esta interconexión de los dispositivos y el acceso a ellos mediante la interfaz provoca cambios en la forma de percibir la realidad, fenómeno que se denomina interfaz cultural y se describe como: “una interfaz entre el hombre, el ordenador y la cultura: son las maneras en que los ordenadores presentan los datos culturales y nos permiten relacionarnos con ellos” (Manovich, 2005, p.120). Como ejemplos de interfaz cultural aparecen “los sitios web, CD-ROM y ediciones en DVD, enciclopedias multimedia, museos en línea, revistas electrónicas, videojuegos y otros objetos culturales de los nuevos medios” (idem).

Scolari (2018) menciona que, para entender mejor el concepto de interfaz, es recomendable utilizar metáforas. Algunas de las que existen son: membrana, dispositivo de comunicación, instrumento, conversación o lugar de integración. Dentro de esta variedad, según el autor, la metáfora de la interfaz como espacio de interacción es la que mejor se puede adaptar a los estudios de las nuevas tecnologías y los procesos de comunicación.

1.7.2. Hipertexto

El concepto de hipertexto fue acuñado por Theodore Holm Nelson (citado en Marta-Lazo y Gabelas, 2016), quien explica:

Con hipertexto, nos referimos a una escritura no secuencial, un texto que se bifurca, que le permite al lector que elija y que se lea mejor en una pantalla interactiva. De acuerdo con la noción popular, se trata de una serie de bloques de texto conectados entre sí por nexos, que forman diferentes itinerarios para el usuario. (p.66)

En palabras de Orihuela (2002), el hipertexto es un documento que genera conexión con otros documentos, no solo a nivel técnico sino también a nivel narrativo. Según este autor,

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

la gramática de red se sostiene en el hipertexto. Otro investigador (Lamarca, 2018) señala que el hipertexto ha sido la clave para el desarrollo de las telecomunicaciones, su organización y el acceso a la información en la red.

Además, se pueden añadir las siguientes propiedades a la idea de hipertexto:

[...] la desarticulación del texto, su fragmentación y su posibilidad de enlazarlo con cualquier otro texto disponible en la red, desvanece el paradigma lineal, y con él desaparece también la unidad, la autonomía, la estructura, y a veces hasta la coherencia y el sentido propios de los textos escritos y audiovisuales. (Orihuela, 2002, pp.11-12)

Por ese motivo, “hay que aprender a descubrir las conexiones adecuadas, a establecer relaciones pertinentes, a recomponer en la lectura el *puzzle* de textos fragmentados” (Orihuela, 2002, p.12). Según Nielsen, “un verdadero hipertexto debe hacer sentir a los usuarios que pueden moverse libremente por la información, según sus propias necesidades” (Marta-Lazo y Gabelas, 2016, p.66). El hipertexto supone un lector dinámico, que puede convertirse en escritor cuando realiza anotaciones, relaciona o añade textos (Landow, 1995). Además, el hipertexto permite el surgimiento de nuevas modalidades de creación, co-producción y participación, por ejemplo, la dinámica de las redes sociales (Marta-Lazo y Gabelas, 2016).

En síntesis, el hipertexto rompe con la linealidad comunicativa propuesta por modelos más tradicionales y presenta direcciones alternativas en las que el usuario será el encargado de recorrer su propio camino. En la práctica, el hipertexto debe ayudar a profundizar, relacionar, contrastar o ejemplificar.

1.7.3. Inmersión

El concepto de inmersión viene a cuestionar el papel del receptor tradicional de los medios de comunicación de masas. Con el concepto de inmersión se piensa en un sujeto activo y participativo ante los diferentes contenidos digitales. En esta línea, Marta-Lazo y Gabelas (2016) explican que ese sujeto:

[...] no es un lector o espectador tradicional, pues ejercita y desarrolla un conjunto de destrezas expresivas y tecnológicas, como el procesamiento de la información, la manipulación de datos,

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

el manejo de aplicaciones y puede colaborar en la acción procomún y colaborativa en los diferentes espacios abiertos a la construcción de la red. (p.48)

Interpretando la cita, entendemos que la inmersión no es igual a la participación; a diferencia de esta última, implica un proceso donde el usuario, además de interactuar con el mundo que se le presenta en la pantalla, puede modificar, en mayor o menor medida, la trama o las acciones dentro de ese universo narrativo. Un ejemplo de inmersión son los videojuegos modernos, donde el usuario-jugador ingresa al mundo propuesto a través de diversas interfaces y realiza distintas acciones respecto al contenido o relato (Marta-Lazo y Gabelas, 2016).

Según Mora (2009), el concepto de inmersión hace referencia a:

La acción de introducirse plenamente en la lógica causal, o en el conjunto de reglas, leyes físicas y el flujo narrativo que se desarrolla en un ámbito imaginario, hasta el punto de percibirlo como una experiencia real a nivel multisensorial, psicológico y emocional. (p.184)

A criterio de Ryan (citado en Marta-Lazo y Gabelas, 2016), la inmersión explora diferentes niveles de relación entre sujeto y contenido (pudiendo ser una interacción con los espacios o ambientes, el ingreso a un tiempo específico —por ejemplo, un momento histórico de la humanidad—, etc.) y, con ello, provoca emociones o sensaciones fuertes. Para ilustrar esta idea, se puede pensar en las diferentes experiencias que se han desarrollado en el periodismo de inmersión. Se trata de una información periodística donde se conduce al usuario (lector o espectador) hacia el contenido a través de diferentes perspectivas, por ejemplo, ocupando el lugar de un testigo privilegiado de las acciones acaecidas (Marta-Lazo y Gabelas, 2016). En opinión de Zapater (citado en Marta-Lazo y Gabelas, 2016), los documentales y los reportajes multimedia con características inmersivas son herramientas muy eficaces de comunicación en esta era digital y audiovisual.

1.7.4. Interactividad

Orihuela (2002) explica que el modelo de punto a multipunto es característico de la comunicación de masas. Pero ahora, con la red, hay una relación bilateral entre cliente y servidor, ya que ambos sujetos de la comunicación poseen un soporte físico para acceder a la

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

información o contenido. Así, el modelo de comunicación actual se acerca al paradigma de conversación telefónica, donde el emisor y el receptor cambian constantemente de posición.

El concepto de interactividad no es nuevo dentro de los estudios de la comunicación, ya estaba presente en el cubismo y en la obra de Duchamp (Sánchez, 2019), pero ha tomado fuerza en la actualidad, con el perfeccionamiento de la tecnología y la red. Marta-Lazo y Gabelas (2016) señalan que:

Las célebres vanguardias de la segunda década del siglo XX, tanto en su descomposición multiperspectivista corporal cubista como la caótica combinación de realidad y sueños en el surrealismo, también han sido una invitación a la participación del lector y espectador. El teatro en su puesta en escena, la pintura en sus juegos de perspectivas, supusieron un puente interactivo con la imaginación y el contexto cultural receptivo de su auditorio. (p.56)

La primera interactividad con la pantalla se produjo mediante el botón del control remoto, que fue la llave para ingresar al mundo narrativo y tecnológico. En la actualidad, el uso de la pantalla y el teclado son las dos herramientas básicas que permiten acceder a la información personal dentro del mundo digital. Pero esto no quedado ahí, los dispositivos conectados en red provocan mayores niveles de interactividad entre los sujetos (Levis, 1997).

Más específicamente, la primera situación en la que se puede hablar de un proceso de interactividad entre la tecnología y el ser humano es la creación del videojuego. Levis (1997) explica que “los videojuegos han sido el primer medio en combinar la multiplicación de estímulos y el dinamismo visual de la televisión con la participación activa del usuario. Esto los convierte en pioneros de un nuevo concepto: el multimedia interactivo” (p.36). En ese contexto, se debe considerar que “la interactividad de un sistema es mayor cuantas mayores posibilidades ofrezca al usuario de incidir de manera directa en el desarrollo del mensaje” (Ibid., p.37).

El tema de la interactividad obliga a pensar en el “volumen de información que el sistema es capaz de transmitir” (Levis, 1997, p.37). Lafrance (citado en Levis, 1997) plantea una escala de cinco grados para el análisis de los sistemas interactivos:

- Grado 0: el desarrollo de la acción es lineal. El usuario no puede actuar sobre el desarrollo de lo que sucede en la pantalla. Televisor;

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Grado 1: el usuario puede ejercer una acción sobre la máquina (parada, pausa, zapeado, etc.). Magnetoscopio;
- Grado 2: la pantalla de vídeo está conectada a un ordenador. El usuario no interviene sobre el programa pues la acción está dirigida por el procesador que reacciona según datos previstos. Es el caso de los videojuegos tradicionales;
- Grado 3: el ordenador administra el diálogo entre usuarios e imágenes y sonidos que genera. El programa está concebido y desarrollado como un todo indisociable. Por ejemplo, un simulador de vuelo o de conducción;
- Grado 4: las interfaces hombre-máquina permiten al usuario sentirse en situación real y reaccionar como si se encontrara personalmente en el lugar de la acción. La realidad virtual responde a este tipo de interactividad. (p.37)

En relación con la comunicación, la interactividad aparece como un plus: “aunque el término sea usado como modismo, es mucho más que esto. Se trata de la disposición de un plus comunicacional que emerge en el complejo proceso de transformación de las relaciones sociales que involucra tecnología, mercado y sociedad” (Silva, 2005, p.67). Este aspecto será abordado en los siguientes capítulos.

1.7.5. La Personalización

En la década de los 80 y 90, los medios de comunicación ofrecían un solo contenido para millones de personas, lo que se denominaba el modelo *broadcasting*. Hoy, “la Red ha permitido un grado más en esa evolución: del *narrowcasting* al *point-casting*” (Orihuela, 2002, p.11).

El modelo actual de comunicación permite ofrecer contenidos con un alto grado de personalización para cada perfil de usuario a través de la segmentación y el análisis de diversas variables (Orihuela, 2002); así, los contenidos son personalizados e instantáneos (Alonso y Martínez citado en Lugo, 2013). Como ejemplo, se puede mencionar el caso de *Netflix* y muchas otras plataformas que utilizan ese modelo.

Finalmente, cabe destacar que la personalización de los contenidos se relaciona con otros aspectos aún controvertidos, como el *Big Data* y la microsegmentación de los públicos en el ámbito del marketing.

1.7.6. Multimedialidad

El concepto de multimedialidad, según Orihuela (2002), hace referencia a la integración, en un solo dispositivo, de formatos de texto, audio, imágenes, gráficos y animaciones. Esta integración es cada vez más evidente con la consolidación de los teléfonos móviles y la velocidad de la red, que compacta en un solo dispositivo diversos lenguajes.

El recorrido que realiza una información o contenido por los diversos medios que tiene a su disposición puede cambiar su identidad, creando formas particulares o propias de lenguaje, sintaxis y estéticas. A pesar de que en el apartado sobre la convergencia mediática se mencionó que, en la actualidad, los medios tradicionales y digitales se hibridan, también entran en conflicto y tensión, dando una sensación de estado de anomia. Sin embargo, Orihuela (2002) también menciona que existen dinámicas de complementariedad que ayudan a consolidar esta característica de multimedialidad.

1.7.7. Actualización Permanente

Con la red, también cambió la periodicidad de los procesos de comunicación social. El nuevo paradigma es un directo permanente; existe una producción de información y contenido minuto a minuto. Como apunta Orihuela (2002), la velocidad e inmediatez impacta en los mecanismos de control, verificación o contrastación de la información.

1.7.8. Abundancia de Medios y Contenidos

La red ha permitido la aparición de medios de comunicación con alcance global a un costo mucho menor, ya que no es limitada como el espectro radioeléctrico; en internet pueden coexistir una gran cantidad de medios de comunicación. “No requiere de grandes inversiones

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

en infraestructura, no requiere ni permisos ni licencias, no tiene costos de distribución y alcanza una audiencia universal” (Orihuela, 2002, p.13).

Antes de cerrar este capítulo, es pertinente la siguiente reflexión: a criterio del investigador, los diferentes temas abordados están directamente relacionados con la educación, ya que en esa práctica subyace un modelo y diferentes procesos de comunicación, que ahora mismo están mediados por la tecnología digital dentro y fuera del aula.

En ese marco, se ha explicado el modelo que se pone en debate y cuestión, y se ha planteado la emergencia de otro, con sus propias características. La consideración de estos nuevos conceptos puede traer beneficios en el camino hacia un mayor diálogo y un mejor entendimiento entre los actores educativos en la sociedad del conocimiento.

1.8. Resumen Capitular

- La sociedad actual se ha definido de diversas formas: sociedad de la información, sociedad del conocimiento, sociedad red, sociedad del aprendizaje, entre las principales. El aspecto común a todas estas denominaciones tiene que ver con los grandes volúmenes de datos y de conocimiento que circulan cada vez con mayor velocidad a través de la tecnología digital a nivel global. Esta dinámica ha provocado cambios y nuevos fenómenos en diversos sectores de la sociedad.
- En el campo de los estudios de la comunicación, existen múltiples enfoques teóricos que buscan explicar cómo la sociedad del conocimiento ha puesto en crisis el modelo de comunicación de masas. Esta crisis ha permitido el nacimiento de un nuevo tipo de comunicación con características digitales interactivas.
- Los principales conceptos a considerar dentro de la comunicación digital son: interfaz, hipertexto, inmersión, personalización, multimedia, abundancia de medios y contenidos.
- El desarrollo acelerado de la tecnología digital y su inserción en el ámbito laboral y cotidiano ha provocado una nueva ecología mediática. Al estar dentro de esa ecología,

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

el ser humano conoce, aprende y percibe la realidad mediada por los dispositivos y los contenidos comunicativos digitales.

- En la actualidad se vive un proceso de convergencia mediático-cultural. Es decir, se trata de un tiempo en el que los medios tradicionales de comunicación conviven con los medios digitales. Esta convivencia transcurre entre el diálogo, el conflicto y la adaptación. Es mediática y cultural porque los discursos y prácticas culturales están estrechamente relacionados con los medios digitales de comunicación (dispositivos y contenidos).

2. Estudios sobre las Competencias Digitales en Ecuador y su Relación con el Perfil Profesional del Comunicador Organizacional

2.1. Introducción

Hasta hace pocas décadas, una persona alfabetizada era aquella capaz de leer y escribir, pero con el desarrollo de los medios de comunicación de masas y el internet, esas capacidades resultan insuficientes. En ese marco, nacen los debates sobre los tipos de alfabetizaciones (Gutiérrez, 2010; Scolari, 2016; Vivancos, 2008), que buscan desarrollar en los estudiantes las capacidades y habilidades para que puedan insertarse de mejor manera en la sociedad del conocimiento.

Se iniciará con estas reflexiones porque, a nuestro juicio, las competencias digitales (INTEF, 2017) no podrían comprenderse sin tener en cuenta este contexto político, social y tecnológico alrededor de las alfabetizaciones. Además, en este capítulo se describirán los principales estudios sobre competencia digital en Latinoamérica y Ecuador para reconocer áreas, dimensiones y resultados. Finalmente, se analizarán las trayectorias de los perfiles de comunicador social y organizacional en América Latina y Ecuador, observando cómo se evidencia la demanda del desarrollo de competencias digitales en las nuevas funciones de este profesional.

2.2. Las Nuevas Alfabetizaciones: Mediática, Informacional y Transmedia

El debate sobre las competencias digitales en el ámbito de la educación y la empresa trajo consigo una serie de propuestas encaminadas a dar respuesta a los tiempos de hiperconexión. Así, comenzaron a aparecer términos como competencia mediática, competencia informacional y competencia transmedia. Como sus denominaciones indican, no se habla ya de alfabetización en términos de lecto-escritura, sino de nuevos aprendizajes para enfrentar un mundo en el que los medios de comunicación y las tecnologías moldean la realidad cotidiana y los procesos de producción.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

El concepto de alfabetización hace referencia al manejo del lenguaje verbal, es decir, la adquisición de conocimiento para un proceso mecánico de codificación y decodificación de texto. La alfabetización en la lectura y la escritura de textos fue una condición esencial para el desarrollo de las sociedades (Gutiérrez, 2010); se consideraba una persona alfabetizada aquella que podía leer y escribir una oración básica (Vivancos, 2008).

Algunas décadas atrás, el perfeccionamiento y la consolidación de los grandes medios de comunicación social trajo consigo preocupaciones y rupturas en la vida cotidiana de las personas. La televisión, la radio, los periódicos impresos y el cine se convirtieron, desde el punto de vista de muchos pensadores, en instrumentos amenazantes para el campo de la educación. En ese contexto, nace la alfabetización en comunicación audiovisual (o *media literacy*, en inglés). Según Vivancos (2008), el fin de la alfabetización en comunicación audiovisual es proporcionar un análisis crítico de los mensajes audiovisuales con el objetivo de formar ciudadanos que dispongan de un criterio para interpretar los mensajes.

Scolari (2016) expresa que “desde hace al menos cuatro décadas los procesos de alfabetización y la investigación sobre *media literacy* forman parte de la agenda de los políticos, investigadores y profesionales de la comunicación y la educación” (p.05). Como señala el autor, la alfabetización mediática no hace referencia a un solo medio de comunicación y su carácter instrumental; la adquisición de las competencias o habilidades significa una práctica política, social y cultural que mejora la vida de las personas (Scolari, 2016).

En Latinoamérica, como también señala Scolari (2016), la alfabetización y alfabetización mediática (*media literacy*) siempre estuvo muy influenciada por la corriente ideológica marxista, que veía la educación como el arma más eficaz para defenderse de la ideología que se insertaba en los mensajes de los grandes medios de comunicación. Así, el espacio de la escuela se consideraba como el lugar donde los estudiantes debían tomar conciencia social respecto a los contenidos que se consumen en los medios de tendencia mercantilista, neoliberal y hegemónica. Según el autor, en algunos países aún se sigue pensando que la alfabetización mediática es un mecanismo para despertar la conciencia crítica y evitar que los jóvenes sean presas fáciles de la manipulación que encierran los nuevos medios. Corroborando esta idea, Gutiérrez (2010) sostiene que el tema de *media literacy* encierra un carácter social y emancipador. Sin embargo, esta lectura crítica se agota en el análisis o la deconstrucción del discurso, es decir, carece de las competencias para producir un contenido alternativo de calidad.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Para cerrar el tema de la alfabetización mediática o audiovisual, resulta útil remitirnos a las ideas de Ferrés (2007), quien argumenta que *media literacy* es la capacidad de mirar con un juicio crítico “las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo. Esta competencia está relacionada con el conocimiento de los medios de comunicación y uso básico de las tecnologías multimedia para producirla” (p.102). Así, el carácter emancipador y creativo deberá ser la principal capacidad de las personas alfabetizadas mediáticamente.

Con el paso de los años y el perfeccionamiento de las TICs, el alfabetismo mediático se ha visto desbordado, aunque no superado. Durante esa crisis del concepto, aparece otra denominación: alfabetización informacional. Vivancos (2008) explica que el término alfabetización informacional se trata de un anglicismo (en inglés, *information literacy*) que se refiere al tratamiento de la información: a saber buscar, seleccionar, procesar, comunicar información para transformarla en conocimiento.

Ya en la Declaración de Praga de 2003 (citada por Vivancos, 2008) se definía a la alfabetización informacional de la siguiente forma:

El conocimiento de las propias necesidades y problemas con la información, y la capacidad para identificar, localizar, evaluar, organizar y crear, utilizar y comunicar con eficiencia la información para afrontar los problemas o cuestiones planteadas; es un prerrequisito para la participación eficaz en la Sociedad de la Información; y forma parte del derecho humano básico al aprendizaje a lo largo de la vida.

La Alfin, junto con el acceso a la información esencial y el uso eficaz de las tecnologías de la información y la comunicación, desempeñan un papel de liderazgo en la reducción de las desigualdades entre personas y los países, y en la promoción de la tolerancia y la comprensión mutua gracias al uso de la información en contextos multiculturales y multilingües. (p.36)

Vivancos (2008) indica que los proyectos que van en dirección de la correcta utilización de la información podrían estar relacionados con la propuesta de nombre “Modelo Gavilán”, elaborada por la Fundación Gabriel Piedrahita Uribe (FGPU), que está enfocada en el tratamiento de la información en internet y consta de cuatro pilares fundamentales:

- 1) Definir el problema;

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- 2) Buscar y evaluar información;
- 3) Analizar la información;
- 4) Sistematizar la información y utilizarla.

Dentro de la literatura científica sobre las nuevas alfabetizaciones, también se puede encontrar el concepto de alfabetización multimedia. Con la aparición de los medios de comunicación digitales, las plataformas y dispositivos móviles, se engendran nuevas prácticas y consumos en todo nivel, lo que influye, por supuesto, en el campo de la educación. Así, Scolari (2016) menciona que:

La nueva ecología de los medios impone la necesidad de desarrollar otras habilidades, desde la interpretación crítica de conjuntos (hiper)textuales interactivos, hasta la integración de diferentes tipos de alfabetismo (convergencia de competencias interpretativas vinculadas al cine, la televisión y los video juegos, etc.) o la capacidad de navegar en las redes digitales, construirse una identidad online y participar en comunidades virtuales. (p.7)

Según Gutiérrez (2010), la alfabetización multimedia “pretende superar la mera destreza mecánica de codificar y decodificar textos en diferentes lenguajes para centrarse en las implicaciones individuales y sociales de su creación, difusión, interpretación, utilización, etc.” (p.174). Es decir, no se acaba en el nivel de análisis de los medios; ahora el esfuerzo y el interés apuntan también a la creación o producción de documentos, contenidos comunicacionales o prototipos. El investigador hace referencia al carácter emancipador para la sociedad que conlleva el desarrollo de estas prácticas:

La alfabetización multimedia del nuevo milenio será aquella que capacite a las personas para utilizar los procedimientos adecuados al enfrentarse críticamente a distintos tipos de texto (diferentes en cuanto a su función y su sistema de representación simbólica), y para valorar lo que sucede en el mundo y mejorarlo en la medida de sus posibilidades. (Gutiérrez, 2010, p.174)

En este sentido, se menciona que la alfabetización multimedia persigue los siguientes objetivos:

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Proporcionar el conocimiento de los lenguajes que conforman los documentos multimedia interactivos y el modo en que se integran.
- Proporcionar conocimiento y uso de dispositivos y técnicas más frecuentes de procesamiento de la información.
- Proporcionar el conocimiento y propiciar la valoración de las implicaciones sociales y culturales de las nuevas tecnologías multimedia.
- Favorecer la actitud de receptores críticos y emisores responsables en contextos de comunicación democrática. (Gutiérrez, 2010, p.180)

Por su parte, Scolari (2016) plantea el concepto de alfabetismo transmedia como alternativa de reflexión e investigación dentro de un mundo cada vez más conectado. Esta nueva propuesta no entra en contradicción con la alfabetización mediática u otras denominaciones, sino que puede operar como un complemento. El autor menciona que:

El consumidor tradicional de medios ahora es un sujeto activo que, además de desarrollar competencias interpretativas cada vez más sofisticadas para comprender los nuevos formatos narrativos, de manera creciente crea nuevos contenidos, los recombina y comparte en redes sociales. (Scolari, 2016, p.7)

Otra definición de alfabetización transmedia es la que se recoge en el texto de Grandío (2015):

[...] la capacidad para evaluar y crear contenido a través de múltiples plataformas con un sentido unitario y complementario teniendo en cuenta diversos lenguajes y experimentaciones creativas, presentando además una actitud ética hacia su propio contenido y el de los demás, y con el objetivo de fomentar la participación plena en contextos cada vez más interculturales. (p.37)

En el marco de la alfabetización mediática, se observa a los medios de comunicación como organizaciones que envían mensajes de forma unidireccional a sujetos conceptualizados como pasivos. Sin embargo, como se ha visto, actualmente existen sujetos más activos en relación con los mensajes creados por los medios de comunicación, lo que consolida una cultura digital más participativa. Grandío (2015) menciona que, dentro de alfabetización transmedia, resultan necesarias dos dimensiones: la primera vinculada al acceso a la

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

información que proviene de las diversas plataformas; la segunda, la capacidad de interactuar con esas plataformas a través de diversos lenguajes.

Jenkins et al. (2009) han identificado cuatro tipos de comportamientos que pueden encasillarse dentro de la cultura colaborativa (rasgo esencial de la alfabetización transmedia):

- Asociación: participación, formal e informal, en comunidades en línea como Facebook, tableros de mensajes, grupos de videojuegos, etc.
- Expresión: producción de nuevas formas creativas, como el digital *sampling*, *skinning* y *modding*, producción de videos a cargo de fans, *fanfiction* o *mashups*
- Resolución colaborativa de problemas: trabajo en equipos, formales e informales, para completar tareas y desarrollar nuevos conocimientos, tal como sucede en Wikipedia, en los juegos de realidad alternativa o en el *spoiling*.
- Circulación: dar forma al flujo de medios, por ejemplo, produciendo *podcasting* o escribiendo en blogs. (p.03)

Siguiendo esta línea, la diferencia fundamental radica en que, si la alfabetización tradicional está relacionada con lo lingüístico y la alfabetización mediática con la televisión, “al alfabetismo transmedia le interesan las estrategias de aprendizaje informal y las competencias que los sujetos desarrollan fuera de las instituciones educativas” (Scolari, 2016, p.8). Se trata de una visión de los estudiantes como sujetos que saben, hacen y sienten; todo ello mediado por la tecnología digital. Por esa razón, la alfabetización transmedia no reemplaza a la alfabetización mediática, sino que funciona como un complemento que intenta investigar y entender qué pueden hacer los jóvenes con los medios de comunicación digital disponibles en la actualidad.

2.3. Competencias Educativas

El concepto de competencia, en el marco del programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) y según la definición de la Comisión Europea, está relacionado con el conocimiento, las destrezas y las actitudes que un estudiante debe desarrollar para actuar en contextos particulares y complejos (López, 2011). No obstante, hay que señalar que existe una gran diversidad de definiciones y caracterizaciones de las

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

competencias genéricas. En esta sección se indicarán las más relevantes para esta tesis, es decir, aquellas que contribuyan a construir un marco para la interpretación de los resultados.

Para Sevillano (2015), las competencias educativas deben integrar diferentes dimensiones como la cognitiva, la técnica, la relacional, la integradora y la afectivo-moral. Con la sinergia de estos elementos, el estudiante estaría capacitado para enfrentar los problemas de la sociedad del conocimiento. Desde el punto de vista de Reimers (2009), las competencias educativas deben servir para mirar la realidad más cercana, pero también para entender los problemas globales; por eso, el autor relaciona a la educación por competencias con una mirada amplia, integradora, multidisciplinaria y global.

Desde el ámbito de la educación, se han identificado tres tipos de competencias: las genéricas, las específicas y las digitales (esta última se abordará en otro apartado).

Las competencias genéricas son aquellos conocimientos y habilidades que todo estudiante universitario debe desarrollar, sin importar la carrera que siga. Según Sevillano y Vásquez (2015), las competencias genéricas son:

Aquellas competencias que constituyen una parte fundamental del perfil profesional y perfil formativo de todas o de la mayoría de titulaciones. Competencias que incluyen un conjunto de habilidades cognitivas y metacognitivas, conocimientos instrumentales y actitudes de gran valor para la Sociedad del Conocimiento. (p.272)

Siguiendo el razonamiento de estos autores, podemos determinar que las competencias genéricas tienen las siguientes características:

- Son multifuncionales y no se limitan a un campo del saber.
- Deben servir para ser utilizadas en realidades cotidianas, profesionales y sociales.
- Son transversales y multidisciplinarias a diversos campos del saber.
- Deben ayudar al bienestar personal de igual modo que al crecimiento académico y profesional.
- Deben permitir el desarrollo del pensamiento, actitudes y valores.
- Ayudan a la autonomía del ser humano, pero con sentido crítico respecto a la realidad (Sevillano y Vásquez, 2015).

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Luego de un exhaustivo análisis de diversos estudios sobre competencias, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) propone cuatro áreas competenciales esenciales para desarrollar entre los estudiantes universitarios, con el fin último de que el ser humano actual sea parte integrante de la sociedad del conocimiento: gestión humana y autorregulación del trabajo; gestión de los procesos de comunicación en información; trabajo en equipo, desarrollando distintos tipos de funciones o roles; compromiso ético y promoción de los derechos fundamentales y de igualdad. Cada una de estas dimensiones, a su vez, se puede ir desagregando para identificar niveles más concretos (Sevillano y Vásquez, 2015).

Para Cobo (2011), en cambio, las competencias estarían agrupadas en tres conjuntos: colaboración, pensamiento crítico y gestión de la complejidad. A continuación, la tabla ilustrativa (n°5) muestra estos grupos de competencias.

Tabla 5. *Competencias estratégicas para la educación y el trabajo*

Colaboración	Pensamiento crítico	Gestión de complejidad
Trabajo en equipo	Liderazgo	Autoconfianza
Innovación	Perseverancia	Gestión del tiempo
Comunicación efectiva	Creatividad	Responsabilidad
Resolución de problemas	Flexibilidad	Persuasión
Adaptabilidad	Iniciativa	Empatía
Gestión de la información y del conocimiento	Cooperación	Gestión de la incertidumbre

Nota: tomado de Cobo (2011, p. 95).

La reflexión sobre las competencias pone en debate el entendimiento de la propia educación, las metodologías y la evaluación, abriendo una puerta hacia el terreno de las habilidades blandas, el conocimiento no formal o, en palabras de Cobo (2011), los aprendizajes invisibles: "Un aprendizaje invisible que se expande y amplía hasta nuevos contextos, que reconoce diversas fuentes de adquisición de conocimientos y habilidades y que resulta incluso en lo que respecta a las distintas formas de aprender" (p.93).

Transitar en el terreno del aprendizaje invisible obliga a pensar en las metodologías adecuadas para los espacios formales o informales. Estrategias como el aprendizaje a través del ensayo-error, el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje mediante casos y

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

el auto aprendizaje toman relevancia en ese contexto. Algunos autores afirman que este tipo de métodos rara vez se toman con seriedad en el marco de la educación tradicional (Cobo, 2011).

En síntesis, se ha comprendido que las competencias educativas no se agotan en la adquisición de conocimientos, sino que deben apuntar a resolver cómo enfrentarse, a través de esos conocimientos, a los problemas de la realidad cotidiana y global. Esta nueva forma de pensar la educación implica que las metodologías de enseñanza-aprendizaje y las formas de evaluación ya no se enfoquen en la memorización del conocimiento o en la habilidad en el manejo de tecnologías digitales: es necesario que desarrollen una mirada holística.

2.3.1. Competencias Digitales

Las competencias digitales están asociadas al conocimiento y al uso de las tecnologías digitales; sin embargo, como se ha mencionado, no se debe asociar la idea de competencia digital solamente al hecho de saber utilizar un dispositivo y navegar por internet. Es evidente que el manejo adecuado de los aparatos tecnológicos es la puerta de entrada hacia la solución de los problemas sociales actuales. En ese marco, López (2011) entiende que las competencias digitales son “[...] habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimientos” (p.99).

Desde la perspectiva del *European Parliament and the Council* (citado en INTEF, 2017) la competencia digital:

[...] implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información y para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de internet. (p.08)

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación de España (INTEF, 2017), en su documento denominado “Marco Común de Competencia Digital Docente”, sostiene criterios muy similares a estas dos primeras definiciones, pero recalca que la competencia digital está compuesta por aquellas capacidades y habilidades necesarias para ser un sujeto activo dentro de la sociedad del conocimiento:

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

La competencia digital no solo proporciona la capacidad de aprovechar la riqueza de las nuevas posibilidades asociadas a las nuevas tecnologías digitales y los retos que plantean, resulta cada vez más necesaria para poder participar de forma significativa en la nueva sociedad y economía del conocimiento del siglo XXI. (INTEF, 2017, p.2)

La identificación y el desarrollo de las competencias digitales tuvo diferentes vías para insertarse en las necesidades de la sociedad. Antes, el desarrollo de las competencias genéricas y específicas las otorgaba alguna institución de educación; ahora esa necesidad proviene del ámbito empresarial y los grupos de innovación. Por esa razón, los profesores, quienes estarían llamados a ser los capacitadores en este tema, quedan excluidos de la tarea.

En países como Ecuador, tanto docentes como estudiantes en el ámbito de la tecnología “ignoran su potencial didáctico y las posibles formas de integración en la currícula de la enseñanza obligatoria” (Gutiérrez et al., 2010, s/p.)⁹. Así, se desconocen las posibilidades de trabajar en red, de generar aprendizajes colaborativos a través del ordenador (CSCL, por sus siglas en inglés), etc.

A escala regional, existe una serie de elementos en relación con el desarrollo de las competencias en los que las instituciones o naciones ponen énfasis. En este punto, cabe mencionar un estudio realizado en España por el Instituto Canario de Evaluación e Investigación Educativa y Consejo Superior de Evaluación, que identificó treinta y nueve (39) competencias, agrupadas en once (11) bloques. Esta investigación se basó en la experiencia de alumnos de 16 años, luego de la etapa de enseñanza obligatoria. En el siguiente cuadro, se pueden observar las treinta y nueve competencias digitales:

⁹ Desde el gobierno del Ecuador, se han realizado esfuerzos por reducir los niveles de analfabetismo digital. Según las cifras entregadas por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) en el Ecuador, el 53,2% de los hogares tiene acceso a internet y el 70% de la población utilizan el internet. Esta misma institución menciona que la cifra de analfabetismo digital es del 10,2%. Pero hay que precisar que, para dicha institución, una persona se considera analfabeta digital cuando cumple con las siguientes condiciones: que no tenga un teléfono celular activado, que en los últimos 12 meses no hay utilizado una computadora, y que en los 12 últimos meses no haya utilizado internet.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 6. Competencias digitales del Instituto Canario de Evaluación e Investigación Educativa y del Consejo Superior de Evaluación de España

Conocimientos de los sistemas informáticos (Hardware, redes, software)	Conocer los elementos básicos del ordenador y sus funciones.
	Conectar por periféricos básicos del ordenador (impresora, ratón) y realizar su mantenimiento (papel y tinta en la impresora).
	Conocer el proceso correcto de inicio y apagado de un ordenador.
Uso del sistema operativo	Conocer la terminología básica del sistema operativo (archivo, carpeta y programa).
	Guardar y recuperar la información en el ordenador y en diferentes soportes (disquete, disco duro).
	Organizar adecuadamente la información mediante archivos y carpetas.
	Realizar actividades básicas de mantenimiento del sistema (antivirus, copias de seguridad, eliminar información innecesaria).
	Conocer distintos programas de utilidades (comprensión de archivos, visualizadores de documentos).
	Saber utilizar recursos compartidos en una red (impresora, disco).
Búsqueda y selección de información a través de internet	Disponer de criterios para evaluar la fiabilidad de la información que se encuentra.
	Uso de los navegadores: navegar por internet (almacenar, recuperar, e imprimir información).
	Utilizar los “buscadores” para localizar información específica en internet.
	Tener claro el objetivo de la búsqueda y navegar en itinerarios relevantes para el trabajo que se desea realizar (no navegar sin rumbo).
Comunicación interpersonal y trabajo colaborativo en redes	Conocer las normas de cortesía y corrección en la comunicación por red.
	Enviar y recibir mensajes de correo electrónico, organizar la libreta de direcciones y saber adjuntar archivos.
	Usar responsablemente las TIC como medios de comunicación interpersonal en grupos (chats, foros).
Procesamiento de textos	Conocer la terminología básica sobre editores de texto (formato de letra, párrafo, márgenes, etc.).
	Utilizar las funciones básicas de un procesador de textos (redactar documentos, almacenarlos e imprimirlos).
	Estructurar internamente los documentos (copiar, cortar y enganchar).

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

	Dar formato a un texto (tipos de letra y márgenes).
	Insertar imágenes y otros elementos sonoros.
Tratamiento de la imagen	Utilizar las funciones básicas de un editor gráfico (hacer dibujos y gráficos sencillos, almacenar e imprimir el trabajo).
Utilización de la hoja de cálculo	Conocer la terminología básicas hojas de cálculo (filas, columnas, celdas, datos y fórmulas).
	Utilizar las funciones básicas de una hoja de cálculo (hacer cálculos sencillos, ajustar formato, almacenar e imprimir).
Uso de base de datos	Saber qué es y para qué sirve una base de datos.
	Consultar base de datos.
	Introducir nuevos datos a una base de datos a través de un formulario.
Entretenimiento y aprendizaje con las TIC	Controlar el tiempo que se dedica al entrenamiento con las TIC y su poder de adicción.
	Conocer múltiples fuentes de formación e información que proporciona internet (bibliotecas, cursos, materiales formativos, prensa).
	Utilizar la información de ayuda que proporcionan los manuales y programas.
Telegestiones	Conocer las precauciones que se tienen que seguir al hacer telegestiones monetarias, dar o recibir información.
	Conocer la existencia de sistemas de protección para las telegestiones (firma electrónica, privacidad, encriptación, lugares seguros).
Actitudes generales ante las TIC	Desarrollar una actitud abierta y crítica ante las nuevas tecnologías (contenidos, entretenimiento).
	Estar dispuesto al aprendizaje continuo y a la actualización permanente.
	Evitar el acceso a información conflictiva y/o ilegal.
	Actuar con procedencia en las nuevas tecnologías (procedencia de los mensajes).

Nota: tomado de López (2011, pp. 99-101).

En otro estudio citado por López (2011), denominado “Estándares Nacionales (EE.UU.) de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)”, realizado por la *International Society for Technology in Education* (ISTE), se expresa que las siguientes competencias serán necesarias para la próxima generación: 1) creatividad e innovación; 2)

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

comunicación y colaboración; 3) investigación y manejo de información; 4) pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones; 5) ciudadanía digital; y 6) funcionamiento y conceptos de las TIC.

Para el Instituto de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de España, dentro del “Marco Común de Competencia Digital Docente” versión 2.0 (2017), hay cinco áreas donde se debe poner énfasis durante la formación de docentes y estudiantes: 1) información y alfabetización informacional; 2) comunicación y colaboración; 3) creación de contenidos digitales; 4) seguridad; y 5) resolución de problemas. Cada una de estas áreas, a su vez, están subdivididas en veintiún (21) competencias, como se puede observar en el siguiente cuadro:

Tabla 7. Áreas de formación en competencias digitales del Marco Común de Competencia Digital Docente del año 2017

Área 1: Información y alfabetización informacional	Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenido digital.
	Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenido digital.
	Evaluación de información, datos y contenido digital.
Área 2: Comunicación y colaboración	Interacción mediante tecnologías digitales.
	Compartir información y contenidos.
	Participación ciudadana en línea.
	Colaboración mediante canales digitales.
	Netiqueta.
Área 3: Creación de contenidos digitales	Gestión de la identidad digital.
	Desarrollo de contenidos digitales.
	Integración y reelaboración de contenidos digitales.
	Derechos de autor y licencias.
Área 4: Seguridad	Programación.
	Protección de dispositivos y contenido digital.
	Protección de datos personales e identidad digital.
	Protección de la salud y el bienestar.
Área 5: Resolución de problemas	Protección del entorno.
	Resolución de problemas técnicos.
	Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas.
	Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa.
	Identificación de lagunas en la competencia digital.

Nota: elaboración propia con base en el documento INTEF (2017).

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Hay que indicar que cada una de las cinco áreas que se observan en el cuadro cuenta con diferentes niveles para su evaluación, que van desde el básico al medio y avanzado. Cada profesión requerirá diferentes niveles de conocimiento, dependiendo de los campos de acción, pero el manejo básico de todas las áreas es una condición necesaria y obligatoria; la competencia mínima para la participación en la sociedad del conocimiento.

En ese sentido, el futuro de la comunicación organizacional, profesión en torno a la que gira este trabajo, necesitará un desarrollo medio y avanzado en áreas como comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales y resolución de problemas.

2.3.2. ¿Competencia Mediática o Competencia digital?

En esta tesis se usará la denominación de competencia digital planteada desde el INTEF (2017). Hay autores que exploran las relaciones entre medios, tecnologías y educación utilizando de forma intercambiable términos como competencia mediática, competencia mediática digital y competencia digital (Vásquez et al., 2017; Rivera et al., 2018; Marín et al., 2019; Buckingham, 2007; Aparicio et al., 2020), pero, a nuestro juicio, existen pequeñas diferencias entre competencia mediática y competencia digital, que se explicarán en las siguientes líneas.

El concepto de competencia mediática hace referencia a la capacidad y las habilidades que debe desarrollar la ciudadanía para leer críticamente y usar los contenidos de los medios de comunicación de manera responsable (Vivancos, 2008; García et al., 2014); tiene como meta formar ciudadanos críticos frente a los contenidos de los medios masivos de comunicación (Gutiérrez, 2010; Scolari, 2016). La Comisión Europea (2009) define a la competencia mediática como:

[...] la capacidad de acceder a los medios de comunicación, comprender y evaluar con criterios diversos aspectos de los mismos y de sus contenidos, así como de establecer formas de comunicación en diversos contextos.

[...] su objetivo es aumentar la concienciación de los ciudadanos sobre múltiples formas de mensajes difundidos por los medios. (p.10)

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

La competencia mediática pone su foco de atención en los medios de comunicación tradicionales (televisión, prensa escrita, radio y cine) y en los medios de comunicación digital (plataformas, redes sociales y aplicaciones de empresas mediáticas), es decir que, a través de ellas, se analiza algo que ya está presente y constituido, como los discursos de los medios de comunicación, los formatos y los productos comunicativos. En ese contexto, cobran mucha relevancia conceptos como: lenguajes, tecnología, interacción, producción, difusión, ideología, valores, y estética (Ferrés y Piscitelli, 2012). Se consideran como actividades de competencia mediática, por ejemplo, los ejercicios de lectura crítica de los periódicos impresos o el análisis de películas, con el fin de evitar ser una presa fácil de la manipulación de los *mass media* (Scolari, 2016). En la década de los 70 y 80 se sostenía que las estructuras y contenidos comunicacionales se presentaban de forma jerárquica, unidireccional y con valores capitalistas, y caracterizaban al receptor de los medios como un sujeto pasivo al que había que alfabetizar mediáticamente (Dorfman y Mattelart, 2005); en ese sentido, los discursos y prácticas de análisis han sido regulares en las facultades de comunicación.

A diferencia de ello, las competencias digitales están asociadas a producciones más comunitarias e individuales, que ocurren en diversas plataformas y que luego circulan en la red sin necesidad de mediación de las grandes cadenas de comunicación. El usuario busca sus propios medios y maneras de expresar sus ideas, y tiene la posibilidad de interactuar con otros que comparten sus mismas expectativas. Los *youtubers*, por ejemplo, son creadores de su propio contenido, no responden a grandes medios de comunicación y poseen interacción directa con sus seguidores. Algunos comportamientos propios de este fenómeno son: videos caseros, juegos en línea, compartición de memes, acceso a páginas web exclusivas para fans, transmisiones en vivo de eventos, deportes en línea, consumo de *podcasts*, reacciones ante productos o acontecimientos, etc. El tránsito de los sujetos actuales por estos espacios está generando y haciendo necesario el desarrollo de competencias digitales, que rara vez se toman en cuenta en el contexto de la educación formal.

Otra consideración es que la competencia digital navega por un mar donde se observan las dinámicas de la convergencia mediático-cultural: espacios informales de aprendizaje, remix de formatos tradicionales, ruptura de la linealidad de los contenidos y la frecuente utilización de la tecnología digital en el ámbito educativo (Gutiérrez, 2010; Meyers et al., 2013). En otras palabras, se diluyen allí los formatos establecidos por los medios tradicionales de comunicación y hay una tendencia a romper con el canon, en la que los aprendizajes también suceden por fuera de la institución educativa. Un caso que llama la atención, a modo de ejemplo, es el de

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Julio Profe, un ingeniero civil colombiano que, a través de su cuenta de *YouTube*, enseña matemáticas a casi cinco millones de seguidores; muchos estudiantes aprenden con este profesor en línea cosas que no lograron entender en el marco de la educación formal.

Una última consideración respecto a las competencias digitales es que, con ellas, la creatividad y la producción del receptor se potencia. Los sujetos son más activos, creativos y participativos. Así, cobra sentido el cuestionamiento de Scolari (2016) aplicado a la educación; ¿qué están haciendo los estudiantes con los medios digitales?

A partir de todo lo dicho, y a criterio del investigador, se concluye que el concepto de competencia digital (con sus diferentes áreas) es más amplio para comprender las actuales dinámicas de comportamiento, creación, colaboración y consumo en un contexto hipermediático digital en el campo de la educación.

2.4. Tipos y Características de los Estudios sobre las Competencias Mediáticas y Digitales en Educación en España, Latinoamérica y Ecuador

En esta sección se recogen las principales aportaciones de algunos estudios recientes que exploran el desarrollo de las competencias digitales de los estudiantes hispanohablantes y, en particular, en Ecuador.

2.4.1. *Marín et al. (2014)*

El primer estudio al que se hará referencia pertenece a Marín et al. (2014) y lleva por título: “Estudio sobre la competencia audiovisual de profesores y estudiantes en el sur de Ecuador”. Se trata de una investigación de tipo mixto en la que el objetivo fundamental es conocer el grado de formación de los estudiantes y profesores de las ciudades de Loja y Zamora en competencias mediáticas audiovisuales. El estudio se llevó a cabo en veintitrés (23) colegios de educación secundaria, con jóvenes de 14 a 18 años de edad.

Entre los resultados destacables de esta investigación están los promedios de formación en competencias digitales de los estudiantes de la ciudad de Loja, que se ubican en el 66 % en la escala *alguna*. Al profundizar en este dato, se observa que la adquisición de las competencias

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

mediáticas y audiovisuales se realiza a través de la autoformación de los propios estudiantes (39%); la formación con ayuda de amigos (21%); la asistencia a talleres (13,6%) y por petición en las asignaturas (13%)¹⁰ (Marín et al., 2014). Estos datos muestran que sí existen competencias mediáticas, pero en un nivel medio, y que los responsables de su adquisición y desarrollo son los mismos estudiantes.

En la ciudad de Zamora, en cambio, el 64% de estudiantes afirma haber recibido formación en competencias mediáticas y digitales, mientras que el 19,4% expresa no haber recibido ninguna formación al respecto. Del primer 64%, solo el 16% considera tener *bastante* formación en esta área. Del mismo modo, al profundizar en las preguntas sobre las diferentes estrategias para la adquisición de las competencias mediáticas y digitales, los estudiantes mencionan que el aprendizaje se desarrolla a partir de la autoformación (50%) o con la ayuda de amigos (30%). Solo un pequeño porcentaje (20%) menciona la adquisición a través de conferencias.

Este análisis también explora el desarrollo de las competencias mediático–digitales en los profesores. El 62,2% de los docentes de Loja afirma que tiene *alguna* formación en el desarrollo de competencias mediáticas. Un porcentaje del 21,9% corresponde al conjunto que afirma saber *bastante*. Solo el 15% declara que no tiene *ninguna* formación en este tema. En el caso de la ciudad de Zamora, el 56,6% de los profesores menciona tener *alguna* formación; el 18,9% considera tener *bastante* formación; y el 24,5% dice no tener *ninguna* formación (Marín et al., 2014). Se evidencia, así, que existe un porcentaje medio en la formación de competencias mediáticas en los profesores consultados, tanto en Zamora como en Loja.

Además de los datos detallados, existen algunas conclusiones de este trabajo que se consideran relevantes en nuestra investigación:

- El factor geográfico, al menos dentro de Ecuador, no condiciona la adquisición de competencias digitales en estudiantes y docentes.
- La edad de los profesores es un elemento que condiciona su adquisición de competencias mediáticas y digitales.

¹⁰ Los autores mencionan que no hay precisión sobre las asignaturas en las que reciben este tipo de competencias.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- La mayoría de estudiantes adquiere las competencias mediáticas por cuenta propia y con la ayuda de amigos.

2.4.2. *Vásquez et al. (2017)*

El segundo trabajo que se revisará se publicó en 2017, pertenece a Esteban Vásquez, Magdalena Reyes, Laybet Colmenares y Eloy López, y lleva el título: “Competencia digital del alumno de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil”. Es un estudio de carácter descriptivo y cuantitativo, cuyo instrumento de recolección de datos es un cuestionario estandarizado denominado COBADI, que se distribuyó entre cuatrocientos sesenta y cinco (465) estudiantes universitarios. Allí, los autores analizan tres dimensiones de la competencia digital: 1) Uso de las tecnologías de información y comunicación; 2) Competencias interpersonales en el uso de las TIC en el contexto universitario; y 3) Herramientas virtuales y de comunicación social en la universidad.

Entre los principales resultados, destaca el hecho de que el género no es una variable que influya en el dominio de las competencias digitales. En cambio, lo que sí influye, como menciona el documento, son los campos de estudio que cursan los alumnos (por ejemplo, existe mejor dominio de las competencias digitales en las carreras de Ciencias Exactas que en las carreras de Ciencias Sociales). Otras conclusiones de esta investigación son:

- Los estudiantes se consideran competentes en la búsqueda de información en diferentes navegadores.
- Los resultados negativos aparecen al difundir el trabajo con imágenes y aplicaciones web. Por ejemplo, hay dificultad para utilizar recursos como los códigos QR, especialmente en el área de Ciencias Sociales.
- Cuando un estudiante no puede resolver algún problema recurre principalmente a la ayuda de amigos o compañeros de clase; solo en última instancia buscan el consejo de un profesor.
- Las herramientas más utilizadas son las plataformas virtuales institucionales y el correo electrónico.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

2.4.3. Rivera et al. (2018)

A continuación, se mencionará un estudio ubicado en el campo profesional de la práctica periodística, que analiza la competencia mediática en dos dimensiones: lenguaje y tecnología. Es un trabajo que se acerca al ámbito de la comunicación aplicada, y lleva el título de “Competencia mediática de periodistas de Ecuador y Colombia. Dimensión lenguaje y tecnología” (Rivera et al., 2018). Es una investigación de tipo experimental; como herramienta de recolección de datos, utiliza una encuesta online. Participaron setenta y cinco (75) periodistas de Colombia y setenta y uno (71) de Ecuador.

En cuanto a los resultados obtenidos en Ecuador, el 45,3% de los periodistas tiene conocimientos sobre cómo transmitir información a su audiencia y el correcto uso del lenguaje (sobre todo escrito). Por el contrario, en la dimensión tecnológica, los resultados de los periodistas ecuatorianos son desfavorables: solo el 26,7% tiene competencia en las funciones de las herramientas tecnológicas y sus usos productivos dentro de la comunicación periodística.

Uno de los aportes que se destaca en este trabajo es la reflexión sobre el uso correcto de la lengua, no solo aplicado al ámbito escrito, sino también en relación con otros medios como la radio, la televisión y las diferentes plataformas digitales.

2.4.4. Bonilla et al. (2018)

Otro estudio relevante pertenece a Bonilla et al. (2018). Se trata de una investigación de tipo cuantitativo que contó con la participación de doscientos cincuenta y dos (252) estudiantes universitarios españoles. Allí, se indaga sobre la figura del prosumidor mediático, la competencia digital y la relevancia de las redes sociales e internet. Específicamente, en la dimensión de la competencia digital, se buscan identificar las “destrezas, actitudes y conocimientos de los jóvenes universitarios en cuanto al manejo de los recursos digitales y mediáticos, resolución de conflictos relacionados con la utilización de estos recursos; y la tendencia a demostrar posturas respetuosas y valores cívicos en entornos virtuales” (Bonilla et al., 2018, p.321).

Las principales conclusiones que se extraen de este trabajo son:

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Los estudiantes utilizan poco las redes sociales, pero sí utilizan plataformas virtuales para trabajar de forma colaborativa.
- Los estudiantes no se consideran prosumidores; solamente consumidores mediáticos.
- Los estudiantes se consideran competentes en el manejo de los dispositivos digitales y tienen comportamientos responsables en las redes.
- Los jóvenes que tienen más edad son prosumidores, mientras que los jóvenes con menos edad son consumidores mediáticos.
- Con el paso del tiempo, los estudiantes toman consciencia de la importancia y utilidad de los recursos digitales para fines académicos.
- Se considera la necesidad de realizar talleres para los más jóvenes donde se exploren las potencialidades de los recursos digitales.

A pesar de que esta investigación no se haya realizado en el terreno de los estudios de la comunicación, las conclusiones presentadas son extrapolables a nuestro campo de estudios.

2.4.5. Henríquez et al. (2018)

Otro estudio que hace referencia a la competencia digital en la educación superior, en este caso en el terreno específico de la comunicación, es el realizado por Henríquez et al. (2018). Este estudio de tipo mixto indaga sobre el desarrollo de las competencias digitales relacionadas a la investigación en los estudiantes universitarios en el grado de comunicación en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, constituyendo una primera aproximación a su medición. Las dimensiones que se analizan fueron: conocimiento informático; motivación de los estudiantes hacia la investigación; y conductas de búsqueda de información.

La investigación tuvo dos fases: la primera, la aplicación de una encuesta a sesenta (60) estudiantes; y la segunda, un trabajo con veinte (20) estudiantes voluntarios. Algunas conclusiones de este trabajo son:

- Los usuarios jóvenes no son competentes digitales, solo el 27% son calificados como usuarios avanzados. Por esa razón, no se puede hablar de nativos digitales.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Las instituciones educativas tienen que trabajar en la formación de destrezas digitales en la búsqueda de información para evitar una mayor brecha digital.
- Los estudiantes no realizan procesos de filtrado y análisis de la información en internet. La práctica más habitual es ir al buscador y seleccionar los tres primeros resultados. No se observa, en ningún caso, la utilización de herramientas de búsqueda avanzada.
- A pesar de tener motivación, los estudiantes tienen déficit de competencias digitales para la investigación. En ese sentido, el 73% de los consultados han elegido la opción de “ausencia de capacitación en redacción científica”.

2.4.6. Marín et al. (2019)

El siguiente estudio al que se hará alusión se titula: “Competencias mediáticas en estudiantes/as universitarios de Iberoamérica”, y fue escrito por Marín et al. (2019). Se utilizó una metodología cuantitativa, en la que participaron cuatro mil trescientos cincuenta y un (4351) estudiantes universitarios de 17 a 22 años, de Ecuador, Perú, Colombia, Brasil, México, España y Portugal. El diseño de investigación parte de las dimensiones de las competencias mediáticas propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012).

Entre los resultados relacionados con Ecuador se destaca que, como promedio general, el desarrollo de las competencias mediáticas está en un nivel medio (46,6%). Los porcentajes más bajos corresponden a las dimensiones de ideología y valores, que hacen referencia a la poca capacidad crítica respecto a los diferentes contenidos que están en la red, donde Ecuador posee un porcentaje del 37,6%. Otras conclusiones relevantes de este trabajo (para todos los países donde se ha realizado el estudio) son:

- En las dimensiones de lenguajes y tecnologías el nivel de competencia es alto, pero los estudiantes muestran tener un nivel medio en lo referente a la recepción y producción.
- Hay niveles muy bajos en las dimensiones de ideología y valores (las TIC solo son consideradas como instrumentos de ocio y entretenimiento).
- Se expresa la necesidad de convertir a los alumnos en productores de contenido y no en meros consumidores.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Se recomienda promover la participación en las reivindicaciones sociales y políticas, es decir, que los sujetos aprendan a actuar y denunciar.
- Resultará útil trabajar aún más en dirección del desarrollo del pensamiento crítico y la participación ciudadana.

2.4.7. Marín et al. (2020)

El último estudio sobre competencias mediáticas digitales se registra en el año 2020. Los autores (Marín et al., 2020) realizan una investigación sobre las competencias mediáticas fundamentada en la propuesta de Ferrés y Piscitelli (2012). A partir de las dimensiones e indicadores propuestos por esos autores, se construye un banco de veintitrés (23) preguntas para estudiantes universitarios de 17 a 22 años. La metodología utilizada es cuantitativa y la herramienta es la encuesta digital. Gracias a ella, consiguen encuestar a dos mil cien (2100) estudiantes colombianos y ecuatorianos.

Entre los principales resultados se observa que, en ambos países, los estudiantes tienen bajos niveles en aspectos valorativos referentes a los medios. Los porcentajes que hacen referencia al indicador de valores e ideologías son bajos. En los indicadores de producción y difusión, el estudiante ecuatoriano tiene bajos niveles con respecto a sus pares colombianos. El único aspecto en el que los estudiantes ecuatorianos tienen ventaja sobre los estudiantes colombianos es en el indicador de recepción e interacción.

2.4.8. Resumen

Si bien existen diversos estudios sobre el grado de desarrollo de las competencias digitales de los estudiantes, se evidencia que aún falta mucho camino por recorrer. Estos estudios se concentran en el campo de las ciencias exactas y a nivel secundario; por esa razón, es necesario pensar en estudios sobre el estado de las competencias digitales en el ámbito de las ciencias sociales y a nivel universitario. Además, hay que indicar estos estudios son solamente descriptivos y exploratorios; no existen datos sobre la aplicación de alguna nueva metodología para luego evaluar los resultados.

2.5. Cambio de Perfil Profesional y su Relación con las Competencias Digitales

En esta sección se realiza un recorrido por las diferentes propuestas del perfil profesional del comunicador social y organizacional en América Latina y Ecuador, con la intención de identificar si en aquellos perfiles existe una demanda de desarrollo de las competencias digitales.

2.5.1. Trayectorias del Perfil del Comunicador Organizacional en América Latina: Funciones, Competencias y Educación

Para iniciar el desarrollo de este punto, se toma como referencia el estudio denominado “¿Nuevas tecnologías, nuevos perfiles en comunicación?”, de Tanius Karam Cárdenas (2017), que presenta una reflexión sobre los cambios del perfil profesional que devienen de la formación del comunicador.

Karam (2017) identifica, en principio, cinco tipos de perfil de comunicador. El primero, un profesional relacionado a lo mediático, cuyas competencias esenciales son leer, escribir y hablar bien y sus ámbitos de desarrollo son la televisión, la radio y los periódicos. El segundo es un perfil más crítico, humanista, intelectual y culto, influenciado por la literatura, la filosofía y la historia, que posee una visión crítica sobre los medios de comunicación. El tercer perfil, muy influenciado por la sociología, busca generar conocimiento a través de la utilización de los medios. El cuarto perfil es caracterizado por ser un mediador socio-cultural, muy relacionado con campos y temas como: género, juventud, movimientos sociales, estudios de la cultura, entre otros. Finalmente, el quinto perfil se guía por la idea de transformar la realidad, porque entiende a la comunicación como la posibilidad de mejorar las realidades sociales específicas y luego los ámbitos sociales, culturales y políticos. La fundamentación teórica de esta quinta categoría parte del planteo estratégico que desarrollan Massoni y Pérez (2001).

La pregunta que surge a Karam (2017) luego de pasar revista a los diferentes perfiles profesionales es si el desarrollo de la tecnología cambia radicalmente los imaginarios, habilidades y actitudes del profesional de la comunicación. En esta línea, una de las afirmaciones que se atreve a hacer el autor es la transformación innegable del profesional

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

logocéntrico hacia un perfil mucho más visual. Sin embargo, el autor menciona que, aunque se hayan modificado los soportes, los medios y las actividades, no ha cambiado la función social del comunicador: informar acontecimientos relevantes de forma objetiva (Karam, 2017).

Dentro de este proceso de cambio, que no culmina y está en permanente desarrollo, Karam (2017) ha identificado nuevos perfiles profesionales relacionados con la comunicación (algunos que conllevan una readaptación en la malla curricular y otros que surgen a partir de conocimientos que se adquieren luego de cursar estudios universitarios): bloguero, *content manager*, *copy*, curador de contenidos, gestor de contenidos, mercadólogo digital, *social media manager* y *community manager*.

Más específicamente en el campo de la gestión de la comunicación en las instituciones, se identifica que, en la década de los noventa, nace la figura del Director de Comunicación (Dircom), en la cual la competencia profesional debía estar relacionada con capacidades de diseño, planificación, gestión y evaluación de estrategias de comunicación e imagen para una institución privada o pública (Canelón, 2011).

Canelón (2011) explica que el comunicador latinoamericano tiene su origen como un trabajador de medios de comunicación con formación para crear noticias, pasando por el intelectual humanista muy cercano a los discursos de la sociología, la antropología, la filosofía y la psicología, hasta desembocar en lo que hoy se conoce como comunicólogo profesional, con vocación para el cambio social y la investigación.

Según Vasallo de Lopes (2005), el campo académico de la comunicación comprende tres subcampos:

[...] el científico (producción de conocimiento teórico y aplicado por medio de la construcción de objetivos, metodologías y teorías); el educativo (reproducción del conocimiento mediante la enseñanza); y el profesional (aplicación del conocimiento y promoción de vínculos con el mercado de trabajo). (p.44)

Cataño (2010) menciona que el comunicador más inclinado al ámbito profesional (comunicador organizacional) “es quien aplica los saberes aprendidos para resolver un problema de comunicación a través del diseño de una solución acorde con el contexto, los recursos y los principios éticos” (p.52).

La formación del comunicador organizacional sigue teniendo aristas que están llenas de polémica debido a diversas posturas ideológicas y políticas, tanto de parte de las

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

universidades como de sus profesores. Como si este problema fuera menor, además, a una escala administrativo-formativa en el interior de la universidad, el desarrollo de la tecnología ha obligado a que la formación del comunicador deba pasar a un nivel de posgrado, a pensar las estructuras de las mallas curriculares, a incorporar el uso de la tecnología dentro del aula y a reforzar la investigación y el debate (Aguirre citado en Canelón, 2011).

Según Hernández (2002), algunos problemas en la formación del comunicador son:

- 1) Inercia teoricista: brinda amplia información a los estudiantes, pero aparece fragmentada y sin ningún contexto que les permita significarla en un marco más amplio.
- 2) Inercia disciplinaria: los planes y diseños curriculares se centran en el aprendizaje técnico y de manejo de los medios de comunicación, por encima de las otras aplicaciones del campo de estudio.
- 3) Inercia metodológica: visión reduccionista de la realidad en la que los problemas se fragmentan demasiado para poder ser analizados.
- 4) Inercia consignataria: las actividades educativas emprendidas son mecánicas, justificadas en el hecho de cumplir un programa, limitando la iniciática del estudiante y su capacidad de analizar la comunicación con diferentes matices.
- 5) Inercia de la evaluación limitada: impone límites axiológicos, simbólicos y significativos para 'medir' el conocimiento.
- 6) Inercia del enfoque propedéutico: bloquea las iniciativas amplias de comunicación, reduciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje a niveles primarios. En consecuencia, se diseñan programas a escala.
- 7) Inercia de la localidad y la globalidad: los conocimientos o marcos de referencia para éstos se extienden a situaciones ajenas a la realidad de los educandos y están determinados mayoritariamente por otros países. (s.p.)

En otra dimensión, recogiendo las palabras de Orjuela (2011), también es necesario que las organizaciones públicas o privadas tomen muy en cuenta la alfabetización digital, una tarea pendiente en opinión de la autora. Desde su punto de vista, la nueva realidad de la formación de los comunicadores organizacionales requiere la simbiosis entre los medios tradicionales y digitales, y gestionar el conocimiento a través de la experiencia, para crear un profesional con dotes de estrategia que busque el logro de los objetivos organizacionales.

Al poner el énfasis en la formación de los comunicadores organizacionales en las facultades de comunicación, Orjuela (2011) expone: “exige una profunda revisión acerca de

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

los contenidos, metodologías e importancia que se le está dando a la investigación y a la aplicación en el ámbito laboral” (p.241).

Además, plantea algunas ideas que aportan al debate sobre los lineamientos que se deberían considerar al momento de la formación de los comunicadores organizacionales:

- Una formación interdisciplinar pero especializada en su área, sin olvidar los fundamentos teóricos, prácticos e instrumentales para entender el contexto y diseñar propuestas acordes a la realidad.
- La utilización de metodologías de caso para que los estudiantes reflexionen y pongan en práctica lo aprendido. De esta manera, se podrá generar una ventaja competitiva y profesionales más aptos.
- Apertura de espacios de investigación para los estudiantes; que sean ellos quienes, a través del proceso de investigación, se conviertan en agentes de cambio y entiendan los procesos y los fenómenos de la comunicación.
- El docente debe conocer las tendencias y situaciones que ocurren en el campo de la comunicación organizacional; debe saber investigar y aplicar sus conocimientos a la realidad.
- La sociedad del conocimiento exige nuevos discursos y prácticas dentro del aula. Resulta necesario un cambio de paradigma en los estilos de aprendizaje, que ponga énfasis en aprender a aprender y aprender a aprehender. Los estudiantes no pueden ser meros repetidores de contenidos; se busca un rol de estudiante mucho más activo, donde se implique su criterio, sus experiencias y su investigación.
- Fomentar un estudiante crítico y propositivo con los compañeros y profesores, que sepa discutir los procesos y los fenómenos de la comunicación que se están estudiando.
- Atravesar el debate de la sociedad de los *mass media* y concentrarse en la sociedad del conocimiento. Este cambio implica revisar críticamente los fundamentos teóricos y

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

hechos empíricos, revisar el rol de los profesionales, pensar en los nuevos procesos de la comunicación, y extender un puente entre el entorno y las identidades digitales.

- Desarrollar un diagnóstico sobre qué habilidades y competencias valoran las empresas y las consultoras (en definitiva, el mercado laboral) dentro del área de la comunicación organizacional. En relación con este punto, Orjuela (2011) advierte que no toda la formación depende de la universidad, sino que el profesional también debe ser capaz de una actualización permanente y continua.
- La formación de los comunicadores debe ir más allá del aprendizaje de la comunicación; el perfil profesional puede ganar valor si se enseña: gestión de procesos y recursos, administración de empresas, estrategias y herramientas gerenciales.
- Incluir en la formación de los comunicadores organizacionales las tecnologías de la información y comunicación, “entendiéndolas como instrumentos para la labor comunicacional y no como un fin en sí mismo” (Orjuela, 2011, p.246).

Otro documento al que cabe hacer alusión es “Comunicadores Corporativos: desafíos de una formación profesional por competencias globales en la era global”, escrito por Claudia Gil Cubillos en el 2010. La propuesta de la autora recorre reflexiones sobre la formación de los comunicadores corporativos fundamentadas en el concepto de las competencias profesionales en educación superior. Así, revisa las diferentes conceptualizaciones de competencias digitales desarrolladas por la UNESCO, la Declaración de Bolonia y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). En ese marco, C. Gil (2010) menciona que la formación de los comunicadores corporativos debe estar encaminada a cumplir con las siguientes funciones: posicionar favorablemente a la entidad, fidelizar a sus públicos, generar valor al negocio a través de la comunicación y alinear a sus *stakeholders* con los propósitos de la organización.

La demanda de los profesionales de la comunicación en la época actual responde a una serie de factores que han cambiado la productividad de las empresas, pero, sobre todo, hace que se enfrenten a una sociedad cada vez más exigente. A todo esto “se suma el rol cada vez más relevante que adquieren las políticas de transparencia y sostenibilidad en el escenario

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

global. Actualmente, existe una imperante necesidad de incorporar la ética empresarial como una variable dentro de la estrategia de la organización” (Gil, 2010, p.55).

Respecto al ámbito de la educación, Gil (2010) menciona que los comunicadores corporativos deben tener “una formación académica basada en un modelo por competencias, cuyo diseño curricular incorpore las actuales demandas laborales como flexibilidad, creatividad e innovación, sin descuidar la formación integral en los ámbitos humanos, profesionales y disciplinarios” (p.56).

Las instituciones o personas que están a cargo de la planificación de la formación de profesionales de la comunicación deben reflexionar sobre un modelo curricular que integre los contenidos con las metodologías, la teoría y la práctica, en función de las necesidades de la profesión (Gil, 2010). La autora propone un modelo pedagógico cuya base “[...] sea de una relación sistemática con el medio laboral. A través de ejercicios académicos que involucren a los estudiantes con proyectos y dilemas comunicacionales propios de empresas e instituciones” (Gil, 2010, p.56). En otras palabras, propone un modelo que se inserte dentro del concepto “aprender-haciendo”.

Resumiendo, Gil (2010) menciona que el nuevo perfil de un egresado de la carrera de comunicación debe poseer los siguientes elementos:

- Dar respuesta a los requerimientos del mundo organizacional en la disciplina.
- Profesionales de excelencia, éticos en su actuar, polivalentes y multimediales.
- Capaces de diseñar, implementar y evaluar estrategias de comunicación.
- Manejo de competencias orientadas al liderazgo, trabajo en equipo, resolución de problemas y adaptabilidad.
- Gestión de relaciones de confianza con sus públicos de interés.
- Capacidad de enfrentarse a los retos en escenarios laborales altamente competitivos y dinámicos.

Otros autores consideran que la figura del Dircom evoluciona hacia la figura del Marcom, un acrónimo que conjuga el marketing y la comunicación. Esta figura emergente del profesional de la comunicación debe encargarse de la comunicación institucional, el marketing y la publicidad (Valdiviezo y Valarezo, 2015). “El profesional que cumpla el rol de Marcom dentro de la organización debe poseer un alto nivel de formación profesional, sus competencias

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

deben estar en la vanguardia de las exigencias de la modernidad” (Valdiviezo & Valarezo, 2015, p.101). El propósito principal sería unir dos perspectivas que se han manejado de forma separada: la comunicación institucional y la comunicación mercadológica.

Sin embargo, la figura del Marcom se concentra mayormente en la comunicación mercadológica, y no se diferencia mucho de la figura del Dircom que planteaba Joan Costa. Además, al hablar de marketing y comunicación, se hace referencia a dos campos de acción que necesitan estar separados. Si bien es cierto que una mirada holística de la comunicación puede ser beneficiosa, las operaciones de estos dos campos son distintas: una conlleva un aspecto relacional, y la otra es un tipo de comunicación para fomentar el consumo.

En un sentido más radical, Islas y Gutiérrez (2017) explican que la figura del Dircom está agotada y hay que pensar en un nuevo profesional estratega en el ámbito de la comunicación. Este nuevo perfil se denomina Estratecom. Los autores explican que el Dircom posee serias carencias en conocimientos digitales, ya que su campo de gestión es la comunicación lineal. Será el Estratecom, entonces, el nuevo profesional de la comunicación en un mundo complejo (Islas y Gutiérrez, 2017). Además, enfatizan que se debe cambiar el enfoque reputacional en la gestión de la comunicación, recalcando que la reputación no es lo más importante dentro de una organización, sino solo una ramificación del vasto componente de intangibles que se debe gestionar a través de la comunicación (Islas y Gutiérrez, 2017). Este último es otro de los motivos por los que consideran que el Dircom tiene los días contados.

Dicho esto, mencionan que “el intangible más valioso, particularmente en la Economía del Conocimiento, es el conocimiento” (Islas y Gutiérrez, 2017, p.238) y aducen que “la inteligente gestión de los conocedores en las organizaciones, y la exigencia de elevar el IQ de las mismas, por supuesto representa un reto mucho más complejo —y estratégico— que la simple gestión del imaginario reputacional” (ídem).

Mientras que el dircom es el profesional concebido para dirigir —desde la linealidad— las comunicaciones «estratégicas» de los grandes corporativos en la edad industrial; el estratecom es el estratega idóneo para desarrollar la comunicación estratégica en todo tipo de organizaciones, impulsando la conversión de las instituciones en «organizaciones habitables» (Serrano, Pérez y Mendoza, 2001), y elevando el IQ de la institución para responder de forma más favorable a las exigencias en materia de incertidumbre y complejidad, en el inexorable tránsito de la Economía del Conocimiento a la IV Revolución Industrial. (Islas y Gutiérrez, 2017, p.240)

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

La concepción de este nuevo profesional de la comunicación está fundamentada teóricamente desde la Nueva Teoría Estratégica que ha desarrollado Rafael Alberto Pérez. En el plano contextual, se sostiene en la comprensión de la sociedad del conocimiento.

El Estratecom entiende que “la gestión del conocimiento resulta impensable sin relaciones propositivas entre los miembros de la organización, con quienes deberá propiciarse un círculo virtuoso, una «inteligencia conectiva» sustentada en la coevolución de las personas que integran la organización” (Islas y Gutiérrez, 2017, p.242). Precisamente en esa gestión del conocimiento, la comunicación estratégica puede ayudar a armonizar voluntades e ir hacia la consecución de objetivos.

Sin duda alguna, se trata de una propuesta interesante, pero se agota en planteamientos generales y aún no presenta una ruta concreta de acción para la preparación o formación de estos nuevos profesionales de la comunicación.

Tabla 8. *Características del Dircom y el Estratecom*

Dircom	Estratecom
Modelo lineal de comunicación.	Modelo complejo de comunicación.
Se enfoca en la reputación.	Se enfoca en el conocimiento.
Adaptación.	Exaptación.
Proceso final: imagen, posicionamiento, reputación.	Proceso final: elevar el IQ de las organizaciones.

Nota: elaboración propia con criterios de Islas y Gutiérrez (2017).

2.5.2. Trayectorias del Perfil del Comunicador Organizacional en Ecuador: Funciones, Competencias y Educación

En la ciudad de Quito, los estudios de comunicación se suelen asociar al periodismo, y esa creencia popular también se refleja en la investigación. Por esa razón, se realizó una búsqueda en las bases de datos de investigaciones en Ecuador para observar si esos estudios tratan, de forma directa o indirecta, la formación del comunicador en las organizaciones.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Las primeras universidades en formar periodistas en Ecuador fueron la Universidad Central del Ecuador y la Universidad Estatal de Guayaquil. Como apunta Punín (2012), en la década de los 90 hubo una proliferación de facultades y escuelas de comunicación en el país. Sin embargo, todavía se encuentra una mayor concentración de escuelas y facultades de comunicación en las dos ciudades más grandes de Ecuador: Quito y Guayaquil.

En una entrevista realizada por Punín (2012) a Fernando Ortiz, ex decano de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad de Cuenca, el entrevistado afirma que la formación de los periodistas tendría dos momentos: el primero dominado por una formación marxista, donde los medios eran los principales enemigos; y el segundo regido por una formación neoliberal. A criterio de Ortiz, es en ese segundo momento donde surge el interés por las relaciones públicas y la comunicación organizacional.

Para satisfacer la demanda del mercado, las facultades de comunicación empezaron a ofertar carreras relacionadas al ámbito de la comunicación organizacional, relaciones públicas y administración (Punín, 2012). Este giro o distanciamiento del campo del periodismo (ciencias sociales y humanas) para insertarse en la solución de problemas comunicacionales en el sector privado (empresarial-económico) ha dado lugar a críticas en la academia ecuatoriana.

En otro documento a revisar, Ulloa (2014) realiza un breve recorrido histórico sobre los contextos que han influenciado la educación de los profesionales de la información. El autor afirma que en los años 70 y 80 crecieron las facultades de comunicación en la región. Además, “la formación del periodista se amplió y no estaba dirigida únicamente al trabajo en los medios de comunicación, sino también a la investigación, el desarrollo de las organizaciones y las relaciones públicas” (Ulloa, 2014, p.55). Luego de la caída del Muro de Berlín, la sociedad, y por ende las instituciones de educación, enfrentaron la revolución de la información. En ese contexto, la formación de los comunicadores y periodistas “ya no se trataba de aprender el uso de un conjunto de artilugios tecnológicos (medios y canales), sino de robustecer los contenidos (marcos teóricos, metodológicos e hipotéticos) para comprender la nueva lógica social” (Ulloa, 2014, p.55).

Desmarcándose de la formación en comunicación ligada exclusivamente al periodismo, Ulloa (2014) apunta que en la primera década del siglo XXI en las mallas curriculares se incluyen y desarrollan asignaturas relacionadas al *marketing*, publicidad, relaciones públicas, *lobbying* y propaganda. Con este tipo de contenidos, las mallas de comunicación se robustecieron y comenzaron a ofrecer alternativas al periodismo. Sin embargo, Ulloa (2014) considera que, a pesar de que se incorporan nuevas asignaturas o temáticas en la formación del

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

comunicador, no existe un hilo conductor que integre, homogenice y direcciona los contenidos. Lo mismo sucede con las competencias profesionales específicas del comunicador: cada universidad las desarrolla según criterios particulares.

En esta investigación, Ulloa también aborda el tema de la sociedad del conocimiento y la irrupción de la tecnología digital, afirmando que la tecnología influye poderosamente en la educación de los comunicadores sociales. Como punto relevante, destaca el consumo cultural, relacionado a la constante interacción entre el sujeto y las imágenes. “La idea del mundo se construye a partir de las imágenes. Por ello, la imagen es un elemento vertebrador para comprender las gramáticas de producción y decodificación de los mensajes” (Ulloa, 2014, p.56).

Otro elemento a tener en cuenta es la proliferación de las facultades de comunicación social en la región¹¹. Ulloa (2014) menciona que hay que pensar en el terreno de la universidad analizando el mercado laboral y las necesidades de la sociedad, pero, a su vez, el mercado laboral tampoco puede ignorar el avance de la comunicación como componente de la vida organizacional para la interacción, la gestión del conocimiento y el acceso a datos. En ese sentido, Ulloa, al igual que Punín, evidencia la incomunicación entre la universidad y el sector empresarial.

Otra investigación que aborda la formación de comunicadores pertenece a Intriago y Quevedo (2016), quienes consideran que:

Los estudiantes de Comunicación Social deben, en el proceso formativo, convertirse en actores que hacen uso de la tecnología para la comunicación, de la palabra para persuadir y convencer, pero a su vez deben convertirse en transmisores de actitudes y emociones para la interrelación comunicativa que permitan tanto la persuasión y convencimiento de otros como la de uno mismo. (p.44)

Esta cita hace referencia a un comunicador social con características muy generales. Para enfocarse en la descripción del comunicador organizacional, los autores hacen referencia

¹¹ Según una nota periodística del diario *El Telégrafo* del 24 de octubre del 2014, hasta el 2014 se registran 9.500 titulados en comunicación. En el 2013, se habían matriculado 14.700 estudiantes a la carrera de comunicación a nivel de pregrado y 661 en nivel de posgrado. Finalmente, se observa que el 60% de la oferta académica en comunicación ocurre en Quito y Guayaquil, las ciudades más pobladas del Ecuador.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

a Barrezueta Pico (2011), quien apunta que las actividades de un comunicador organizacional (o relacionador público) son:

- Administrar la comunicación interna y externa para crear un clima de eficiencia y una imagen favorable.
- Manejar el liderazgo de la comunicación en las organizaciones con profesionalismo y sentido ético.
- Mantener el dominio cultural, legal, administrativo y de relaciones, orientado a la búsqueda de soluciones frente a los conflictos sociales.
- Manejar eficientemente la redacción de géneros periodísticos, fomentando y fortaleciendo una cultura de paz y respeto a los derechos de la naturaleza.
- Investigar la opinión pública.

De acuerdo con Barrezueta Pico (2011), las competencias que deben desarrollar los profesionales de la comunicación en la actualidad son:

- Ejercer plenamente las libertades informativas para buscar, recibir, intercambiar, producir y difundir información veraz, verificada, oportuna, contextualizada y plural; sin censura previa de los hechos, acontecimientos y procesos de interés general y con responsabilidad ulterior.
- Aplicar las nuevas tecnologías de la información en la convergencia mediática para elaborar, editar y difundir contenidos comunicativos en el entorno de la sociedad del conocimiento, con ética profesional.
- Codificar el lenguaje de los géneros y estilos de la comunicación para la formulación de los mensajes en calidad de reportero, redactor, periodista especializado, editor, director y/o administrador de los medios de comunicación tradicionales y/o virtuales para consolidar los derechos ciudadanos y la cultura de transparencia.
- Asumir las ciencias de la comunicación en los procesos comunicativos, los medios que emplean y el conjunto semiótico que construyen para generar un pensamiento complejo

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

que les permita comprender la naturaleza de la sociedad y la dimensión individual y social de la comunicación, con una actitud científica y crítica.

- Gestionar la comunicación en los distintos niveles, formatos y soportes dentro de áreas laborales por competencia, tales como comunicación organizacional, relaciones públicas, planificación estratégica y consultoría de la comunicación, con el fin de administrar y/o ejecutar proyectos, programas, campañas y eventos de comunicación para los medios, la industria cultural y organizaciones públicas y privadas de diferentes tipos que apunten al logro del buen vivir de los ecuatorianos.

A modo de síntesis, los autores mencionan que “el nuevo profesional será un líder capaz de planificar, ejecutar y dirigir proyectos que vinculen la comunicación, la educación y el desarrollo” (Intriago y Quevedo, 2016, p.48)¹².

Otro estudio de referencia pertenece a Vásquez (2015). Su investigación se denomina: “Modelo de competencias para el comunicador «Estratega Sustentable» en el marco de la responsabilidad social corporativa”, y está fundamentada desde la teoría de sistemas (Ludwig von Bertalanffy) y el pensamiento complejo (Edgar Morín). Vásquez (2015) menciona que la formación de los comunicadores sociales en Ecuador carece de herramientas para enfrentarse a los problemas empresariales y de responsabilidad social. La educación actual de los comunicadores sociales se rige por la idea de ser un “empleado” estable, no por la de ser un comunicador “emprendedor” y creador de su propio negocio o empresa.

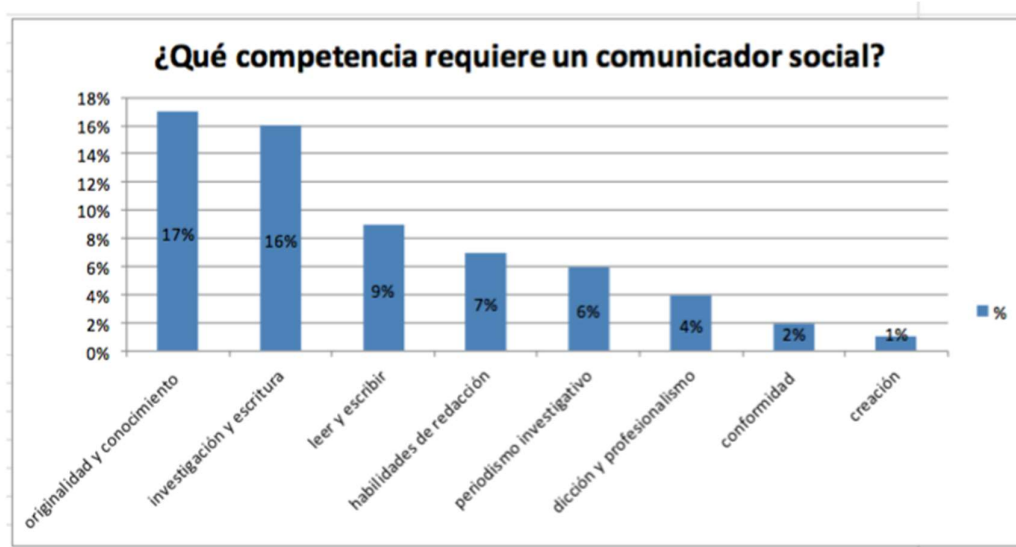
Esta debilidad en la formación de los comunicadores quizás responda a la fuerte memorización de teorías que están fuera de las demandas sociales, “son meramente referencias que no resuelven los problemas, que ni siquiera reflejan la actual realidad, porque estos no desarrollan competencias para superar los hábitos rutinarios negativos, insertos en la cultura empresarial” (Vásquez, 2015, p.78). Asimismo, el autor expresa que: “los futuros profesionales carecen de vinculación con la realidad empresarial y su praxis; es decir, se encuentra desarticulada de la sociedad a la cual se debe” (ídem).

¹² Intriago y Quevedo (2016) consideran que el mejor programa educativo en comunicación social pertenece a la Universidad Particular de Loja (UTPL).

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Para sustentar lo afirmado, Vásquez encuestó, en el 2012, a cincuenta y siete (57) miembros responsables de medios de comunicación sobre las competencias que consideraban que debe poseer el comunicador social. Aquí, los resultados:

Figura 1. ¿Qué competencias requiere un comunicador social?



Nota: tomado de Vásquez (2015, p.80).

Según esta encuesta, las tres primeras competencias de un comunicador social son: originalidad y conocimiento (17%), investigación y escritura (16%), leer y escribir (9%). En estos resultados no hay referencias directas a las competencias digitales; sin embargo, se considera que están presentes en la competencia *creación*, que está en la última posición (1%), ya que la creación en el ámbito de la comunicación social es la elaboración de productos comunicacionales y, para ello, es necesaria la utilización de tecnología digital.

En otra de las encuestas realizada por Vásquez (2015), se recogió la opinión de veintiocho (28) jefes o directores de comunicación respecto a lo que ellos necesitaban o demandaban a los profesionales de la comunicación.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Figura 2. Competencias requeridas por jefes y directores de comunicación



Nota: tomado de Vásquez (2015, p.84)

Sin bien en esta figura (nº2) no hay una referencia directa al tema de las competencias digitales, se debe señalar que los puntos de planificación y estrategia de la gestión comunicativa (31%), relaciones públicas y comunicación visual (20%), y gestión comunicacional con grupos diferentes (20%) implican capacidades y habilidades de alfabetización informacional, creación de contenidos y resolución de problemas, todas ellas áreas de la competencia digital (INTEF, 2017).

En relación con los discursos y las prácticas pedagógicas entre docentes y estudiantes dentro de la universidad, Vásquez recomienda la búsqueda de un modelo pedagógico que supere la sumisión del estudiante (propia de una educación tradicional y conservadora). Un perfil diferente de comunicador responderá, en gran medida, a los cambios que se lleven a cabo en el paradigma pedagógico de la enseñanza (Vásquez y Sáenz, 2017). Por ende, la interacción en clase entre docentes y estudiantes debe ir en la línea de reducir la rigidez cognitiva y las prisiones paradigmáticas; solo otorgándoles la posibilidad de mirar desde diversos puntos de vista, se podrá convertir a los comunicadores en profesionales pensantes (Vásquez, 2012).

Tal como señala Vásquez (2015), a pesar de los esfuerzos en varios ámbitos, las estructuras de la educación en Ecuador son autoritarias e impositivas, lo que da paso a una sola línea de pensamiento con efectos de carencia de razonamiento, dentro de la cual los docentes son intolerantes a lo diferente. A esto se suma la desactualización y la descontextualización de

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

los planes de estudio, que generan estudiantes memorísticos con falta de pensamiento crítico, que no desean contradecir el discurso de los docentes.

Otro factor que remarcan Vásquez (2015) y otros investigadores (como Punín, 2012) es la falta de actualización de los docentes universitarios, motivo por el que los contenidos resultan obsoletos. En ese contexto, el autor muestra una preferencia por estilos de educación autónomos, sistémicos, y modelos de aprendizaje más flexibles y complejos, en los que se pueda armonizar la teoría y la práctica. “La formación de un comunicador organizacional debe partir desde la investigación, el análisis, ejecución y evaluación como parte de su proceso lógico secuencial, como un elemento central para la articulación de los programas de formación profesional” (Vásquez, 2015, p.90). A modo de síntesis, la formación del comunicador organizacional debe atender aspectos culturales, socioambientales, tecnológicos y andragógicos; solo así se podrán accionar las lógicas de la nueva epistemología de la comunicación virtual en las organizaciones (Vásquez, 2015).

El último estudio que se desea reseñar pertenece a Cáceres et al. (2019) y busca determinar la importancia de la competencia digital en los comunicadores organizacionales. A través de una metodología cualitativa y con la técnica de entrevistas, indagan en seis instituciones de la ciudad de Machala, Ecuador. La principal conclusión a la que arriban es que la relación entre el comunicador y las competencias digitales es transcendental. Si el comunicador no tiene esos conocimientos, no puede ejercer su cargo correctamente. Otra conclusión tiene que ver con las demandas en la formación; las esenciales son: redacción periodística, *storytelling*, contextualización de fuentes, herramientas para identificar los públicos, facilidad de expresión y habilidades tecnológicas. En ese contexto, se afirma que los comunicadores organizacionales necesitan de la competencia digital para dos actividades concretas: la primera, para aprovechar los recursos digitales que ofrece la red, y la segunda, para identificar informaciones falsas en internet.

2.6. Resumen Capitular

- Los estudios de competencia mediática y digital en territorio ecuatoriano se concentran en estudiantes secundarios, estudiantes universitarios con carreras en ingeniería, docentes y periodistas. En general, según los resultados, estos actores cuentan con

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

niveles medios en dichas competencias. En la mayoría de estudios revisados, el Ecuador presenta bajos niveles en el área de ideologías y valores.

- Los estudios que se han mencionado se dedicaron a medir el nivel de competencias mediáticas y digitales que los estudiantes han desarrollado en diferentes contextos (formales e informales); es decir, son estudios descriptivos y exploratorios. Se identifican escasos estudios sobre metodologías experimentales o cuasi-experimentales.
- Los estudios revisados en este capítulo utilizan indistintamente denominaciones como “competencia mediática”, “competencia digital” y “competencia mediática digital”. Esta terminología puede causar confusión, por lo que, en adelante, se toma la decisión de emplear solamente “competencia digital”. Lo consideramos como el término más amplio, que permite abarcar mayor cantidad de fenómenos que surgen en la relación entre sujetos, medios digitales y educación.
- Se identifican diferentes perfiles de comunicador social en Latinoamérica. Hay tantas propuestas como autores que las plantean. Una clasificación posible identifica cuatro perfiles: un profesional de los medios de comunicación, un intelectual ligado a lo artístico, un profesional con énfasis en cuestiones político-sociales, y un perfil transformador de la realidad. Otra propuesta los sintetiza en tres: científico, educador y profesional.
- Se observa que no existe un perfil definido de comunicador organizacional, su figura oscila entre la comunicación, el marketing, la publicidad y la administración. Sin embargo, algunas actividades comunes y generales que se asocian a este profesional son: gestión de procesos de comunicación; creación y evaluación de estrategias de comunicación; relación con personas; manejo de herramientas digitales para la creación de contenidos.
- La formación del comunicador organizacional atraviesa diferentes problemas, por ejemplo: la ausencia de investigación en la profesión; un enfoque demasiado teórico;

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

las inseguridades al emprender negocios vinculados a la comunicación; el poco manejo de las herramientas digitales; la desactualización de los planes de estudios; y los modelos educativos que miran al estudiante como un sujeto pasivo.

3. Fundamentos Teóricos y Modelos de Educación para un Aprendizaje Significativo en la Era Digital

3.1. Introducción

El propósito de este capítulo es presentar la fundamentación teórica sobre los modelos y estrategias educativas que podrían impulsar el desarrollo de las competencias digitales del estudiantado a nivel superior. Para tal fin, se revisarán propuestas teóricas como el constructivismo y el conectivismo, se caracterizará a los profesores y a los estudiantes en el marco del aprendizaje significativo, y se explicará la estrategia de aprendizajes basados en proyectos (ABP). Se concluirá el capítulo con estudios que mencionan la implementación de una estrategia ABP en los grados de comunicación.

3.2. Contribuciones desde el Constructivismo y el Conectivismo al Desarrollo de las Competencias Digitales

Con el advenimiento del contexto digital, han surgido diversas propuestas de enseñanza/aprendizaje para el desarrollo de competencias digitales. Con el objetivo de explicar su fundamentación teórica, que dará marco a esta investigación, realizaremos una introducción a las teorías del constructivismo y el conectivismo. La selección de estas dos corrientes responde al hecho de que, mientras que el constructivismo ayuda a fundamentar la reflexión y el accionar de la estrategia de enseñanza de aprendizajes basados en proyectos, el conectivismo permite ligar con las ideas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que se debaten en la sociedad del conocimiento, caracterizada por su forma en red.

3.2.1. El constructivismo

El constructivismo es una teoría del aprendizaje cuyo postulado principal es que el docente y el estudiante van construyendo conjuntamente el conocimiento. Para que esto suceda,

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

el docente se convierte en guía de la enseñanza y el estudiante en un sujeto activo del propio proceso de aprendizaje. Las condiciones para la construcción de un conocimiento conjunto deben fundamentarse en valores como reciprocidad, respeto y autoconfianza del estudiante. Según Ortiz (2013), el constructivismo analiza al conocimiento humano como:

[...] un proceso dinámico, producto de la interacción entre sujeto y medio a través del cual la información externa es interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes que le permiten adaptarse al medio. (p. 24)

El elemento básico para comprender el constructivismo es el concepto de interrelación; en este caso, corresponde al vínculo entre los docentes, los estudiantes y el conocimiento. “Una interacción dialéctica entre conocimientos del docente y los del estudiante, que entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a una síntesis productiva y significativa: el aprendizaje” (Ortiz, 2015, p.97). La autora advierte que esta interacción entre docente y alumno está fuertemente influida por aspectos sociales, culturales, políticos y económicos.

Antes de encontrarse con los profesores en el salón de clase, el estudiante posee un conocimiento previo. Desde este enfoque, los profesores deben tener la capacidad de anclar el conocimiento nuevo con los conocimientos previos que poseen los alumnos. El choque entre el nuevo y viejo aprendizaje entrará en conflicto hasta tener sentido en la mente del alumno (Zapata, 2015); así ocurrirá un aprendizaje significativo a largo plazo.

El constructivismo se nutre de diversas propuestas teóricas que permiten explicar los fenómenos de la educación posmoderna (tabla n°9): la teoría cognitiva de Piaget (1981), los postulados sobre el aprendizaje significativo de Ausubel (1980) y el aprendizaje social de Vygotsky (1987).

Tabla 9. *Teorías del aprendizaje constructivista*

Teorías del aprendizaje constructivista	Características
Teoría Cognitiva de Piaget	<ul style="list-style-type: none">- La maduración y experiencia en la adquisición de conocimientos permite una mejor adaptación al ambiente.- Los conceptos clave son: asimilación y adaptación.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Aprendizaje significativo de Ausubel	<ul style="list-style-type: none">- El aprendizaje deber ser significativo.- Interrelación entre el conocimiento previo y el nuevo.<ul style="list-style-type: none">- Todo aprendizaje es un proceso interno.- El conocimiento se organiza de forma jerárquica, lo que favorece a su almacenamiento, proceso e interpretación.
Aprendizaje social de Vygotsky	<ul style="list-style-type: none">- La relación con lo social condiciona el aprendizaje (lo social determina lo psicológico).- Zona de desarrollo próximo. Concepto clave: andamiaje.

Nota: elaboración propia con criterios de Zapata (2015) y Ortiz (2015).

Además de lo expuesto en la tabla, hay autores que profundizan las propuestas del constructivismo. Es pertinente considerar las ideas de Gagné y Jonassen para explicar la relación entre los procesos internos y externos del aprendizaje. Las reflexiones de Gangé que resultan relevantes para esta tesis son las que hacen referencia a los modos de aprender de los estudiantes. Este autor explica que los conocimientos se aprenden por interacción, por bloques y con procedimientos, donde el estudiante es un sujeto activo que, a través de su mente, codifica el conocimiento que recibe. Según esta perspectiva, los sujetos que aprenden analizan, seleccionan, jerarquizan y toman decisiones para alcanzar objetivos (De Noguera et al., 2012).

De la teoría de Jonassen, en cambio, se desean destacar las ideas sobre los entornos de aprendizaje. Este término se relaciona con un método que parte de la formulación de una pregunta, proyecto o tema a partir del cual el estudiante analiza e interpreta la realidad. El objetivo de este método será buscar soluciones o alternativas a las preguntas planteadas. “En cierto modo es apta para fomentar la metacognición pues la necesaria confrontación constante entre gestión, desarrollo de proyectos y resultados obliga, incluso sin proponérselo explícitamente, a observar y acomodar el propio proceso de aprender” (Esteban, 2002, p.02). En ese sentido, se interpreta que los entornos de aprendizaje están estrechamente ligados a los aprendizajes basados en proyectos.

Además, la propuesta de entornos de aprendizaje está vinculada al concepto de andamiaje de Vigotsky (1987). Este autor determina que, dentro del aprendizaje, hay tres niveles: 1) cosas que el estudiante puede hacer por sí solo; 2) cosas que no puede realizar a pesar de tener ayuda; y 3) cosas que puede realizar con la ayuda de alguien. A este tercer punto se lo conoce como la zona de desarrollo próximo.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Según diferentes autores (Ortiz, 2015; Medina et al., 2019), los objetivos de enseñanza desde un enfoque constructivista deben tener en consideración los siguientes puntos:

- 1) El aprendizaje es una construcción idiosincrática: la relación entre profesor y alumno está influenciada por cuestiones sociales, económicas y políticas, y eso condiciona la forma de enseñar y aprender. El docente debe provocar situaciones que se sustenten en el diálogo, la colaboración y la construcción del conocimiento, para generar experiencias de aprendizaje más flexibles.

- 2) Las construcciones previas inciden de manera significativa en los aprendizajes nuevos: los conocimientos previos deben conectar con los nuevos y dar solución a algún problema. El estudiante debe asimilar e integrar esos saberes para que tengan sentido en su vida diaria.

Hay que entender, entonces, que la construcción del conocimiento se relaciona con factores internos (aprendizaje previo) y externos (condiciones sociales), tanto del alumno como del profesor. Al respecto, Ortiz (2015) menciona que el docente y el estudiante tienen historias, experiencias y emociones que difieren, lo que condiciona el aprendizaje de nuevos conocimientos y el cambio conceptual. En la siguiente tabla (n°10) se pueden observar las características deseables de un docente desde el punto de vista del constructivismo.

Tabla 10. *Características del profesor constructivista*

Un profesor constructivista

-
1. Es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos: comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta (co-construcción) del conocimiento.
 2. Es un profesional reflexivo que piensa críticamente en su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase.
 3. Toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y aprendizaje, y está dispuesto al cambio.
 4. Promueve aprendizajes significativos, que tengan sentido y sean funcionales para los alumnos.
 5. Presta ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran sus alumnos.
-

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

-
6. Establece como meta la autonomía y autodirección del alumno, la cual apoya en un proceso gradual de transferencia de responsabilidad y de control de los aprendizajes.
-

Nota: tomado de Díaz y Hernández (2002, p.09).

De esta forma, desde el constructivismo, se busca integrar “elementos como lo ético y actitudinal que permitan a los estudiantes no solo construir conocimientos sino también construirse como seres humanos integrales y que contribuyan al desarrollo de una sociedad con valores” (Moreno, 2014, p.196).

Según Díaz y Hernández (1999), un enfoque constructivista estaría relacionado a los siguientes puntos:

- El desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el plano intelectual.
- La identificación y atención de la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los estudiantes en relación con el proceso de enseñanza–aprendizaje.
- El replanteamiento de los contenidos curriculares, orientado a que los sujetos aprendan a aprender sobre contenidos significativos.
- El reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje, dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales.
- La búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución de conocimiento escolar, asociadas al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitiva.
- La importancia de promover la interacción entre el docente y sus estudiantes, así como entre los estudiantes mismos, a través del manejo del grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.
- La revalorización del papel docente, no solo en sus funciones de transmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino como mediador del mismo, enfatizando el papel de la ayuda pedagógica que presta regularmente al alumno. (p.19)

De todo lo expuesto en líneas anteriores, se concluye que el desarrollo del proceso de aprendizaje y la adquisición de un nuevo conocimiento debe producirse en forma escalonada y en un contexto donde haya ampliación, consolidación e integración de los saberes. El aprendizaje de habilidades y destrezas debe ser duradero en el tiempo; solo esa condición mostrará su carácter significativo (Ortiz, 2015).

3.2.2. El Conectivismo en la Educación

El conectivismo es una teoría emergente en el campo de la educación para dar explicación a los procesos de aprendizaje en la era digital¹³. George Siemens, su principal exponente, mira a la educación a través de redes y nodos, lo que permite pensar en un tipo de aprendizaje activo. Desde esta postura, el aprendizaje no sucede de forma solitaria, sino a través de redes de conocimiento. Se aprende cada vez más en la medida en que se van tejiendo redes y superando los propios límites del sujeto que aprende (Gutiérrez, 2012).

El conectivismo “tiene como idea central que el conocimiento se distribuye a través de una red de conexiones y, por lo tanto, el aprendizaje consiste en la capacidad de construir y atravesar esas redes” (Solórzano y García, 2016, p.103). El conocimiento, entonces, será producto de las redes sociales que se hayan podido crear y expandir (Renó, 2014). En palabras de Marta-Lazo y Gabelas (2016):

El conectivismo es la integración de diferentes principios que exploran las teorías del caos, la redes y la complejidad. No es un modelo de aprendizaje que rompa con el constructivismo, incorpora un significado distributivo, la conversación del aprendizaje en nodos que se conectan y expanden. La información transita y fluye por diferentes canales en un contexto de incertidumbre y caos. La tecnología puede ayudar el acceso, orden, clasificación, procesamiento, almacenamiento y distribución de esa información, que se legitima como referencia y recurso para afrontar un problema y encontrar una posible solución. El conocimiento se asienta de un modo fluido en nodos móviles y cambiantes que interaccionan con los sujetos y la realidad, que provocan un tejido de relaciones sociales, en un contexto de aprendizaje. (p.35)

La crítica que hace el conectivismo a corrientes como el conductismo, el cognitivismo y el construccionismo es que son reflexiones teóricas que se desarrollaron por fuera de la sociedad red, en un contexto donde el desarrollo del conocimiento y la información era mucho más lento, el proceso de enseñanza ocurría exclusivamente en el escenario de los centros

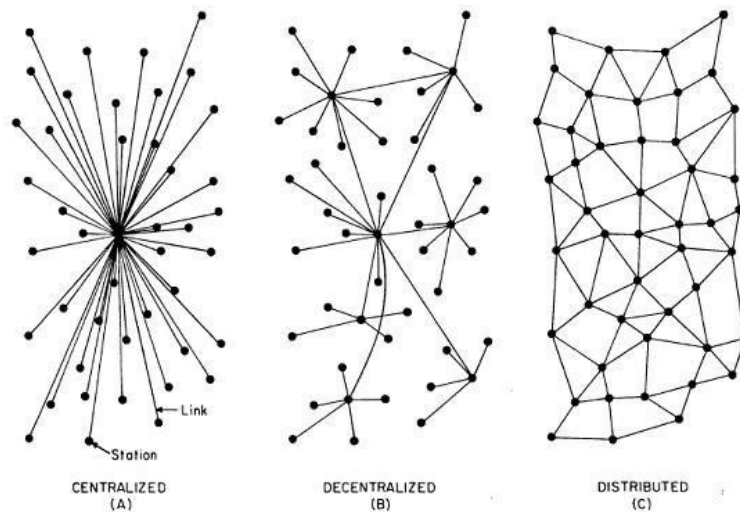
¹³ Según Miguel Zapata Ros (2015), es muy pretencioso decir que el conectivismo sea una teoría, y más pretencioso aún considerar que supera a las teorías anteriores (pp. 79-80).

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

educativos y el foco estaba puesto en los procesos mentales internos para el aprendizaje. Por esas razones, esta teoría emergente se distancia y rechaza las teorías predecesoras.

Siemens (citado en Renó, 2014) entiende que las características del conectivismo descansan sobre cinco ideas: 1) el conocimiento implica la idea de redes, relaciones, nuevas conexiones y patrones de conocimiento; 2) el aprendizaje permite unir ideas, personas y contextos; 3) la tecnología digital se convierte en pieza fundamental, porque será el instrumento a través del cual se construyan nuevas relaciones; 4) el flujo del conocimiento es distinto y dinámico dependiendo del contexto, por eso la importancia no está en el conocimiento preexistente, sino en cómo construir un conocimiento adecuado para el contexto a través de la nuevas relaciones; y 5) el entendimiento del conocimiento es producto de la rapidez y fluidez del contexto. En la imagen (n°3), se observan los diferentes tipos de redes que se pueden formar.

Figura 3. Redes centralizadas, descentralizadas y diversificadas



Nota: tomado de Johnson (2013, p.42).

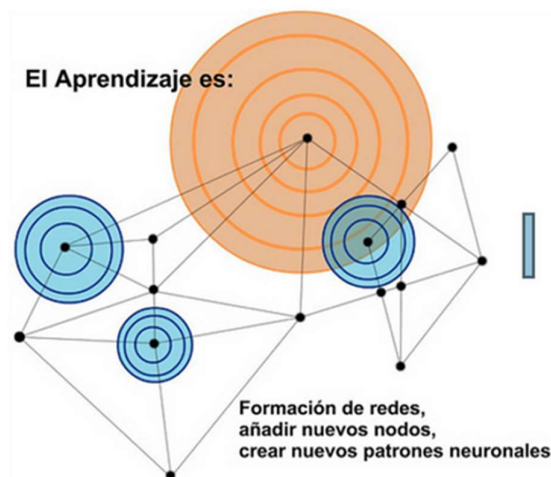
Para aprovechar el flujo constante de la información y la complejidad que encierra este nuevo ecosistema, es necesario entender la dinámica del aprendizaje y del acceso al conocimiento dentro del conectivismo. Marta-Lazo y Gabelas (2016) apuntan algunas consideraciones para entender esta postura:

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Conocimiento y aprendizaje reposan en la variedad de opiniones.
- Aprender es un proceso que consiste en conectar nodos especializados o recursos de información.
- El aprendizaje puede producirse en dispositivos no humanos y en procesos de mediación tecnológica.
- La capacidad para aprender más es más crítica que el conocimiento que se tiene.
- Alimentar y mantener conexiones es necesario para facilitar el aprendizaje permanente.
- La habilidad para establecer conexiones entre diferentes áreas, ámbitos, ideas y conceptos es una competencia esencial para el aprendizaje.
- La toma de decisiones es en sí un proceso de aprendizaje. (pp.36-37)

De esta manera, los procesos mentales internos serían solo una parte de todo un sistema complejo y caótico que implica diferentes formas de educación en la actualidad. Lo interno deberá, necesariamente, pasar afuera y establecer conexiones con otros nodos para ir creando mejores experiencias de conocimiento. Los nodos compiten por establecer más y mejores nodos para su supervivencia (Gutiérrez, 2012). Las redes de conocimiento dentro del conectivismo son diversas, autónomas, interactivas y abiertas (Renó, 2014).

Figura 4. El aprendizaje como formación de redes



Nota: tomado de la página web de Keller Joanne (25 de febrero del 2022). <https://n9.cl/142nw>

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Según Siemens (citado en Sevillano, 2015), las competencias genéricas que los estudiantes deben desarrollar dentro de esta nueva ecología mediática son:

- Fijación: permanecer centrado en las tareas importantes mientras se está sometido a distracciones.
- Filtrado: extracción y gestión de elementos importantes entre el flujo constante de conocimiento.
- Conexión: la creación de redes para permanecer bien informado.
- Extensión de la condición personal: interacción utilitaria en el nivel que permita formar espacios sociales.
- Crear y obtener significado: con consecuencias para la comprensión del significado y su impacto en otros conocimientos previos.
- Valoración y validación: determinar el valor de los conocimientos y la garantía de autenticidad.
- Alteración de los procesos de validación: validación de las personas y las ideas dentro de un contexto apropiado.
- Pensamiento crítico y creativo.
- Reconocimiento de patrones.
- Navegar reconociendo el conocimiento del paisaje: navegando entre repositorios, gente e ideas, mientras se mantiene constante el logro de los fines previstos.
- Aceptación de la incertidumbre: el equilibrio entre lo que se conoce y lo desconocido.
- Contextualización: comprender la importancia del contexto, como un continuum donde se desarrolla la acción. (p.25)

Además, el conectivismo advierte que los procesos de aprendizaje no solo ocurren en las escuelas o universidades, sino también en la experiencia del quehacer laboral. La sociedad red ha provocado la creación de escenarios de educación formal e informal (Gutiérrez, 2012) y, como resultado, la información y el conocimiento ya no son propiedad exclusiva de los centros educativos; en ella intervienen instituciones de la sociedad civil, grupos de investigación, empresas privadas, etc. (Renó, 2014).

En esta investigación, la postura conectivista ayudará a fundamentar la relación entre educación y narrativas transmedia. Como producto de esta relación, se pueden considerar espacios formales e informales de educación. Para conseguir esta transformación, se debe pensar más allá de los procesos internos psicológicos y crear diferentes niveles de redes sociales y nodos de aprendizajes. Una primera red será entre el profesor y el estudiante, la

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

segunda red, entre compañeros del grupo, y la tercera red estará conformada por los miembros de la comunidad beneficiarios del proyecto. Así, los nodos de conocimiento que se conectan son: conocimientos del profesor y del alumno, conocimientos del alumno y la realidad circundante, y conocimientos del alumno y aquellos alojados en las plataformas digitales (libros electrónicos, videos, fotografías, entrevistas periodísticas, etc.). Teniendo en cuenta todo lo mencionado, la meta es desarrollar competencias como: filtrado, conexión, pensamiento creativo, pensamiento crítico y contextualización.

3.3. La Interactividad y el Hipertexto para Cuestionar la Educación Bancaria

Hace algunas décadas, solo el profesor se consideraba el depositario del saber y el único sujeto legítimo que tenía conocimiento y sabiduría, además del derecho social de impartirlo. Por esa razón, en el aula, se prestaba mucha atención a lo que decía el profesor, revestido con un aura de iluminación y poder. Silva (2005) define este escenario como la pedagogía de la transmisión o estilo bancario, que se fundó en la era de la revolución industrial. Sin embargo, hay dos categorías de la comunicación digital que cuestionan este modelo, relacionándose con los postulados del constructivismo y el conectivismo: la interactividad y el hipertexto (sección 1.7.2 y 1.7.4).

La pedagogía de la transmisión es un proceso lineal y unidireccional con muy poca retroalimentación. A través de su clase modelo magistral, el docente expone los temas y rara vez los alumnos generan interacción, porque no cuentan con oportunidades. El aula no está pensada para la retroalimentación, sino para la entrega de información y datos, dejando a un lado la participación estudiantil. Así, a diferencia de las ideas del conectivismo y el constructivismo, la pedagogía de la transmisión es de recepción solitaria, contemplativa y pasiva (Silva, 2005) y, a través de ella, la enseñanza del profesor funciona como verdad incuestionable.

Tradicionalmente el aula es identificada con el ritmo monótono y repetitivo asociado al perfil de un alumno que permanece demasiado tiempo inerte, mirando la pizarra, oyendo <<recetas>>, copiando o rindiendo cuentas. Así ha sido la práctica milenaria del hablar-dictar del profesor. (Silva, 2005, p.13)

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

La idea central que subyace a esta práctica es la posesión de conocimientos por parte del profesor. Bajo ese legado, en el contexto ecuatoriano, se sigue reproduciendo un esquema y una estructura que han imposibilitado la emergencia de procesos alternativos para aprender y enseñar. Así, se continúa premiando la memorización, la mecanización y la sumisión.

Marco Silva (2005) repasa algunas reflexiones de Anísio Teixeira¹⁴, quien ya en la década de los 70 advertía sobre los problemas de la pedagogía de la transmisión, sosteniendo que los aparatos tecnológicos (se refería a la televisión) debían utilizarse como instrumentos para romper aquella pedagogía lineal y monótona:

Hacer uso de los <<nuevos recursos tecnológicos y de los medios audiovisuales>> no para transmitir contenidos sino, al contrario, para buscar a través de ellos la ruptura con la pedagogía de la transmisión. O sea, radio, cine y televisión <<transformarán al maestro en el estimulador y asesor del estudiante>>. De <<guardián y transmisor de la cultura>>, el maestro pasaría a ser, gracias a su asociación con las tecnologías de la comunicación, <<un guía de aprendizaje>> y <<orientador en medio de las dificultades de la adquisición de las estructuras y modos de pensar fundamentales de la cultura contemporánea>>. (Teixeira citado en Silva, 2005, p.23)

Silva (2005) menciona que un cambio favorable en la pedagogía de la transmisión implicaría dar más palabra o participación a los alumnos. Uno de los conceptos que propone el investigador es la interactividad. Si bien se trata de un término que siempre ha estado asociado a la informática, a las plataformas y a los dispositivos digitales, él expresa categóricamente que es un concepto relativo a la comunicación y que presenta una gran oportunidad para cambiar modelos jerárquicos.

[...] la interactividad es un concepto de comunicación y no de informática. De hecho, la interactividad es una cualidad semiótica intrínseca de las tecnologías informáticas, las cuales permiten al usuario operar con recursos de conexión y de navegación en un campo de referencias multidireccionadas, permitiendo adentrarse, manipular y modificar. (Silva, 2005, p.17)

¹⁴ Escritor y educador brasileño.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

De lo mencionado, la idea principal que se desea rescatar es que la categoría de interactividad es la más importante dentro de la cibercultura; será la adquisición de esa competencia lo que permita al sujeto, en mayor o menor medida, la participación activa dentro de la sociedad digital (Silva, 2005) y también dentro del ámbito educativo. Se considera que esta categoría está presente dentro del modelo constructivista.

Hay que recalcar, además, que estas alternativas para pensar la educación implican acciones tangibles que cambien la dinámica del aula. Como menciona Silva (2005), aunque las ideas sobre el constructivismo han calado y simpatizado en numerosos profesores, suelen quedar en una simpatía teórica y discursiva, mientras se sigue reproduciendo una educación tipo bancaria, “aquella que piensa que cuando más se distribuye, más apropiación hay del conocimiento” (Silva, 2005, p.24).

La irrupción de las TIC en el aula no solo representa una funcionalidad o un mero instrumento aplicado bajo viejas pedagogías, sino que debe conllevar un cambio en la percepción, el discurso y la acción. Si el profesor o la institución educativa carecen de visiones alternativas y permanecen en el marco de la educación de estilo bancario, será difícil remover las viejas estructuras.

Lo más revolucionario es la calidad semiótica intrínseca de las tecnologías digitales, la cual garantiza el carácter plástico, fluido, multidireccionado, interactivo y tratable a tiempo real de contenido del mensaje. La codificación digital permite la manipulación de documentos, la creación y estructuración de elementos de información, las simulaciones o los formatos evolutivos en los entornos, concebidos principalmente para crear, manejar, organizar o mover una documentación completa basada en palabras, grafismos elementales y números. (Silva, 2005, p.26)

A partir de las ideas planteadas, se puede interpretar que la primera acción necesaria es cuestionar el modelo de educación bancario y luego buscar un modelo pedagógico más conversacional, dialógico, dinámico, creativo y crítico, que esté apoyado en las tecnologías digitales. Se considera que estos objetivos podrían lograrse siguiendo las ideas del constructivismo y el conectivismo.

Uno de los elementos mencionados fue el hipertexto. En el contexto educativo, este puede ser entendido como la forma de pensar y entregar algún contenido, pero descartando la idea de un conocimiento acabado o limitado. La lógica del hipertexto es la no linealidad; es

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

decir: pasar, conectar, modificar y aportar. Este tipo de práctica va en contra de lo establecido o institucionalizado porque coloca en entredicho el conocimiento de la institución educativa y del profesor como sujeto autoritario. En ese sentido, Silva (2005) expresa que:

El hipertexto libera al usuario de la lógica de la distribución, propia del sistema de los medios de masas. Democratiza la relación del individuo con la información. Permite superar la condición de espectador pasivo a favor de la de sujeto participativo, operativo, conectado y creativo. (p.28)

Se trata de un estilo de comunicación mucho más horizontal y dialógico, que serviría para dar un primer paso hacia el cambio en la estructura jerárquica dentro de aula. “Ello interrumpe (no excluye) el hablar-dictar y dispone al alumno a la autoría, la participación, la bidireccionalidad y a informaciones que sean lo más variadas posibles, facilitando cambios, asociaciones, formulaciones y modificaciones de contenidos” (Silva, 2005, p.37). Conversar y luego presentar caminos alternativos está en la esencia de la interactividad y el hipertexto.

En opinión de Silva (2005), existen tres acciones necesarias para que haya un cambio de paradigma en el aula y para generar mejores experiencias en la educación:

- Ofrecer múltiples informaciones (en imágenes, sonidos, textos, etcétera) sabiendo que las tecnologías digitales utilizadas de modo interactivo potencian considerablemente acciones que pueden transformarse en conocimiento.
- Ensayar (ofrecer ocasión de...) y urdir (entrelazar los hilos de la trama, entretrejer) múltiples recorridos para realizar conexiones y expresiones con los que puedan contar los alumnos en el acto de manipular las informaciones y seguir recorridos diseñados.
- Estimular a los alumnos para que contribuyan con nuevas informaciones y a crear y ofrecer más y mejores recursos, participando como coautores del proceso. (pp. 40-41)

Para ordenar las ideas que se vienen planteando, en la siguiente tabla (n°11) se pueden observar claramente las diferencias entre la educación tradicional y la educación interactiva.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 11. Modalidad de aprendizaje tradicional vs. modalidad de aprendizaje interactiva

APRENDIZAJE	
MODALIDAD TRADICIONAL	MODALIDAD INTERACTIVA
RACIONAL: organiza, sintetiza, jerarquiza, causaliza, explica.	INTUITIVA: cuenta con lo inesperado, con el azar, con uniones no lineales.
LOGICO-MATEMATICA: deductiva, secuencial, demostrable y cuantificable.	MULTISENSORIAL: dinamiza la interacción de múltiples capacidades sensoriales.
REDUCCIONISTA-DISYUNTIVA: basado en el o...o, separa cuerpo y mente, razón y objeto, intelecto y espíritu, emisión y recepción, lo lógico y lo intuitivo.	CONECTIVA: a partir del y...y, yuxtapone por algún tipo de analogía, trazando mapas de ruta originales (no previstos) o collages, en permanente apertura a nuevas significaciones y a la construcción de redes de relaciones.
CENTRADA: parámetro, coherencia, delimitación, trascendencia.	DESCENTRALIZADA: coexisten múltiples centros.
PROCEDIMIENTO: transmisión, expresión oral, lectura lineal, libresca, memorización, repetición.	PROCEDIMIENTO: navegación, experimentación, simulación, participación, bidireccionalidad, coautoría.

Nota: tomado de Marco Silva (2005, p.41).

Un ejemplo de modalidad interactiva en educación se puede encontrar en la experiencia de Célestin Freinet (citado en Kaplún, 2010), docente francés que introdujo una pequeña imprenta dentro del salón de clases, haciendo que sus estudiantes participen activamente en la construcción de aquel medio de comunicación. Esta irrupción en el aula cambió la dinámica tradicional entre el profesor y los alumnos; la propuesta de elaboración de un periódico en la clase movilizó a los estudiantes a recabar notas, realizar entrevistas y cuidar la calidad del material escrito. Pero la experiencia de Freinet no acabó allí, sino que se creó una red de periódicos escolares que replicaron la misma idea en otras instituciones educativas rurales de Francia.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

En síntesis, los elementos más sobresalientes para cuestionar la educación memorística y de estilo bancario son la interactividad y el hipertexto, estilos de comunicación en el aula más horizontales, flexibles y dialógicos. Su incorporación permitirá mejores procesos de comunicación entre profesores y estudiantes, fomentará la búsqueda de materiales de calidad disponibles en la red, y promoverá el diseño de diferentes entornos de aprendizaje y el análisis de las herramientas tecnológicas (Comba y Toledo, 2008) para brindar una mejor experiencia de aprendizaje.

3.4. Estrategias de Aprendizaje Significativo

La propuesta principal del aprendizaje significativo es la creación de ecologías y contenidos escolares que promuevan el interés real de los estudiantes a largo plazo. Este plan cobra importancia en el contexto actual, donde, aunque hay sobreabundancia de datos e información, el solo hecho de poseerlos no significa ningún tipo de aprendizaje.

Para entender el concepto de aprendizaje significativo, se hará referencia a dos actores principales en la educación: docentes y estudiantes. Los profesores, como apuntan Díaz y Hernández (2002), se convierten en sujetos mediadores y organizadores entre los estudiantes y el conocimiento, alejándose de la figura de docente impuesta por el paradigma de estilo bancario.

Retomando lo explicado en los párrafos anteriores, las características asociadas al docente dentro del aprendizaje significativo son: el apoyo en la construcción del conocimiento, la atención al crecimiento académico y humano, y la formación de sujetos críticos capaces de brindar soluciones (Cooper citado en Díaz y Hernández, 2002). En ese sentido, Díaz y Hernández (2002) sostienen que “la función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a sus competencias” (p.6). Además, mencionan que:

Entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares es un factor necesario para que se comprenda mejor por qué los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que se aprende. (Díaz y Hernández, 2002, p.3)

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

El proceso al que hace referencia esta cita alude a un tipo de profesor que esté capacitado y tenga habilidades para gestionar una ingente cantidad de datos. Aquella gestión atraviesa un proceso de selección y jerarquización, y posteriormente, la socialización con los estudiantes. Dentro de esta dinámica, influirá de manera crucial la trayectoria de vida docente, el contexto socio-cultural, el conocimiento de diferentes estilos pedagógicos y las condiciones de la institución académica (Díaz y Hernández, 2002). En síntesis, el docente deberá ser consciente del devenir de la sociedad del conocimiento y todo lo que implica estar dentro de ella.

Según este paradigma, el profesor es el primer filtro de mediación entre el estudiante y el conocimiento. Por eso, se hace necesaria una formación integral de los docentes (en todos los niveles), para alejarlos de ciertas prácticas que están naturalizadas y que no responden a las condiciones de la sociedad actual. En ese marco:

[...] la formación de un docente se requiere habilitarlo en el manejo de una serie de estrategias (de aprendizaje, de instrucción, motivacionales, manejo de grupo, etcétera), flexibles y adaptables a las diferencias de los alumnos y al contexto de su clase, de tal forma que pueda inducir (mediante ejercicios, demostraciones, pistas para pensar, retroalimentación, etcétera) la citada transferencia de responsabilidad hasta lograr el límite superior de ejecución que se busca. (Díaz y Hernández, 2002, p.7)

Rogoff (citado en Díaz y Hernández, 2002) detalla los principios de un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el profesor siga un estilo de participación guiada:

- El docente es el mediador entre conocimientos previos y nuevos de los estudiantes.
- El docente planifica y estructura actividades específicas para el desarrollo de acciones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Progresivamente, la responsabilidad de control sobre el proceso de aprendizaje recae en el estudiante.
- Se debe evidenciar la participación e interacción entre docentes y estudiantes.
- El profesor tiene un rol de tutor.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

En resumen, Díaz y Hernández (2002) expresan que, en el marco del aprendizaje significativo, “la formación docente de abarcar los siguientes planos: conceptual, reflexivo y práctico” (p.8).

Todo lo mencionado con respecto al docente y su reflexión sobre el proceso de enseñanza–aprendizaje se fundamenta también en el constructivismo de Ausubel (1980). Desde su postura teórica, se busca reflexionar sobre los modos de transferencia de conocimientos que ocurren en el aula; pero dicha transferencia no se piensa como una línea recta, sino comprendiendo los conocimientos previos que poseen los estudiantes, seleccionando los materiales adecuados y observando la evolución. A toda esa reflexión se la considera como aprendizaje significativo. La postura clásica de esta corriente constructivista parte del supuesto de que:

[...] los estudiantes no comienzan su aprendizaje de cero, esto es, como mentes en blanco, sino que aportan a ese proceso de dotación de significados sus experiencias y conocimientos, de tal manera que éstos condicionan aquello que aprenden y, si son explicitados y manipulados adecuadamente, pueden ser aprovechados para mejorar el proceso mismo de aprendizaje y para hacerlo significativo. (Rodríguez, 2011, p.32)

De esta forma, el profesor sirve de puente entre el conocimiento previo y el conocimiento nuevo. La unión de ambos será producto de la capacidad del docente para comprender los modelos o los esquemas mentales previos de los estudiantes. Al identificar la psicología de los estudiantes, deberá construir una interacción adecuada con la nueva información. “Esta premisa es esencial y supone que el estudiante aprende, cuando lo hace significativamente, a partir de lo que ya sabe” (Rodríguez, 2011, p.32).

De acuerdo con estos planteamientos, la propuesta metodológica de esta tesis es conectar los conocimientos previos, aquellos aprendidos en semestres anteriores o paralelos, para conectarlos con conocimientos nuevos, y así buscar un aprendizaje significativo.

Sin embargo, el estudiante también es un actor principal dentro del proceso educativo, ya que desde este enfoque:

[...] el aprendiz no puede ser un mero receptor pasivo; muy al contrario. Debe hacer uso de los significados que se internalizó, de modo que pueda captar los significados que los materiales educativos le ofrecen. En este proceso, al mismo tiempo que está diferenciando progresivamente su estructura cognitiva, está también haciendo reconciliación integradora para

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

poder identificar semejanzas y diferencias, reorganizando su conocimiento. (Rodríguez, 2011, p.33)

Parfraseando a Rodríguez (2011), hay que recordar que el aprendizaje significativo no ocurre de un momento a otro, sino que necesita del intercambio, y eso podría significar un largo proceso de reconciliación con la nueva información, donde, previamente a la solidificación de los conocimientos, los errores son frecuentes.

Las ventajas del aprendizaje significativo se dan por partida doble: por un lado, ofrece una “justificación consistente que nos permite comprender el proceso de la cognición”; y, por otro lado, “proporciona pautas concretas de acción en el aula que orientan lo que tiene que saber y saber hacer el profesorado que pretenda en sus estudiantes un aprendizaje significativo” (Rodríguez, 2011, p.42).

Asimismo, la autora considera algunas ideas adicionales con respecto a los estudiantes dentro del enfoque del aprendizaje significativo:

- El estudiante retiene la información por más tiempo.
- El anclaje entre conocimiento previo y nuevo provoca la reestructuración de los modelos mentales.
- La asimilación de conocimientos significativos es personal, depende mucho de factores sociales, psicológicos, contextuales, etc., es decir, de la experiencia de vida de cada estudiante.
- Aprender es un crecimiento, un reto, y por eso es necesaria una predisposición del estudiante (Rodríguez, 2011).

En síntesis, los planteamientos teóricos del aprendizaje significativo (de base constructivista) resultan de gran ayuda para analizar el proceso de enseñanza–aprendizaje de esta época. Los estudiantes universitarios, antes de elegir una asignatura, ya poseen conocimientos sobre diferentes temas. El profesor debe trabajar con ese conocimiento previo, relacionándolo con la nueva información para que exista la gestación o el desarrollo de un nuevo conocimiento. Dentro de ese proceso, el docente se convierte en guía o puente, y la tecnología puede ayudar a que esas conexiones, relaciones o interacciones sean más dinámicas y fuertes.

3.5. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Dentro de un amplio espectro de estrategias de enseñanza, se encuentra el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Se define al ABP como una estrategia de enseñanza que parte de la identificación de un tema o problema para brindar propuestas de acción en la realidad. Se trata de una estrategia de enseñanza-aprendizaje de base constructivista con objetivos a largo plazo, interdisciplinar, práctica, flexible, enfocada en el estudiante y en relación con la realidad cotidiana (Salinas et al., 2008), que implica investigación, diseño, acción y evaluación.

Desde la perspectiva de Vergara (2016), el ABP es una metodología donde se construyen conocimientos personalizados y conectados, por ejemplo, con la realidad profesional del estudiante. Una de las características básicas de esta estrategia es la culminación de los procesos de aprendizajes con documentos, objetos y productos finales.

Salinas et al. (2008) elaboran una lista con algunas características de la estrategia de educación basada en proyectos:

- Constituyen estrategias didácticas centradas en el alumno.
- Permiten variedad de estilo de aprendizaje.
- Están basadas en la vida real, integrando y organizando la información del alumno para que pueda evocarla y aplicarla frente a futuros problemas (“Orientadas a demostrar las competencias del alumno”).
- El aprendizaje cruza áreas curriculares: su naturaleza es multidisciplinar.
- Constituye un desafío para el desarrollo de estrategias de resolución de problemas y destrezas de pensamiento crítico.
- Procura la autonomía del alumno respecto a su propio proceso de aprendizaje.
- El rol del profesor es proporcionar los materiales adecuados y guiar el proceso de aprendizaje. Se transforma en un facilitador del mismo.
- Aunque pueden desarrollarse individualmente, en esencia incorporan un importante componente colectivo.
- Aumenta la motivación y el aprendizaje, al requerir de los alumnos una participación activa e introducirlos en problemas de investigación auténticos.
- Promueve el aprendizaje significativo, conectando el recién adquirido con las competencias anteriores de los estudiantes.
- El proceso mismo de aprendizaje es valorado tanto como el proyecto.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- La evaluación es congruente con el proceso desarrollado y se propone la autoevaluación del aprendizaje. (p.108)

En el marco del ABP, el profesor debe ser creativo, tutor-guía y sujeto motivador para que el estudiante se anime a explorar (Maldonado, 2008). Con respecto a los estudiantes, se buscan perfiles activos que logren relacionar un conocimiento previo con algún aspecto de la realidad. A partir de esa relación se procura desarrollar diferentes competencias y habilidades educativas, por ejemplo: esquematizaciones, planteamiento de hipótesis y elaboración de estrategias de investigación y acción (Vergara, 2016).

Algunos aspectos positivos de este método de aprendizaje, según Maldonado (2008) son:

- Enfrentarse a un problema real motiva al estudiante.
- Se integran saberes adquiridos con nuevos conocimientos para resolver problemas.
- Los objetivos planteados, individual o grupalmente, comprometen más al estudiante.
- Cuando el estudiante se enfrenta a la realidad, pone en juego la responsabilidad, el trabajo colaborativo, la autonomía y la capacidad crítica.
- Cuando el estudiante reconoce que aprende, crece también su autoestima.
- Se combinan conceptos y habilidades.

Es importante destacar que, para la puesta en práctica de una idea, es necesaria la reflexión y la acción. En este caso, las reflexiones deben ir en dirección de conocer si, con la metodología ABP, se pueden abordar los contenidos de la asignatura y si existe la posibilidad de desarrollar competencias generales y específicas (Vergara, 2016). El docente debe pensar si los contenidos se pueden conectar con la naturaleza del proyecto que se está diseñando y qué resultados de aprendizaje pretende conseguir. En el ámbito de la acción, es preciso preguntarse si los objetivos planteados son factibles de alcanzar con los conocimientos y habilidades que poseen los estudiantes. Asimismo, estudiar las relaciones posibles entre conocimiento, trabajo colaborativo, valores y herramientas (Vergara, 2016). En la siguiente tabla (n°12) se pueden observar otros aspectos que también se deben tener en cuenta al momento de aplicar el ABP.

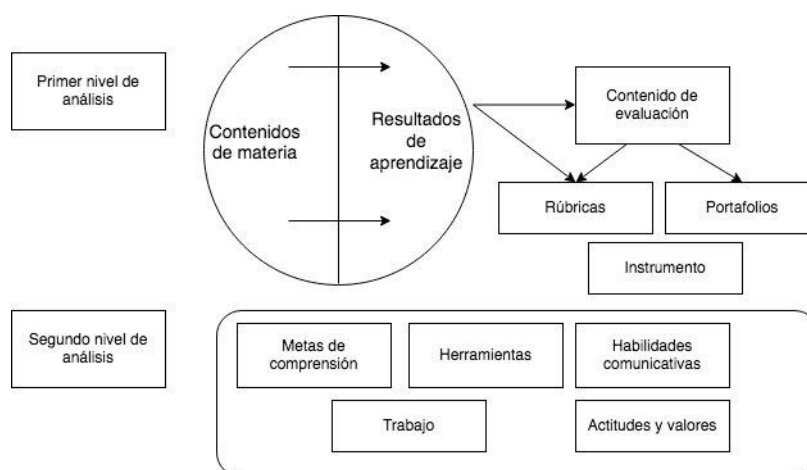
Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 12. Valoración de los aprendizajes basados en proyectos (ABP)

Detenerse y valorar la ocasión educativa de un proyecto supone entender que:
<ul style="list-style-type: none">- El proyecto necesita, para desarrollarse, muchos contenidos de cada materia.- Los contenidos de cada materia son saberes vivos y útiles, necesarios para resolver problemas o hacer crecer iniciativas y proyectos grupales. Para ello, es preciso que se comprendan y no que se reproduzcan de forma automática.- Los proyectos no son actividades paralelas a las actividades de clase, sino maravillosas ocasiones que permitirán trabajar los contenidos de cada materia y demostrarán que son contenidos útiles.

Nota: elaboración propia con criterios de Vergara (2016, p.69).

Figura 5. Niveles de reflexión en los aprendizajes basados en proyectos (ABP)



Nota: tomado de Vergara (2016, p.71).

Dentro del diseño de aprendizajes basados en proyectos, un factor clave es el trabajo colaborativo. “El ABP implica crear equipos conformados por personas con perfiles diferentes, áreas disciplinares, profesiones, idiomas y culturas, que trabajan juntos para realizar proyectos con el propósito de solucionar problemas reales” (Maldonado, 2008, p.160). En otras palabras, gestar este tipo de proyectos implica dosis elevadas de discusión, diálogos, acuerdos y acción colectiva entre todos los involucrados.

A partir de lo expuesto, queda evidenciado que esta metodología no tiene que ver con acciones aisladas dentro de la programación académica, sino con una práctica integral e

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

interdisciplinaria (Maldonado, 2008), con objetivos y acciones que se deberán planificar desde el inicio. No obstante, el aprendizaje basado en proyectos no está exento de críticas. Algunos puntos en los que se concentran esas críticas son:

- Mayor carga laboral para el docente.
- No todas las asignaturas se adaptan a esta metodología.
- Valoración negativa de proyectos con respecto al contenido curricular.
- Altas dosis de estrés en el docente cuando se enfrenta a algo nuevo.
- Los docentes carecen de competencias para la formulación de proyectos.
- Costos económicos altos para el estudiante, docente e institución.
- Poca disponibilidad de los estudiantes, porque implica trabajos fuera del horario escolar y en contextos geográficos alejados. (Vergara, 2016; Quintero y Ramírez, 2017)

Estos son los principales aspectos que se consideran como negativos desde una perspectiva interna o cercana al salón de clase. Además, el aprendizaje basado en proyectos puede tener complicaciones serias cuando no se toman en cuenta factores externos como el nivel educativo de cada estudiante, el contexto social y político, la formación del profesorado, las políticas públicas sobre educación, etc. Por esa razón, el aprendizaje basado en proyectos no es aplicable en todos los casos (Quintero y Ramírez, 2017).

Sin embargo, en asignaturas relacionadas a una práctica profesional, como es el caso de la comunicación organizacional, el aprendizaje basado en proyectos puede aportar a relacionar lo teórico con la realidad, contribuyendo al diseño de propuestas de acción para una comunidad y a la creación de productos comunicativos como videos, fotografías, *podcasts*, etc. A grandes rasgos, hay una relación entre el aprendizaje basado en proyectos y algunas áreas de la competencia digital, como por ejemplo: información y alfabetización, comunicación y colaboración, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas (INTEF, 2017).

3.6. El ABP: Experiencias y Oportunidades para su Aplicación en la Enseñanza de la Comunicación

Se encuentran muy pocas experiencias de aplicación de aprendizajes basados en proyectos (ABP) en las titulaciones de comunicación en Ecuador. Al ampliar la búsqueda,

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

tampoco se identifican muchas experiencias de aplicación de una estrategia ABP en el área de la comunicación. Lo que sí se logra identificar son estudios sobre la dinámica de las estrategias de enseñanza en la comunicación y análisis de tipo exploratorio y descriptivo, pero en ningún caso se hace referencia específicamente a estrategias ABP. A continuación, se revisan algunos estudios en los que sí se aplica el ABP, pero que no corresponde a Ecuador, y también se describen estudios donde se demandan este tipo de estrategias de enseñanza.

Un estudio realizado por Bron y Gértrudix (2018) en Argentina destaca los beneficios de utilizar el método de enseñanza de aprendizajes basados en proyectos colaborativos (ABPC), luego de una prueba pre y post - test. Estos investigadores afirman que, al utilizarlo, los estudiantes mejoraron significativamente en los procesos de planeación y ejecución de estrategias en la asignatura de comunicación multimedia. Además, en estos proyectos, el alumnado relaciona su experiencia personal con el tema del proyecto, desarrolla una conciencia crítica y fortalece la autoestima. Los autores mencionan que el ABPC genera un mejor trabajo individual y grupal.

Otro estudio, que pertenece a Magal et al. (2006), aunque distante en temporalidad y geografía, realiza un proceso de ABP con cincuenta (50) estudiantes de la licenciatura de Comunicación Audiovisual en Valencia, España. Luego del diseño, la socialización y la ejecución de los proyectos, los autores concluyen que este tipo de estrategias didácticas afianzan los conocimientos, fortalecen los contenidos de diversas disciplinas y contribuyen al desarrollo de la comunicación interpersonal entre docente–estudiante y estudiante–estudiante. Otro aspecto que destaca este estudio es que los ABP ayudan al desarrollo de la autoestima, al trabajo autónomo, a la negociación entre los compañeros, a la toma de decisiones y a la gestión de la incertidumbre.

En Colombia, se pudo identificar un estudio de Giraldo (2017), quien analiza las prácticas pedagógicas en la enseñanza de comunicación organizacional en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Entre sus preguntas de investigación, hace referencia a cómo los docentes vinculan la teoría y la práctica. Una de las conclusiones relevantes a las que arriba es que tanto los docentes como los estudiantes demandan espacios para colocar lo aprendido en clases; es decir, es esencial que el alumno experimente situaciones reales en la carrera y, si fuera posible, en las mismas organizaciones.

En el caso ecuatoriano, existen solamente acercamientos analíticos sobre las estrategias de enseñanza utilizadas en la carrera de comunicación. Es decir, no se encuentran registros de diseño, implementación y evaluación de un procedimiento de aprendizaje basado en proyectos.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Lo que sí se puede observar es que muchos investigadores sugieren la utilización de métodos más dinámicos, flexibles y colaborativos, entre los que perfectamente podría incluirse el ABP.

El estudio realizado por Intriago et al. (2015) analiza las estrategias de enseñanzas utilizadas en la formación de los comunicadores organizacionales en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, de Ecuador. Se trata de un estudio exploratorio y descriptivo sobre las dinámicas de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el salón de clase, cuyo aspecto más relevante es que ofrece líneas generales para cambiar el modo actual de enseñanza de la comunicación organizacional. Los autores reclaman un mayor protagonismo del estudiante, el involucramiento de la institución universitaria, un aprendizaje reflexivo, la puesta en práctica de procedimientos, la alternativa de soluciones a problemas, y el vínculo entre la teoría y la práctica. En ese marco, la clase se considera un lugar de generación e intercambio de ideas y un espacio para la toma de decisiones de forma individual y grupal. Según estos autores, se debe apuntar a una evaluación que implique la autovaloración y la valoración colectiva.

El estudio de Ramírez (2017), por su parte, analiza las estrategias didácticas en la enseñanza de la comunicación organizacional. La autora identifica que hay una falta de interés para innovar en el salón de clase y que los docentes perpetúan métodos estáticos y poco flexibles (clases magistrales). Además, la investigadora menciona que el 73% de los estudiantes considera que un nuevo método ayudaría a un mejor aprendizaje de esta asignatura. Por esa razón, Ramírez afirma que es urgente realizar cambios significativos en este tipo de enseñanzas para direccionar las estrategias didácticas hacia concepciones más flexibles, abiertas, dinámicas, colaborativas y reflexivas. Asimismo, todos esos cambios deben estar fuertemente relacionados con la naturaleza práctica que representa la comunicación organizacional. La investigadora aboga particularmente por un tipo de aprendizaje: “aprender haciendo”.

Otro estudio en el que se observa un espacio de oportunidad para el desarrollo de ABP es el realizado por Farinango (2018). El autor indaga sobre una serie de puntos relacionados al perfil profesional del comunicador y, en ese contexto, se interesa también por las estrategias didácticas más adecuadas para una posible aplicación de narrativas transmedia. Con todo esto, se busca una mejor relación entre los conocimientos adquiridos en clase y la realidad profesional actual. El autor señala que el ABP podría ser una estrategia de enseñanza pertinente para dar solución a los problemas de desvinculación entre la teoría, la práctica y la tecnología.

En conclusión, aunque en Ecuador no existen estudios centrados en la aplicación y la posterior evaluación de una estrategia de enseñanza de tipo ABP, en la literatura reseñada se

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

observa una necesidad latente de cambiar el modelo de educación actual, de carácter memorístico y desvinculado de la realidad profesional. En ese sentido, creemos que el ABP podría ayudar a dinamizar las clases de comunicación organizacional, a la vez que estrecharía la relación del estudiantado con su entorno social y profesional más inmediato. Por estas razones, el ABP es la base metodológica propuesta por esta tesis.

3.7. Resumen Capitular

- El constructivismo permite entender de mejor manera los procesos internos (conocimiento previo versus conocimiento nuevo) y externos (social, cultural, político y económico) de los aprendizajes. El diálogo, el debate y la colaboración entre profesores y estudiantes son los elementos más importantes dentro de esta teoría, que apunta a construir procesos de aprendizaje significativo más fuertes.
- El conectivismo ayuda a comprender los procesos de educación que ocurren en el marco de una sociedad altamente digitalizada, donde los aprendizajes y los conocimientos se construyen también fuera del aula y con artefactos tecnológicos digitales que contribuyen a la adquisición y la ampliación del conocimiento. El conocimiento se va ampliando a medida que se amplían las redes.
- En este nuevo contexto, el profesor adquiere el rol de mediador entre el conocimiento y la experiencia de los estudiantes. Debe ser capaz de manejar estrategias de enseñanza y aprendizajes flexibles según la necesidad del contexto de clase. Por su parte, el estudiante toma mayor protagonismo, es más autónomo y se convierte en parte activa de su propio proceso de aprendizaje, pero también trabaja en equipo.
- La estrategia de aprendizajes basados en proyectos (ABP) ayuda a dinamizar la clase, da mayor protagonismo al alumno, integra saberes formales e informales, es multidisciplinaria, aumenta la motivación, tiene diferentes grados de complejidad, es colaborativa y otorga una posibilidad de relación con el entorno social. Si bien las experiencias de implementación de ABP en el grado de comunicación en el territorio

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

ecuatoriano son muy escasas, los estudios evidencian la necesidad de este tipo de estrategias de aprendizaje.

4. Narrativa Transmedia: Descripción, Características, Elementos para el Diseño y Experiencias de Aplicación en el Grado de Comunicación

4.1. Introducción

Este capítulo tiene como objetivo presentar las narrativas transmedia y definir sus principales características y elementos para que el lector: primero, conozca las funciones del relato en la nueva ecología mediática; segundo, posea una idea general sobre la narrativa transmedia, ya que será el insumo básico en el diseño de la propuesta metodológica que se plantea en esta tesis; tercero, adquiera elementos para interpretar los estudios sobre narrativas transmedia en educación superior.

4.2. Necesidad de Contar Historias: Narración, Emociones y Ficciones

El término *storytelling* es un anglicismo que, traducido al español, se refiere a la capacidad de contar historias a través de diversos medios con un objetivo claro: persuadir. En la sociedad actual, contar historias sirve para alcanzar diversos objetivos, por ejemplo: informar, educar y entretener. En ese marco, el *storytelling* utiliza recursos retóricos, emocionales y culturales para alcanzar sus fines.

Tomando algunas ideas de Bruner, Pérez (2015) ha sugerido que “[...] la habilidad de narrar precede a la adquisición del lenguaje, y no al revés, como se suele pensar” (p.26). Se debe entender que la capacidad narrativa se desarrolla temprano en la mente de los niños, al mismo tiempo que el reconocimiento de personas, acciones y ambientes. Esta posibilidad de narrar desde temprana edad está asociada a “la capacidad para la organización y la secuencia cognitiva, la dialéctica sobre la canonicidad y la reconstrucción de lo pasado mediante una perspectiva subjetiva” (Bruner, 1990, p.96). Así, la mente narrativa posee conexiones profundas con los esquemas de pensamiento y la creatividad, que han permitido su supervivencia.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

El arte de contar historias goza de vitalidad porque el ser humano, desde tiempos remotos, tiene la mente organizada, inconscientemente, de forma narrativa, lo que posibilita una mejor manera de clasificar y procesar la información (Pérez, 2005). En la misma línea de reflexión, algunos autores señalan que las historias son herramientas propicias y potentes para transmitir conocimientos, conservar la cultura y ofrecer diversos puntos de vista (Rosales, y Roig, 2017). El teatro griego antiguo, las ceremonias de adoración a los dioses en Egipto y las danzas tradicionales con máscaras de las poblaciones del oeste africano del Sahara representan las diversas formas de contar historias alrededor del mundo (Handler, 2014) y, al mismo tiempo, son formas de organizar la realidad y la vida de esas culturas.

Es necesario resaltar que el tema del pensamiento narrativo cobra importancia a partir de los estudios de la neurociencia. “El acto narrativo tiene vínculos desde tiempos inmemoriales con el funcionamiento de nuestro cerebro ya que, en cierto modo, ha sido —y es— espejo de la manera cómo somos y pensamos” (Grau Rafel, 2016, p.19).

En la misma línea, Padovani (2014) expresa que la mente narrativa es la manera en la que el hombre toma consciencia y da sentido a su propia existencia; con ella expresa y rememora la experiencia de vida sobre eventos naturales y las cosas que aún no tenían sentido para él. La narración, entonces, está ligada a procesos de formación de la identidad y la personalidad del ser humano. En ese sentido, incluso los estudios asociados a los mitos (Cassirer, 1968), ritos y religiones (Eliade, 2105) trabajan con el pensamiento narrativo.

¿Por qué es tan poderoso el pensamiento narrativo? En el ensayo “Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza”, Jackson (2012) explica que su poder radica en el factor transformador. El proceso de crear o ser parte de un relato provoca una conexión entre mente y cuerpo e implica cambios en los estilos de vida. Según Bruner (2013), las grandes narrativas, más que pedagógicas, son subversivas. Este acto de transformación al que aluden Jackson y Bruner tiene que ver con el hecho de tomar conciencia cabal para definirse como individuo o para realizar algo diferente. En otras palabras, cuando la persona utiliza la narrativa para autodefinirse, siempre ocurrirán cambios a nivel interno y externo. Bruner (2013) dice que “la narrativa crea realidades tan irresistibles como para modelar la experiencia no solo de los mundos retratados por la fantasía, sino también del mundo real” (p.24). La motivación de esa transformación se puede identificar en el conflicto o la ruptura. De esta manera, se entiende que:

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

[...] la narrativa se puede concebir como el arte de la representación de procesos de cambio, entendidos en un sentido amplio: situaciones nuevas, sucesos inesperados, deseos sobrevenidos que impulsan acciones imprevistas, conflictos que rompen el equilibrio para una determinada comunidad, etc. En cierto modo, no hay nada tan significativo en nuestras vidas como los cambios, lo que éstos pueden acarrear y las diferentes maneras de afrontarlos, y en este sentido, una de las funciones psicológicas primordiales de la narrativa debe de consistir, efectivamente, en proporcionarnos un <<laboratorio>> donde representar o ver representados todo tipo de procesos de cambio, irrupciones de la novedad y rupturas de lo <<canónico>> o lo previsible. (Pérez, 2015, p.29)

Un aspecto particular que debe tenerse en cuenta, según Pérez (2015), es la forma de contar la narración. Observar la disposición de la narración es reflexionar sobre su poder persuasivo, teniendo en cuenta que su organización no es neutral. Es decir que lo relevante no solo es el tema que se presenta, sino cómo se lo presenta. Es tan importante el contenido como la forma, y la selección de las formas para un contenido específico depende de las intenciones del narrador.

Otro aspecto interesante de las narrativas es que están asociadas a la búsqueda de soluciones o alternativas. Pérez (2015) considera que “la narrativa promueve constantemente la búsqueda de la coherencia y cohesión entre diferentes agentes, acciones y sucesos” (p.30). A modo de ejemplo, mientras se lee o mira un relato de ficción, en la mente del espectador ocurre un proceso en el que se predicen sucesos y se dibujan alternativas; con los datos recogidos, se intenta visualizar el final (Bordwell, 1996). Se lleva a cabo, de forma inconsciente y sin mayor esfuerzo intelectual, un ejercicio de prospectiva sobre las cosas que podrían ocurrir. En ese marco, “algunos investigadores no dudan en colocar las competencias narrativas entre las ventajas competitivas que permitieron la supervivencia de nuestra especie” (Scolari, 2013 p.16).

Boyd (citado en Pérez, 2015) utiliza el concepto de flexibilidad cognitiva para explicar que toda narración desencadena una actividad cognitiva durante la que la mente busca y valora alternativas. La flexibilidad cognitiva, entonces, no es más que la capacidad de los seres humanos para pensar alternativas, ordenar o clasificar a través de esquemas mentales, plantear hipótesis sobre la situación de personajes o ambientes; en definitiva, es la creación subjetiva de mundos posibles respecto a una narración de la que se es partícipe.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

El relato puede ser aplicado y estudiado en relación con varios campos, pero este trabajo se concentrará en el campo de la educación en comunicación organizacional. En el sector de la publicidad, por ejemplo, ha sacado provecho de este recurso para generar mayores niveles de confianza en la relación con los clientes. En la actualidad, no basta con ofrecer un producto y exhibir sus valores funcionales, sino que se deben crear universos narrativos con significado para los posibles compradores (Atarama et al., 2017; Caldera y Rodríguez, 2021). Frente a este poderoso recurso persuasivo, algunos autores como Salmon (2016) realizan duras críticas, alegando que el relato se ha convertido en un instrumento para imponer sentidos, controlar conductas y movilizar la opinión pública. Desde la perspectiva de Salmon (2016), el *storytelling*:

Constituye una respuesta a la crisis del sentido de las organizaciones y una herramienta de propaganda, un mecanismo de inmersión y el instrumento para hacer perfiles de individuos, una técnica de visualización de la información y un arma temible de desinformación [...] (Salmon, 2016, p.34)

No obstante, más allá de este tipo de críticas, consideramos que la utilización del relato o el *storytelling* puede traer muchos beneficios al aula de una clase, porque ayuda a que el individuo sea parte del universo narrativo que se construye. La utilización correcta de la narrativa y la creación de relatos contribuye a que el estudiante viva una mejor experiencia educativa, donde se coloca en el papel de creador. Según Egan (2012), es necesario utilizar narrativas en la estructuración del currículum. Ingresar el relato en las aulas permite, por un lado, que el mismo estudiante modele su personalidad, que sea capaz de conocerse y valorarse; por otro lado, que identifique el relato del profesor y, finalmente, que pueda relacionarlo con los relatos que están en la sociedad. Según Rosenthal (parafraseado en Rosales y Roig, 2017):

El relato es interactivo, usa palabras, usa distintas acciones como la vocalización, movimientos físicos y/o gesticulaciones para presentar una historia. Todos estos elementos permiten a los alumnos utilizar sus habilidades y conocimientos, ya que siempre que se cuenta una historia, el oyente explora nuevos mundos y escenarios, al tiempo que desarrolla habilidades de pensamiento crítico para conectarlos a su propio mundo y experiencias. (p.164)

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

En síntesis, el relato se convierte en un recurso muy importante para ciertas actividades dentro del salón de clases. Los profesores expertos como nóveles, por ejemplo, tratan de explicar los contenidos de las asignaturas apoyados en narrativas que vinculan los conceptos a introducir con la realidad cercana del estudiante. Así, logran romper con la linealidad de la clase, provocando una mayor participación. En la sección 4.7. de este capítulo se analizará la utilización del relato junto con las tecnologías digitales en educación superior.

4.3. Transmedia, Crossmedia y Multimedia

En la literatura científica sobre la narrativa transmedia, existe un debate sobre las diferencias y similitudes entre los conceptos de transmedia, crossmedia y multiplataforma. En este apartado, se mostrarán algunas diferencias que existen entre los tres términos.

En relación con la lógica multiplataforma, Costa y Piñero (2012) mencionan que “el relato multiplataforma está de algún modo vinculado a la adaptación” (p.110). Si una historia nace, por ejemplo, en un libro y luego pasa al cine, a un videojuego o a cualquier otro soporte, el relato en sí no sufrirá grandes cambios. En otras palabras, el multiplataforma es colocar el mismo contenido en diferentes medios (Islas, 2011). Hace algunos años, las campañas publicitarias, por ejemplo, eran multiplataforma, ya que el mismo contenido era adaptado para diferentes medios, soportes y formatos. El relato multiplataforma ha sido el inicio de las exploraciones para lo que hoy se considera crossmedia y narrativas transmedia (Rodríguez et al., 2016).

En cambio, el término crossmedia se usa cuando se cuenta una historia por diferentes medios y cada parte ayuda a una comprensión global. Es decir, se deben recoger diferentes partes para entender toda la historia (Islas, 2017). Otros autores recalcan que el crossmedia solo cobra sentido cuando se recolectan las partes narrativas y, posteriormente, se realiza un ejercicio de integración del sentido. En otras palabras, el crossmedia tiene la lógica de un rompecabezas: los fragmentos separados no tienen ningún sentido (Rodríguez et al., 2016). Por su parte, en la narrativa transmedia (Islas, 2011), existe una independencia dentro del mismo mundo narrativo. Es decir, la experiencia del usuario con el relato es realizada de forma independiente.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Por tanto, la principal diferencia entre transmedia y crossmedia es que en el primero no es necesario acceder al contenido narrado en cada una de las plataformas utilizadas para comprender la historia completa; mientras que, en el segundo, no se entiende la parte del relato si no se accede a todas las plataformas donde se ha creado la historia completa. (Islas, 2011, p.109)

Así, las narrativas transmedia presentan diferentes puertas de acceso hacia una historia, pero ya en esas entradas se ofrece al usuario una idea general del relato. La invitación a “cruzar la puerta” obedece a la promesa narrativa de ampliar los elementos de la historia, ofrecer otros puntos de vista y experimentar recorridos más individuales.

Otra diferencia entre el relato multiplataforma, el crossmedia y la narrativa transmedia radica en el nivel de participación de los usuarios. En la multiplataforma existe una participación limitada, y en el crossmedia y la narrativa transmedia la participación se incrementa. Específicamente dentro de las narrativas transmedia, la participación es un eje fundamental: un usuario o prosumidor participa, “ya sea escribiendo una ficción y colgándola en Fanfiction, o grabando una parodia y subiéndola a Youtube, los prosumidores del siglo XXI son activos militantes de las narrativas que les apasionan” (Scolari, 2013, p.27).

En ese sentido, a pesar de que los conceptos presentados son bastantes generales, es recomendable tomar consciencia sobre las diferencias y las posibilidades de cada uno de los conceptos mencionados.

4.4. Usuarios: Participación, Interacción y Experiencias

Como se ha mencionado en líneas anteriores, los contenidos de tipo transmedia poseen un componente primordial: la participación de la audiencia en la narrativa. Respecto al concepto de “usuarios”, las diferentes definiciones y caracterizaciones exploran las tipologías y los niveles de involucramiento.

Los términos que se manejan dentro del campo de estudio para este nuevo concepto son: usuarios, audiencias comprometidas (Acuña y Caloguerea, 2012), fans (Jenkins, 2008), prosumidor (Toffler, 1981), pronet@rio (Moya, 2018) o EMIREC (Aparici y García, 2018). Ante esta diversidad, cabe resaltar que la nomenclatura más utilizada es la de prosumidor (sujeto activo que produce y consume en el marco del ciberespacio), aunque los investigadores

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

suelen tener reparo en el uso de esta denominación porque haría referencia solamente al ámbito comercial (Aparici y García, 2018). En líneas generales, todos estos términos nombran a un sujeto que, gracias a la utilización de la tecnología, es consumidor y productor de contenidos o informaciones en contraposición a un sujeto receptor pasivo, que era característico de los medios masivos de comunicación. Lovato (2017) afirma que la condición de sujeto activo y participativo está plenamente instalada en nuestras sociedades que viven en la cultura digital.

Si se parte, entonces, de la existencia de la figura del prosumidor, el engranaje donde hay que colocar atención es en el de los grados de participación; es decir, varios prosumidores podrían estar frente a un mismo contenido, pero su grado de involucramiento puede diferir por diversas razones. Lugo (2016) menciona que “los niveles de participación van desde leer y marcar como favorito, siguen por etiquetar, comentar, sustituir, compartir y en los niveles más altos: distribuir, escribir, colaborar, moderar, liderar” (p.28). En ese sentido, lo ideal para las narrativas transmedia es encontrarse con prosumidores que tengan un involucramiento alto, aunque eso no siempre ocurre.

Dicks (citado en Lugo, 2016) analiza la participación respecto al contenido y evidencia que existen diferentes niveles: el 75% es una audiencia pasiva, el 20% son jugadores y solo el 5% son creadores de contenido. Otro punto de vista plantea que existen tres estados de involucramiento y, dentro de ellos, existirían cinco niveles: atención, evaluación, afecto, compromiso y contribución (Pratten, Dicks y Forrester, citados en Lugo, 2016). En la actualidad, esto se refleja en las redes sociales como *Facebook*, donde se puede simplemente revisar un contenido sin reaccionar, colocar alguna emoción, comentar el contenido o producir contenido propio con distintos fines (por ejemplo, reforzar un mensaje, dar otro punto de vista o burlarse). En todas esas acciones se observan diferentes grados de participación.

Asimismo, para Bartle, mencionado por Pratten (2011), los niveles de participación van desde la baja hasta la alta intensidad, a través de las siguientes denominaciones: *achievers* (gustan de retos y alcanzar metas); *socializers* (interacción a través de la propia identidad, juegos de roles, etc.); *explorer* (buscadores); y *killers* (aquellos que prefieren molestar y dominar).

Desde la perspectiva de Acuña y Caloguerea (2012), en cambio, los grados de participación se clasifican como estados, que van de menor (1) a mayor (5):

- Estado 1 – El usuario **consume** contenido.
- Estado 2 – El usuario **interactúa** con el contenido.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Estado 3 – Interacciones individuales en la red **como agregados**.
- Estado 4 – Interacciones individuales en la red **como uso social**.
- Estado 5 – Los usuarios **se entregan** socialmente. (p.38)

Aunque la cantidad de niveles de participación y sus nomenclaturas varían de un autor a otro, lo que sí es evidente es la identificación de grados de involucramiento del prosumidor respecto a la narrativa que se le ofrece. Este tipo de datos ayuda a explorar la dinámica de la producción transmedia y sus líneas de acción. Sin embargo, algunos autores recalcan que los usuarios que participan activamente creando contenidos (prosumidores en toda la extensión de la palabra) son grupos muy reducidos, expertos en la temática, que piden mayores gratificaciones y experiencias (Acuña y Caloguerea, 2012). En todo caso, cabe preguntarse: ¿qué significa un mayor involucramiento del prosumidor? Según Rodríguez y Molpeceres (2015), la implicación se da cuando los usuarios, al participar, pueden modificar el relato o generar contenidos propios relacionados con las historias y tienen la posibilidad de acceder a una interacción real con los existentes de la narración (escenario, personajes o acciones).

Un prosumidor que se siente involucrado con el contenido se convierte en creador de productos comunicativos que ayudan a la difusión, la recomendación, la buena imagen, los comentarios favorables y la co-creación de contenidos con otros usuarios o con los dueños de la misma franquicia (Acuña y Caloguerea, 2012).

Algunas propuestas sostienen que, para que haya participación de los usuarios, es necesaria la creación de espacios de interacción. La producción de contenidos dentro de la narrativa transmedia les debe ofrecer diferentes alternativas de espacios donde transcurre una acción. A decir de Matt Locke (citado en Acuña y Caloguerea, 2012), se deben considerar seis espacios de interacción ofrecidos por la tecnología; como se observa en la tabla (n°13), estos espacios se clasifican en: espacios secretos, espacios grupales, espacios públicos, espacios de representación, espacios de participación y espacios de observación. La elección de uno u otro dependerá de la dinámica de la producción transmedia.

Tabla 13. Seis espacios de interacción de Matt Locke

	Comportamiento	Expectativas	Ejemplos
Espacios secretos	Comunicación íntima, normalmente entre uno o dos usuarios, en la que se usan	Privacidad absoluta y control sobre la comunicación entre los	SMS, IM (<i>Instant message</i>).

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

	jergas, códigos interpersonales y privados.	usuarios. Se permiten comunicaciones de terceros, como es el caso del <i>spam</i> .	
Espacios grupales	Refuerzo de identidad de un grupo autodefinido y de la posición del usuario dentro del grupo. Comportamiento condescendiente que permite crear un sentido de pertenencia o una competitividad suave, como síntoma de la movilidad dentro del grupo.	Tener un punto en común como referencia, por ejemplo: una banda, un equipo de fútbol, un colegio, un lugar de trabajo, una región, etc. Suelen tener ritos de entrada, íconos y señales de membresía, como placas o perfiles.	<i>Facebook, Myspace, Bebo, etc.</i>
Espacios públicos	Creación de contenidos propios o demostración de talentos a una audiencia que no se corresponde con el grupo social habitual del usuario.	Controlar el contexto y la presentación de los contenidos creativos. Mecanismos para recibir retroalimentación, comentarios y consejos de otros usuarios.	<i>Flickr, Youtube, Revver, etc.</i>
Espacios de representación	Se representa un rol definido dentro de la estructura de juego. Experimentación a través de simulación, ensayo, trabajo en equipo y consecución de logros. Exploración reiterativa o repetición de actividades con el fin de perfeccionar la actuación.	Un conjunto de reglas claras que los jugadores entiendan. Recompensas claras ante el éxito y el fracaso. Capacidad para probar los límites de la estructura del juego o demostrar las habilidades de forma extravagante.	Deportes, drama.
Espacios de participación	Coordinación de una multitud de actos individuales para conseguir un objetivo común. Creencias compartidas en una meta y vocación de promover la participación de otros.	Reglas y estructuras que ayuden a coordinar la actividad y guiarla hacia la meta. Capacidad de crear comunidades con amplios grupos participativos, por ejemplo grupos de	<i>Meetup, Threadless, CambrianHouse.com, MySociety.</i>

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

		amigos que asisten a manifestaciones políticas, o un grupo de compañeros de trabajo que entrenan para una maratón.	
Espacios de observación	Espectador pasivo de acontecimientos lineales en grupos masivos. Organización grupal para asistir al evento y compartir experiencias post evento.	Espectáculo de entretenimiento, emoción y alegría. Sentimiento compartido de vivir el momento y de salir de la rutina diaria. Recordatorios del evento como programas, entradas, grabaciones, fotos, etc.	Televisión, cine, deportes, teatro.

Nota: elaboración propia basada en Locke, citado en Acuña y Caloguera (2012, pp.97-100).

Existen diversas maneras de generar compromiso o implicación por parte de las audiencias. Una de ellas, según Pratten (2011), es gestionar de forma estratégica las etapas de descubrimiento, experiencia y exploración. Cada una de estas etapas, en palabras de Pratten, pasa por el contenido planificado y estructurado; es decir, se trata de informar o explicar al usuario la existencia de niveles, el contenido y los objetivos a conseguir en cada etapa. El autor considera que, a pesar de que hay una preferencia por lo audiovisual, la invitación hacia el contenido debería contemplar los cinco sentidos (figura n°6).

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Figura 6. Tipo de contenido a crear según la audiencia

Etapas del compromiso	DESCUBRIMIENTO		EXPERIENCIA		EXPLORACIÓN	
	OLFATO	GUSTO	TACTO	VISTA	OÍDO	
Sentido comprometido						
Pensamiento en la mente de la audiencia	¿DEBERÍA ARRIESGARME?	¿ME GUSTARÁ?	ESTOY AHÍ	AHORA LO VEO POR LO QUE ES	¿ESTOY SOLO?	QUIERO MÁS QUIERO AYUDAR
Imaginario social	¿Son mis amigos fanáticos? ¿Pareceré interesante si me hago fanático? ¿Seré interesante si soy el primero?		¿Será mejor si lo disfruto con amigos?		¿Qué piensan mis amigos? ¿Qué piensan otros? ¿Con quién puedo hablar? ¿A quién le puedo contar?	¿Puedo tener más? ¿Cómo puedo contribuir?
Grupos de contenido	CAMPAÑA DE INTRIGA (TEASER)	AVANCE (TRÁILER)	OBJETIVO	PARTICIPACIÓN	COLABORACIÓN	
	Título Imágenes Citas Premios Afiches Video de la Campaña Fotos de la producción	Video del avance Demostración Capítulo de prueba Video de cómo se hizo y bitácora Presentaciones Contenido previo	El contenido (Podría ser un juego, película, episodio de televisión, libro, disco de música, entre otros.	Foros: Discusiones Foros: Ayuda Evaluaciones Seguimientos/ Próximo contenido Tutoriales y guías de ayuda Videos de cómo se hizo y bitácora Widget	Historias Herramientas: Breves (wikis), foros, entre otros.	

Nota: tomado de Pratten (2011, p.140).

Debido a la naturaleza de la asignatura de comunicación organizacional, se podría trabajar principalmente con recursos audiovisuales, auditivos y táctiles. Los recursos audiovisuales porque constituyen la norma que impera en la comunicación aplicada hoy por hoy; lo auditivo, por su versatilidad y costo reducido; y el tacto, porque la comunicación implica un diálogo permanente cara a cara. En conjunto, estos tres ámbitos permitirán el desarrollo de la estrategia de aprendizaje que se propone en esta tesis.

4.5. Definiciones y Dimensiones de las Narrativas Transmedia (*Transmedia Storytelling*)

La red, las plataformas y los dispositivos son, en la actualidad, el lugar donde ocurren las narraciones. Las instituciones y las personas crean y consumen relatos a través de los nuevos medios. Esto no cambia las temáticas de las historias, pero sí las formas de consumirlas. En ese contexto, aparece la conceptualización de las narrativas transmedia.

El término narrativa transmedia fue introducido por Marsha Kinder en 1992, pero fue Jenkins quien lo popularizó. Para Jenkins (2008):

La narración transmediática es el arte de crear mundos. Para experimentar plenamente cualquier mundo de ficción, los consumidores deben asumir el papel de cazadores y recolectores, persiguiendo fragmentos de la historia a través de canales mediáticos, intercambiando impresiones con los demás mediante grupos de discusión virtual, y colaborando para garantizar que todo aquel que invierta tiempo y esfuerzo logre una experiencia de entretenimiento más rica. (p.31)

Existen historias que están en los medios de comunicación masivos y luego se trasladan a medios alternativos, y viceversa. Según Scolari (2013), la narrativa transmedia es la expansión del relato a través de diversos medios, que involucran a los usuarios dentro de la narrativa mediante diversas estrategias. Para Ardini y Caminos (2018), se trata de una tríada donde los elementos narración, tecnología y usuarios entran en un proceso de concurrencia y complementariedad. Se debe entender a la concurrencia como el espacio virtual o físico donde se reúnen las personas para la conversación, colaboración y participación, mientras que la complementariedad tiene que ver con el aporte de diversos puntos de vista sobre un tema en particular, que permite alejarse del discurso de la verdad única presente en la educación, los medios de comunicación y las empresas.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Figura 7. Los tres elementos constituyentes de la narrativa transmedia



Nota: tomado de Ardini y Caminos (2018, p.14)

Lovato (2017) e Irigaray (2017) utilizan la metáfora de “puertas” o “entradas” a las diferentes historias que puede presentar una propuesta con estilo de NT: “La narrativa puede tener múltiples puertas de entrada y el usuario tiene el derecho de elegir libremente qué consumir. Este universo incluye remisiones entre plataformas, sincronización de una trama narrativa y diferentes experiencias posibles de usuario” (p.170). La presentación de opciones “a la carta” rompe con la linealidad clásica del relato y, a cambio, ofrece al usuario formatos, tiempos y lugares personalizados para su consumo.

Otros criterios extienden el tema de la narrativa transmedia considerando también los espacios de la ciudad; es decir: las calles, las plazas, los parques o las paredes se convierten en lienzos donde se pueden narrar historias. Según Lovato (2017), la NT “puede combinar perfectamente elementos del mundo narrativo que transcurran on y offline” (p.170). Bajo esta perspectiva, la apropiación de espacios públicos por parte de grupos sociales, los grafitis y los murales pueden convertirse en parte de un mundo narrativo.

A su vez, Ardini y Caminos (2018) también expresan que las narrativas transmedia pueden ocurrir en espacios fuera de lo digital:

Las escuelas, las organizaciones sociales, los espacios comunitarios. Todos los lugares concurridos por personas, que comparten problemas, historias, intereses. Lugares donde tienen lugar conversaciones en las que las personas hablan de aquello que les importa. Conversaciones que seguramente se repiten, con sus variantes, en ámbitos similares. Por lo tanto, conversaciones que valen la pena expandir, multiplicar, enriquecer, problematizar, con otras voces, otras miradas, otras experiencias. (p.9)

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Teniendo en cuenta lo mencionado en líneas anteriores, la NT no debe ser pensada exclusivamente desde los medios digitales, sino como la conjunción entre diferentes formas de narrar que adquieren, a través de la tecnología, una dimensión más amplia. Las historias pueden o no seguir un esquema lineal. A modo de ejemplo, cabe mencionar el proyecto transmedia *Pregoneros de Medellín*¹⁵, cuyo tema general gira alrededor de varios vendedores ambulantes de la ciudad de Medellín, Colombia. Para contar esas microhistorias, se han utilizado recursos digitales como documentales interactivos digitales (*Webdoc*), exposiciones fotográficas, música y un kit de prensa. Cada uno de esos medios ofrecen experiencias diferentes¹⁶.

Los diferentes medios utilizados deben ofrecer una experiencia autónoma–relacional (Rodríguez, 2013; Costa, 2013). Si un lector o espectador llega a una plataforma, le debe quedar clara la historia que se cuenta, así sea de forma general y superficial. Sin embargo, solo a aquel que tenga el interés de navegar en profundidad, le serán revelados otros elementos que enriquezcan y den mayor significado al relato.

La propuesta de Lugo (2013) para entender la lógica transmedia es un tanto diferente. Desde el punto de vista de la autora, la narrativa transmedia no necesariamente debe partir de un relato individual, sino de un mundo narrativo donde convivan historias individuales que a través del tiempo vayan teniendo relación y, al final, logren unirse por completo. Entender la lógica transmedia como mundo narrativo (*world-building*) ayudará a pensar en un todo, y al mismo tiempo, en sus partes individuales, su distancia, su relación, su unificación o su ramificación. En esa misma línea, otros autores (Albaladejo y Sánchez, 2019) mencionan que entender las NT como mundos narrativos ofrece la posibilidad de utilizar diferentes estrategias para enganchar al usuario, por ejemplo, estar atentos a los vacíos que existen en cada relato, para luego complementarlos.

Partir de la comprensión de un mundo narrativo¹⁷ y no de un solo relato implica que, dentro de ese mundo, existe la posibilidad de generar nuevos y diferentes relatos, que a futuro

¹⁵ Link del proyecto Pregoneros: <https://pregonerosdemedellin.com/#page/transmedia/es>

¹⁶ Otro ejemplo que se podría referir es el documental interactivo *La Guerra por el agua*, presentado por Ojo Público de Perú. El recurso principal por donde se cuenta gran parte de la historia es una animación digital. Otros recursos que hablan de la misma temática son videos animados alojados en *YouTube* y reportajes periodísticos alojados en la página web de Ojo Público. El documental digital está disponible en: <https://laguerraporelagua.ojo-publico.com/es/#>

¹⁷ Hay otras denominaciones, como *Transmedia Earth*, de Freeman y Proctor.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

se pueden ir uniendo. Así, al usuario se le ofrecen diferentes puertas de ingreso. El consumidor de narrativas irá buscando, completando y creando el relato (Albaladejo y Sánchez, 2019). En ese sentido, pensar a la NT como múltiples mundos trae consigo mayor complejidad y riqueza al usuario que participa de ella.

Un ejemplo para entender la esencia de la narrativa transmedia dentro de un universo narrativo son las películas de Wolverine, un personaje de la serie *X-Men*. Las cintas de Wolverine¹⁸ son historias que están conectadas a un mundo narrativo más amplio, alrededor del cual, en la última década y media, se han producido precuelas y secuelas que se enfocan en este personaje. Las películas van entregando elementos clave (y novedosos) que ayudan a entender su constante búsqueda de identidad; pero, al mismo tiempo, siempre hay referencias que se entrecruzan de una película a otra.

Figura 8. Trilogía de películas sobre Wolverine



Nota: tomado de la página web Central de Héroes (21 de febrero 2022). <https://n9.cl/osm57>

Otro de los pilares fundamentales dentro de la narrativa transmedia, que se ha mencionado anteriormente, es la audiencia activa. En ese sentido, Irigaray (2017) explica que:

¹⁸ Las películas sobre este personaje de la serie *X-Men* son: *X-Men Origins: Wolverine* (2009), *The Wolverine* (2013) y *Logan* (2017).

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

El transmedia storytelling necesita que los actores participantes estén dispuestos a interactuar y formar parte de la trama, que tengan un pleno compromiso con la narración, ser <<ciudadanos>> que habiten y recorran las historias que no sólo se desarrollan en escenarios virtuales, sino también en el territorio real. (p.131)

Al respecto, Costa (2013) apunta que “las historias dejan de ser contadas para ser escuchadas. Ya no ofrecen relatos, sino mundos y experiencias, donde todos tienen la opción de participar en calidad de co-creadores. Todos cuentan y todos (se) escuchan” (p.562). Así, los productores transmedia tienen un cierto nivel de control sobre la narrativa, pero serán las audiencias quienes expandirán los relatos a través de sus diversas acciones, determinando cuánto tiempo se hablará de ellos.

El componente de la participación depende mucho del diseño, la valoración y la gratificación que el usuario da al relato. En ese sentido, algunos autores, entre ellos Levis (1997), sostienen que la capacidad de influencia directa en el relato o mensaje es una estrategia que provoca usuarios más activos (como, por ejemplo, en los videojuegos). En otras palabras, la capacidad de realizar un recorrido individual por el relato provocaría mayores niveles de gratificación. En la misma línea, según Costa (2013), “el nivel de inmersión en la historia es el desencadenante a su vez del fenómeno fan” (p.563).

A partir de las definiciones y las dimensiones presentadas, se observa que hay dos líneas de investigación claramente identificables: la primera hace alusión a una reflexión sobre el diseño de la narrativa transmedia; la segunda enfatiza en el rol de los usuarios o participantes (Lugo, 2013). En esta tesis, focalizada en el marco de la educación superior, se trabajará con ambas líneas de investigación.

Los contenidos de la narrativa transmedia deben considerar las nuevas lógicas de consumo de los medios (tradicionales y digitales), teniendo en cuenta que se vive en una sociedad en la que “hay tiempo para todo y tiempo para nada”. El sujeto posmoderno realiza diversas actividades durante la mayor parte de su tiempo, entre las que solo existen pequeños espacios para el consumo de contenidos mediáticos. Por ende, ya no se puede pensar en formatos largos que resultan aburridos; los contenidos (sean o no narrativos) deben ser creados para los escasos espacios de ocio, teniendo en cuenta los hábitos de consumo mediático, los formatos narrativos y las características de cada dispositivo (Irigaray, 2017).

En el ámbito de la aplicación, la narrativa transmedia resulta primordial al ejercicio profesional de la comunicación en todas sus variantes: la comunicación publicitaria, el

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

periodismo, la comunicación audiovisual, la educomunicación y la comunicación en las organizaciones. Así, “contar una historia alrededor de una empresa de manera fragmentada, utilizando diferentes canales, es la manera más eficiente no solo de captar la atención del espectador sino también de conseguir que expanda la frontera de la interactividad” (Islas, 2017, p.110).

Islas (2017) observa que las empresas buscan formas alternativas para comunicarse con sus clientes, ya que la acumulación de información y la proliferación de la publicidad invasiva provocan, como describe el autor, la intoxicación: un rechazo a todo tipo de publicidad. En las plataformas digitales, los usuarios tienen el poder de bloquear los anuncios publicitarios a través de la configuración de la página o mediante un parche. En ese contexto, realizar acciones de comunicación alternativa (utilizando la lógica de la narrativa transmedia) provoca en el usuario o público mayor grado de aceptación, coordinación y experiencia. Por eso las narrativas transmedia deben poseer un carácter estratégico; es decir, no deberían ser libradas al azar o consideradas como el último punto de un plan de comunicación: “desde la planificación de la estrategia se deben considerar los canales que serán utilizados, así como el recorrido que deberá realizar el usuario desde principio hasta el final” (Islas, 2017, p.111).

4.6. Características de las Narrativas Transmedia

Dentro del ámbito de la narrativa transmedia, hay una serie de debates sobre las características principales de estas nuevas formas de contar historias. Se ha constatado que las características presentadas por Jenkins (2009; 2021) son las que más se trabajan y se citan, ya que son ideas sencillas que sirven al momento de diseñar y aplicar la NT en diversos campos. La caracterización propuesta por el autor se conforma con los siguientes puntos: expansión y profundidad; continuidad y multiplicidad; inmersión y extracción; construcción de mundos, serialidad; subjetividad y; realización. A continuación, se pasará a explicar cada uno de estos aspectos.

4.6.1. Expansión y profundidad

La característica de la expansión hace referencia a que la historia no es lineal: el relato contado tiene la capacidad de ramificarse y expandirse por múltiples medios. Como explica Scolari (2013), en este momento las redes sociales son los principales instrumentos que permiten que el relato se expanda y que más usuarios o fans lo consuman; así, la historia tiene la posibilidad de seguir creciendo.

La profundidad es la capacidad de la historia de atrapar a la audiencia y generar en ella un efecto de búsqueda. Se trata de una invitación a no quedarse en la superficialidad del relato, investigar más y adentrarse en la trama. La estrategia del productor transmedia es ofrecer al usuario ciertos elementos dentro del relato para causar interés y dejar que la historia se vaya construyendo a medida que se recaba información. Solo de esa forma se logrará entender el sentido global del relato. Como apunta Jenkins, los usuarios se convierten en cazadores y “su recompensa es lograr un conocimiento total del mundo en el que tienen lugar los distintos eventos y acciones que representan el desarrollo del relato” (citado en Gallego, 2011, p.17).

4.6.2. Continuidad y Multiplicidad

La continuidad hace referencia a que el relato que nace en un producto debe poseer una evolución coherente en otros. El tema de la continuidad, afirma Gallego (2011), está relacionado con el canon y la coherencia. Como se mencionó, la NT no cuenta la misma historia por diferentes medios, sino que se trata de historias diferentes con un hilo conductor general. En cada historia pueden aparecer nuevos personajes, se puede profundizar en otra línea dramática, cambiar los contextos, etc.; pero este aumento, cambio o profundización siempre debe obedecer al mismo universo narrativo de origen. El productor transmedia debe dar pautas generales o establecer reglas del juego para que los usuarios puedan crear universos narrativos alternativos coherentes con la obra.

La multiplicidad, en cambio, está en manos de los seguidores. Jenkins (citado en Gallego, 2011) afirma que “la multiplicidad es la posibilidad de acceder a versiones alternativas de los personajes o universos paralelos de las historias, como recompensa al conocimiento que se tiene sobre el material original” (p.18). Para clarificar este concepto, Gallego (2011) realiza

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

una analogía con una receta de cocina en diferentes territorios: los productos pueden ser los mismos, pero el sabor será diferente, variará de región a región.

El concepto de multiplicidad también está muy relacionado con el término *paratexto*. Es decir, alrededor de un texto hay otros pequeños textos (paratextos) que toman ideas o significados del texto central. Como su prefijo indica, y según Rodríguez (2015), no se trata solo de textos paralelos, sino que el término hace alusión a lo clandestino, lo no regulado, lo usurpado. En otras palabras, son textos que están fuera del canon o no institucionalizados, cuya función es cuestionar, delimitar y quitar autoridad a los discursos dominantes. Por ejemplo, el discurso político oficial ahora puede ser criticado, vilipendiado y tergiversado en las redes sociales. A estas acciones se las puede considerar como paratextos.

En el mundo narrativo, los paratextos suelen aparecer antes, durante y después de la obra seminal, ayudando a darle más sentido al relato, generar más curiosidad y ofrecer diferentes experiencias al usuario. En ese sentido, Rodríguez (2015) explica la función del paratexto con un ejemplo de la serie de televisión *True Blood*. Al mismo tiempo que se lanzaba la serie oficial, casi de forma paralela, aparecían los paratextos. Al respecto, Rodríguez (2015) menciona lo siguiente:

[...] no eran piezas indiferentes al tiempo de la producción, pero tampoco al tiempo del relato mismo, se proyectaban sobre él y lo adensaban, lo llenaban de pequeñas anécdotas o de claves argumentales para regocijo del curioso espectador, pretendían volver no solo plausible, sino habitable y recurrible ese universo. (p.36)

La cita evidencia que los paratextos son productos que los usuarios elaboran en sus espacios virtuales de modo creativo, y a veces absurdo, para acercarse a diversos temas como la política, el arte, la cultura y el entretenimiento. Es un acercamiento muy particular, que puede molestar a los abogados y las personas encargadas de las licencias, derechos de autor o discursos oficiales, porque los usuarios toman imágenes, sonidos, diseños y frases para realizar su propia interpretación.

4.6.3. Inmersión y Extracción

El contenido del texto narrativo debe ser interesante para captar la atención de los usuarios, lo que se traducirá en inmersión y extracción.

La capacidad de inmersión se refiere a las posibilidades que tiene el usuario de ingresar al texto narrativo y participar de él en diferentes formas. El ejemplo de los videojuegos ayuda a entender este concepto, ya que, en ellos, a través de avatares, se ingresa a la narrativa del juego. Otro ejemplo más actual sobre inmersión se puede encontrar en el capítulo “*Bandersnatch*” de la serie *Black Mirror*, en la plataforma *Netflix*. En ese capítulo, se ofrece al espectador la posibilidad de realizar un recorrido personalizado por el interior de la narrativa: a través del control remoto o el ratón del computador, debe hacer *click* en una de las dos opciones que se presentan en la pantalla, dando lugar a diferentes recorridos dentro del capítulo.

El concepto de extracción, en cambio, alude a aquellos universos narrativos cuyos objetos, personajes y ambientes se instalan en la cotidianidad. Los ambientes del universo narrativo de *Harry Potter*, por ejemplo, salen del texto para convertirse en un parque temático en Orlando, Estados Unidos. Otro ejemplo de extracción narrativa son los grupos denominados *Otakus*, que se disfrazan de diferentes figuras del mundo del anime y organizan eventos para mostrarse representando a sus personajes favoritos.

En síntesis, la inmersión es adentrarse en el texto narrativo y la extracción es sacar personajes, paisajes o situaciones del texto narrativo hacia el mundo exterior (Gallego, 2011).

4.6.4. Serialidad

Hay que pensar el universo de la narrativa transmedia en forma de serie. Es decir, en unidades que, una vez reunidas, ofrecen un sentido más amplio y profundo de la historia, lleno de matices y detalles que el usuario reconoce y agradece. A pesar de que existen piezas o fragmentos en forma de serie, hay que advertir que la historia no sigue una secuencia lineal, ya que se expande por diferentes medios, que se convierten en puertas de entrada al relato (Scolari, 2013). Como ejemplo de serialidad, se puede considerar a la producción audiovisual *Encrucijada* de la Cruz Roja Española. Se trata de una producción exclusivamente creada para *YouTube*, que tiene seis capítulos hasta la fecha. El hilo conductor de estas piezas audiovisuales

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

es la época de confinamiento a causa de la pandemia por covid-19; sin embargo, las piezas son independientes, es decir que en cada cortometraje aparecen actores, situaciones y espacios diferentes.

4.6.5. Subjetividad

Se trata de la mirada de diversos personajes del relato. Cada personaje, como parte activa de la trama, puede poseer una forma distinta de mirar lo que está sucediendo. Desde la teoría narrativa, este tópico se relaciona con el punto de vista del narrador. Este tipo de herramientas sirve para salir de la monotonía de un relato, agregando interés, y quizá identificación, con algún punto de vista. Además, este recurso ayuda a que el espectador conozca detalles ocultos o profundice en el conocimiento de los personajes, ambientes o acciones (Scolari, 2013). Dentro de un producto transmedia, uno de los pilares es el relato, y existe la posibilidad de recrearlo o representarlo desde diversos puntos de vista. Esta característica ofrece que una misma historia pueda ser contada una y otra vez, pero siempre con algún elemento nuevo.

Pero la subjetividad no solo se genera desde el productor transmedia, sino también en la apropiación de las obras por parte de los fanáticos. Para ilustrar esta característica, se puede recurrir a la experiencia que cuenta Jenkins (2008) sobre los fanáticos de *Harry Potter*. Son niños y adolescentes que reescriben la obra ofreciendo finales alternativos, destacando personajes secundarios, o añadiendo situaciones a los hechos ya conocidos. Más allá de las implicaciones legales que describe el autor, lo interesante es que una historia de éxito comercial sea reescrita por los fans. Esto va más allá del mero consumo de películas o videojuegos que ofrece la marca; la reescritura y la posibilidad de exponer el propio punto de vista de los escritores *amateurs* también provoca gozo y entretenimiento.

4.6.6. Co-creación

Las narrativas transmedia están íntimamente relacionadas con sus consumidores o fans: su participación y la realización de actividades ayuda a que se conviertan en embajadores del

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

texto narrativo. Cuando los fanáticos ingresan al mundo narrativo y se sienten comprometidos con el texto, generan textos alternativos que comparten en las diferentes plataformas. La participación creativa puede ir desde simples comentarios hasta la génesis de nuevos personajes, la acción en otros tiempos o el planteo de finales alternativos.

4.7. Experiencias de Aplicación de Narrativas Transmedia en Contextos Educativos de Comunicación

En esta sección se revisarán los principales estudios sobre narrativas transmedia en el ámbito de la educación en comunicación, buscando responder a las siguientes preguntas: ¿es posible un diálogo entre la NT y la educación?, ¿cuáles son los procedimientos más habituales para trabajar NT en educación?, ¿cuáles son los objetivos educativos cuando se aplican las NT en clase? Es a partir de estos interrogantes que se describirán los diferentes estudios.

4.7.1. Pence (2011-2012)

En “*Teaching with transmedia*”, Pence (2011-2012) afirma que la utilización del transmedia en la educación superior representa una oportunidad para la creación de diversos canales que contribuyan a mejorar la comunicación entre docentes y estudiantes. Si bien las ideas que presenta no surgen de una aplicación en la realidad, sus reflexiones y esquemas ayudan a visualizar un posible funcionamiento de la narrativa transmedia en la educación. Así, lo expuesto por este autor permite confirmar la viabilidad de reunir la educación y las narrativas transmedia.

Pence percibe que la narrativa transmedia representa una oportunidad real para explorar nuevos caminos dentro de la práctica educativa, siempre y cuando implique el desarrollo del sentido crítico sobre el contexto tecnológico y los medios digitales, y busque la participación activa de los estudiantes. En ese sentido, menciona que esta forma de enseñar y aprender beneficiaría la participación, la exploración, la interpretación y la expresión de los estudiantes.

Al colocar su atención en los procesos y la planificación de una pedagogía transmedia, el autor detalla algunas consideraciones a tener en cuenta:

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Hay que reflexionar sobre qué plataformas digitales son las más adecuadas para satisfacer la diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- Hay que pensar que la educación no solo ocurre en el contexto formal, considerar una educación que vaya más allá de la escuela y tener en cuenta que los aprendizajes también ocurren en contextos reales.
- Hay que buscar el involucramiento de los estudiantes a través narrativas claras y emocionantes para llamar su atención (Pence, 2011-2012).

En este nuevo contexto, el profesor también debe tomar conciencia de que los estilos de aprendizaje han cambiado y delinear acciones alternativas que estén próximas a las necesidades y expectativas de los alumnos. Por esa razón, el docente entra en un proceso de constante transformación, adaptación y especialización en diferentes temas. La selección de uno u otro canal de comunicación provocará un estilo de aprendizaje particular en los estudiantes.

Según Pence (2011-2012), la relación entre educación y narrativa transmedia:

[...] ofrece varias ventajas para los educadores. El transmedia crea modos de interacción social a gran escala donde interactúan el mundo físico y el virtual. Amplía el número de “canales” de medios para el aprendizaje de los estudiantes; es un entorno inmersivo que se basa en las habilidades de los estudiantes actuales; puede fomentar la resolución colaborativa de problemas; y se coordina bien con la computación en la nube, ya que ese recurso se volvió más común. (pp.136-137)

Este ecosistema y las pedagogías alternativas que aparecen como producto de la sociedad del conocimiento trastocan las prácticas tradicionales de la educación (por ejemplo, la utilización de “textos canónicos”, materiales educativos donde no había la posibilidad de desmarcarse). El autor señala que un proceso educativo con narrativa transmedia es como un fractal: entre más se explora un contenido, más detalles se encuentran (Pence, 2011-2012). A través de la narrativa transmedia, se intentan explorar temas poco frecuentados o no establecidos y se experimenta la posibilidad de pensar algo completamente distinto a lo que está planteado, para profundizarlo o expandirlo.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Así, la narrativa transmedia aparece como una alternativa para enfrentar los nuevos retos de la educación que demanda la sociedad del conocimiento, ya que permite a la educación ir en el camino de una mayor participación y la construcción de conocimientos situados a través del trabajo colaborativo; todo esto con el objetivo de que la educación tenga sentido.

4.7.2. Ossorio (2014)

Miguel Ángel Ossorio publica en 2014 un estudio titulado: “Aplicación de la narrativa transmedia en la enseñanza universitaria: aprendizaje colaborativo, multiplataforma y multiformato”. Este trabajo ayuda a delimitar un poco más el objeto de estudio, ya que se ubica en el terreno de la educación superior, aunque su aplicabilidad no recae aún en el campo de la comunicación.

El estudio es una entrevista a docentes españoles que imparten asignaturas a nivel de grado en universidades españolas y que tienen a su cargo cursos masivos online (MOOC) como material de clase. La investigación busca determinar si el MOOC que ofrecen los docentes constituye un recurso transmedia. Una de las conclusiones es que los MOOC pretenden ser complementos de la asignatura, pero no están fuertemente ligados al contenido, y por esa razón tiene un bajo grado de participación. En relación con las personas que deciden participar en los MOOC, se pueden observar los siguientes aspectos: se trabajan temas básicos; existe la posibilidad de profundizar los temas porque los docentes ofrecen material y bibliografía al interior del curso; se evidencia colaboración y debate entre los alumnos que se inscriben y, al finalizar, se entrega un certificado de aprobación.

Una primera conclusión relevante para esta tesis tiene que ver con la gran posibilidad de aplicar estrategias transmedia en el ámbito de la educación superior. La segunda es que, a pesar de que se consultó a los docentes sobre los MOOC, ellos mencionaron que la mejor herramienta para aplicar la lógica transmedia es el *Moodle*. Y la tercera es que, si bien en este estudio el MOOC es una pieza casi independiente de la asignatura, eso no quita, como dice el autor, su potencial como recurso para estrategias transmedia en la educación (Ossorio, 2014).

A criterio del autor, algunos beneficios que se desprenderían de una clase con características de narrativa transmedia son: enriquecimiento en el mensaje entregado en clase; mejores niveles de participación de los alumnos; refuerzo de competencias críticas y de autosuficiencia (ya que constantemente se enfrentarán a la selección de fuentes idóneas);

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

profundización de los conocimientos y aplicación de los saberes en contextos específicos (Ossorio, 2014).

Aunque el diseño de investigación y la cantidad de participantes de las entrevistas a profundidad en este estudio son limitados, es destacable su marco teórico.

4.7.3. Campalans (2015)

El siguiente trabajo se ubica ya en el ámbito de los estudios de la comunicación. En el documento “Docencia y aprendizaje transmedia: una experiencia”, Carolina Campalans (2015) explica cómo transformó una asignatura de nivel universitario (Medios y Audiencia) en una clase transmedia en el grado de periodismo y opinión pública. Sus fundamentos conceptuales se enmarcan en el conectivismo, la narrativa transmedia y la convergencia digital. La metodología aplicada es un estudio de caso.

A decir de la autora, el objetivo principal al promover esta alternativa pedagógica fue buscar un “aprendizaje en red y apoyar un alto grado de involucramiento de los estudiantes con respecto al conocimiento sobre dichas materias” (Campalans, 2015, p.95). Así, intenta abandonar por un momento el modelo pedagógico lineal o bancario. A partir de los contenidos de Medios y Audiencia, se planificó la asignatura con criterios de transversalidad y secuencia que la ubicaron dentro del concepto de transmedia. Al revisar el estudio, se evidencia que hay una secuencia y, por ello, se interpreta que existe un proceso de serialización, aunque la investigadora no haga mención a esa categoría.

Otro argumento de la autora para la elección de la narrativa transmedia es: “consideramos que una estructura narrativa transmedia podría ofrecer varias ventajas y resultaría congruente con respecto al enfoque conectivista y enactivo que quisimos imprimir al curso de Medios y Audiencias” (Campalans, 2015, p.97). Además, expresa que esta experiencia ha querido replicar otras que ocurren verdaderamente en el ámbito laboral de los medios de comunicación digital. Hay que advertir que este estudio se enfoca en el terreno del periodismo.

El aprendizaje actual requiere de comunicación en términos de coordinación y acciones para procesar la información. En este ensayo, el estudiante participa de una red de información, conocimiento y aprendizaje pensada previamente en base a lo significativa que pueda resultar cada red (Campalans, 2015).

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Una de las conclusiones que arroja este estudio, que resulta útil para el presente trabajo, menciona que la práctica habitual en medios digitales está llevando a que los usuarios sean sujetos que producen y consumen contenidos, aunque muchos de esos sujetos no tienen consciencia de ello. Además, puntualiza que, dentro de este ejercicio, se observaron algunas características del conectivismo porque ha generado la conformación de redes de conversación y trabajo (Campalans, 2015).

Lo anterior confirma que las narrativas transmedia pueden aplicarse en la titulación en comunicación y periodismo. Esta investigación hace el esfuerzo de vincular los conocimientos del aula con las prácticas profesionales que están relacionadas directamente con el uso medios digitales. Además, esta estrategia de aprendizaje permite identificar un fuerte componente de trabajo colaborativo en red.

Algunas dificultades encontradas, según la autora, fueron, por un lado, el choque con el modelo lineal de clase instalado en los propios estudiantes; y, por otro lado, el hecho de que la aplicación de esta estrategia demanda más tiempo por parte del docente y menos tiempo para la profundización en los alumnos. Estos datos ayudarán a diseñar mejor la experiencia transmedia que propone esta tesis.

4.7.4. Grandío (2016)

La cuarta investigación a la que se hace referencia pertenece a María del Mar Grandío y se denomina “El transmedia en la enseñanza universitaria: análisis de la educación mediática en España”. Este estudio es de especial interés porque la autora describe las necesidades de formación en el campo de la narrativa transmedia, sus reflexiones se ubican en el marco de la educación superior y, además, se concentran en el ámbito de las ciencias sociales, la educación y la comunicación.

A partir de este trabajo, se evidencia la importancia de la alfabetización transmedia en los programas de grado de educación y comunicación en España. La autora expresa que “dada la relevancia que están tomando las narrativas transmedia, la tendencia hace pensar que poco a poco el transmedia irá cobrando también más relevancia dentro de los estudios universitarios” (Grandío, 2016, p.99).

Hay que puntualizar que la propuesta de análisis de Grandío se refiere, en un primer momento, a las alfabetizaciones mediáticas; posteriormente llega a lo que se podría nombrar

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

como transmedia. Desde su punto de vista, la alfabetización mediática sería una condición previa a la adquisición de las competencias transmedia. En ese marco, considera que “es necesaria una mirada holística a la alfabetización mediática que integre también las particularidades propias del transmedia” (Grandío, 2016, p.98), que no se centre únicamente en criterios instrumentales y tecnológicos.

Luego de exponer las conclusiones de su trabajo, Grandío apunta algunas ideas para ir en dirección de una alfabetización transmedia en los programas universitarios de educación y comunicación. La autora menciona que, en el grado¹⁹, se debe considerar un mínimo de formación en alfabetización transmediática. “Dependiendo del enfoque y espíritu de los diferentes centros, podría plantearse una asignatura directamente relacionada con las narrativas o proyectos transmedia” (Grandío, 2016, p.99). Esto es algo que, hasta el momento, no se ha puesto en práctica en la formación de los estudiantes.

Por otra parte, para una eficiente formación de los docentes en las narrativas transmedia, se requieren reflexiones y acciones que impliquen procesos de producción (creación) y difusión, con variedad de expresiones artísticas, y que, además, se reconozca la diversidad cultural de los estudiantes en los contextos actuales (Grandío, 2016). Para fundamentar esta necesidad, Grandío se sostiene, al igual que otros estudios, en la propuesta de Ferrés y Piscitelli (2012) sobre la competencia mediática, que ofrece dimensiones para el análisis y la expresión, y, sobre todo, indicadores para evaluar su desarrollo (ya sea en docentes o en estudiantes).

La investigadora señala que la creación y co-creación serán elementos fundamentales para la adquisición de competencias mediáticas y transmediáticas. La narrativa transmedia “fomenta la creatividad del alumno y el trabajo colaborativo, de ahí que sea pertinente la realización de dinámicas grupales que les permitan diseñar contenidos transmedia de manera colaborativa” (Grandío, 2016, p.99).

La última conclusión a destacar en el trabajo de Grandío (2016) hace referencia a la urgencia de estructurar programas de estudios con narrativas transmedia en las enseñanzas de cuarto nivel. La investigadora menciona que es necesario que se profundice sobre estos temas en los programas de máster y, sobre todo, desarrollar investigaciones en torno a esta dinámica, que analicen los materiales que se vayan creando para su aplicación en el contexto educativo.

¹⁹ Aquello que en Ecuador se denomina pregrado.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Los estudios de Grandío (2016) confirman la aplicabilidad de las narrativas transmedia en el grado de comunicación, dato fundamental para esta tesis y para reflexionar sobre nuestro propio diseño. Asimismo, las ideas que se extraen de esta investigación y que son de utilidad para nuestra propuesta son: la posibilidad de construir un proyecto de clase transmedia, la valoración de procesos que implican producción y difusión de contenidos, y la consideración de la co-creación entre estudiantes y profesores.

4.7.5. Olivares et al. (2018)

La quinta investigación que se revisa aquí se titula “EDUCATIC: implementación de una estrategia tecno-educativa para la formación de la competencia digital universitaria” (Olivares et al., 2018). Este trabajo plantea como hipótesis general que, a través de la creación de un proyecto denominado EDUCATIC, los estudiantes universitarios mejorarán sus competencias digitales.

El proyecto se articula en seis fases: contextualización; diseño de experiencias de aprendizaje; selección de materiales; implementación; evaluación y retroalimentación. El progreso en estas fases mejoraría y perfeccionaría las tres áreas de la competencia digital: dominio tecnológico, gestión de información y ciudadanía digital. Para llevar a cabo este análisis, se utilizó una metodología cuantitativa y se optó por un diseño cuasi-experimental, con pruebas pre y post - test.

A pesar del esfuerzo significativo en el diseño, implementación y evaluación del proyecto, los resultados no fueron alentadores. Las diferencias entre el grupo de control y el grupo de experimentación se mantuvieron en varias áreas de la competencia digital. Solo en un ejercicio, en el que se solicitó que el estudiante realice un trabajo práctico, los promedios fueron ascendentes. Aunque las diferencias no fueron significativas, esto evidencia que, cuando los estudiantes intervienen en cuestiones prácticas, los resultados tienden a subir.

Teniendo en cuenta lo anterior, algunos datos relevantes que arroja este estudio se concentran en la práctica y en el estudiante. En el caso de los estudiantes que crearon productos a través de la manipulación de la imagen y el texto, los promedios fueron más altos (aunque no significativos). Otro aspecto que se considera importante es la correlación entre el nivel de competencia digital del profesor con el nivel de los estudiantes (Olivares et al., 2018).

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Los autores plantean que hay que enfocarse en ciertas líneas de investigación para conocer mejor el desarrollo de las competencias digitales. Ellos recomiendan atender los siguientes puntos: enriquecer los resultados de la percepción sobre las competencias digitales con resultados que provengan de la coevaluación entre estudiantes y la evaluación de los facilitadores; validar instrumentos para evaluar los contenidos que se elaboran; diseñar estrategias tecno-educativas que no hagan referencia únicamente al uso de la tecnología (el pedido es transversalizar) y, al mismo tiempo, estudiar el nivel de competencia digital en los docentes (Olivares et al., 2018).

Este estudio ha servido como guía en líneas generales a nuestro cuasi-experimento. Sin embargo, nuestra propuesta se diferencia principalmente por la cantidad de áreas que se trabajarán dentro de la competencia digital (en este estudio se trabajan tres y nuestra propuesta contemplará cinco). Otra diferencia es que, mientras que en este estudio solo un componente se enfoca en una actividad práctica, en nuestra propuesta se busca que las cinco áreas sean prácticas.

4.7.6. Sánchez y Albaladejo (2018)

El sexto estudio que se quiere destacar es “*Transmedia Storytelling an Teaching Experience in Higher Education*”. Esta investigación fue llevada a cabo por Sánchez y Albaladejo, con estudiantes de la Facultad de Comunicación de la Universidad Católica de Murcia. Los proyectos transmedia tuvieron diferentes fases, en forma individual y grupal, para la retroalimentación y la producción de piezas comunicacionales (Sánchez y Albaladejo, 2018). Desde lo teórico, el trabajo se fundamenta en el conectivismo y en el aprendizaje basado en proyectos (ABP).

Algunas conclusiones relevantes que se relacionan con esta tesis son:

- Los proyectos transmedia fomentan en los estudiantes el espíritu creativo y una mejor experiencia educativa, generan mayor motivación y favorecen la relación entre los conocimientos previos y el contexto.
- A través de las características transmedia (por ejemplo, multiplicidad y extracción), el estudiante desarrolla y profundiza nuevas perspectivas sobre los temas tratados.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- El estudiante, a través de la creación de piezas comunicativas con características transmedia, obtiene conocimientos, habilidades y competencias académicas y profesionales que demanda la sociedad actual (Sánchez y Albaladejo, 2018).

4.7.7. Farinango (2018)

La séptima investigación a revisar pertenece a Farinango (2018), quien relaciona los estudios de comunicación organizacional con aprendizajes basados en proyectos (ABP) y narrativas transmedia (NT). A través de la combinación de estos elementos, busca dinamizar una clase que se caracteriza por la memorización y la teorización, proponiendo una alternativa donde se conjuguen proyectos, narrativas y tecnologías. Las reflexiones del autor se encaminan hacia el desarrollo de las nuevas narrativas digitales que reclama el contexto social y económico de la profesión. Aunque no se plantea de forma explícita, el objetivo a largo plazo es la búsqueda del desarrollo de las competencias digitales en el campo de la comunicación organizacional.

El ejercicio inicia con la separación de fases: análisis, diseño y expresión. En el análisis se tocan temas como el estudio de la situación y el acercamiento etnográfico. La fase del diseño contempla los objetivos, el público y la creación de relatos. Finalmente, en la fase de expresión, se encuentran actividades como la creación de arte y productos, difusión e integración, resultados y evaluación.

Luego de la ejecución del proyecto, el autor comparte los principales hallazgos y dificultades:

- La clase, a través de un proyecto transmedia, fue pensada para fortalecer la parte pragmática de la materia. Se identificó una resistencia inicial a la metodología, pero se culminó con el entusiasmo de los estudiantes.
- Se identificaron competencias profesionales que aún están bastante débiles, como la ortografía, la escritura creativa y las habilidades tecnológicas.
- El proyecto transmedia se ejecutó en dos meses, un tiempo muy corto para explorar todas sus posibilidades (Farinango, 2018).

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Luego del proceso de investigación, previa planificación y ejecución del proyecto, se exponen otras conclusiones:

- Se valora la creación de historias o relatos como mecanismos para dinamizar la clase (en este caso, en la asignatura sobre comunicación organizacional).
- La metodología narrativa transmedia sirve para el desarrollo de aprendizajes significativos y competencias digitales, y para observar en la práctica los vacíos (en términos de conocimiento y herramientas) que poseen los comunicadores organizacionales cuando ejecutan proyectos.
- A pesar de tener un tiempo reducido (dos meses) para la ejecución del proyecto, se lograron abordar los diferentes componentes de la narrativa transmedia. Sin embargo, queda por explorar la categoría de participación en mayor profundidad (Farinango, 2018).

4.7.8. Bron (2019)

Otro de los estudios que tienen relación con esta investigación es el llevado a cabo por Maximiliano Alberto Bron en 2019. Su tesis “Comunicación transmedia y educación” explica que los aprendizajes basados en proyectos colaborativos (ABPC) son las mejores estrategias para trabajar comunicaciones de tipo transmedia.

El análisis de Bron (2019) es de enfoque cuantitativo, ya que realiza un estudio cuasi-experimental para reconocer los cambios que ocurren luego de la implementación de actividades de comunicación digital y narrativas transmedia. Las técnicas utilizadas para la recolección de los datos fueron cuestionarios, entrevistas, evaluaciones y observaciones.

La hipótesis general que plantea el autor ha sido demostrada. Ha comprobado que los estudiantes de la asignatura Comunicación Multimedia, luego de la utilización de ABPC, registraron cambios favorables en su autodirección de aprendizajes (Bron, 2019).

A nivel educativo, en el marco del salón de clases, Bron (2019) menciona que el ABPC desarrolla las siguientes competencias: trabajo en equipo; búsqueda y tratamiento de la información; gestación de estrategias creativas; mejoras en las habilidades sociales de los estudiantes; análisis de las diferentes audiencias; uso de tecnología y redes digitales; transferencia y construcción de conocimientos a partir de proyectos en comunicación digital.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Algunas conclusiones que se desean rescatar de este trabajo son:

- El ABPC implica cambios estructurales dentro de las dinámicas de clase, lo que provoca el replanteamiento y la modificación de prácticas culturales en los modos de recepción.
- El ABPC resulta la mejor estrategia para trabajar proyectos de comunicación digital y narrativas transmedia.
- El ABPC favorece el desarrollo de las futuras competencias profesionales para insertarse en el mercado laboral (Bron, 2019).

En síntesis, teniendo en cuenta todo lo revisado, la literatura científica sobre el tema demuestra que se vienen trabajando diferentes alternativas al momento de relacionar la educación y las tecnologías. Sin embargo, aún es escasa la aplicabilidad en el terreno de la comunicación organizacional, ya que los estudios se concentran en el ámbito de enseñanza del periodismo.

La aplicación de las narrativas transmedia al campo de la educación ofrece resultados alentadores, por ejemplo: la reflexión sobre estrategias alternativas a un modelo de educación lineal; relacionar los conceptos de la clase con la realidad; vincular las tecnologías de forma transversal para resolver un problema; provocar trabajos colaborativos en red.

Por otra parte, algunas dificultades que se repiten son: el profesor demanda mayor tiempo para la aplicación de esta estrategia de aprendizaje; hay poca participación de los estudiantes; los contenidos ofrecidos en plataformas digitales no tienen relación directa con la asignatura; y los estudiantes aún no entran en la categoría de prosumidores.

4.8. Resumen Capitular

- Una de las características del relato digital es la posibilidad de participación de sus audiencias. Esto ha provocado una reflexión respecto a las mejores estrategias para enganchar mayor cantidad de usuarios y crear contenidos que se adapten a los diferentes medios.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- La narrativa transmedia es una estrategia y metodología dentro de la comunicación digital interactiva. Implica la relación de tres componentes básicos: relato, medios/plataformas y audiencia. Un relato se expande por diferentes medios y busca la participación de las audiencias.
- Las principales características de la narrativa transmedia son: continuidad, multiplicidad, inmersión, extracción, serialidad, subjetividad y co-creación.
- La audiencia es una pieza clave dentro del rompecabezas de la narrativa transmedia. La participación depende de la planificación de los productos, que deben buscar las mejores experiencias para las audiencias más fieles.
- La aplicación de las narrativas transmedia al campo de la educación ofrece resultados alentadores; sin embargo, aún hay poca aplicabilidad en el terreno de la comunicación organizacional. Los estudios se concentran en la enseñanza del periodismo y la actualización de los periodistas profesionales en ejercicio.

METODOLOGÍA

5. Metodología y Diseño de la Investigación

5.1. Problema de Investigación

El desarrollo de las competencias digitales es un requerimiento constante en todas las profesiones y más aún ahora que la humanidad está transitando por la sociedad del conocimiento. Los estudiantes de comunicación organizacional, como se ha podido constatar y evidenciar en el marco teórico y contextual, no están al margen de toda esta dinámica.

En este sentido, las preguntas generales que guían nuestra investigación son: ¿qué áreas de las competencias digitales son requeridas en el campo profesional de la comunicación organizacional?; ¿cómo es el perfil del comunicador social en la actualidad?; ¿hay algún modo, mecanismo, metodología o estrategia que favorezca especialmente al aprendizaje de las competencias digitales?; ¿la estrategia de enseñanza ABP transmedia podría ayudar a la adquisición y el desarrollo de las competencias digitales en el comunicador organizacional?

5.2. Objetivos

Objetivos generales

1. Explorar la cultura digital de docentes y estudiantes universitarios ecuatorianos en comunicación organizacional.
2. Analizar el desarrollo de las competencias digitales de los estudiantes universitarios a través de proyectos de comunicación basados en narrativas transmedia.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Objetivos Específicos

- OE1: identificar los principales discursos, estrategias y acciones docentes sobre cultura digital que circulan entre los profesores universitarios en la titulación de comunicación organizacional.
- OE2: categorizar los principales argumentos de los profesores universitarios ecuatorianos relacionados con la identidad y el cambio del perfil profesional del comunicador en las organizaciones.
- OE3: medir el grado de desarrollo de las competencias digitales de los estudiantes de comunicación organizacional en la ciudad de Quito, Ecuador.
- OE4: desarrollar una estrategia metodológica innovadora para potenciar el incremento de competencias digitales entrelazadas con los contenidos en el campo de la comunicación aplicada, combinando el ABP y la narrativa transmedia.
- OE5: pilotar la estrategia ABP Transmedia con dos grupos de estudiantes universitarios en la Facultad de Comunicación Social de la UCE y medir su impacto.

5.3. Hipótesis

Hipótesis General

Partimos de la siguiente hipótesis general: el diseño de la estrategia de enseñanza denominado ABP Transmedia contribuye a desarrollar las competencias digitales instrumentales y críticas en los estudiantes de comunicación organizacional.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Hipótesis Alternativas

- HA1: El escaso desarrollo de competencias digitales entre docentes y estudiantes provoca una débil cultura digital, que se limita al uso para el entretenimiento y el ocio.
- HA2: La inserción de la tecnología digital en las funciones del comunicador organizacional genera mayor demanda de un perfil profesional con sólidos conocimientos en gestión, estrategia y competencias digitales.
- HA3: Los niveles de competencia digital de los estudiantes universitarios en comunicación organizacional son más altos cuando las estrategias de enseñanza–aprendizaje utilizan la tecnología para realizar proyectos y productos comunicacionales.
- HA4: Existen diferencias significativas en la mayoría de las áreas de competencia digital entre dos grupos de estudiantes de comunicación organizacional luego de aplicarse la estrategia ABP Transmedia.

5.4. Diseño Metodológico

El diseño de esta investigación utiliza un método mixto, es decir que hay una convivencia entre un enfoque cualitativo y uno cuantitativo. Se opta por este método debido a las características del objeto de estudio, para entender de mejor manera el fenómeno que se está analizando. Tal como señalan Hernández et al. (2014), algunos beneficios de utilizar el método mixto son: “una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno estudiado, mayor teorización, datos más «ricos» y variados, creatividad, indagaciones más dinámicas, mayor solidez y rigor, y mejor «exploración» y «explotación» de los datos” (p.532).

En primer lugar, se utilizará el método cualitativo, con la técnica de análisis del contenido, para categorizar e interpretar las entrevistas semiestructuradas. El método cuantitativo, en cambio, se observará en el diseño, la aplicación y la tabulación de la encuesta a estudiantes universitarios, así como en la evaluación de una propuesta de estrategia de

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

enseñanza a través de un estudio cuasi-experimental con pruebas pre y pos test, destinado a dos grupos seleccionados. Con esto, se busca la secuencialidad por etapas de ambos métodos: “una etapa un enfoque, la siguiente el otro. Cada etapa fortalece la anterior” (Pereira, 2011, p.20).

5.5. Tipo de Investigación Cualitativa: Análisis de Contenido

La técnica utilizada para recabar información fue la entrevista semiestructurada. Se optó por ella porque permite la planificación de preguntas, pero, a la vez, es flexible durante el momento de la entrevista, permitiendo que el entrevistado profundice y aluda a otros temas no observados por el entrevistador (Hernández et al., 2014). Así, se busca una visión más íntima y dialógica con el participante (Pereira, 2011).

A través de citas previas que se gestaron con un mes de antelación, se logró contactar con doce docentes universitarios ecuatorianos relacionados con la carrera o la especialización en comunicación organizacional. Concretamente, son profesores que imparten cátedras en diseño de campañas, investigación en relaciones públicas, planificación de la comunicación, etc. Se seleccionaron los entrevistados según criterios de pertinencia, variabilidad y trascendencia en la formación del profesional de la comunicación organizacional.

Una vez terminadas las transcripciones de las entrevistas, se realizó un análisis de contenido, técnica que permite analizar, clasificar, cuantificar e interpretar conceptos e ideas que están presentes en las diferentes fuentes de investigación (Aigeneren, 1999). Para efectuar este proceso, se siguieron las pautas señaladas por Gibbs (2012). Así, los datos cualitativos fueron codificados (abierto, axial y selectivamente), categorizados, jerarquizados e interpretados (Hernández et al., 2014). Todo este trabajo se realizó con la ayuda del programa informático *Atlas Ti* versión 8.4.4 y se presentará en la tesis junto con gráficos con estilo de redes de significación.

A continuación, se presentan las categorías sobre las que se indagó, a través de las entrevistas semi-estructuradas, a doce profesores universitarios. Las categorías y subcategorías que se desearon identificar fueron:

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 14. *Categorías y subcategorías del análisis de contenido*

CATEGORÍA CENTRAL N°1	Educación y cultura digital
Subcategorías	Concepto de cultura digital
	Estudiantes y cultura digital
	Docencia y cultura digital
	Universidad y cultura digital
CATEGORÍA CENTRAL N°2	Enseñanza de la comunicación organizacional
Subcategorías	Fortalezas y debilidades
	Cambio de perfil del comunicador organizacional
	Componente teórico
	Componente práctico
	Componente tecnológico
	Productos y actividades integradoras
	Metodologías y estrategias
CATEGORÍA CENTRAL N°3	Cambio de perfil del comunicador organizacional
Subcategorías	Concepto de comunicación organizacional
	Cambio de perfil profesional
	Demandas sociales y de mercado
	Funciones del comunicador organizacional
	Inserción laboral
	Narrativas digitales

Nota: elaboración propia.

La mayoría de categorías y subcategorías que se observan en la tabla fueron determinadas previamente a las entrevistas y fundamentadas desde el marco teórico. Otras subcategorías, en cambio, fueron producto de la identificación en vivo, es decir, mientras se realizaba el análisis de contenido de las entrevistas semi-estructuradas²⁰.

²⁰ Las preguntas realizadas en las entrevistas pueden observarse en detalle en el anexo n°2.

5.6. Tipo de Investigación Cuantitativa

5.6.1. Encuesta para Medir las Competencias Mediáticas de los Estudiantes de Comunicación Organizacional

Para medir las competencias digitales de los estudiantes de comunicación en las universidades de Quito, se preparó una encuesta que se envió a doce profesores de las siguientes universidades de la ciudad: Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE), Universidad Internacional del Ecuador (UIDE), Universidad de las Américas (UDLA), Universidad Central del Ecuador (UCE) y Universidad de Los Hemisferios (UH). El tipo de muestreo elegido fue el no probabilístico, porque se desconoce la totalidad del universo a estudiar.

Los profesores sirvieron de conexión con los alumnos, y se utilizó la plataforma Formularios de *Google* para que los estudiantes hicieran la encuesta en línea. Finalmente, ciento veintiún (121) estudiantes respondieron la encuesta, que se compone de veintisiete (27) preguntas, divididas en los siguientes temas:

- Información y alfabetización digital (pregunta 01 a 03 y pregunta 21).
- Comunicación y colaboración (pregunta 04 a 07 y preguntas 24 y 25).
- Creación de contenido (pregunta 08 a 10 y preguntas 22, 23, 26 y 27).
- Seguridad (pregunta 11).
- Resolución de problemas (pregunta 12 a 20).

El porcentaje de participación en cada universidad fue:

Tabla 15. *Porcentaje de participación en cada universidad*

Universidad	Cantidad	Porcentajes
Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)	10	8,2%
Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE)	25	20,6%
Universidad Internacional del Ecuador (UIDE)	20	16,5%
Universidad de las Américas (UDLA)	25	20,6%
Universidad Central del Ecuador (UCE)	20	16,5%

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Universidad de los Hemisferios (UH)	21	17,3%
Total	121	100%

Nota: elaboración propia.

Para analizar los datos, se utilizó el software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) 20²¹.

5.6.2. Estudio Cuasi – experimental

Los diseños cuasi–experimentales son variantes de la investigación experimental, que sirven para analizar las causas y los efectos de ciertos fenómenos de la realidad, pero no pueden controlar todos los factores que afecten al experimento (Agudelo, Aignerren, Ruiz, 2008). La principal diferencia entre diseños experimentales y cuasi–experimentales es que los primeros seleccionan al azar a las personas que formarán parte del experimento, mientras que en el segundo caso, los sujetos son impuestos (grupos conformados). En esta investigación, entonces, el grupo estructurado está compuesto por estudiantes de la Facultad de Comunicación de la Universidad Central, del sexto semestre, matriculados en la asignatura de comunicación organizacional.

Los procedimientos recurrentes del método cuasi–experimental son: a) la observación, b) la aplicación del tratamiento experimental, y c) una segunda observación. En busca de un mayor rigor técnico, las observaciones utilizan distintos instrumentos para recabar datos. Así, la primera prueba se denomina pre-test y la segunda prueba, post-test.

Tabla 16. Diseños cuasiexperimentales

O1	X	O2	Grupo de experimentación.
O1		O2	Grupo de control.

Nota: tomado de Wimmer y Dominick (1996, p.96)

²¹ En la sección de anexos se adjunta el cuestionario (anexo n°3) para mayor detalle.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

En la tabla presentada, la simbología O1 son los sujetos observados en el pre-test, X es la variable sujeta de manipulación y O2, los sujetos observados luego del tratamiento o experimentación. El ejemplo “indica que se han producido intervenciones simultáneas en dos grupos distintos y el segundo grupo o grupo de control no ha recibido el tratamiento experimental” (Wimmer y Dominick, 1996, p.96).

Como explican Wimmer y Dominick (1996), la decisión de manipular la variable independiente puede ser directa o encubierta. En el primer caso, se informa a los participantes lo que el investigador busca con el procedimiento. En el segundo caso, el investigador no informa casi nada sobre el procedimiento, simplemente da unas instrucciones básicas para realizar el ejercicio. La lógica que subyace a estos procedimientos es: a mayor manipulación de la variable independiente, mayores efectos en la variable dependiente (causa-efecto). En este trabajo se aplicará la manipulación encubierta, es decir, no se dará a los estudiantes mayores detalles sobre el experimento.

Para este estudio cuasi-experimental, la asignatura se dividió en cuatro partes según lo establecido por el sílabo de la materia de comunicación organizacional en la carrera de comunicación social, que cuenta con 64 horas en todo el semestre. La normativa de la universidad, además, indica que el 50% de la carga horaria (32 horas) se debe destinar a trabajos prácticos.

Tabla 17. Cuadro comparativo entre grupo de control y grupo experimental

Grupo experimental	Grupo de control
Temario	Temario
Teorías para el estudio de la comunicación organizacional.	Teorías para el estudio de la comunicación organizacional.
Identidad, imagen y reputación en la comunicación organizacional.	Identidad, imagen y reputación en la comunicación organizacional.
Públicos y mapa de públicos.	Públicos y mapa de públicos.
Medios aplicados a la comunicación organizacional.	Medios aplicados a la comunicación organizacional.
Estrategia de enseñanza ABP Transmedia.	Clase magistral y lecturas.
Proyecto desde el inicio.	Proyecto solo al final.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Nota: elaboración propia.

Como se observa en el cuadro (tabla n°17), ambos grupos (A y B) trabajarán los mismos contenidos de la asignatura. La diferencia entre un grupo y otro estará en el enfoque y las actividades prácticas. En el grupo A, se explicará la comunicación organizacional a través de la estrategia de enseñanza que se ha denominado ABP Transmedia. Con el grupo B, se trabajará y explicará la comunicación organizacional desde una estrategia pedagógica enfocada en la clase magistral y la lectura de textos relacionados con la asignatura. En este último caso, las actividades prácticas se realizarán solo al final del semestre.

El cuestionario para la prueba pre y pos test que se aplicó a los estudiantes de la Facultad de Comunicación Social, UCE (asignatura de comunicación organizacional) contiene veintiséis (26) preguntas para evaluar las diferentes áreas de la competencia digital. Los datos se ordenaron de la siguiente forma:

- Área 1: Información y alfabetización informacional (preguntas 1 a 5).
- Área 2: Comunicación y colaboración (preguntas 6 a 10).
- Área 3: Creación de contenidos (preguntas 11 a 18)
- Área 4: Seguridad (preguntas 19 a 22).
- Área 5: Resolución de problemas (preguntas 23 a 26).

Para analizar y comparar los datos, se utilizó el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) 20²². El estadístico que se utilizó fue la prueba T para muestras independientes, y los criterios de validación para la hipótesis de trabajo fueron:

Tabla 18. Escala de coeficiente de correlación del estudio cuasiexperimental

Criterio	Opción
Si, valor $p < 0,05$	Se debe aceptar H1 (hipótesis alternativa).
Si, valor $p > 0,05$	Se debe aceptar H0 (hipótesis nula).

²² En la sección de anexos, se adjunta el cuestionario 2 (anexo n°4) que se utilizó para el estudio cuasi-experimental.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Nota: elaboración propia.

5.6.3. Propuesta de Estrategia ABP Transmedia para el Desarrollo de Competencias Digitales

El ABP Transmedia es una estrategia de enseñanza que resulta de la combinación entre los aprendizajes basados en proyectos y la narrativa transmedia. Del ABP se toman principios como la conexión de las dinámicas de clase con la realidad profesional, la resolución de problemas y la asunción de una mayor participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Salinas, Pérez y De Benito, 2008; Vergara, 2006; Maldonado, 2008). Además, se toman las diferentes fases que implica esta estrategia de enseñanza: el análisis de la situación, el diseño, la ejecución y la evaluación.

Por su parte, la narrativa transmedia actúa como un complemento que refuerza el ABP. Tal como mencionamos en páginas anteriores, la narrativa transmedia permite diseñar contenidos de estilo narrativo que circulan por diferentes plataformas. En este caso, se ha planificado para los estudiantes la creación de relatos con personajes, el diseño de la transmediación de las historias, la elaboración de productos comunicacionales, la reflexión sobre las mejores plataformas digitales y redes sociales para el proyecto y el diseño de experiencias para la participación de las audiencias (Acuña y Caloguera, 2012; Scolari, 2013, Lugo, 2016; Lovato, 2017).

A partir de allí, el ABP Transmedia busca el desarrollo de las diferentes áreas de la competencia digital: 1) Información y alfabetización informacional; 2) Comunicación y colaboración; 3) Creación de contenidos; 4) Seguridad; y 5) Resolución de conflictos.

El proyecto, que se diseñó y ejecutó para esta investigación, y que fue sometido a una prueba pre y pos test, tiene las siguientes fases:

- **Fase 1. Investigación:** el estudiante busca información, compara datos, filtra la información relevante para el proyecto y plantea objetivos. Para esto se utilizan técnicas como análisis PEST, la matriz FODA y la matriz CAME. Se seleccionaron estas tres técnicas porque se complementan entre sí. Con estas acciones, se trabaja la información y alfabetización digital (una de las áreas establecidas dentro de la competencia digital).

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- **Fase 2. Construcción del relato:** los grupos de trabajo estructuran una historia. La historia debe poseer seis personajes y dividirse en tres actos. Las acciones deben ocurrir en el lugar donde se implementará el proyecto. Con la historia lista, se pasa al proceso de transmediatización, donde el estudiante puede aplicar la expansión, la profundidad, la continuidad, la multiplicidad, la extracción o la inmersión²³. El relato está conectado directamente con los objetivos planteados en la primera fase. Así, se busca desarrollar el área de la creación de contenidos y, a su vez, la resolución de problemas.
- **Fase 3. Plataformas y medios:** la historia transmediatizada (aún en papel) pasa a materializarse en formatos de comunicación. Los grupos discuten sobre el diseño gráfico, la producción de los formatos comunicativos y la apertura de plataformas digitales y/o redes sociales. Con estas acciones, también se está desarrollando la creación de contenidos y la resolución de problemas.
- **Fase 4. Participación:** los grupos discuten sobre las experiencias de participación que ofrecerán a los beneficiarios del proyecto. Las experiencias de participación pueden planificarse en una dimensión digital o analógica. Para la participación digital, se pueden aprovechar los recursos que ofrecen las mismas plataformas y redes sociales. La participación analógica, en cambio, interviene en el espacio público (talleres, teatro, funciones de cine, etc.). Las áreas de las competencias digitales a desarrollar aquí son la comunicación y colaboración, la seguridad y la resolución de problemas.
- **Fase 5. Cronograma y ejecución:** se detallan los productos comunicativos y las acciones a realizar dentro del proyecto en un periodo de un año calendario. En esta fase no se desarrolla ningún área específica de la competencia digital.
- **Fase 6. Evaluación:** esta fase consiste en la autoevaluación de los integrantes del grupo que diseñaron el proyecto. Se califican del 1 al 5, a través de una escala de valores donde 1 equivale a nada, 2 a poco, 3 a algo, 4 a bastante y 5 a mucho. El área de la competencia digital que está relacionada con este momento es la de comunicación y colaboración.

En la siguiente tabla (n°19) se puede observar, a manera de síntesis, todo lo que se ha explicado para cada una de las fases.

²³ Ver sección 4.6 del capítulo 4.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 19. Síntesis del esquema ABP Transmedia y el desarrollo de competencias digitales

ABP TRANSMEDIA PARA COMUNICACIÓN EN ORGANIZACIONES
FASE N°1: INVESTIGACIÓN
1.1. Justificación (teórico y social)
1.2. Análisis del entorno
1.3. Objetivos (1 general y 4 específicos)
1.4. Segmentación de públicos
Acciones: buscar, filtrar, comparar información y plantear propuesta.
Competencias digitales a desarrollar: Información y alfabetización informacional.
FASE N°2: CONSTRUCCIÓN DEL RELATO
2.1. Creación de la estructura narrativa (personajes, ambientes, acontecimientos).
2.2. Transmediatización (expansión, multiplicidad, inmersión, extracción, serialización, etc.).
2.3. Bocetos / libretos / guiones.
Acciones: escribir el relato, relacionar elementos del relato, relacionar partes del relato con plataformas y redes sociales.
Competencias digitales a desarrollar: Creación de contenidos.
FASE N°3: PLATAFORMAS Y MEDIOS
3.1. Selección de medios y formatos.
3.2. Estética de productos.
Acciones: discutir guiones, bocetos y formatos entre grupos.
Competencias digitales a desarrollar: Comunicación y colaboración.
FASE N°4: PARTICIPACIÓN
4.1. Participación.
4.2. Análisis de los públicos, nivel de participación y experiencias.
Acciones: pensar en los beneficiarios del proyecto y en la experiencia a cada usuario.
Competencias digitales a desarrollar: Comunicación y colaboración, y Resolución de problemas.
FASE N°5: CRONOGRAMA Y EJECUCIÓN
5.1. Planeación de contenido y cronograma de ejecución.
FASE N°6: EVALUACIÓN
6.1. Evaluación y autoevaluación global del proyecto de comunicación transmedia.
Acciones: recopilar la información para autoevaluar a los diseñadores del proyecto.
Competencias digitales a desarrollar: Comunicación y colaboración.

Nota: elaboración propia²⁴.

²⁴ En el anexo (n°1) se puede observar esta misma tabla con mayor detalle. No se coloca esta información por falta de espacio.

5.7. Criterios de Rigor Científico (Validez y Confiabilidad) Aplicados a la Entrevista

Para la validación y confiabilidad de la entrevista, se recurrió a la validación por juicio de expertos. Además, se realizó un pilotaje de las preguntas con directores o coordinadores del grado de comunicación organizacional, en el que participaron: un director de carrera, un coordinador de carrera y cuatro profesores de comunicación de distintas universidades de la ciudad de Quito.

Tabla 20. *Docentes que participaron del pilotaje de las preguntas para la entrevista semiestructurada*

Directores y docentes	Observaciones
1 Magíster Juan David Bernal: director de la carrera de comunicación de la Universidad de los Hemisferios.	Fue el primer entrevistado en la categoría “director de carrera”. Con él se pudo evidenciar que las preguntas eran legibles y entendibles. Gracias a ello, se mantuvieron la mayoría de las preguntas.
2 Magíster Beatriz Guarderas: coordinadora de la carrera de relaciones públicas y comunicación organizacional.	A través de esta entrevista, el investigador tomó conciencia de que, además de la figura de director de carreras, existen puestos específicos de coordinadores en la carrera de comunicación organizacional. Identificar este puesto ayudó a contactarse más fácilmente con los docentes para las entrevistas semiestructuradas.
3 Doctor José Villamarín: docente jubilado de la Universidad Central del Ecuador. Dictó clases de comunicación empresarial en la Universidad de las Américas (UDLA), a nivel de maestría.	En esta entrevista se observó que la pregunta sobre estrategias de educación introducía un concepto que no se comprendía del todo bien. En ese sentido, se determinó que, antes de formular la pregunta que hacía referencia a ese tema, había que explicar el concepto. Así, el docente entrevistado podría desarrollar mejor las ideas.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

4	Magíster Mauro Ruiz: docente de comunicación organizacional de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS).	Se concluyó en que el listado de preguntas para los docentes era muy largo. Así, se pasó de veinte preguntas a quince.
5	Magíster Karina Granja: docente de comunicación corporativa, modalidad a distancia, de la Universidad Internacional del Ecuador.	La docente sugirió que la investigación que se estaba realizando podría también aplicar para la educación a distancia. No se siguió esta recomendación: solo se tomaron en cuenta estudios presenciales.
6	Magíster Nataly Díaz: docente de comunicación de la Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE).	Afirmó que las preguntas se entendían bien y que el número era adecuado.

Nota: elaboración propia.

5.8 . Validación de Instrumentos Aplicados a los Cuestionarios

Para los cuestionarios, se realizó la validación del instrumento a través del juicio de expertos y una validación interna con el coeficiente *Alfa de Conbrach*. En lo referente al juicio de expertos, se enviaron los ítems y cuestionarios (a través de correos electrónicos) a doctores de Ecuador y España especializados en comunicación, educación y tecnologías de la información. En la siguiente tabla (nº21), se pueden observar los perfiles de cada uno y las recomendaciones que realizaron sobre los instrumentos.

Tabla 21. Validación por juicio de expertos

	Docente validador	Observaciones y sugerencias
1	Pablo Escandón: docente de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador (UASB). Es doctor en Ciencias de la Información y Comunicación por la	Sus observaciones y sugerencias fueron: En la entrevista semiestructurada, antes de preguntar sobre cómo asumen los estudiantes la cultura digital, sería bueno que los docentes definan qué comprenden sobre cultura

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Universidad Santiago de Compostela, España, y es miembro de la Cátedra Latinoamericana de Narrativas Transmedia.	digital, para así matizar lo que ellos valoran en los estudiantes. Lo demás me parece muy exhaustivo y bien estructurado.
	A partir de lo mencionado, se preguntó directamente sobre cultura digital a los docentes en las entrevistas.

2 Dra. Cristina González Oñate: docente de la Universidad Jaume I, España. En la actualidad, es profesora de Estrategias de Comunicación en el grado de Publicidad y Relaciones Públicas, grado de Periodismo y grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad Jaume I. Imparte docencia en el Máster de Nuevas Tendencias y Procesos de Innovación en Comunicación desde el año 2007.	Aprobó el instrumento de investigación. La sugerencia que brindó fue que el cuestionario debería enviarse por una plataforma virtual. Así, se envió por <i>Google</i> Formularios.
--	--

3 Dr. Diego Apolo: docente de la Universidad Nacional de Educación en Cañar, Ecuador. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata, Argentina.	En el cuestionario para la investigación de campo cuasi-experimental, ofreció una recomendación sobre la tipología de las respuestas: seguir solo preguntas dicotómicas o solo preguntas con varias opciones. Se siguió la primera recomendación (la mayoría de las preguntas son dicotómicas).
---	---

Nota: elaboración propia.

La validación interna del cuestionario para la encuesta a los estudiantes de comunicación organizacional de las seis universidades de la ciudad de Quito obtuvo un índice de: 0.853 (Muy buena). Para el cuestionario de la evaluación pre y pos test para los estudiantes de la Facultad de Comunicación Social (asignatura de comunicación organizacional) de la Universidad Central del Ecuador, el índice de valoración fue: 0.96 (Muy buena).

5.9. Pilotaje

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

El pilotaje del cuestionario de la encuesta a estudiantes de comunicación organizacional de la ciudad de Quito se realizó con diecisiete (17) estudiantes, que representan un 13% de la muestra a la que se aplicará²⁵.

El pilotaje del cuestionario de la evaluación pre y pos test para los estudiantes de la Facultad de Comunicación Social (asignatura de comunicación organizacional) de la Universidad Central del Ecuador se realizó con quince (15) personas²⁶.

Ambos se realizaron principalmente con ex estudiantes que accedieron voluntariamente a responder los cuestionarios a través de redes sociales y correo electrónico.

²⁵ El procedimiento se puede visualizar y analizar en la siguiente dirección: <https://docs.google.com/forms/d/1-MHZ4Y88vgScWPkh3o20OVsozX6dd6gLBKvym9bUSNE/edit>

²⁶ Este ejercicio de pilotaje se puede observar en el siguiente link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSftprpt5686TsE-uGR9pBm5cKo5NknegcqdafU0gK6szKobUA/viewform?usp=sf_link

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

La presentación de los datos y resultados consta de tres secciones: el estudio cualitativo, donde se analizan las entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes de comunicación organizacional; el estudio cuantitativo, donde se muestran los resultados de la encuesta a estudiantes en comunicación organizacional de la ciudad de Quito, Ecuador; y, por último, el estudio cuasi-experimental, realizado con dos grupos de la Facultad de Comunicación Social. A su vez, esta última sección se divide en datos pre-test y datos post-test.

6. Análisis de Resultados de las Entrevistas Semiestructuradas

6.1. Introducción

En este capítulo se presentan los resultados de las entrevistas semiestructuradas a los profesores universitarios de la ciudad de Quito, organizados a través de categorías y subcategorías generadas con *Atlas Ti*. Se analizarán tres categorías centrales: “Educación y cultura digital”; “Formación del comunicador y concepción de la comunicación organizacional” y “Cambio de perfil profesional”. Estas categorías y sus respectivas subcategorías se ilustran con citas extraídas de las entrevistas, codificadas con dos números: el número asignado al profesor entrevistado y el número de cita, por ejemplo: “4:13”. Después de la presentación y análisis de cada categoría, se resumen las principales ideas.

6.2. Categoría Central N°1: Educación y Cultura Digital

Dentro de esta categoría central, se han identificado cuatro subcategorías con diferentes cantidades de citas:

Tabla 22. Subcategoría y números de citas de la categoría central n°1

Subcategoría n°1: Conceptualización de la cultura digital	24 citas
Subcategoría n°2: Estudiantes y cultura digital	37 citas
Subcategoría n°3: Docentes y cultura digital	32 citas
Subcategoría n°4: Universidad y cultura digital	6 citas

A continuación, se describirá cada una de estas subcategorías.

6.2.1. Subcategoría 1: Conceptualización de Cultura Digital

El número de citas totales sobre esta categoría son 24. Se comenzará explicando cuáles son las palabras asociadas al concepto de cultura digital (4 citas) en las entrevistas a docentes. Luego, se detallarán las características de la cultura digital en consonancia con lo dicho en las secciones “Cultura digital y ciberespacio” (1.4.), “Convergencia mediático-cultural” (1.5.) y “Comunicación digital interactiva” (1.6.) del marco teórico (11 citas). Finalmente, se presentarán sus aspectos positivos (3 citas) y negativos (6 citas).

Para los profesores entrevistados, la subcategoría “Conceptualización de cultura digital” se relaciona con las siguientes palabras: tecnología digital (5 palabras), comunicación (5 palabras), ambientes (4 palabras), herramientas (4 palabras), medios (4 palabras) y procesos (4 palabras). En la siguiente tabla (n°23) se pueden identificar, a grandes rasgos, las definiciones que conjuga el concepto de cultura digital, casi siempre relacionado con la tecnología digital:

Tabla 23. Ejemplos subcategoría “Concepto de cultura digital”

1	“[...] más que pensar la tecnología como herramienta o accesorio hay que pensarlo como ambientes”.	2:18
2	“[...] la cultura digital se centra en entender los comportamientos y todos los procesos que surgen dentro de un entorno que es el real, pero también tiene una carga irreal o ficticia de identidades, personalidades y perfiles diferentes”.	3:23
3	“Cultura digital es el conocimiento de ciertas herramientas que nos van a ayudar a optimizar nuestro tiempo, recursos, y procesos, pudiendo ser estos de tipo comunicacional, financieros y administrativos”.	4:17
4	“Cultura digital es prácticamente todo ese universo digital y el consumo que hacemos en ella. Algunos, como Canclini, van a decir que somos <i>prosumidores</i> ”.	10:20

El término también se asocia, en menor medida, con comportamientos y acciones colectivas (1 palabra), con la proliferación de comunidades con códigos compartidos (1 palabra), con nuevas formas de percibir y sentir el mundo (1 palabra) y con la sobreabundancia de información que existe en la actualidad (1 palabra).

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Además de las palabras asociadas, la noción de cultura digital trae consigo una serie de características que se relacionan con los conceptos de ecología mediática, convergencia mediático-cultural y comunicación digital interactiva. Todos ellos ayudan a explicar la relación compleja entre lo social, lo tecnológico y lo cultural que vive la humanidad actualmente. Se han identificado, en las entrevistas, 11 citas que se refieren a dichas características:

- Herramientas, accesorios y dispositivos para la comunicación y la optimización de procesos (6 citas).
- Identidades y perfiles (2 citas).
- Seguridad y riesgos (1 cita).
- Espacios virtuales, ambientes, ecosistemas y comunidades (1 cita).
- Nuevas sensibilidades y comportamientos (1 cita).

La característica que sobresale hace referencia a las herramientas, accesorios y dispositivos digitales que conviven y modifican las acciones cotidianas y profesionales. Esto evidencia que el concepto de cultura digital está muy asociado a la parte tangible y artefactual, mientras que otros aspectos, como las percepciones y comportamientos que pueden surgir a partir de la interacción con los dispositivos, se trasladan a un segundo plano. Como se puede observar en la siguiente tabla (n°24), particularmente en las citas 7:21 y 8:18, las caracterizaciones se enmarcan en la herramienta y su capacidad de uso en el ámbito laboral y profesional; se describen como herramientas comunicativas que sirven para obtener mayor productividad.

Tabla 24. Ejemplos de cultura digital relacionada con herramientas

1	“[...] la cultura digital se encarga de evaluar y visibilizar todos estos procesos sociales y comunicativos que surgen dentro del entorno digital”.	3:24
2	“Lo digital termina siendo una herramienta sumamente valiosa, herramienta sin la cual no podemos pensarnos como profesionales. Sin embargo, es una herramienta que tiene que estar sometida al pensamiento, planificación, estrategia; y en esa línea creo que debemos seguir avanzando”.	7:21

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

3	“La cultura digital es la posibilidad de relacionarte por medios digitales, aprender, auto aprender y de crecer en general por estos medios”.	8:18
---	---	------

Las características relacionadas con identidades y perfiles son mencionadas por los entrevistados en menor medida, pero no por ello dejan de ser importantes; se convierten en las interfaces de acceso al mundo virtual. A partir de estas identidades se genera una serie de actividades, como la comunicación fluida e interactiva entre amigos y contactos. La irrupción y la consolidación de la web 2.0 ha provocado que las plataformas interactivas y las redes sociales se conviertan en parte integrante de la realidad del ser humano y, en la mayoría de los casos, el acceso a ellas se realiza a través de identidades o perfiles digitales. Como se evidencia en las citas 3:26 y 12:05 de la siguiente tabla (n°25), el ejemplo más cercano es *Facebook*, pues para ser parte de esa red social es obligatorio crear un perfil digital. En ese sentido, cuando se ingresa allí “para ver qué está pasando con su gente”, en realidad no se está mirando a la gente sino a los perfiles digitales que esas personas han creado para poder interactuar al interior de la plataforma.

Tabla 25. Ejemplos de cultura digital relacionada con identidades y perfiles digitales

1	“[...] los jóvenes consideran el tema digital como un espacio de ocio y esparcimiento, la gente se mete a <i>Facebook</i> para ver qué está pasando con su gente, más no para aprender algo, por medio de este soporte digital”.	3:26
2	“[...] la cultura digital se centra en entender los comportamientos y todos los procesos que surgen [...] pero también tiene una carga irreal o ficticia de identidades, personalidades y perfiles diferentes”.	12:05

La creación y el uso de perfiles e identidades digitales están enmarcados en el ámbito del ocio y el entretenimiento. Este criterio no solo se aplica a los jóvenes, sino a todas las personas que tienen acceso a dispositivos y conexión a internet.

Por su parte, la característica de seguridad y riesgos (2 citas) coloca el foco en los problemas de robos de identidades y en la circulación de contenidos falsos (*fake news*). Los entrevistados son conscientes de la importancia de la seguridad, pero no se encuentran afirmaciones sobre acciones concretas para proteger sus dispositivos y contenidos. Es decir,

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

siendo conscientes de los peligros al acecho, los entrevistados evitan no caer en falsificaciones o manipulaciones, pero nadie habla sobre acciones o pasos efectivamente realizados para protegerse de actividades maliciosas en el marco de la cultura digital. Con respecto a este asunto, la cita 7:21 de la siguiente tabla (n°26) muestra que lo digital se ha vuelto importante, pero debe ser sometido al pensamiento para mejorar la seguridad y disminuir los riesgos.

Tabla 26. Ejemplo de cultura digital relacionada con seguridad y riesgos

1	“Lo digital termina siendo una herramienta sumamente valiosa, herramienta sin la cual no podemos pensarnos como profesionales. Sin embargo, es una herramienta que tiene que estar sometida al pensamiento, planificación, estrategia; y en esa línea creo que debemos seguir avanzando”.	7:21
---	---	------

Respecto a los contenidos falsos, se evidencia el conocimiento sobre su efecto perjudicial, tanto a escala personal como social, pero tampoco se encuentra ninguna recomendación, herramienta o pauta para combatirlos.

Tabla 27. Ejemplo de cultura digital relacionada con contenidos falsos

1	“El manejar, entender el mundo digital, así como sus alcances, pero de igual forma comprender qué tipo de contenidos son los que se pueden difundir mediante estas plataformas, pero, sobre todo, analizar su uso desde una perspectiva crítica, tomando en cuenta cuál es mi contribución y que no sea objeto de manipulación”.	5:24
---	--	------

Profundizando en la característica de espacios virtuales, ambientes, ecosistemas y comunidades (2 citas), las ideas de los entrevistados apuntan a que la cultura digital (y con ella, la tecnología) permea en la sociedad y anima a dejar de lado la concepción de accesorio; es decir, se destaca la condición omnipresente de los medios digitales y el hecho de que son estos los que están guiando, formando modelos y explorando maneras para que el usuario perciba la realidad. Como afirman los entrevistados, este proceso ocurre tanto en adultos como en adolescentes y niños. La cita 2:19 de la siguiente tabla (n°28) hace referencia exclusiva al ambiente que han creado los medios digitales y destaca que, para los estudiantes, sería ya inentendible una realidad sin medios para jugar, consultar y estudiar. Estas ideas están muy a

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

tono con las propuestas conceptuales de McLuhan y Fiore (2015), quienes desarrollan la idea de ecología mediática.

Tabla 28. Ejemplos de cultura digital relacionada con espacios virtuales, ambientes y ecosistemas

1	“[...] sus juguetes [de los estudiantes] han sido la tecnología, la dominan mejor que nosotros, advierten aplicaciones que tú ni siquiera has inferido, las entienden perfectamente como un ambiente”.	2:19
2	“En cuanto a la cultura digital, podemos pensarla desde códigos compartidos que nosotros evidenciamos o son notorios en las plataformas digitales o medios digitales”.	6:12

Por su parte, la característica que se refiere a las nuevas sensibilidades y comportamientos (2 citas), muy vinculada con los datos anteriores, puntualiza cómo la cultura digital permite la creación de nuevas formas de mirar, interpretar y organizarse en la realidad. Dentro de la cultura digital, la exposición a contenidos (con cierta calidad y profesionalismo) ayuda a valorar ciertas ideas y posiciones, y da lugar a acciones colectivas. Como se observa en la cita 7:17, la cultura digital también puede ser entendida y percibida, yendo más allá de la diversión, como un motor que ayuda a dinamizar a la gente (por ejemplo, hacia las acciones sociales, mediante convocatorias a movilizaciones y promoción de la defensa de derechos humanos).

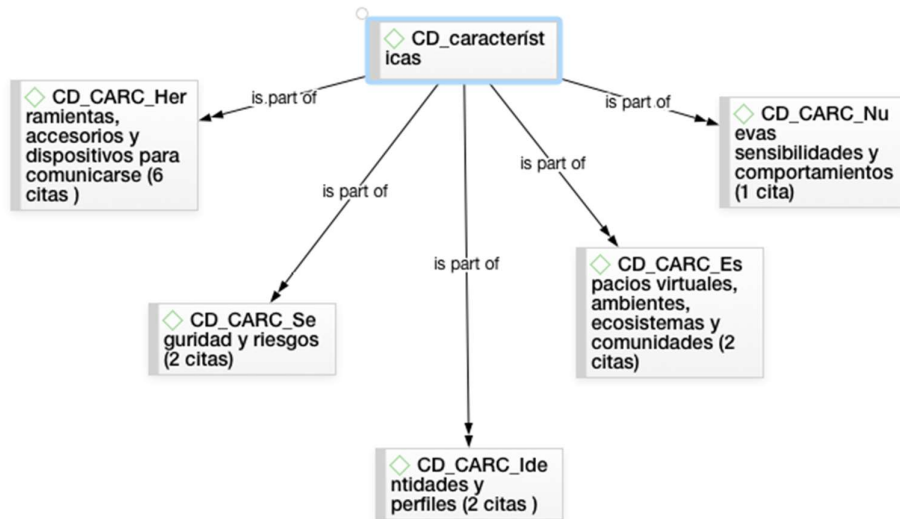
Tabla 29. Ejemplo de cultura digital relacionada con nuevas sensibilidades

1	“La cultura digital está formando nuevos seres humanos, con sensibilidades, formas de actuar y percepciones distintas, pero, sobre todo, formas de organizarse distinto”.	7:17
---	---	------

Luego de analizar cada una de las características de la cultura digital, se presentan en la siguiente red, a modo de síntesis, las ideas principales que se han estado desarrollando:

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Figura 9. Red semántica de las principales características de la cultura digital



Nota: elaboración propia con *Atlas Ti*.

Finalmente, para cerrar la explicación de la subcategoría “Concepto de cultura digital”, se detallan los aspectos positivos (3 citas) y negativos (6 citas) que los entrevistados han mencionado en sus intervenciones.

Dentro de los aspectos positivos, se refieren a los siguientes puntos:

- La evidencia de que hay una cultura digital fuerte en Ecuador (1 cita).
- La percepción de que sí hay una mayor y mejor utilización de la tecnología en las actividades cotidianas (2 citas).

La cita 8:8 de la siguiente tabla (n°30), por ejemplo, expone un discurso muy favorable sobre la cultura digital y, a partir de ella, aunque sus apreciaciones son muy generales, se deduce que hay un estado pleno de cultura digital en el país. La cita se centra en el tema de las redes sociales y los contenidos que llegan a los dispositivos móviles.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 30. Ejemplo de criterios positivos sobre la cultura digital

1	“Hay que tener en cuenta que todas las personas tienen contacto con redes sociales, mundos virtuales, y hacen muchísimas cosas. Hacen más caso a lo que les llega al celular que a un <i>email</i> ”.	8:8
---	---	-----

En cuanto a los aspectos negativos, los criterios apuntan a:

- Desaprovechamiento del 100% de las posibilidades que ofrece la tecnología (sobresaturación o infoxicación) (2 citas).
- Utilización de la tecnología solo para actividades de ocio y entretenimiento (2 citas).
- Desconcentración y manipulación (2 citas).

Algunos ejemplos que se pueden destacar para fundamentar lo dicho son:

Tabla 31. Ejemplo de criterios negativos sobre la cultura digital

1	“[...] creo que, culturalmente, ni los docentes, ni los alumnos estamos 100% nutridos de cómo potenciar las tecnologías al máximo”.	3:25
2	“[...] un espacio de ocio y esparcimiento, es decir, la gente se mete a <i>Facebook</i> para ver que está pasando con su gente, más no para aprender algo por medio de este soporte digital”.	3:26
3	“Hay cultura digital negativa, yo creo que las personas son como un rebaño”.	10:23

Como se evidencia en los ejemplos (citas 3:25, 3:26 y 10:23), y como se advirtió al inicio, los aspectos negativos a los que se refieren los entrevistados hacen alusión a las prácticas de los alumnos universitarios en el marco del salón de clase. Estas expresiones se podrían considerar como un indicador de que la cultura digital en Ecuador aún no está desarrollada, sobre todo en el ámbito educativo, y por eso existe una incertidumbre sobre el tema entre los docentes.

En síntesis, la subcategoría de concepto de cultura digital está asociada a los términos: tecnología digital, comunicación, ambiente y medios. Las principales características de la convergencia mediático-cultural que se evidencian hacen mención a: a) herramientas,

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

accesorios y dispositivos; b) identidades y perfiles; c) seguridad y riesgos; d) espacios virtuales, ambientes, ecosistemas y comunidades; y e) nuevas sensibilidades y comportamientos. A partir de allí, se desprenden factores negativos y positivos que los entrevistados asocian a la cultura digital, con mayor cantidad de factores negativos, por ejemplo: a) no aprovechamiento del 100% de las posibilidades que ofrece la tecnología; b) utilización de la tecnología solo para actividades de ocio; c) desconcentración y manipulación.

6.2.2. Subcategoría 2: Estudiantes y Cultura Digital

En relación con esta subcategoría, el grupo docente expone, en las entrevistas, una variedad de afirmaciones sobre las actitudes, comportamientos y habilidades de los estudiantes que cursan el grado en comunicación organizacional. Por ejemplo:

- No aprovechan al máximo todo lo que ofrece la red (13 citas).
- Son hábiles con las herramientas digitales (11 citas).
- Utilizan plataformas y redes para entretenimiento y diversión (7 citas).
- Tienen poca visión crítica sobre contenidos y dispositivos digitales (4 citas).
- Tienen poca creatividad (2 citas).

Los profesores universitarios señalan, principalmente, que sus estudiantes no aprovechan al máximo todo lo que ofrece la red (13 citas); indican que tienen cierta dificultad para comprender la vertiente profesional del uso de las nuevas tecnologías y, por eso, dejan al margen su potencialidad para la educación y la autoformación. He aquí algunos ejemplos de lo que los entrevistados manifiestan sobre el alumnado en este punto:

Tabla 32. Ejemplos sobre el no aprovechamiento de la cultura digital por parte de los estudiantes

1	“[...] conocen perfectamente el manejo de la tecnología, pero no han mantenido un proceso de adaptación que sea positivo para su profesión, existen muchas aplicaciones que podrían emplearse, favorablemente, en su vida profesional”.	4:19
---	---	------

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

2	“Yo considero que no sería tanto el enseñarles, sino que ellos se dieran cuenta de la importancia del uso que le están dando a las nuevas tecnologías”.	11:10
3	“[...] es importante hacerles notar que existe un lado profesional dentro de lo digital, ya que el hecho de tener redes sociales no implica que solo el ocio y el entretenimiento estén metidos ahí, sino que hay páginas de dónde se puede aprender mucho”.	3:33
4	“[Utilizan la tecnología] Un 80% para temas que les conviene y 5% para temas profesionales”.	4:18
5	“[...] sí utilizan los medios, pero dependerá de muchos factores, en la parte educativa los de presencial [educación presencial] todavía no sacan el jugo a toda la posibilidad digital como los estudiantes de virtual”.	8:20

Otra de las afirmaciones que resalta entre los entrevistados al hablar sobre sus estudiantes es la habilidad que tienen en el manejo de las herramientas digitales (11 citas); sin embargo, apuntan que esta habilidad se traduce solo en el uso de plataformas y redes sociales de interés personal. Es decir, no se observa en el uso de plataformas, redes o aplicaciones profesionales o educativas. Cuando las plataformas o redes sociales son aplicadas al ámbito de la educación, los estudiantes suelen tener dificultades.

Otro dato que se ha identificado es que los docentes atribuyen a los estudiantes una escasa visión crítica respecto a la tecnología y los contenidos que circulan en la red (4 citas). Se entiende por visión crítica la capacidad de analizar y cuestionar el origen del contenido que circula a través de internet, al que se accede a través de los dispositivos. Desde el punto de vista de los docentes, aunque los estudiantes son hábiles con el manejo de los dispositivos, eso no parece ser garantía del desarrollo de una visión crítica frente a los contenidos. Los estudiantes no ponen en entredicho la información y asumen el contenido como verdadero, sin tener en cuenta que puede estar vinculado con ideologías, partidos políticos o instituciones gubernamentales. En el siguiente cuadro (tabla n°33) se presentan algunas citas sobre este tema, que ayudan a ilustrar la opinión de los docentes sobre la falta de visión crítica de sus estudiantes:

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 33. Ejemplos de criterios sobre escasa visión crítica de la cultura digital en los estudiantes

1	“[...] siendo ellos una generación joven están a la vanguardia de lo que va surgiendo, por ello consideraría que tienen un nivel alto en el manejo de las nuevas tecnologías, pero creo que les hace falta el procesar lo digital con una visión crítica [...] Creo que hay que incluir que las tecnologías tienen una intencionalidad, una ideología, que pueden ser objetos de manipulación”.	5:22
2	“Poseen una cultura digital, pero no necesariamente una cultura digital crítica, es decir tienen a su modo, una cultura digital, porque están inmersos en ese mundo, ya que se evidencia una dependencia constante del uso de estas tecnologías, en redes sociales, principalmente”.	5:27

El último elemento está relacionado con la falta de creatividad que los docentes atribuyen al estudiantado (2 citas). Desde su perspectiva, al descargar de internet cualquier material, no hay un ejercicio de reflexión sobre qué tipo de material se está descargando y si aquello sirve o no para la formación profesional. Interpretando la cita 12:01, se puede observar que los principales problemas asociados son: descargas, mezclas, adaptaciones y plagios. En ese sentido, este punto se vincula con la falta de conocimiento de los estudiantes sobre los modos de filtrar la información y los derechos de autor que tienen los contenidos en la red.

Tabla 34. Ejemplo sobre la falta de creatividad en los estudiantes

1	“Los estudiantes no hacen el mínimo esfuerzo de consultar información relevante. Para actividades en clase simplemente se descargan una foto, una canción o logotipo. No desarrollan ninguna capacidad de investigación o creación con el internet y las tecnologías”.	12:01
---	--	-------

En síntesis, las opiniones que los docentes tienen sobre sus estudiantes de comunicación organizacional y su cultura digital son las siguientes: a) no aprovechan al máximo todo lo que ofrece la red; b) son hábiles con las herramientas digitales en la utilización de plataformas y

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

redes para entretenimiento y diversión; c) tienen una escasa visión crítica sobre los contenidos y dispositivos digitales y d) tienen poca creatividad.

6.2.3. Subcategoría 3: Docentes y Cultura Digital

En las subcategorías anteriores, los profesores se han referido a la cultura digital como concepto y luego han hablado sobre la cultura digital en sus estudiantes. En esta sección, en cambio, se recogerán las concepciones e ideas sobre la cultura digital que poseen los propios entrevistados sobre sí mismos. Como veremos, a la visión del docente sobre la cultura digital subyacen emociones negativas, imaginarios infundados y el deseo de desarrollo de algunas aptitudes en relación con las tecnologías digitales. En ese marco, se han identificado las siguientes características, ordenadas de mayor a menor frecuencia de aparición:

- Tienen la sensación de que no aprovechan al máximo los recursos que ofrece la web (10 citas).
- Creen que las barreras generacionales —casi infranqueables— son condiciones determinantes, y casi naturales, para el manejo de las TIC (8 citas).
- Se identifican emociones de inseguridad y temores en la utilización de la tecnología digital en clase (7 citas).
- Los docentes reclaman capacitación (institucional o autoaprendizaje) y actualización permanente (una capacitación que vaya más allá de la utilización de páginas o programas informáticos) (3 citas).
- Son conscientes de que la mejor forma de involucrarse en la cultura digital es el aprender-haciendo junto con los estudiantes (2 citas).
- Consideran que es necesario poseer y desarrollar curiosidad (2 citas).

La sensación de que no aprovechan al máximo los recursos que ofrece la web (10 citas) es lo que más preocupa a los docentes. Esto demuestra que, en la mayoría de los casos, no existe la suficiente autoconfianza en los profesores para la manipulación de dispositivos, paquetes informáticos y aplicaciones digitales. Ese temor provoca inacción. Como se puede

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

observar en las siguientes citas (7:19 y 7:18), los docentes creen estar en desventaja en este tema respecto de sus estudiantes:

Tabla 35. Ejemplos sobre los criterios de no aprovechamiento de la cultura digital por parte de los docentes

1	<p>“Yo vengo del Tecnológico de Monterrey, y ahí el tema de la tecnología en la enseñanza–aprendizaje se da mucho, pues muchos cursos, incluso teníamos un grupo NOVUS para pruebas, testeábamos cosas y luego íbamos a ese grupo y decíamos qué había funcionado y qué no. En Ecuador cuando vine y lo planteé se quedaron viendo y dijeron ¿qué eso? Yo he dado realmente cursos a los profesores sobre este tipo de tecnología aplicada al aula. Entonces, realmente aquí no he escuchado y yo he sido la que ha introducido este tipo de tecnología”.</p>	1:12
2	<p>“[...] la idea es que cada profesor plantee experiencias novedosas que hayan hecho en el aula para que todos los demás en cierta medida lo podamos implementar o ayudarlo. Alguien dice «hice algo, pero no salió ¿qué ideas sugieren?» [...]”</p>	1:17
3	<p>“Los estudiantes que ahora tenemos nacieron en la era digital. Los que nos estamos adecuando rápidamente somos nosotros que no nacimos en esa era digital y no hemos explorado las posibilidades que nos da para traspasarlo a procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo esta una deuda que tenemos con nuestros alumnos”.</p>	7:19
4	<p>“Creo que en el área educativa aún estamos incursionando, y no es un problema de los estudiantes, ya que es un problema de los docentes”.</p>	7:18

Los datos que hacen referencia a las barreras generacionales (8 citas) evidencian imaginarios que afirman rotundamente que solo por el hecho de ser jóvenes, automáticamente, los estudiantes son usuarios avanzados en el manejo de la tecnología. Hay un ejercicio constante de comparación con sus estudiantes, donde la conclusión del profesor siempre es la desventaja; pareciera que el docente universitario nunca dirá que posee mayores competencias digitales que sus estudiantes. Sin embargo, podemos ver que los entrevistados solo se enfocan en las plataformas y redes que manejan los estudiantes (básicamente de entretenimiento), sin

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

ser conscientes de que ellos también poseen habilidades y competencias digitales, pero en el marco de la educación.

Los siguientes datos se refieren a las emociones asociadas a inseguridades y temores (7 citas), que son evidentes en la mayoría de entrevistados. Es debido a esos sentimientos que algunos docentes perpetúan el modelo tradicional de la clase magistral. Interpretando algunas respuestas, se podrían destacar, sobre todo, dos elementos ante los que se sienten más inseguros: la manipulación de los dispositivos y la selección de contenidos. Así, el profesor prefiere no lidiar en clase con los dispositivos y seguir con su método tradicional, utilizando la palabra y el libro (elementos ante los que se sienten más seguros y con mayor poder).

Tabla 36. Ejemplos sobre inseguridad y temores de los docentes respecto a la cultura digital

1	“[...] existen profesores que cuentan con un mayor tiempo dictando cátedra de un modo tradicional y el aprender sobre el uso de nuevas tecnologías representa una barrera generacional”.	3:27
2	“Es algo que todavía no aprendemos, porque no entendemos aún el alcance de lo digital, de hecho, ni las empresas comprenden del todo lo que implica la cultura digital. Tampoco es algo que se puede manejar muy bien, ya que avanza muy rápido, y hay la sensación de que no se puede estar actualizado permanentemente”.	11:14

En consecuencia, la capacitación y la actualización permanente (3 citas) son percibidas como condiciones que impone la sociedad del conocimiento. Esta capacitación y actualización depende de dos factores: uno institucional y el otro personal. En lo institucional, la universidad, como explican los docentes, debería ofrecer cursos permanentes sobre nuevas tecnologías aplicadas a las clases (lo que no siempre se cumple). En lo personal, el profesor debe mantener la actitud de seguir aprendiendo cada día. En la siguiente tabla (n°37), se pueden observar algunos criterios de los profesores sobre este tema:

Tabla 37. Ejemplos sobre los criterios de capacitación y actualización permanente

1	“Asesoramiento, capacitación a docentes mediante la apertura de cursos de formación, charlas en las que se pueda motivar tanto al docente como al estudiante al uso de las tecnologías. Esto debido	4:23
---	---	------

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

	a que en las instituciones universitarias existen profesores que, si bien es cierto que tienen mucha experiencia y tienen muchos años en las universidades, pero dejan de lado los conocimientos sobre nuevas tecnologías. Son profesionales que tienen mucho que brindar, pero también mucho que capacitarse”.	
2	“[...] el maestro debe ponerse en el lugar de los alumnos y entender que la clase, si bien es cierto, no va ser como un juego, porque es para aprender, pero sí debe comprender que las clases deben ser dictadas incluyendo esta cultura digital para evitar esa dispersión que se genera cuando la clase es muy tradicional. [...] creo que es nuestro deber y obligación actualizarnos y estar constantemente en donde están las nuevas tendencias y aprender de ellos”.	5:31
3	“Desde nosotros mismos deberíamos ser el ejemplo. Estar en constante crecimiento y ser curiosos en descubrir nuevas formas de involucrar en nuestras materias (lo tecnológico), de modo que los alumnos las puedan utilizar”.	9:30
4	“Es necesario enseñarles a los docentes cómo utilizar estas herramientas y como emplearlas bien, [...] ya que al ser los profesores quienes van a impartir la materia, es su creatividad en la enseñanza, la que va a hacer que a los chicos les llame la atención o no [...]”.	3:31
5	“[...] es un esfuerzo en conjunto desde el espacio de la institución, dotarnos de tecnología y capacitarnos para el uso de las mismas. Además, generar metodologías que nos permitan potenciar ese uso, para luego entrar en una dinámica institucional de enseñanza–aprendizaje con el uso de las nuevas tecnologías”.	7:22
6	“Crear grupos de apoyo. En estos grupos de apoyo se pueden generar ideas, estrategias [...] Creo que sí deberían existir”.	10:28

Con respecto a la necesidad de aprender-haciendo junto con los estudiantes (2 citas), los docentes mencionan que, para ser parte activa de la cultura digital, el ambiente universitario debería fortalecer las estrategias que impliquen una colaboración y participación activa entre los estudiantes y profesores (por ejemplo, proyectos de trabajo conjunto). A partir de estas

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

iniciativas, según ellos, se podría desarrollar una mayor retroalimentación. Es decir, es necesaria una actividad conjunta (entre migrantes y nativos digitales) para que exista aprendizaje y retroalimentación constante. En las siguientes citas, se pueden leer estas ideas en la voz de los propios entrevistados:

Tabla 38. Ejemplos sobre las maneras de fortalecer la cultura digital en el ámbito educativo

1	“El docente debería tratar de que el estudiante se apegue mucho más al mundo real, tratar de presentar casos donde existan tanto fracasos como éxitos en la comunicación digital”.	8:23
2	“Otra estrategia podría ser el motivar proyectos enfocados en la comunicación digital, investigar audiencias digitales, sus usos y comportamientos”.	9:31

A criterio de los profesores, la tecnología siempre sobrepasa su voluntad para ir al mismo ritmo que las actualizaciones. En ese camino, muchos terminan por rendirse, y más si trabajan a tiempo completo, ya que no poseen espacios ni tiempo para la investigación y el aprendizaje de nuevas plataformas o la creación de nuevos contenidos. En este contexto, la actitud de curiosidad permanente (2 citas) es una cualidad que el docente universitario siempre debería tratar de cultivar, esté o no relacionada con el ámbito de las nuevas tecnologías. Una de las entrevistadas explica que la curiosidad, el ensayo y el error son las únicas formas de aprender a utilizar la tecnología que luego se aplica en clase; no obstante, esta actitud no se observa en muchos docentes. En la cita 5:22 se expone la experiencia de un docente con la tecnología que ayuda a crear un marco de referencia para las afirmaciones que se han realizado hasta el momento:

Tabla 39. Ejemplo sobre la actitud de curiosidad que deben presentar los docentes dentro de la cultura digital

1	“Actualmente dispongo de un grupo de <i>Facebook</i> en el cual llevo a cabo una comunicación fuera del aula, es una página secreta en donde ponemos todos los contenidos del curso, preguntas, observaciones”.	5:22
---	---	------

En conclusión, la subcategoría “Docentes y cultura digital” está asociada a discursos y actitudes sobre el uso de nuevas tecnologías para potenciar los contenidos académicos, pero la

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

mayoría de las ideas que se han presentado poseen un matiz negativo; es decir, hacen referencia a temores e inseguridades. En ese marco, las principales ideas que se resaltan son: a) la sensación de desaprovechamiento de los recursos que ofrece la web; b) la creencia de que la brecha generacional en una condición determinante para aprender sobre TIC; y c) la sensación de inseguridad y temor cuando se utiliza la tecnología digital en clase.

6.2.4. Subcategoría 4: Universidad y Cultura Digital

Los enunciados más frecuentes de los docentes con respecto a la relación entre la universidad y la cultura digital en las facultades y las escuelas de comunicación de la ciudad de Quito son: acciones de capacitación docente (3 citas), utilización de tecnologías disponibles en la universidad y dispositivos personales (2 citas) e inversión en laboratorios con computadoras con paquetes informáticos para la edición de texto, audio y video (1 cita).

Figura 10. Red semántica sobre universidad y cultura digital



Nota: elaboración propia con *Atlas Ti*.

Algunos ejemplos de afirmaciones de los entrevistados sobre la relación entre universidad y cultura digital son:

Tabla 40. Ejemplos sobre la relación entre universidad y cultura digital

1	“La misma universidad tiene creadas metodologías que nos permiten trabajar a la par con las aulas, es decir, se han acoplado tecnologías que ya se han institucionalizado”.	5:22
---	---	------

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

2	“[...] puedo afirmar que la UDLA ha invertido en los docentes para que estemos capacitados en el manejo de las NTIC y así mismo poder transmitirles a los estudiantes”.	11:17
3	“Los términos de cultura digital en términos de facultad la apreciamos en los medios digitales que posee la facultad, canal de televisión y radio, portal multimedia de noticias. El estudiante tiene una constante interacción con estas plataformas para generar contenidos”	12:26

Como se puede observar en la red semántica y los ejemplos, la institución de educación superior realiza esfuerzos en dotar a la universidad de actividades y equipos tecnológicos. Algunos profesores han mencionado que se realizan actividades de capacitación; en otros casos, existen programas especializados para la educación en red como *Socrative* o *Moodle*; algunos hacen referencia a que han recibido metodologías para el manejo de las tecnologías digitales. A partir de estos datos, se puede interpretar que se está construyendo una cultura digital dentro de la universidad, a pesar de que profesores y estudiantes muchas veces no son conscientes de ello. Es decir, la institución universitaria crea ambientes para el desarrollo de la cultura digital en el campo de la educación.

Otro aspecto que hay que considerar son los dispositivos móviles, tanto de los docentes como de los estudiantes. Los teléfonos celulares, a pesar de no pertenecer a la institución universitaria, sirven como dispositivos para comunicación entre estudiantes–estudiantes, profesores–estudiantes y estudiantes–contenido en red. Los dispositivos digitales en el aula se han convertido en el principal artefacto para participar de la cultura digital que construye la institución universitaria. Estas interacciones ocurren a través de la red de internet de la universidad y de paquetes de datos personales.

Se concluye, entonces, que las universidades apuestan principalmente a la capacitación docente para potenciar la cultura digital y para alcanzar el desarrollo de las competencias digitales. Sin embargo, según los docentes, esta estrategia aún no es del todo efectiva.

6.2.5. Resumen de la Categoría Central N°1

El análisis de los datos de la categoría central N°1 se compendia en la siguiente tabla:

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 41. Resumen de categoría central n°1: Educación y cultura digital

<p>CATEGORÍA CENTRAL N°1: EDUCACIÓN Y CULTURA DIGITAL</p>	<p>El concepto de cultura digital está asociado a los términos: tecnología digital, comunicación, ambiente y medios. Las principales características que se evidencian hacen mención a: a) herramientas, accesorios y dispositivos; b) identidades y perfiles; c) seguridad y riesgos; d) espacios virtuales, ambientes, ecosistemas y comunidades; e) nuevas sensibilidades y comportamientos.</p>
	<hr/> <p>Se han identificado más factores negativos que positivos sobre la cultura digital. Los criterios negativos son: a) desaprovechamiento del 100% de las posibilidades que ofrece la tecnología; b) utilización de la tecnología solo para actividades de ocio y c) desconcentración y vulnerabilidad en la manipulación.</p>
	<hr/> <p>La subcategoría “Estudiantes y cultura digital” reportada por los docentes nos dice que los estudiantes de comunicación: a) no aprovechan al máximo todo lo que ofrece la red; b) son hábiles con las herramientas digitales, pero utilizan las plataformas y redes para entretenimiento y diversión; c) tienen escasa visión crítica sobre contenidos y dispositivos digitales y e) poseen poca creatividad.</p>

La subcategoría “Docentes y cultura digital” está asociada a imaginarios y temores infundados sobre las nuevas tecnologías. En ese marco, las principales ideas encontradas son: a) la sensación de que no se aprovechan al máximo los recursos que ofrece la web; b) la creencia de que la brecha generacional es una condición determinante para aprender sobre el uso de las TIC; c) la sensación de inseguridad y temor respecto a la utilización de tecnología digital en clase.

Se observa que dentro de las universidades existe un esfuerzo por construir una cultura digital más fuerte. Se apuesta principalmente por la capacitación docente en plataformas y metodologías, se vinculan los dispositivos digitales personales (de profesores y estudiantes) a las actividades educativas y también hay criterios que destacan la adquisición de equipamiento. Pero la capacitación docente aún no es integral.

6.3. Categoría Central N°2: Formación del Comunicador

En la categoría central n°2 se han identificado seis subcategorías con el siguiente número de citas:

Tabla 42. Subcategorías y números de citas de la categoría central n°2

Subcategoría n°1: Enseñanza de la comunicación organizacional	53 citas
Subcategoría n°2: Componente teórico en la enseñanza de la comunicación organizacional	29 citas

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Subcategoría n°3: Componente práctico en la enseñanza de la comunicación organizacional	10 citas
Subcategoría n°4: Componente tecnológico en la enseñanza de la comunicación organizacional	20 citas
Subcategoría n°5: Productos o actividades integradoras en la enseñanza de la comunicación organizacional	40 citas
Subcategoría n°6: Metodologías y estrategias en la enseñanza de la comunicación organizacional	12 citas

Señaladas el número de citas en cada subcategoría, se pasará a detallar cada una de ellas.

6.3.1. Subcategoría 1: Enseñanza de la Comunicación Organizacional

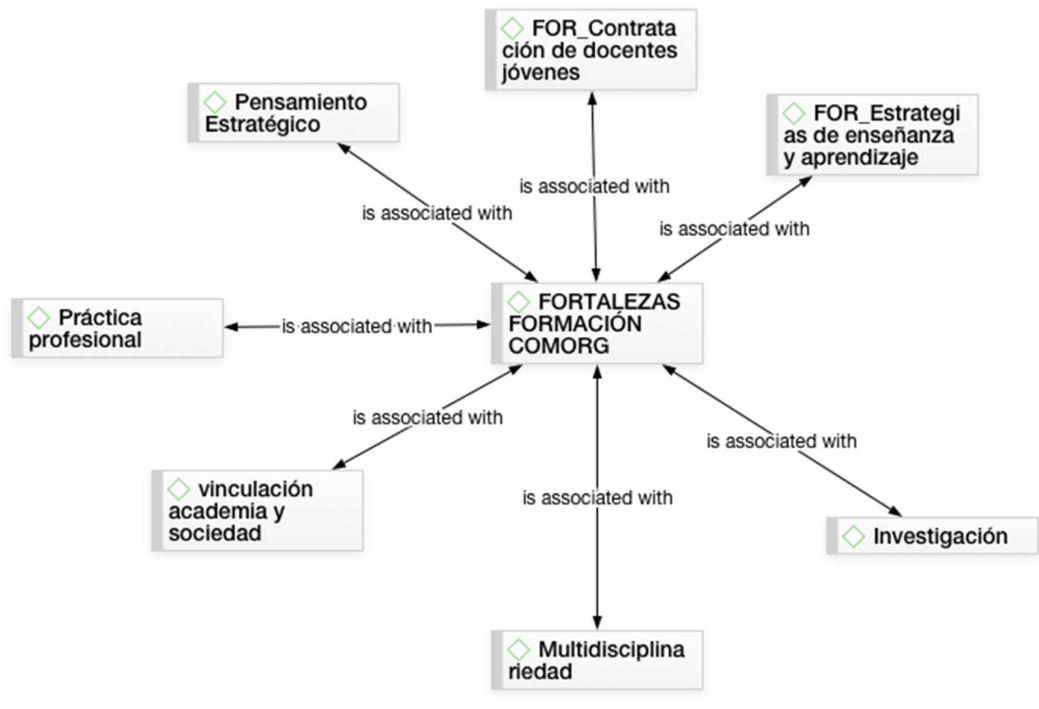
En esta subcategoría surgen dos tipos de citas: las que destacan las fortalezas en la formación del comunicador (24 citas) y las que apuntan a las debilidades (29 citas). Los docentes entrevistados, quizá por estar ellos mismos involucrados en la formación de comunicadores, se inclinan a destacar los aspectos positivos frente a los negativos.

Entre las ideas más frecuentes sobre las fortalezas están: el desarrollo del pensamiento estratégico en la formación universitaria (7 citas); estrategias de enseñanza y aprendizaje activos como juegos de roles y competencias entre equipos (4 citas); práctica profesional constante dentro y fuera del entorno universitario (4 citas); la contratación de jóvenes docentes (4 citas) y actividades de vinculación entre la academia y las empresas para la adquisición de mayor experiencia (3 citas).

Otra fortaleza asociada indirectamente a la formación del comunicador organizacional es la multidisciplinariedad de contenidos que aprenden los estudiantes (2 citas). La adquisición de conocimientos sobre periodismo, fotografía, publicidad y marketing les permite ser profesionales multifacéticos, con más herramientas al momento de enfrentarse a los problemas del mundo laboral. No obstante, esta característica (saber mucho de todo) puede llegar a perjudicar a su perfil, ya que en ocasiones se lo considera un profesional generalista sin ninguna especialización.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Figura 11. Red semántica sobre las fortalezas en la formación del comunicador organizacional



Nota: elaboración propia con *Atlas Ti*.

En la red semántica (figura n°11) se exhiben las principales ideas asociadas a las fortalezas de la formación en comunicación organizacional. A continuación, se describirá cada una de ellas.

En primer lugar, encontramos el pensamiento estratégico (7 citas). El desarrollo de esta capacidad (intelectual y práctica) es el hilo conductor de todas las asignaturas que se imparten en el grado de comunicación organizacional. Las reflexiones, planificaciones, actividades y documentos que se realizan en el salón de clases deben contar con rasgos estratégicos, para que el estudiante vaya inmiscuyéndose en la reflexión y en la toma de decisión. Se entiende por rasgo estratégico, según Pérez (2001), aquella capacidad de anticiparse al futuro, elegir la mejor opción entre muchas alternativas y evaluar los resultados.

Tabla 43. Ejemplos que hacen referencia a las fortalezas de los futuros comunicadores organizacionales

1	“De partida lo que intentamos con los estudiantes es crear estrategias. Lo que trato de hacer es que el estudiante tenga la capacidad de generar estrategias”.	8:13
---	--	------

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

2	“Los chicos de esta universidad salen con la competencia de saber: editar, manejar programas de edición de fotografía, manejo de redes sociales, están listos para ser sus propios gerentes, manejar prácticamente todo. Con ese pensamiento estratégico sabe qué decisión estratégica tomar”.	10:05
---	--	-------

Las ideas asociadas a las estrategias de enseñanza y aprendizaje activos (4 citas), por su parte, describen cómo se lleva a cabo la formación del comunicador organizacional. En este apartado se han identificado juegos de roles y competencias entre equipos como agentes dinamizadores del aula. A través de la creación de pequeñas agencias de comunicación estudiantil, se ejecutan proyectos por sectores al interior de la universidad y, en algunos casos específicos, con organizaciones sociales.

Tabla 44. Ejemplos sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje en la formación del comunicador organizacional

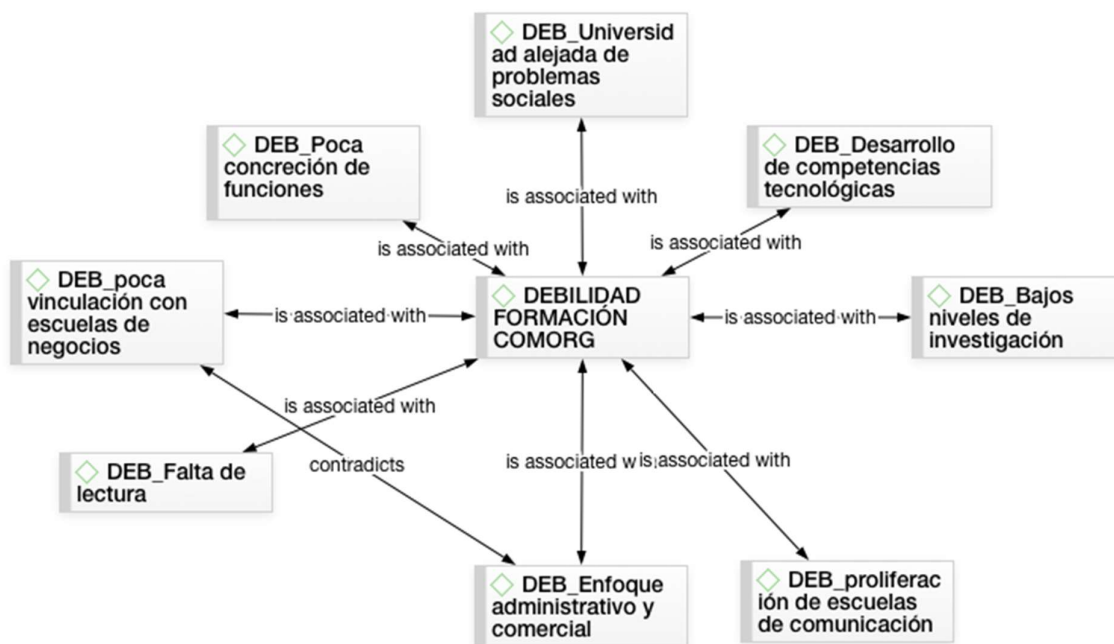
1	“Se utiliza mucho ABP para proyectos. La finalidad es buscar casos prácticos, de modo que los alumnos se verán obligados a tratar con situaciones reales”.	3:14
2	“Muchos docentes lo que hacemos es utilizar casos reales para darle a los estudiantes la posibilidad de analizar y articular todo lo que ha aprendido en una posible solución comunicacional”.	8:4

La idea asociada a la práctica profesional constante dentro y fuera de la institución universitaria (4 citas) está muy vinculada con la explicación anterior. Los contenidos y actividades que los estudiantes realizan en clase casi siempre buscan implicar y afectar de modo positivo a la solución de algún problema comunicacional en la realidad. Por esa razón, la práctica a través de ejercicios, actividades o proyectos concretos con personas o instituciones resulta la mejor alternativa para ir construyendo aprendizajes significativos y colaborativos.

Las debilidades en la formación del comunicador organizacional, en cambio, están relacionadas con las siguientes ideas: poca claridad respecto a las funciones y roles del comunicador organizacional en el ámbito laboral (12 citas), desvinculación entre la universidad y los problemas sociales (4 citas), débil desarrollo de las competencias digitales (4 citas), poca relación con las escuelas de negocios (3 citas), bajo nivel de investigación (3 citas), proliferación de escuelas de comunicación (1 cita) y bajos niveles de lectura (1 cita).

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Figura 12. Red semántica sobre debilidades en la formación del comunicador organizacional



Nota: elaboración propia con *Atlas Ti*.

Como se observa en la figura n°12, la principal debilidad es la falta de concreción respecto a las funciones y acciones que desempeña el comunicador organizacional (relacionada con los problemas del cambio de perfil profesional). Esto no ocurre solamente a nivel externo, en el campo profesional-laboral, donde es una constante confundir a los comunicadores con profesionales del mundo de la publicidad, recursos humanos o psicología industrial, sino que también ocurre en las mismas universidades, facultades o escuelas de comunicación, donde el estudio de la comunicación organizacional no tiene una identidad propia (se sigue confundiendo, por ejemplo, con el periodismo). Cada universidad de la ciudad de Quito maneja su propio perfil de comunicador organizacional y su malla académica. Si bien esta diversidad de perfiles puede aportar diferentes puntos de vista, resulta un problema serio a la hora de consolidar un perfil profesional más sólido.

Lo mencionado en estas líneas se puede observar en los siguientes ejemplos:

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 45. Ejemplos sobre las debilidades en la formación del comunicador organizacional

1	“Hay muchas organizaciones que no cuentan con el área de comunicación, y si cuentan con esa área de comunicación, no necesariamente se tiene al frente a un comunicólogo”.	2:12
2	“Estamos en esa etapa donde el comunicólogo tiene que afirmar su campo de intervención en el cual desempeñar, porque todavía hay duda en el sector empresarial [...] todavía estamos descubriendo las posibilidades que tiene la comunicación en el campo profesional”.	2:13
3	“De hecho, existen organizaciones, instituciones y empresas que generalmente delegan al departamento de marketing y talento humano para que manejen la comunicación [...]”.	5:4

Estas citas dan a entender que la falta de identidad profesional en el mundo laboral provoca que cualquier profesional desarrolle las tareas del comunicador, impidiendo la consolidación de la identidad profesional en el ámbito de las empresas.

Otra debilidad que ha aparecido constantemente en la codificación es la idea que indica que la universidad está al margen de los problemas sociales (4 citas). Las facultades de comunicación tratan de realizar actividades prácticas, pero siempre asociadas a objetivos comerciales y empresariales. Es decir, los procesos, las planificaciones y los productos están pensados para dar mayor visibilidad a las empresas o instituciones y captar mayor atención, lo que se traduce, a posteriori, en más ventas o contratación de servicios. Llama mucho la atención que este dato haya sido recalcado con frecuencia en las entrevistas, teniendo en cuenta que la mayoría de consultados pertenecen a universidades privadas.

No obstante, la idea que hace referencia a la poca vinculación de la universidad con las escuelas de negocios (3 citas) se contradice con las reflexiones del párrafo anterior. Aquí, un grupo de docentes indica que hace falta una mayor vinculación entre el área de la comunicación, la economía y la administración. Los criterios apuntan a que el conocimiento sobre las funciones y roles de la comunicación en el área empresarial ayudará a la consolidación de la profesión. Es decir que, a pesar de que los trabajos o productos que se generan en aula casi siempre están pensados para el ámbito empresarial, la comunicación se suele mantener al margen de temas comerciales, económicos y empresariales.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

El bajo nivel de investigación (3 citas) es otra debilidad a tener en cuenta. Por tratarse de profesores de semestres superiores a quinto, los entrevistados no han hecho gran referencia a este tema, pero algunos de ellos sí hacen hincapié en que hay bajos niveles de investigación, tanto en el docente como en el estudiante, e identifican que las causas principales son el exceso de trabajo y los pocos incentivos a la producción científica. Esto también se puede observar en los productos comunicacionales que realizan los estudiantes.

Finalmente, otras debilidades mencionadas son: la proliferación de escuelas de comunicación en la ciudad de Quito y los problemas asociados a la falta de lectura. Por un lado, en la ciudad de Quito existen diez escuelas de comunicación y cada universidad maneja su propio perfil profesional y sus propios contenidos. Por esa razón, los objetivos de formación tienden a ser diversos y no existe un interés de unificación entre las diferentes casas de estudio. Los bajos niveles de lectura, por otro lado, están asociados a conflictos estructurales que tienen los estudiantes al momento de enfrentarse a las lecturas, como producto de varios factores sociales, culturales y económicos.

En síntesis, las principales fortalezas en la formación del comunicador organizacional son: desarrollo del pensamiento estratégico, enseñanzas y aprendizajes activos, práctica profesional constante y contratación de profesores jóvenes; mientras que las principales debilidades son: poca claridad en las funciones y roles, la universidad al margen de problemas sociales, la poca vinculación de la comunicación con las escuelas de negocios y el bajo nivel de investigación.

6.3.2. Subcategoría 2: Componente Teórico en la Enseñanza de la Comunicación Organizacional

En esta sección se profundizará sobre las acciones que realizan los docentes al momento de planificar y dictar las clases de comunicación organizacional. Se ha buscado identificar rutinas, acciones, productos que realizan para abordar el componente teórico, metodológico y práctico.

Al momento de estructurar las preguntas y, posteriormente, realizar la codificación libre, se procedió a separar los componentes teóricos, prácticos y tecnológicos. Sin embargo, a

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

medida que se iba avanzado en la codificación axial, se evidenció que estos tres componentes se entrecruzan y dialogan durante todo el semestre.

Los participantes de la entrevista son conscientes de que la asignatura es de carácter práctico, pero no por ello dejan de lado la teoría. La primera parte del curso se suele dedicar a la explicación teórica (casi siempre desde la Teoría General de Sistemas y, en pocos casos, desde la Teoría General Estratégica) (5 citas); luego se explican los casos exitosos en materia de comunicación organizacional (4 citas). Dentro de la universidad pública, en cambio, el abordaje teórico es el componente más fuerte (2 citas). En el siguiente cuadro, se observan los criterios de los entrevistados:

Tabla 46. Ejemplos sobre de las acciones del componente teórico en la formación del comunicador organizacional

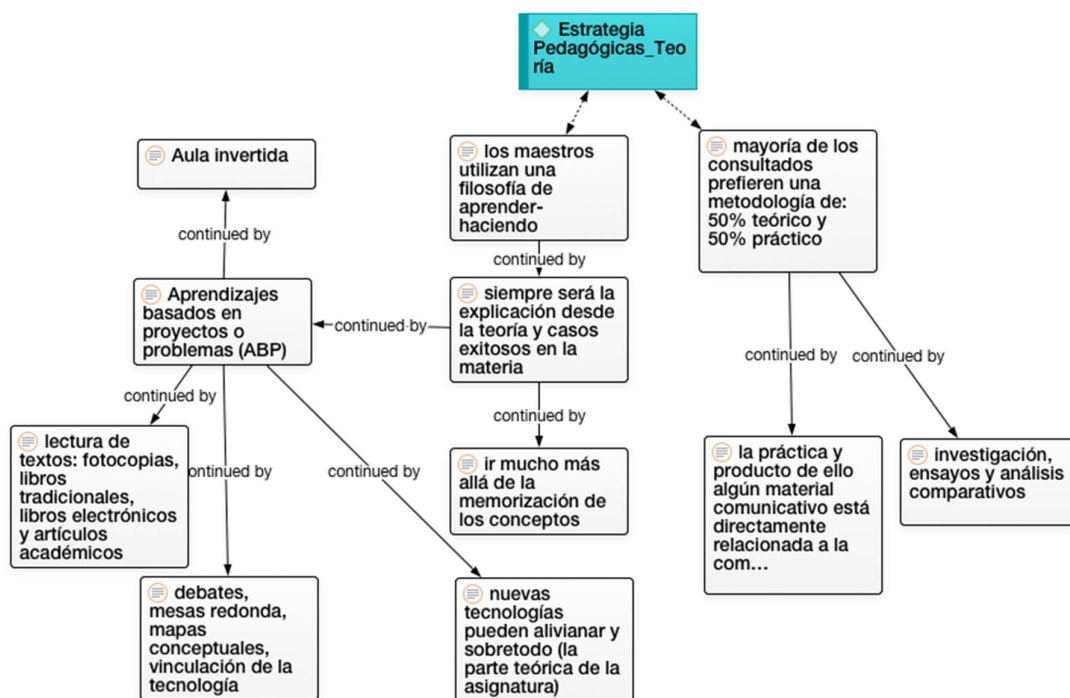
1	“Para desarrollar la parte teórica, que comprende el primer mes, empleo: <i>PowerPoint</i> , videos, talleres que permitan asociar la parte conceptual con la práctica, para que no sea una cuestión pesada [...]”.	2:12
2	“[...] una estrategia para generar un aprendizaje de las competencias teóricas es fomentar el proceso de lectura. La lectura crítica de la materia es una parte fundamental para aprender”.	3:12
3	“Mi estrategia es bajar ese cúmulo de teoría a una realidad práctica de la organización, es decir, procuro que las teorías sean leídas desde el ejercicio práctico, desde un espacio concreto de la organización, y para ello acostumbro emplear como metodología el análisis de casos”.	7:12
4	“Procuro revisar fuentes validadas de autores para determinados temas. Realizamos análisis de casos, actividades en clase, se revisan ejemplos, y evaluaciones [...]”.	9:14
5	“Procuro ir mucho más allá de la memorización de los conceptos, mejor afianzo en la resolución de problemas teóricos, conceptos y definiciones, y todo ello asociado a una aplicación al ámbito laboral”.	9:15

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

La mayoría de los consultados prefieren una metodología que contenga un 50% teórico y un 50% práctico (8 citas). En algunas de las citas presentadas, también se puede observar que la teoría se combina con otros componentes, como recursos tecnológicos (2:12), lectura crítica de textos (3:12), estudios de casos prácticos y de éxito (7:12) y le estrategia de mostrar el valor práctico de una teoría en alguna actividad concreta (9:15). Dentro del porcentaje del 50% que hace referencia a la parte práctica entrecruzada con el componente teórico, se pueden identificar experiencias con aprendizajes basados en proyectos (ABP), aunque los entrevistados no dan mayores detalles sobre cómo es su aplicación en relación con la teoría.

En la siguiente ilustración, se pueden observar las ideas que hemos explicado:

Figura 13. Red semántica sobre estrategias de enseñanza del componente teórico



Nota: elaboración propia.

Siguiendo con el componente teórico, algunas actividades que se han identificado son: ejercicios de investigación y consultas (4 citas), escritura de ensayos teórico-conceptuales (3 citas) y análisis comparativos (3 citas). Para todo esto, según los profesores entrevistados, el estudiante debe poseer la capacidad de investigar, evaluar y ensayar ideas o soluciones,

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

habilidades que se imparten en los primeros niveles y en otras asignaturas, por lo que se asume que ya han sido desarrolladas.

En conclusión, la subcategoría del componente teórico en el grado de comunicación organizacional se aborda con una metodología mixta. Es decir, se trabajan temas teóricos, pero se vinculan con análisis de casos que tengan relación con el contenido. También se identifican aprendizajes basados en proyectos (ABP) para trabajar la parte teórica de la asignatura, aunque no se mencionan mayores detalles. Las principales actividades que proponen los profesores son: ejercicios de investigación, consultas y escritura de ensayos teórico-conceptuales.

6.3.3. Subcategoría 3: Componente Práctico en la Enseñanza de la Comunicación Organizacional

El componente práctico es importante en las asignaturas que componen los grados o menciones en comunicación organizacional. A través de diversas metodologías, los docentes buscan crear ambientes o experiencias que se asemejen a la realidad laboral. En concreto, se hizo mención a las siguientes actividades:

- Se ejecutan proyectos estudiantiles que ponen en práctica lo aprendido en clase (5 citas). Son proyectos que tratan de consolidar todo lo aprendido y ocurren, generalmente, al final del semestre. Esto se puede asociar a una estrategia de aprendizaje basado en proyectos (ABP), aunque combinada con otras experiencias como aprendizaje colaborativo y aprendizaje servicio.
- Los alumnos trabajan con organizaciones externas²⁷ a la universidad para resolver casos reales (5 citas). No se trata de una práctica profesional, sino que la empresa o institución se convierte en cliente de un grupo de alumnos, dado que los estudiantes ofrecen alguna solución o innovación en materia de comunicación. En la mayoría de los casos son los docentes quienes ponen en contacto a los estudiantes con las organizaciones.

²⁷ Las organizaciones externas son principalmente medianas y pequeñas empresas y organizaciones no gubernamentales. Estas organizaciones pertenecen a diversas áreas: producción, servicios, comercialización, educación, etc.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 47. Ejemplos sobre las acciones del componente práctico en la formación del comunicador organizacional

1	“La teoría, si no se la hace práctica, se desvaloriza o se olvida, terminan siendo operarios; pero si los estudiantes logran visualizar cómo esa teoría pasa a ser realidad, entendiendo el para qué y porqué sirven en una realidad concreta, solo así los alumnos empiezan a ver esta vinculación teoría y práctica”.	7:13
2	“Se realizan análisis de casos [...], pero de igual forma, visitando, entrevistando, haciendo prototipos iniciales. [...] la idea es salir de los libros y que pongamos en práctica casos determinados de la vida real”.	9:16

Los ejemplos muestran que la asignatura se aborda desde una perspectiva práctica. Se observa con claridad cómo los estudiantes de comunicación organizacional buscan entender los conceptos tratados en clase a través de los proyectos estudiantiles. Como indica la cita 7:13, solo cuando el estudiante se explica a sí mismo para qué hace alguna acción en comunicación, podrá entender realmente lo que está haciendo en términos comunicacionales.

Otra actividad muy frecuente es aplicar lo aprendido en organizaciones reales. Como indican las citas 8:15 y 12:02, los estudiantes tienen que planificar estratégicamente la comunicación y, a partir de ahí, crear productos comunicacionales y eventos para las empresas. La presentación de productos comunicacionales y la realización de eventos con empresas reales ocurren en las instalaciones de la universidad. Se invita a docentes, representantes de la empresa y alumnos. Lo habitual en este tipo de actividades es que los docentes invitados y los representantes de la empresa otorguen alguna calificación o desarrollen alguna forma de evaluación.

Tabla 48. Ejemplos sobre las acciones del componente práctico en la formación del comunicador organizacional: casos reales

1	“En el tema de la comunicación organizacional una de las cosas que se hace es que el estudiante pueda aplicar con planificación estratégica, una estrategia en una empresa real”.	8:15
2	“[...] lo que hacemos es utilizar casos reales para darle al estudiante la posibilidad de analizar y poder articular todo lo que aprendió en una posible solución comunicacional [...]”.	8:4

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

3	“Yo trabajo mucho con clientes reales. A los estudiantes le traigo uno o dos clientes al semestre y les digo qué tenemos que hacer, por ejemplo: eventos, protocolo o vinculación con la comunidad”.	12:02
---	--	-------

Este tipo de prácticas se está convirtiendo en algo frecuente en las escuelas de comunicación organizacional (aunque hay que indicar que son más frecuentes en las universidades privadas). Sin embargo, la conexión entre los estudiantes y las organizaciones resulta complicada; por esa razón, los docentes universitarios gestionan contactos o clientes para trabajar durante todo el semestre.

En síntesis, las principales actividades del componente pragmático son: proyectos estudiantiles para poner en práctica el conocimiento (aprendizajes basados en proyectos, aprendizajes colaborativos y aprendizaje servicio) y el trabajo con casos reales en organizaciones buscadas por los docentes o los propios estudiantes.

6.3.4. Subcategoría 4: Componente Tecnológico en la Enseñanza de la Comunicación Organizacional

El componente tecnológico está activamente presente en la enseñanza de la comunicación organizacional en los estudiantes universitarios. Es necesario aclarar que esta subcategoría no se refiere únicamente a los equipos que están a disposición en las universidades, implica también la utilización de los dispositivos que los propios estudiantes traen consigo (teléfonos móviles, *tablets*, ordenadores portátiles, conexión a internet).

Al consultar a los docentes sobre las plataformas o redes que utilizan para trabajar con los estudiantes, se identificaron las siguientes: *Moodle* (4 menciones), *Facebook* (3 menciones), *NEARPOD* (1 mención), *Socrative* (1 mención), EVA (plataforma propia de la Universidad Católica del Ecuador) (1 mención), *Black Board* (1 mención), *Instagram* (1 mención) y *Whatsapp* (1 mención). En la plataforma EVA, por ejemplo, se colocan contenidos, lecturas y evaluaciones; también se suben películas, videos y audios para enriquecer la asignatura. Se puede notar la aparición de plataformas especializadas para educación y otras que son de uso general.

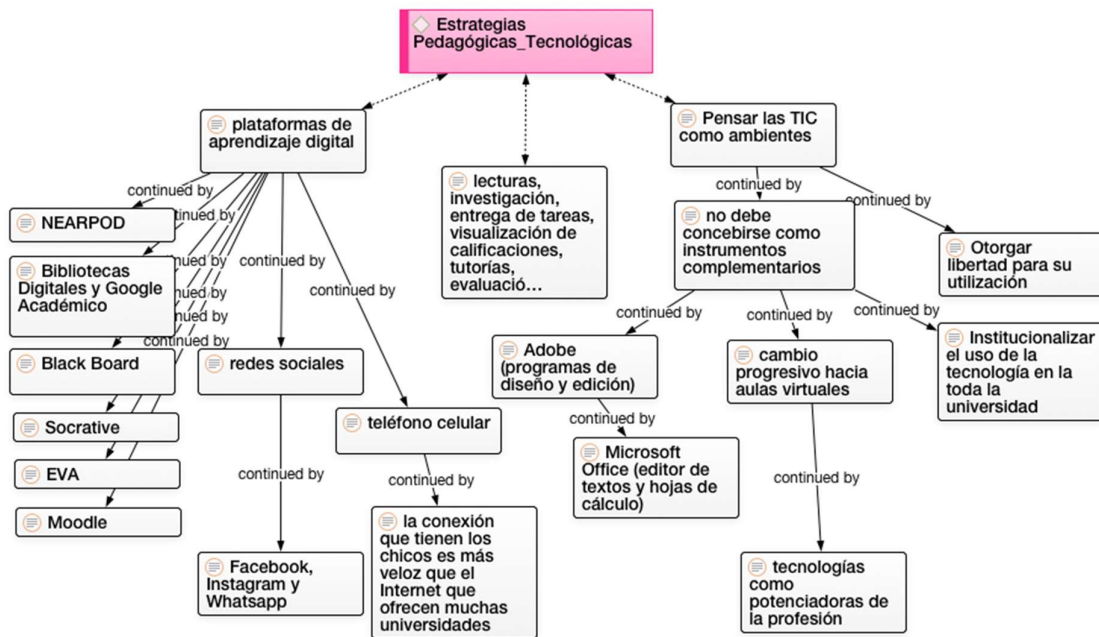
El paquete informático básico que utilizan los estudiantes es *Microsoft Office* (editor de textos y hojas de cálculo) (7 menciones) y, en el ámbito profesional, el paquete informático

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Adobe (programas de diseño y edición audiovisual) (6 menciones). Las plataformas para la investigación que se identifican son: bibliotecas digitales (ningún entrevistado dio un nombre específico) y *Google Académico*.

En la siguiente figura, se puede observar lo que se viene explicando:

Figura 14. Red semántica sobre estrategias pedagógicas y uso de la tecnología digital



Nota: elaboración propia con *Atlas Ti*.

Ahora bien, ¿para qué se utiliza la tecnología en la educación? Las principales respuestas de los profesores son: para hacer lecturas de material en PDF o libros electrónicos, para hacer tareas de investigación, para recibir y entregar tareas, para ver las calificaciones, para tener tutorías, para evaluar, para la comunicación con alumnos y para la elaboración de propuestas de manera conjunta. En ese marco, algunos docentes explican:

Tabla 49. Ejemplos que hacen referencia al componente tecnológico en la formación del comunicador organizacional

1	<p>“Una de las políticas de la universidad es la entrega de deberes o documentos mediante plataformas digitales como <i>Moodle</i>, así mismo se suben calificaciones y mantener una comunicación directa con los alumnos”.</p>	12:21
---	---	-------

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

2	“Otra de las experiencias es que los alumnos puedan escribir en blogs y hacer uso de ciertas aplicaciones que nos permiten hacer tabulación de datos y alcances comparativos para análisis”.	4:14
---	--	------

Aunque no sea en un estado pleno, estas descripciones muestran que docentes y estudiantes están en un ambiente de cultura digital; sin embargo, los profesores no parecen ser muy conscientes de eso. Como se analizó en la subcategoría “Docentes y cultura digital”, en sus discursos parece que estuvieran fuera de ella por completo.

Algo que llama la atención es la utilización de plataformas digitales y redes sociales: a través de ellas informan o se comunican con los estudiantes, toman pruebas, recogen tareas o enlazan algún contenido audiovisual. En ningún caso estas plataformas o redes sirven para realizar trabajo colaborativo en conjunto o para crear algún producto comunicativo. Parece ser que, aun con todos estos recursos digitales, la interacción es muy limitada.

En resumen, como se ha observado, el componente tecnológico digital está presente en las actividades de profesores y estudiantes, por lo que se podría hablar de una ecología mediática. ¿Dónde se puede observar esto concretamente? En primer lugar, en los artefactos tecnológicos de la universidad y los dispositivos propios de estudiantes y docentes. En segundo lugar, en los conocimientos básicos y especializados en paquetes informáticos que han sido aprendidos previamente a la carrera (paquetes básicos de ofimática) y en programas especializados a lo largo de la carrera. En tercer lugar, en la utilización de plataformas digitales y redes sociales para dar indicaciones e información a los estudiantes (aunque no se observa mayor interactividad).

6.3.5. Subcategoría 5: Productos o Actividades Integradoras en la Enseñanza de la Comunicación Organizacional

La mayoría de los docentes consultados se ubican dentro del ámbito práctico y dictan clases luego del quinto semestre de la carrera. Por esa razón, su mayor preocupación no está en la enseñanza de las teorías de la comunicación; su esfuerzo se concentra en buscar las mejores estrategias didácticas para la gestación, la elaboración y la evaluación de productos finales de carácter integrador en los que se recopilen competencias teóricas, prácticas y tecnológicas.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Los principales recursos utilizados en las clases de comunicación organizacional para aplicar la teoría, la práctica y la tecnología son: proyectos o experiencias en comunicación (7 citas), creación de manuales estratégicos (6 citas), manuales operativos (6 citas), manuales de comunicación en crisis (6 citas), auditorías de comunicación (interna y externa) (6 citas), diagnósticos de la comunicación para empresas (3 citas), eventos (3 citas), campañas de comunicación y publicidad (2 citas) y documentos prácticos para la profesión (por ejemplo, bases de datos para relaciones públicas) (1 cita). Todas estas prácticas se evalúan de manera continua e integradora en el aula.

Algunos criterios sobre lo que se ha mencionado se pueden observar en los siguientes ejemplos:

Tabla 50. Ejemplos sobre las actividades integradoras en la formación del comunicador organizacional

1	“Nosotros trabajamos mucho con el desarrollo de manuales operativos, una manual estratégico, que cubre desde la identidad hasta la comunicación de crisis [...]”.	2:16
2	“Hay muchas cosas en comunicación que se aprenden haciendo más que leyendo, tales como elaborar una planificación estratégica, planes de comunicación, diseñar estrategias creativas de un mensaje”.	3:15
3	“Como producto integrador realizamos un proceso de auditoría interna y externa, en el cual, los estudiantes deben buscar una institución con la cual ellos van a trabajar durante la segunda parte del semestre, una empresa que tenga como mínimo cincuenta colaboradores”.	4:15

Con lo mencionado, se puede interpretar que las asignaturas que los profesores imparten son principalmente de naturaleza práctica. A diferencia del componente teórico, aquí se puede observar y analizar una variedad de actividades encaminadas a crear procesos y productos comunicacionales completos.

6.3.6. Subcategoría 6: Metodologías y Estrategias en la Enseñanza de la Comunicación Organizacional

Las principales estrategias de enseñanza-aprendizaje reportadas por los docentes entrevistados en la clase de comunicación organizacional son:

- Análisis de casos exitosos (6 citas).
- Aprendizajes basados en proyectos o problemas (ABP) (3 citas).
- Lectura crítica de los textos (2 citas).
- Aula invertida (1 cita).

En el siguiente cuadro, se amplían los criterios con la palabra de los propios entrevistados:

Tabla 51. Ejemplos sobre metodologías y enseñanzas en la formación del comunicador organizacional

1	“[...] en la carrera se utiliza mucho el ABP [...] la finalidad es buscar casos prácticos, de modo que los alumnos se vean obligados, porque se trata de una situación real, a tratar de aplicar todo lo que han aprendido en la materia”.	3:14
2	“Hay muchas cosas en comunicación que se aprenden haciendo más que leyendo [...] tales como: elaborar una planificación estratégica, planes de comunicación, diseñar estrategias creativas de un mensaje [...] el ABP es la herramienta de guerra, por decirlo así, para que los chicos tengan más claro el tema práctico”.	3:15
3	“La Facultad de Comunicación posee un gran proyecto denominado «El Taller Profesional», un proyecto que se lleva a cabo en segundo, cuarto, sexto y octavo semestre. [...] los estudiantes, para poder graduarse, deben atravesar por cuatro talleres profesionales [...]”.	3:21
4	“La estrategia es hacerlo, el aprender haciendo. Por ejemplo, para este semestre tengo previstas tres campañas [...]”.	5:18

Lo que se puede observar en el número de citas y los ejemplos es que la estrategia más aplicada y difundida es el análisis de casos de comunicación, pero esta funciona como una

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

actividad introductoria a las siguientes actividades. Es decir, una vez que el estudiante ha mirado la aplicación de la teoría en el análisis de casos de comunicación, es el momento de encaminar los conceptos, las experiencias y las herramientas hacia fenómenos de su propia realidad. En esa instancia se proponen proyectos para dar solución a un problema o innovar en algún aspecto comunicativo. Si bien los profesores manifiestan desarrollar estos procesos, actividades y productos con sus estudiantes, no lo conocen con el nombre de aprendizajes basados en proyectos, sino como proyectos de comunicación estratégica, planes de comunicación o simplemente proyectos de clase. Por esa razón, aunque el número de citas sea escaso, al interpretar las respuestas se descubre que hay mucho trabajo con la estrategia de aprendizajes basados en proyectos, ya que aquellos productos incluyen fases de análisis, propuesta, producción, retroalimentación y vinculación con la realidad. La mayoría de los docentes tienen opiniones positivas sobre este tipo de experiencias y no mencionan aspectos negativos. El único aspecto negativo al que se hace alusión no está directamente en el marco de la asignatura, sino afuera, y es que muchas empresas no permiten la relación entre la universidad y el mundo laboral porque desconocen las funciones de un comunicador organizacional.

En síntesis, las estrategias de enseñanza y aprendizaje más utilizadas en la clase de comunicación organizacional son: análisis de casos exitosos y aprendizajes basados en proyectos (ABP).

6.3.7. Resumen de la Categoría Central N°2

El análisis de los datos para la categoría central N°2 se compendia en la siguiente tabla:

Tabla 52. Categoría central N°2: Formación del comunicador organizacional

CATEGORÍA CENTRAL	
N°2. Formación del comunicador organizacional	Las principales fortalezas en la formación del comunicador organizacional son: el desarrollo del pensamiento estratégico, enseñanzas y aprendizajes activos, la práctica profesional constante y la contratación de profesores jóvenes.

Las principales debilidades son: la poca claridad en las funciones y roles, la universidad al margen de los problemas sociales, la poca vinculación con las escuelas de negocios y el bajo nivel de investigación.

El componente teórico de la asignatura de comunicación organizacional se aborda con una metodología mixta. Los profesores utilizan diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo análisis de casos exitosos en comunicación organizacional y aprendizajes basados en proyectos (ABP). Las principales actividades que se realizan son: ejercicios de investigación y consultas, y escritura de ensayos teórico-conceptuales.

Las principales actividades del componente práctico son: proyectos estudiantiles para practicar el conocimiento y búsqueda de organizaciones por parte de los docentes y estudiantes para trabajar con casos reales.

El componente tecnológico se identifica en la infraestructura de la universidad, en los dispositivos propios de los estudiantes, en los conocimientos de los paquetes informáticos básicos y especializados y en el diseño de los diferentes productos y documentos que realizan los estudiantes. A pesar de identificar varios recursos digitales, estos se utilizan para dar indicaciones, recoger tareas y colgar algún material audiovisual; no se observa mayor interactividad.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Los estudiantes tienen la tarea de realizar productos integradores al final de cada semestre académico; por ejemplo: proyectos de comunicación, creación de manuales estratégicos, elaboración de manuales operativos, desarrollo de manuales de comunicación en crisis, auditorías de comunicación interna y externa.

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje más utilizadas en la clase de comunicación organizacional son: análisis de casos exitosos, aprendizaje basado en proyectos (ABP), aprendizajes colaborativos (AC) y clases magistrales.

6.4. Categoría Central N°3: Concepción de la Comunicación Organizacional y Cambio de Perfil Profesional

Dentro de esta categoría, las subcategorías que se pudieron identificar son:

Tabla 53. Subcategorías y número de citas de la categoría central n°3

Subcategoría n°1: Conceptualización de comunicación organizacional	33 citas
Subcategoría n°2: Cambio de perfil profesional	55 citas
Subcategoría n°3: Demandas sociales y de mercado	19 citas
Subcategoría n°4: Funciones	28 citas
Subcategoría n°5: Inserción laboral	10 citas
Subcategoría n°6: Narrativas digitales y transmedia	6 citas

A continuación, se pasará a describir cada una de las subcategorías.

6.4.1. Subcategoría 1: Conceptualización de la Comunicación Organizacional

A través de la herramienta de contador de palabras en *Atlas Ti*, se pudo descubrir que hay términos comunes entre los docentes que están asociados a sus propias concepciones sobre la comunicación organizacional. Algunos de ellos son: elemento vital para la existencia de la organización (6 palabras), estrategia/estratégica (5 palabras), transformación (3 palabras), sistema (3 palabras), cultura (3 palabras), vida (2 palabras), entorno (2 palabras) y ser (2 palabras). Otro conjunto de palabras, de menor densidad, hace referencia a: los actos cotidianos (1 palabra), la relación (1 palabra) y los espacios comunicativos (1 palabra). A continuación, y a modo de ejemplo, se exponen algunas de las definiciones que han dado los docentes universitarios dentro de la subcategoría “Concepto de comunicación organizacional”.

Tabla 54. Ejemplos sobre el concepto de comunicación organizacional

1	<p>“Todas las organizaciones son ambientes comunicativos, la comunicación se da entre sistemas y los sistemas cambian a través de la comunicación. Esta visión es muy Luckmaniana, de la teoría de sistemas, y es entender las organizaciones como espacios de comunicación que se expresan y [...] desarrollan sus culturas a través de las prácticas comunicativas”.</p>	2:1
2	<p>“Bajo la perspectiva sistémica, la comunicación es un elemento vital para la existencia de la organización misma, para su transformación, vida y ser; como cuerpo social y micro social dentro de un sistema y también para su enlace con su entorno”.</p>	7:1
3	<p>“Son los distintos ámbitos con los cuales el comunicador se puede interrelacionar con los públicos denominados objetivos”.</p>	4:1

Como vemos, entonces, la subcategoría “Concepto de comunicación organizacional” está asociada a ciertas ideas: elemento vital para la existencia de la organización, estrategia, transformación, sistema, cultura, vida, entorno y ser. Esta conceptualización se enmarca dentro de las siguientes líneas de pensamiento: paradigma Dircom (Costa), Teoría General de Sistemas (Von Bertalanffy y Luhmann) y Pensamiento Complejo (Morín). En ese sentido, la mayoría de las respuestas están relacionadas con los estudios sobre el perfil del comunicador organizacional que se han referido en la sección 2.5.1. Si se realiza un ejercicio de interrelación,

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

las palabras como estrategia y cultura se pueden asociar a las reflexiones sobre el DirCom, mientras que palabras como ser, vida o sistemas pertenecen a la terminología de la Teoría General de Sistemas.

Al entender la comunicación organizacional desde el paradigma Dircom, aparece una serie de ideas vinculadas con la empresa u organización pública, por ejemplo: gestión estratégica (10 citas), trabajo con la cultura organizacional (6 citas), comunicación de distintas vías al interior de la organización (4 citas) y utilización de herramientas para acercarse a los públicos (4 citas); todo esto para conseguir auto reconocimiento (3 citas), transformación interna (2 citas), crecimiento (2 citas), reconocimiento externo —imagen— (2 citas), reputación y trascendencia de la organización en la sociedad (2 citas).

En las siguientes citas se pueden observar referencias a los elementos que hemos detallado:

Tabla 55. Ejemplos sobre el concepto de comunicación organizacional asociado al paradigma Dircom

1	“Posicionar la imagen, crear buen clima dentro de la organización, que la organización sea reconocida e identificada, memorizada por su actividad social y, sobre todo, que haya una relación mutua de confianza con sus públicos”.	1:2
2	“[...] conjunto de herramientas de las que nos servimos para potenciar una comunicación eficaz, eficiente y acorde a las necesidades de nuestros públicos”.	4:2
3	“[...] el comunicador gestiona de manera adecuada la imagen, identidad, sirviéndose de las herramientas propicias de comunicación e incide en las empresas para que puedan crecer y trascender”.	9:1

Este conjunto de datos evidencia que, para los docentes entrevistados, existen dos concepciones de comunicación. Por un lado, se entiende a la comunicación como un proceso de mediación; y por el otro, como un instrumento para enviar información. Las citas 1:2 y 9:1 se refieren a la primera concepción de comunicación, entendida como proceso de mediación, mientras que la cita 4:2 hace alusión a la parte instrumental de la comunicación.

Los docentes entienden el concepto de mediación como la capacidad de la comunicación para crear espacios, escenarios, condiciones para el diálogo y la conversación,

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

considerando lo compleja que resulta la comunicación entre las partes (un concepto de mediación más cercano a las ideas de Martín Barbero). En cambio, desde una visión más instrumental, se ubica a la comunicación organizacional como un conjunto de herramientas para potencializar la productividad y el rendimiento, generar mayor flujo de datos y resolver de forma dinámica las necesidades de los públicos (*stakeholders*). Más allá de esta doble concepción de la comunicación en las organizaciones, la mayoría de los docentes expresan que el mundo empresarial suele alejarse del enfoque crítico para concentrarse únicamente en el carácter instrumental.

En síntesis, se evidencia que el concepto de comunicación organizacional que tienen los docentes está fuertemente influenciado por el Paradigma DirCom, la Teoría General de Sistemas y el Pensamiento Complejo. La visión que predomina, al menos en la subcategoría “Concepto de comunicación organizacional”, es la de la mediación sobre lo instrumental, pero también se aboga por un desarrollo integral de las herramientas digitales para el ámbito laboral.

6.4.2. Subcategoría 2: Cambio de Perfil Profesional

Hay opiniones unánimes entre los entrevistados sobre los cambios que ha sufrido el perfil profesional del comunicador organizacional con respecto al de diez años atrás (tiempo promedio en que estos profesores egresaron de la universidad). En Ecuador, los cambios se dieron paulatinamente desde el 2010, debido al contexto social y político que demandó una gran cantidad de comunicadores.

En ese marco, los cambios en el perfil profesional se abordan en las entrevistas desde dos perspectivas: desde el terreno académico (5 citas) y desde el campo laboral-profesional (7 citas).

En relación con lo académico, los docentes mantienen dos tipos de discursos. El primero describe la consolidación de un nuevo perfil de comunicador organizacional a partir de la incorporación de contenidos o temas que antes no eran propios de las carreras de comunicación (3 citas), por ejemplo: marketing (3 citas), planificación (3 citas), administración de empresas (3 citas), cultura empresarial (2 citas) y liderazgo (1 cita). Esas incorporaciones han contribuido al fortalecimiento de la identidad y los campos de acción profesional del comunicador organizacional.

Los siguientes ejemplos servirán para ilustrar lo que se ha explicado:

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 56. Ejemplos sobre el cambio de perfil con la incorporación y consolidación de nuevos contenidos

1	“[...] que sea mano derecha de un gerente y que sea él quien se encargue de ver una panorámica de todos los mensajes que la empresa esté emitiendo desde sus diferentes áreas”.	3:3
2	“Ahora, el comunicador cuenta con más responsabilidades que atañen a una gestión desde el trabajar con el clima y cultura organizacional, y asimismo trabajar con cuestiones de marketing”.	9:12
3	“[...] debe estar acoplado a las nuevas tecnologías, en sintonía con habilidades de alta gerencia para relacionarse con los altos mandos de la empresa, así como la curiosidad e innovación”.	9:13

El segundo tipo de discurso, con mucha menor representación, demanda la incorporación de otras asignaturas en las programaciones universitarias para atender más y mejor a las necesidades del mercado (2 citas). Los profesores explican que algunas universidades atienden esas peticiones, pero la colocación de asignaturas sin una reflexión previa invade otros campos académicos y profesionales (como publicidad, recursos humanos, psicología, etc.), perjudicando a la consolidación de un perfil de comunicador más fuerte.

Tabla 57. Ejemplos sobre el cambio de perfil con la incorporación de contenidos más cercanos al mercado

1	“Tenemos un nuevo paradigma. Desde los noventa, el internet marcó un hito drástico en las ciencias empresariales y administrativas, y desde ese punto de vista, la comunicación también se vio obligada a cambiar”.	3:9
2	“[...] aquellas herramientas que están apegadas a la rama de la comunicación como: estadística, diseño y la publicidad”.	4:21

Desde la perspectiva del ámbito profesional (7 citas), existe la necesidad urgente, a criterio de los docentes entrevistados, de vincular lo académico con el mundo profesional (4 citas) y de desarrollar competencias en el manejo de herramientas digitales específicas del sector laboral (3 citas). Además, es importante poseer una visión más integral de la disciplina (2 citas) y buscar el reconocimiento como profesional estratégico dentro de los organigramas de las empresas (1).

Lo mencionado se puede observar en los siguientes ejemplos:

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

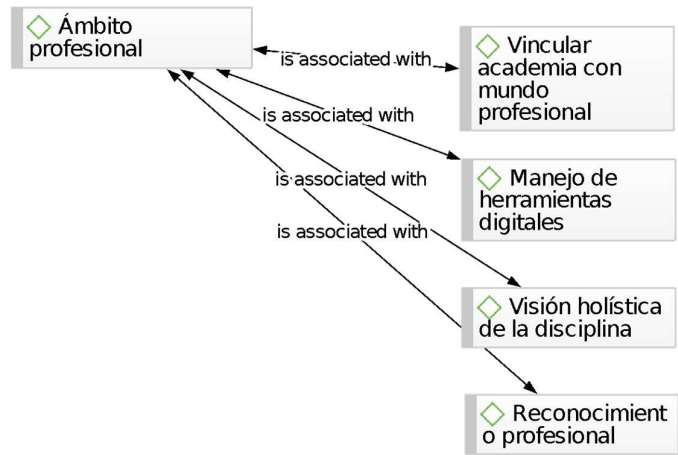
Tabla 58. Cambio del perfil desde la perspectiva profesional

1	“[...] proyectar a la profesión de la comunicación como «Nómadas del conocimiento», que aprendan a adaptarse a los contextos, que no les tengan miedo a los cambios”.	3:11
2	“Debe conocer la cultura digital en términos teóricos y prácticos, el cómo se genera, el poseer una visión crítica de las nuevas tecnologías. Me parece clave y fundamental poseer las competencias del manejo de herramientas que ofrece la red, sobre todo que para el campo de la comunicación son infinitas”.	5:28
3	“Claro que en Ecuador aún no estamos a nivel de Europa o de Norteamérica, en donde la comunicación está a un nivel estratégico ubicado en los organigramas, es decir en las ubicaciones de alta gerencia y todos los procesos de la organización están atravesados por ella”.	6:8
4	“Muchas empresas todavía no tienen comunicadores y varias de ellas no miran la necesidad de un comunicador dentro de su equipo. En muchas organizaciones, por ejemplo, cuando se habla de recorte de personal, los primeros a los que “vuelan la cabeza” son los comunicadores, porque erróneamente pensamos que una persona de marketing está capacitada para hacer lo mismo que los comunicadores”.	8:6

En la siguiente figura (n°15) se puede observar, en síntesis, lo que se ha desarrollado:

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Figura 15. Factores del ámbito laboral que condicionan la formación del comunicador organizacional



Nota: elaboración propia con *Atlas Ti*.

En el mundo profesional existe poca claridad respecto a las funciones y campos de acción del profesional de la comunicación organizacional. Incluso en las facultades de comunicación, si bien la carrera ya tiene al menos dos décadas en territorio ecuatoriano, todavía persisten las confusiones, debates y confrontaciones sobre las funciones y actividades asociadas. Tradicionalmente, la formación en comunicación está muy ligada al periodismo, por lo que se termina asociando al comunicador organizacional con el periodista, aunque ya se ha visto, con ejemplos claros, que los contenidos que se dictan actualmente en comunicación organizacional difieren en gran medida del currículo de un periodista.

Dentro de este contexto de confusión respecto a la profesión, tanto en la academia como en el campo laboral, aparece otro problema, que es considerar a los profesionales de la comunicación como “todólogos”, es decir, profesionales universitarios generalistas que saben poco de muchos temas. Esta catalogación encuentra posiciones a favor y otras en contra en las opiniones de los docentes entrevistados, mientras que unos pocos lo miran con recelo y cierta neutralidad.

Tabla 59. Ejemplos sobre el imaginario del comunicador organizacional en el campo profesional

1	<p>“Yo creería que el perfil actual de un comunicador organizacional es mucho más completo, tiene una formación mucho más compleja también [...] es un comunicador con una formación</p>	5:12
---	--	------

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

	integral más amplia, que debe saber de todo y que debe tomar decisiones”.	
2	“El mercado exige que el comunicador sepa prácticamente de todo, y creo que el manejo de campañas es una de las cosas que debe saber [...]”.	5:9
3	“El mercado demanda comunicadores organizacionales holísticos, todólogos”.	9:8

En las citas 5:12 y 5:9 se observa el criterio a favor de un profesional generalista y polivalente. Sin embargo, la mención de una formación “compleja” podría evidenciar que aún no se tiene clara la función de este profesional y, quizá para suplir esa falta de identidad, se siguen añadiendo contenidos a la carrera sin un fundamento específico.

En cambio, el docente de la cita 3:28 se posiciona en contra de catalogar al comunicador como un “todólogo”, porque lo considera un impedimento para la consolidación de una identidad profesional, que perpetúa la falta de funciones y genera otros problemas asociados a las remuneraciones.

Tabla 60. Ejemplo en contra de seguir pensando al comunicador como un todólogo

1	“A los comunicadores siempre nos han tachado con esta visión mal entendida del <<todólogo>>”.	3:28
---	---	------

Otro factor que motivó el cambio de perfil del comunicador organizacional desde el ámbito profesional es la presión e influencia de la sociedad del conocimiento, que obliga al desarrollo y perfeccionamiento de competencias digitales (3 citas).

Tabla 61. Ejemplos del cambio de perfil profesional en relación con la sociedad del conocimiento

1	“El perfil del comunicador en nuestro contexto ha cambiado. Antes éramos un poco menos arriesgados con el uso de las tecnologías, pero ahora hay un público joven y debemos estar cercanos a ellos en la aplicación de estas nuevas tecnologías y narrativas”.	4:8
---	--	-----

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

2	“Yo creo que el mercado está exigiendo comunicadores organizacionales que tengan conocimientos y la posibilidad de entrar al mundo virtual y todo lo que eso significa”.	8:7
3	“[...] el mercado ecuatoriano está demandando chicos formados en comunicación con competencias digitales para estar a la altura de otros países como España, Estados Unidos y Brasil”.	3:10

Esta necesidad de formación en competencias digitales surge principalmente porque, dentro del terreno de la cultura digital, la organización se encuentra directamente con sus públicos. La gestión que acarrea este contacto demanda el desarrollo de competencias digitales, ya que las actividades del comunicador organizacional se vinculan a la recopilación de información, comunicación directa con los públicos, creación de contenidos en diversos formatos y resolución de problemas que los usuarios demandan. Por su parte, el público moderno se siente con mayor derecho a la expresión y, por esa razón, no tiene miedo a comentar, sugerir o criticar el comportamiento de la organización. Para gestionar todo esto, el comunicador necesita de competencias digitales.

Finalmente, teniendo en cuenta estos aspectos, se evidencia un reto urgente: colocar pilares para el reconocimiento y la valoración del comunicador organizacional como un profesional estratégico, ubicado en la parte superior del organigrama institucional, como mano derecha de la gerencia, para que su labor dentro de la empresa tenga trascendencia. La idea general que manejan los consultados sobre el área de comunicación es que debe mantenerse cerca de la alta dirección, para que sus decisiones tengan sentido y valor al interior de la organización.

Estas opiniones se pueden observar en los siguientes ejemplos:

Tabla 62. Ejemplo sobre la posición que debe ocupar el profesional de la comunicación al interior de la organización

1	“Es una función estratégica y una posición muy gerencial dentro de la organización, con ese posicionamiento hacia fuera de la organización con sus públicos y que los empleados tengan unos canales de comunicación para que puedan hacer su trabajo diario [...]”.	1:3
2	“El comunicador organizacional estaba limitado a ser instrumento. Se limitaba a la comunicación externa, publicidad y relaciones	6:7

públicas. Ahora gana terreno la posibilidad estratégica de la comunicación”.

Respecto a este tema, la mayoría de consultados expresan que los comunicadores deberían tener el cargo de gerente o director, para estar siempre presentes en la mesa de discusión y toma de decisiones. Si el director de comunicación está abajo o en un nivel intermedio en el organigrama de la institución, se corre el riesgo de que las acciones de comunicación sean poco valoradas.

En síntesis, el cambio de perfil ocurre en dos ámbitos: el profesional y el académico. En lo laboral, el cambio de perfil profesional obedece a ciertas necesidades urgentes: conectar la academia con el mundo profesional, estructurar una visión integral de la disciplina (buscar una identidad) y desarrollar las competencias digitales. En lo académico, se han implementado nuevos contenidos y asignaturas en la especialización en comunicación organizacional; algunas de ellas se han consolidado y otras aún reclaman formar parte del currículo.

6.4.3. Subcategoría 3: Demandas Sociales y de Mercado

Al inicio de la investigación, nos habíamos cuestionado sobre las demandas del mercado respecto al comunicador organizacional. Sin embargo, los profesores consultados precisaron que, además de esas demandas del mercado, hay demandas sociales, por lo que, sobre la marcha, la pregunta se fue ampliando. Así, esta subcategoría se dividió en demandas identificadas desde el mercado (10 citas) y demandas desde la sociedad (9 citas).

Las principales demandas del mercado acerca del comunicador organizacional (10 citas) son:

- Profesional más práctico en el dominio de medios tradicionales y digitales de comunicación (5 citas).
- Comunicador que entienda de temas comerciales (4 citas).
- Manejo de campañas para el cambio de comportamientos —visión de la comunicación asociada a la publicidad— (1 cita).

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Dentro de las demandas sociales (9 citas), se busca: un profesional con las siguientes características: holístico e integrador (2 citas), conocedor del contexto social (2 citas), estratégico (2 citas), investigador (1 cita), planificador (1 cita) y con enfoque en derechos humanos (1 cita). Asimismo, hay algunas críticas sobre el carácter instrumental que se le ha otorgado a la comunicación, sin tener en cuenta las repercusiones sociales.

En la siguiente tabla se puede observar lo que se ha precisado:

Tabla 63. Ejemplos sobre aquello que la sociedad demanda de un comunicador organizacional

1	“[...] las necesidades sociales tienen como eje la demanda de un comunicador estratega, un comunicador investigador, un comunicador planificador, un comunicador líder [...]”.	7:5
2	“[...] la sociedad está demandando con un perfil de enfoque de derechos humanos, derechos de la comunicación y de garantía de derechos de la población”.	7:7
3	“Tenemos una visión, humana, cristiana de la persona. Por lo tanto, creemos en una persona que dignifica a su vida, hacia otra persona, que tiene un proyecto de vida, [...] una persona que cree en la familia como núcleo de la sociedad. Desde ahí creo que el comunicador de esta universidad puede salir a impactar y puede ser su área de trabajo en cuanto a los conflictos. Dignificar a la persona significa dignificar la vida, dignificar a la mujer, dignificar al hombre, evitar esas cosificaciones [...]”.	12:11

Para cerrar esta sección, hay que remarcar que, en las respuestas sobre las necesidades o demandas, los entrevistados han definido de manera mucho más elocuente a las influencias del mercado. A pesar de que, como se mencionó, fueron los mismos profesores quienes pusieron en consideración el tema de las demandas sociales, al momento de reflexionar sobre este asunto se observaron dudas y pausas, les fue difícil seleccionar las mejores palabras para caracterizarlo.

En síntesis, las principales demandas del mercado son: capacitación para entender temas comerciales, un perfil más práctico y la posibilidad de desarrollar campañas publicitarias. En cambio, la principal demanda de la sociedad sobre la formación del comunicador organizacional es un profesional holístico, integrador, conocedor del contexto social y estratégico.

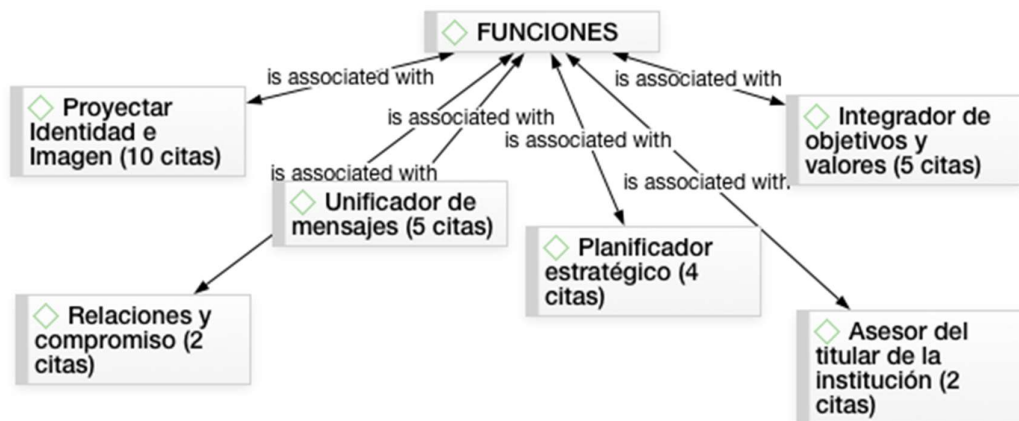
6.4.4. Subcategoría 4: Funciones

En subcategorías anteriores se ha mencionado que existe una falta de identidad en relación con las funciones y roles del comunicador organizacional. No obstante, desde el mundo de la academia, los docentes universitarios identifican las principales funciones a través de su formación académica y su experiencia profesional.

De esta forma, las principales funciones y roles que se atribuyen al comunicador organizacional en la ciudad de Quito son:

- Proyectar identidad, imagen, reputación y posicionamiento positivo (10 citas).
- Integrar los objetivos y valores empresariales (5 citas).
- Unificar los mensajes organizacionales hacia el interior y exterior de la empresa (5 citas).
- Planificar estratégicamente la comunicación (4 citas).
- Generar compromisos entre las personas / negociar (2 citas).
- Asesorar en temas de comunicación a los principales titulares de la institución (directores, gerentes o presidentes) (2 citas).

Figura 16. Red semántica sobre las funciones del comunicador organizacional



Nota: elaboración propia con *Atlas Ti*.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Las funciones y roles que se muestran en la red, mencionados por los entrevistados, están muy a tono con las propuestas teóricas de varios autores, como Costa (2009) y Capriotti (2009). Además, se ha observado que los temas con los que se vinculan estas funciones se ubican en diversos campos del saber, como administración de empresas, recursos humanos, planificación de proyectos, publicidad y antropología.

En síntesis, el perfil del comunicador organizacional en Quito, teniendo en cuenta sus funciones, se define de la siguiente manera: a) profesional que sabe proyectar la identidad, imagen, reputación y posicionamiento de la organización; b) integrador de objetivos y valores empresariales; c) unificador de mensajes organizacionales; y d) planificador estratégico de la comunicación.

6.4.5. Subcategoría 5: Inserción Laboral

El principal sector donde se insertan los graduados en comunicación organizacional es el Estado ecuatoriano (6 citas) y, en menor medida, las empresas privadas (2 citas). Hay muy pocos profesionales en ONG (1 cita) y en emprendimientos (1 cita).

Tabla 64. Ejemplos sobre la inserción laboral del comunicador organizacional

1	“A nivel nacional las empresas todavía no le ven como algo necesario. A nivel estatal, la historia es totalmente diferente”.	10:3
2	“[...] creo que el crecimiento de muchas instituciones del Estado también le dio un importante espacio para la comunicación, eso es innegable. No hay una institución del Estado que no cuente con un departamento de comunicaciones, por eso de alguna forma se revalorizó el espacio laboral para los comunicadores”.	12:7

La coyuntura política en Ecuador a partir del 2010 implicó una clara apuesta por los profesionales de la comunicación en las organizaciones. Durante ese periodo político, el sector del periodismo fue duramente criticado; mientras tanto, los profesionales de la comunicación organizacional conformaron equipos en las direcciones de comunicación dentro de los ministerios del Estado para informar a los ciudadanos sobre sus acciones. En ese marco se

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

deben interpretar las citas 10:3 y 12:7, donde se menciona que el Estado ha dado valor a la labor profesional del comunicador organizacional.

En síntesis, la mayoría de los comunicadores que egresan de las facultades de comunicación de la ciudad de Quito trabaja en el sector público, ya que es donde han sido mejor tratados y valorados.

6.4.6. Subcategoría 6: Narrativas Digitales y Transmedia

Los docentes a los que se ha consultado sobre narrativas transmedia se animaron a hablar sobre el tema, pero si bien colocaron el término “narrativas” en sus explicaciones, no se determina con claridad a qué tipología se refieren. En la siguiente cita, por ejemplo, se hace referencia vagamente a los conceptos de narrativas, tecnología y jóvenes, pero no hay una caracterización concreta que ayude a interpretar a qué tipo de narrativa se está aludiendo. La mayoría de las definiciones (9 profesores) van en la misma línea.

Tabla 65. Ejemplo sobre narrativas digitales, tecnologías y jóvenes

1	“El perfil del comunicador en nuestro contexto ha cambiado. Antes éramos un poco menos arriesgados con el uso de la tecnología, pero ahora, con un público joven, debemos estar cercanos a ellos en la aplicación de estas nuevas tecnologías y narrativas”.	4:8
---	--	-----

Como se ha explicado en el marco teórico, existen diversos tipos de narrativas digitales: multimedia, *crossmedia* y transmedia (Islas, 2011; Rodríguez et al., 2016; Scolari, 2013). Sin embargo, en la mayor parte de las definiciones dadas por los entrevistados, no se menciona ninguna de ellas.

Solo tres de doce docentes hicieron referencia al concepto de narrativas digitales (más cercano a la narrativa *crossmedia*) y a las narrativas transmedia, citando a teóricos y autores que trabajan esta temática (por ejemplo: Marshall McLuhan, Henry Jenkins y Scolari).

Las siguientes citas mencionan las narrativas transmedia:

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 66. Ejemplos sobre la conceptualización de narrativa transmedia

1	<p>“Las nuevas narrativas transmedia juegan un papel muy importante en términos de la publicidad, de la comunicación, de las relaciones públicas, porque se nutren del <i>Big Data</i> [...] con base en un eje narrativo, tienes el conocimiento de qué es lo esperan, necesitan, aman, buscan y llevarle a la gente los medios y los canales idóneos [...]”.</p>	2:26
2	<p>“La narrativa transmedia es una manera de contar historias [...] pero a través de diferentes canales, [...] no es contar una historia de principio a fin en cada uno de ellos, sino parte de una historia en un medio [...] para que sumando todos los medios puedas tener una historia completa [...] Entonces, hay que pensar ¿qué mensaje damos en cada uno de esos medios para que al final sea una historia completa?”.</p>	1:18
3	<p>“Sobre todo en la parte digital, debe tener una cultura digital y debe dominar la transmedia, que muy pocos lo hacen, para que esté de acuerdo a los públicos exigentes como son los <i>millennials</i>, tienen que dominar la transmedia y la narrativa. Tiene que cambiar el paradigma”.</p>	12:20

En estos ejemplos cada docente rescata, a su modo, un elemento diferenciador de la narrativa transmedia: el eje narrativo (2:26), la fragmentación de la historia y medios (1:18), y los públicos exigentes (14:5). Cabe mencionar que ninguno de los docentes que conoce la definición de las NT expresa haberlas aplicado en sus clases.

En síntesis, los docentes de comunicación organizacional hacen referencia a las narrativas digitales, pero la mayoría de ellos no explica a qué tipología se refiere. Solo tres de doce profesores definen específicamente la narrativa transmedia, haciendo énfasis en el eje narrativo, la fragmentación de medios y los públicos.

6.4.7. Resumen de la Categoría Central N°3

A continuación, se muestra un cuadro que resume las categorías y subcategorías analizadas en este apartado.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 67. Categoría central N°3: Cambio del perfil profesional del comunicador organizacional

CATEGORÍA CENTRAL	
N°3. Cambio del perfil profesional del comunicador organizacional	<p>El concepto de comunicación organizacional está asociado a términos como: elemento vital para la existencia de la organización, estrategia, transformación, sistema, cultura, vida, entorno y ser. La conceptualización se ubica dentro de las siguientes líneas de pensamiento: paradigma <i>Dircom</i> (Joan Costa), Teoría General de Sistemas (Ludwig von Bertalanffy y Niklas Luhmann) y Pensamiento Complejo (Edgar Morín). La visión de la comunicación que tiene predominio, al menos respecto a la comunicación organizacional, es la de mediación (Jesús Martín Barbero) sobre la visión instrumental.</p> <hr/> <p>El cambio de perfil ocurre en dos ámbitos: el profesional y el académico. En lo laboral, obedece a las necesidades de conectar la academia con el mundo profesional, de estructurar una visión integral de la disciplina (buscar una identidad de la profesión) y desarrollar las competencias digitales. En lo académico, hay un desarrollo y profundización de contenidos y asignaturas que se han consolidado alrededor de la comunicación organizacional, y una constante incorporación de nuevos temas al contenido curricular.</p> <hr/> <p>Las principales demandas del mercado respecto al comunicador organizacional son: que esté capacitado para entender temas comerciales, que posea un perfil más práctico y que pueda desarrollar campañas. En cambio, la sociedad exige un profesional holístico, integrador, conocedor del contexto social y estratégico.</p>

Las principales funciones del comunicador organizacional en Quito son: a) profesional que sepa proyectar la identidad, imagen, reputación y posicionamiento; b) integrador de objetivos y valores empresariales; c) unificador de mensajes organizacionales y d) planificador estratégico de la comunicación.

La mayoría de los comunicadores que egresan de las facultades de comunicación de la ciudad de Quito trabaja en el sector público, donde han sido mejor tratados y valorados.

Los docentes de comunicación organizacional hacen referencia al tema de las narrativas digitales, pero la mayoría no explica a qué tipología se refiere. Solo tres de doce profesores definen la narrativa transmedia, haciendo énfasis en el eje narrativo, la fragmentación de medios y los públicos.

7. Descripción de las Competencias Digitales de los Estudiantes de Comunicación Organizacional en la Ciudad de Quito, Ecuador

7.1. Introducción

En este capítulo se presentarán los resultados de las encuestas realizadas a ciento veintiún (121) estudiantes de comunicación organizacional de seis universidades de la ciudad de Quito, Ecuador. La presentación de estos resultados se dividirá en áreas: área n°1, “Información y alfabetización informacional”; área n°2, “Comunicación y colaboración”; área n°3, “Creación de contenidos”; área n°4, “Seguridad”; área n°5, “Resolución de problemas” y área n°6, “Competencias digitales aplicadas específicamente en la comunicación organizacional”.

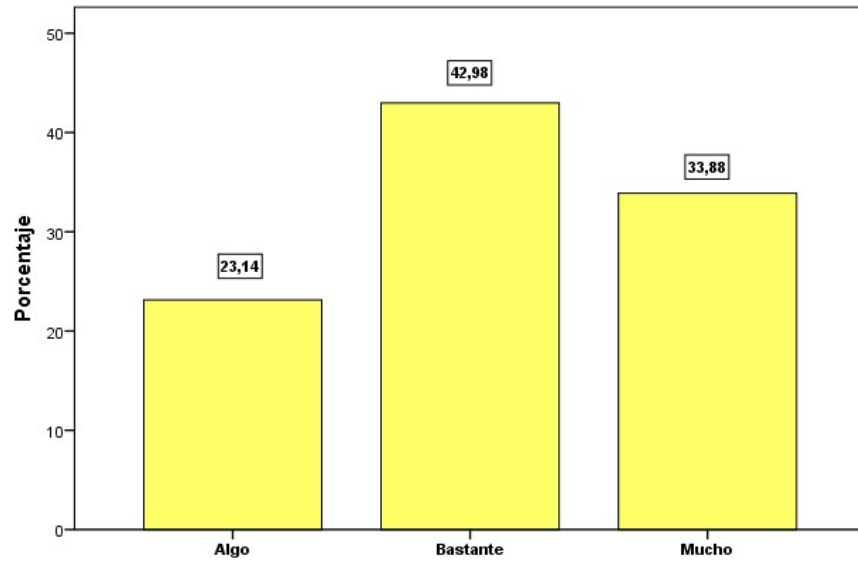
7.2. Área N°1: Información y Alfabetización Informacional

Esta sección exhibe los resultados del área de información y alfabetización informacional, desarrollando temas como: la capacidad de consulta de información en fuentes de calidad, el número de fuentes utilizadas y la identificación de los recursos digitales más utilizados para la formación (por ejemplo páginas web, videos o audios).

(P1): En sus actividades educativas universitarias, ¿usted se siente capaz de consultar información, datos y contenidos en fuentes que tengan calidad o relevancia?

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Figura 17. Consulta fuentes de calidad



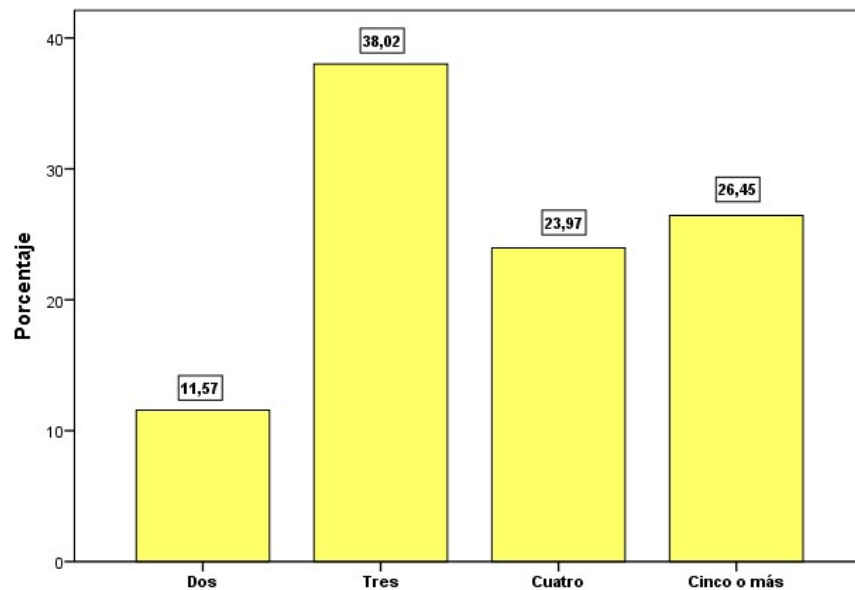
La encuesta fue realizada a personas de entre 18 y 24 años que se encuentran (muchos de ellos) transitando la mitad de la carrera. Como se puede apreciar en la figura n° 17, la mayoría explicó que utiliza internet para sus actividades educativas y que se sienten capacitados para buscar la información que ellos requieren. Así, los porcentajes más altos son: 43% *bastante*, 33,9% *mucho* y 23,1% *algo*. Esto evidencia que existe una percepción favorable respecto de su propio manejo y acceso a la información con fuentes que tienen calidad y relevancia para las actividades educativas.

(P2): Para tareas de investigación en la red, ¿cuántas fuentes consulta para realizar su trabajo antes de presentarlo al profesor?

Esta pregunta hace referencia a la cantidad de fuentes de consulta antes de presentar un trabajo académico. Los resultados tienden a ser positivos.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Figura 18. Números de fuentes consultadas para tareas escolares



El porcentaje más alto se concentra en la consulta de *tres fuentes* (38%). Sin embargo, hay un segundo porcentaje de relevancia (26,4%) que hace referencia a la utilización de *cinco o más fuentes*. Como se puede ver en el gráfico, la tendencia es que los estudiantes de comunicación organizacional utilicen más de tres fuentes de consulta cuando realizan un trabajo académico; es decir que no se quedan con la primera información que encuentran para sus actividades educativas, sino que contrastan con otras fuentes adicionales.

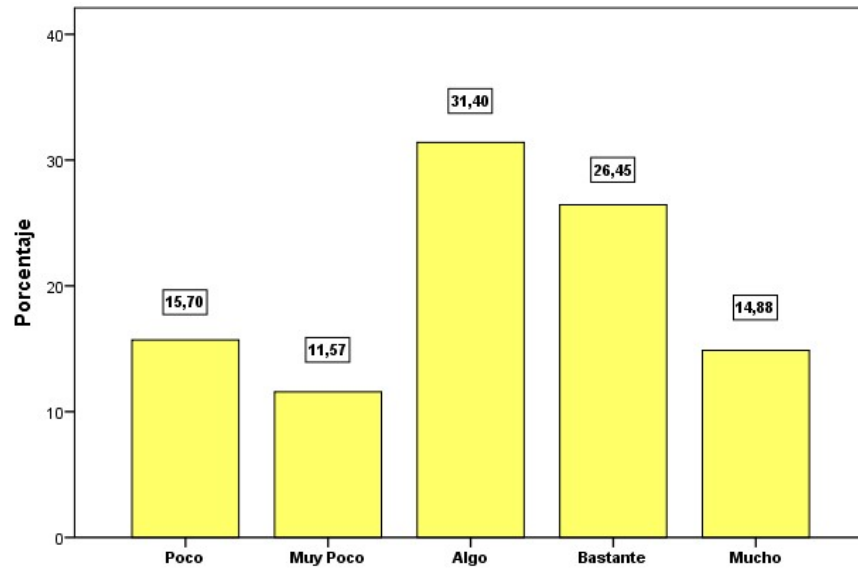
(P3): En función de fortalecer el aprendizaje en el aula, ¿cuál es el tipo de recurso digital en red que más utiliza para profundizar sus conocimientos?

La pregunta n°3 apunta a la identificación de recursos para el fortalecimiento de los aprendizajes. Las opciones que se presentaron fueron: libros electrónicos (*e-books*), videos, audios, páginas web con predominancia de texto, cursos o talleres en línea y comunidades en línea. A continuación, los resultados:

Libros electrónicos (*e-books*)

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Figura 19. Recursos para reforzar los conocimientos: libros electrónicos (e-books)



Respecto a la utilización de libros electrónicos, los resultados más altos se reparten entre *algo* (31,4%) y *bastante* (26,4%). Luego, los porcentajes son parejos entre *poco* (15,7%), *mucho* (14,9%) y *muy poco* (11,6%). Sin embargo, al reunir las categorías *algo*, *bastante* y *mucho*, se podría mencionar que casi tres cuartas partes de los encuestados (72,7%) utilizan los libros electrónicos en sus actividades de fortalecimiento del aprendizaje.

Videos

Respecto a la utilización del video para fortalecer los conocimientos adquiridos en clase, los resultados son los siguientes: 37,2% *algo*, 27,3% *bastante*, 19,8% *muy poco*, 9,9% *mucho* y 5,8% *poco*. Agrupando porcentajes, se evidencia que hay una actitud favorable sobre el video, pues casi tres cuartas partes (74,4%) lo consideran como un recurso para el fortalecimiento del aprendizaje.

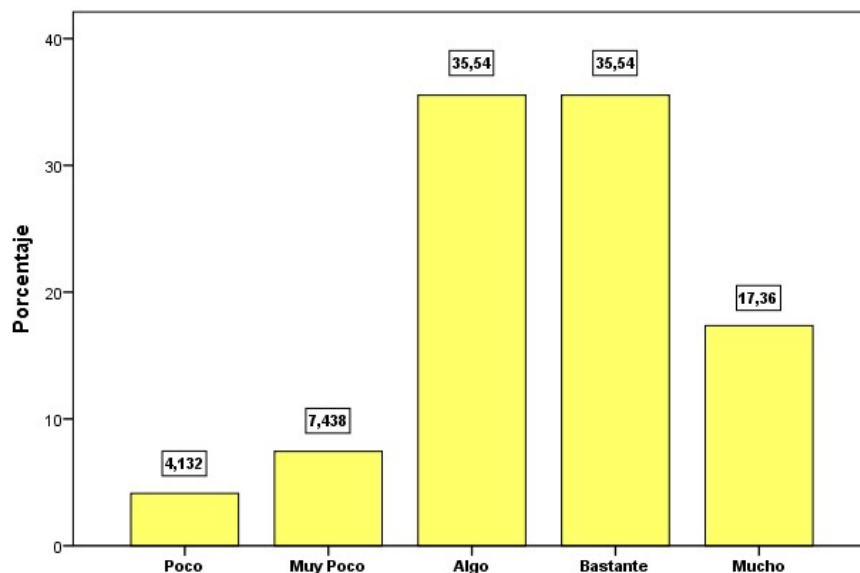
Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Audios

Respecto a la utilización de los audios (se hace referencia aquí a audiolibros, extractos de audiolibros, *podcasts*, reportajes de radio, etc.), los resultados inclinan la balanza hacia lo negativo en una línea descendente: 28,9% *algo*, 31,4% *poco*, 31,4% *muy poco* y 8,3% *bastante*. Agrupando los porcentajes, se evidencia que casi la totalidad de los encuestados (91,7%) considera de poca importancia el recurso del audio en sus actividades de fortalecimiento del aprendizaje. Solo el 8,3% lo considera importante. A partir de estos datos, se puede afirmar que los contenidos educativos que utilizan audio resultan menos atractivos que los videos y los libros electrónicos.

Página web con predominancia de texto

Figura 20. Recursos para reforzar conocimientos: páginas web

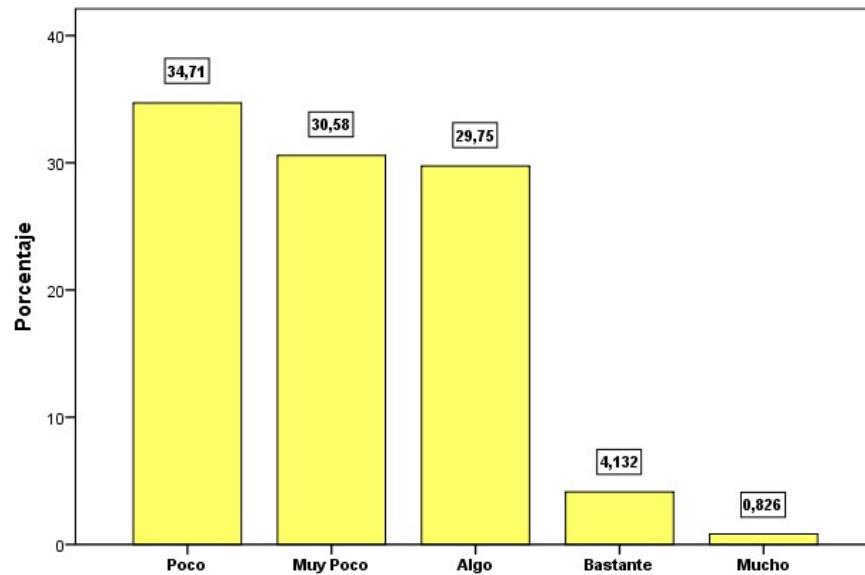


Respecto a la utilización de páginas web donde existe predominancia de texto, los resultados son los siguientes: 35,5% *bastante*, 35,5% *algo*, 17,4% *mucho*, 7,4% *muy poco* y 4,1% *poco*. Teniendo en cuenta los porcentajes en línea positiva (*bastante* y *mucho*), se podría afirmar que más de la mitad de los estudiantes de comunicación organizacional consultados (52,9%) tiene una actitud favorable respecto a la utilización de páginas web como recurso para la profundización de aprendizajes.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Cursos o talleres en línea

Figura 21. Recursos para reforzar el conocimiento: cursos o talleres en línea

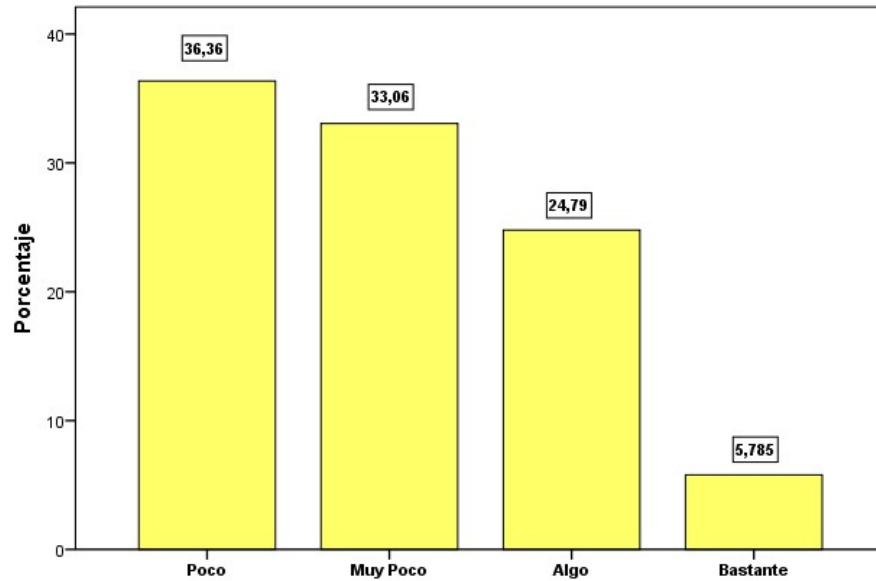


Respecto a la utilización de cursos o talleres en línea, los resultados son los siguientes: 34,7% *poco*, 30,6% *muy poco*, 29,8% *algo*, 4,1% *bastante* y 0,8% *mucho*. Sumando porcentajes negativos, entre *poco* y *muy poco*, se obtiene un resultado del 65,3%. Esto evidencia que los porcentajes tienden al negativo, es decir que los cursos o talleres en línea se aprovechan poco para fortalecer la educación recibida.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Comunidades en línea

Figura 22. Recursos para reforzar conocimientos: comunidades en línea



Sobre la utilización de las comunidades en línea para profundizar el aprendizaje, los resultados son los siguientes: 36,4% *poco*, 33,1% *muy poco*, 24,8% *algo* y 5,8% *bastante*. La gráfica muestra que hay una tendencia negativa (69,5%), entre *poco* y *muy poco*, respecto a la utilización de las comunidades en línea para fortalecer los conocimientos recibidos en la universidad.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Figura 23. Porcentajes comparativos entre las diferentes opciones de la pregunta n°3

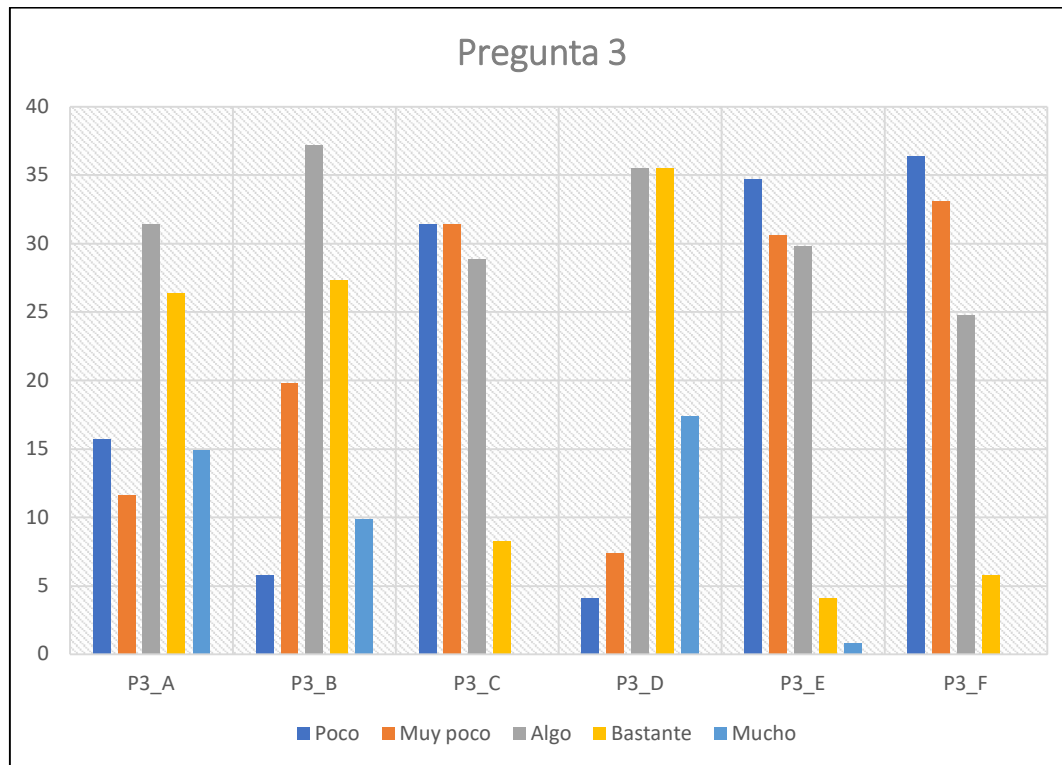


Tabla 68. Comparación de medias de las opciones de la pregunta n°3

Estadísticos para una muestra				
	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Páginas web	121	3,545	1,0000	,0909
Videos	121	3,157	1,0409	,0946
Libro electrónico	121	3,132	1,2645	,1150
Audios	121	2,140	,9601	,0873
Cursos en línea	121	2,058	,9425	,0857
Comunidades	121	2,000	,9220	,0838

Una vez que se describió cada ítem por separado, se procedió a realizar una prueba T para estudiar las medias de cada opción en la pregunta n°3. De esta forma, se concluyó que el orden de importancia de los recursos utilizados para profundizar los conocimientos adquiridos en la universidad es el siguiente:

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Páginas Web
- Vídeos
- Libros electrónicos
- Audios
- Comunidades en línea
- Cursos o talleres en línea

Como se indica en la tabla n°68, los tres recursos preferidos entre los estudiantes son: páginas web, videos y libros electrónicos. En cambio, los recursos que se ubican desde la mitad de la tabla hacia abajo representan aquellos que son menos utilizados: audios, comunidades en línea y cursos o talleres en línea.

Es llamativa la ubicación de las dos últimas opciones, ya que son actividades que se podrían relacionar directamente a un nivel elevado de cultura digital; sin embargo, en este estudio se observa que no son frecuentes en nuestro contexto. Por ese motivo, se puede afirmar que no hay un desarrollo fuerte de la cultura digital por parte de los estudiantes de comunicación organizacional en la ciudad de Quito, y que se ciñen a recursos que se podrían catalogar como más tradicionales.

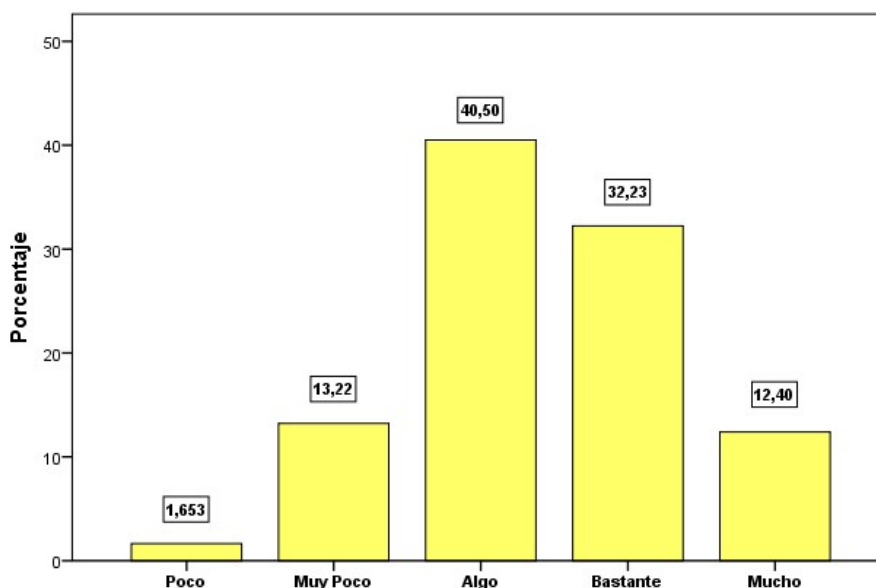
7.3. Área N°2: Comunicación y Colaboración

En esta sección se presentarán los resultados que hacen referencia al área de comunicación y colaboración, donde se mide: la interacción, la frecuencia en la que se comparten publicaciones, la gestión de la identidad digital y la participación en línea.

(P4): ¿Usted se siente capacitado para interaccionar con otras personas a través de plataformas y aplicaciones digitales para profundizar sus conocimientos profesionales?

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Figura 24. Capacidad de interacción en plataformas



En las respuestas a la pregunta n°4 se evidencia una actitud favorable respecto a la capacidad que tienen los estudiantes de generar procesos de interacción para crear o compartir contenidos que se relacionen con actividades educativas y de formación en el campo de la comunicación organizacional. Los mayores porcentajes son: 40,5% *algo* y 32,2% *bastante*, lo que indica que tres cuartas partes de los encuestados poseen una percepción favorable de la interacción con motivos educativos. La cuarta parte restante se divide entre: 13,2% *muy poco*, 12,4% *mucho* y 1,7% *poco*.

Estos datos permiten observar que, dentro de la formación del comunicador organizacional, casi la mitad de los consultados generan *algo* de interacción con otras personas para profundizar los conocimientos. Es decir, no se quedan únicamente con el conocimiento que reciben al interior de las aulas, sino que realizan un esfuerzo por relacionarse con otros profesionales (aunque el porcentaje indica un desarrollo medio-bajo).

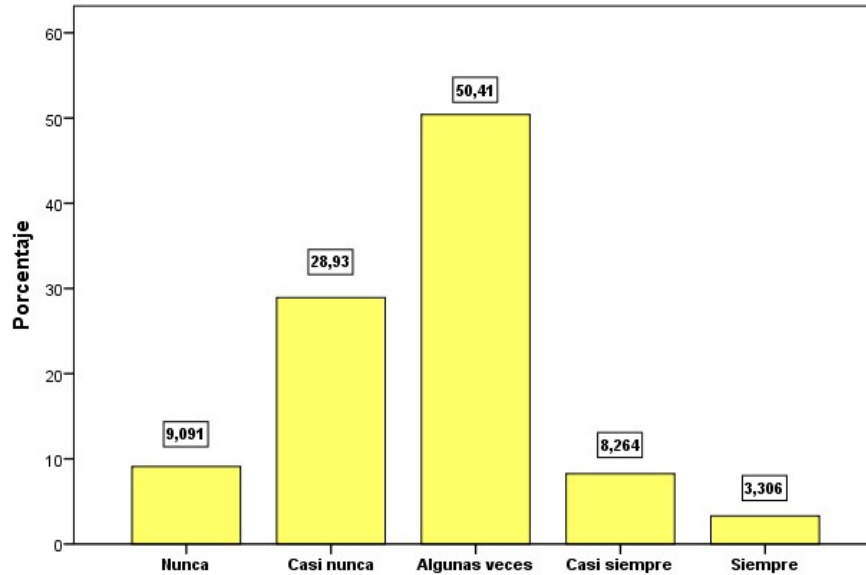
(P5): ¿Con qué frecuencia comparte publicaciones o contenidos educativos digitales dentro de su red de contactos (ya sea por correo electrónico, mensajería rápida o redes sociales)?

En la pregunta n°5, con respecto a la frecuencia en que se comparten contenidos de carácter educativo por correo electrónico o redes sociales, se evidencian, en mayor medida, los

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

siguientes porcentajes: 50,4% *algunas veces* y 28,9% *casi nunca*. La parte restante se divide entre: 9,1% *nunca*, 8,3% *casi siempre* y 3,3% *siempre*.

Figura 25. Frecuencia en compartir contenidos profesionales



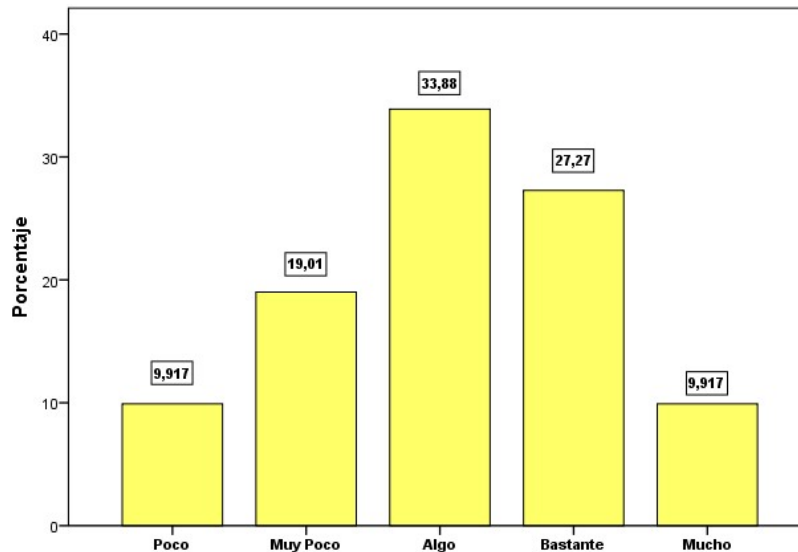
Si observamos la figura, vemos que las respuestas se concentran en la opción *algunas veces* y *casi nunca*, con lo que se evidencia que la mayoría de las respuestas van en dirección negativa; es decir: solo la mitad de los consultados comparte publicaciones y contenidos de carácter educativo. Por esa razón, se puede afirmar que existe un desarrollo medio en el tema de compartición de contenidos dentro del marco de la formación profesional.

Interpretando estos resultados, a pesar de que la pregunta es amplia y podría incluir diversas posibilidades (como libros electrónicos, páginas web, videos educativos, *podcasts* de divulgación científica, etc.), descubrimos que los contenidos de carácter educativo no resultan atractivos o llamativos para compartir entre las personas conocidas.

(P6): ¿Ha trabajado en clase sobre la importancia de gestionar la identidad digital para un uso responsable de las plataformas y redes sociales?

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Figura 26. La importancia de gestionar la identidad digital



Respecto a este interrogante sobre la gestión de la identidad digital en las plataformas y redes sociales, se observa que los estudiantes conocen su importancia. Los porcentajes más altos son: 33,9% *algo* y 27,3% *bastante*, mientras que los más bajos son: 19% *muy poco*, 9,9% *poco* y 9,9% *mucho*, lo que evidencia un conocimiento medio sobre este tema.

Al agrupar y sumar algunos porcentajes, en la tendencia positiva (entre *bastante* y *mucho*) se obtiene un porcentaje del 37,2%; mientras que por el lado negativo (juntando *poco* y *muy poco*) se obtiene un 28,9%. Solo los porcentajes que están en línea positiva superan el porcentaje medio. En síntesis, solo el 37,2% de los consultados tiene conocimientos sobre cómo gestionar su identidad digital (se trata de un desarrollo medio-bajo respecto a este indicador).

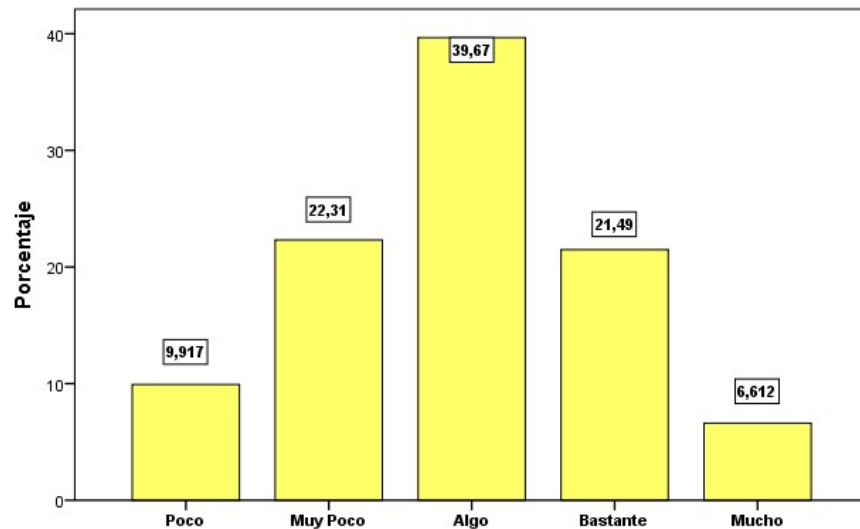
Si bien en las titulaciones de comunicación organizacional se abordan temáticas referidas a la identidad, la imagen y la reputación en el mundo físico y digital, estos datos resultan sorprendentes porque demuestran que aún hay mucho trabajo por hacer respecto a esos temas.

(P7): Participar en línea hace referencia a: solicitar información, realizar un reclamo, exigir devoluciones, colocar tu punto de vista sobre servicios o productos que ofrecen las organizaciones sociales y privadas. ¿Qué nivel de participación *online* posee usted?

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

La pregunta n°7 se enfoca en la participación. Se aclara que participar en línea hace referencia aquí a: solicitar información, realizar un reclamo, exigir devoluciones y colocar un punto de vista sobre servicios y productos que ofrecen las organizaciones sociales y privadas.

Figura 27. Participación en línea



La participación es un componente clave en la competencia digital de los estudiantes. Los resultados muestran que los porcentajes más altos son: 39,7% *algo*, 22,3% *muy poco* y 21,5% *bastante*, mientras que los porcentajes más bajos son: 9,9% *poco* y 6,6% *mucho*. En ese sentido, se evidencia una participación relativa, ya que el resultado más alto es 39,7% (*algo*) y no sobrepasa el 50%. Más abajo, se observan porcentajes equilibrados entre aspectos positivos (28,1%) y negativos (32,2%).

A pesar de que esta pregunta es bastante amplia y no enfatiza en el ámbito educativo, se observa que la participación de los estudiantes de comunicación organizacional es relativamente baja. El desarrollo de este indicador es medio-bajo.

Dentro de la cultura digital, el componente de participación se erige como un elemento sustancial; y sin embargo, esto no es así en los estudiantes de comunicación en la ciudad de Quito. En ese sentido, los datos presentados invitan a concentrar los esfuerzos dentro del ámbito educativo en crear espacios o proyectos más participativos.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

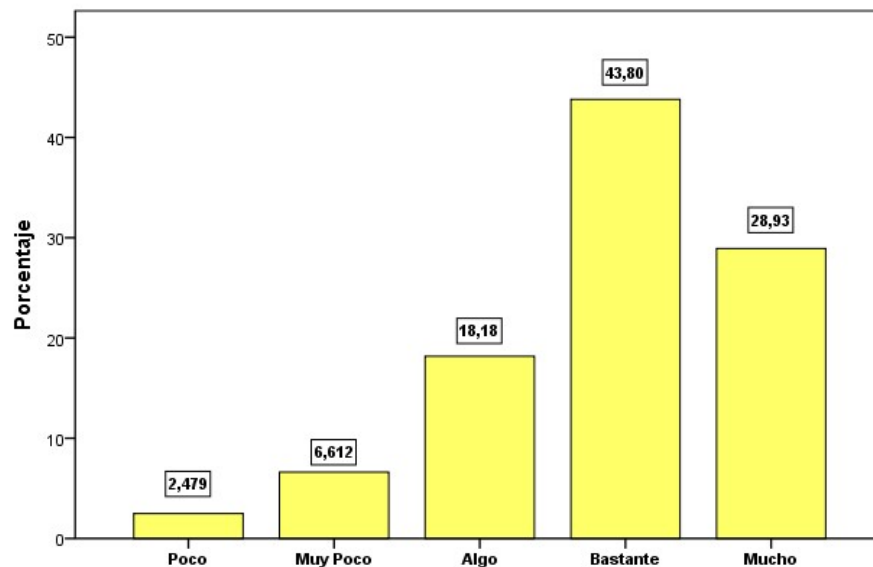
7.4. Área N°3: Creación de Contenidos

En esta sección se presentan los resultados del área de creación de contenidos, donde se miden aspectos como: la demanda de utilización de *software* básico y profesional por parte del profesor y el conocimiento sobre derechos de autor en los contenidos digitales adquirido en el marco de la formación en comunicación.

(P8): Sus profesores en clases, ¿en qué medida demandan la utilización de las herramientas de ofimática o paquetes de informáticos como editor de texto, hojas de cálculo y presentaciones de *Microsoft Office*? (por ejemplo: *Word, Excel, PowerPoint*).

El área de creación de contenidos por parte de los estudiantes de comunicación, implica, en primer lugar, reconocer el nivel de manejo que poseen sobre programas informáticos generales y específicos de la carrera. En ese contexto, en la pregunta 8, se consultó sobre la demanda de los profesores en la utilización de las herramientas de ofimática o paquetes informáticos como editor de textos, hojas de cálculo y presentaciones de *Microsoft Office* (*Word, Excel, PowerPoint, etc*).

Figura 28. Demanda de utilización de herramientas de ofimática básica



Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

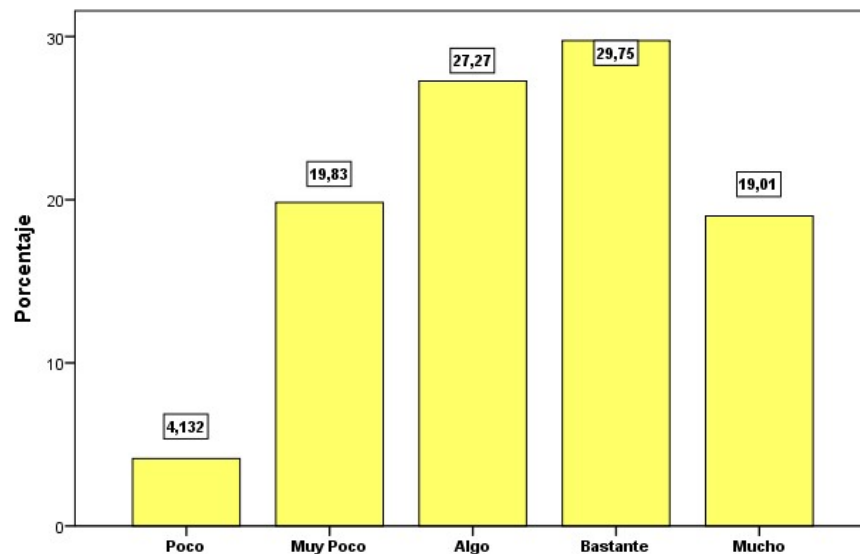
Como se observa, la demanda de utilización de estas herramientas está casi cubierta en su totalidad. Los mayores porcentajes van en línea positiva: 43,8% *bastante*, 28,9% *mucho* y 18,2% *algo*. En cambio, los porcentajes más bajos son: el 6,6% *muy poco* y el 2,5% *poco*. Agrupando los resultados más altos, se muestra una línea ascendente (72,7%) sobre la demanda de los docentes en la utilización de herramientas de ofimática.

Se puede interpretar que estos resultados son positivos porque se trata de paquetes informáticos básicos que los estudiantes vienen utilizando desde la primaria y la secundaria; en ese sentido, son recursos que están casi naturalizados en las actividades de los estudiantes universitarios.

(P9): Sus profesores en clase, ¿en qué medida demandan la utilización de *software* especializado en la profesión del comunicador social? (Por ejemplo, paquetes informáticos que editen fotografías y videos o programas de diseño gráfico).

La pregunta n°9 fue dirigida más específicamente al ámbito profesional de la comunicación: ¿con qué frecuencia los profesores demandan en clase la utilización de *software* especializado en la profesión de comunicador social?

Figura 29. Demanda de uso de paquetes informáticos especializados en comunicación



La mayoría de los encuestados (29,8% *bastante* y 27,3% *algo*) considera que se solicita

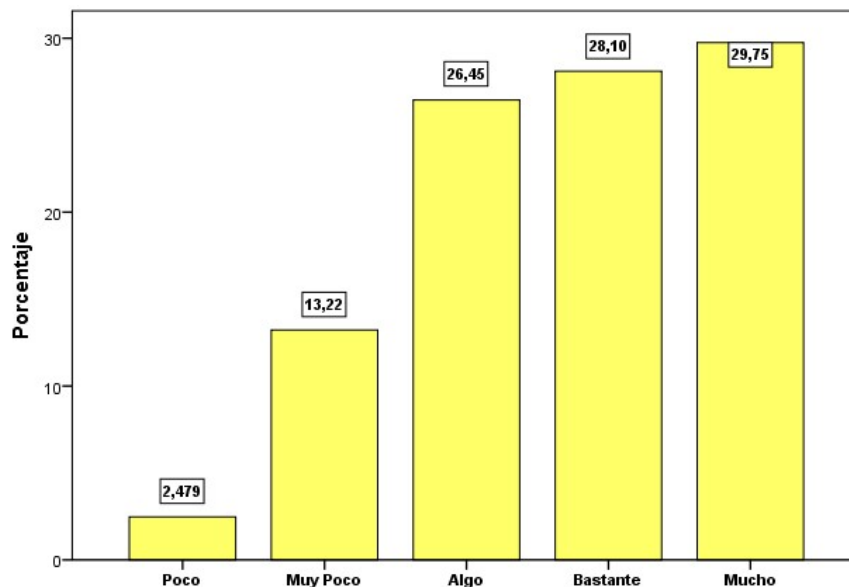
Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

la utilización de dichos paquetes para la creación de contenidos en clases o actividades de la carrera. Sumando los resultados positivos, se obtiene un 48,8%. Con esta cifra, se concluye que casi la mitad de los consultados afirma que sus profesores demandan la utilización de programas informáticos para realizar actividades educativas referentes a la carrera. Sin embargo, estos niveles de demanda no son acordes a lo que se esperaría de estudiantes universitarios que cursan los niveles superiores del grado de comunicación en las organizaciones; hay un desarrollo medio sobre este indicador y aún falta trabajar mucho en ese sentido.

(P10): ¿Le han indicado, en clase, que algunos contenidos digitales en la red tienen licencias y derechos de autor?

La pregunta n°10 apunta al hecho de que la creación de contenido implica la producción de material inédito de autoría propia. Sin embargo, en el ambiente educativo es común descargar imágenes, videos, audios y canciones para realizar nuevos contenidos. Por esa razón, se ha consultado sobre la conciencia que se tiene de que algunos materiales digitales en la red poseen licencias y derechos de autor.

Figura 30. Conocimiento sobre licencias y derechos de autor en la red



Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Los estudiantes saben que varios contenidos en la web tienen licencias y derechos de autor. Los porcentajes más altos se inclinan hacia una balanza favorable: 29,8% *mucho*, 28,1% *bastante* y 26,4% *algo*. Agrupando y sumando los resultados en línea ascendente, el 57,9% de estudiantes de comunicación consultados afirma que conoce las licencias y derechos de autor sobre los contenidos que existen en línea.

Los porcentajes mínimos, por su parte, se dividen entre: 13,2% *muy poco* y 2,5% *poco*. De estos últimos datos se obtiene el 15,7%. En ese marco, se puede afirmar que un poco más de la mitad de los consultados tiene conocimientos sobre derechos y licencias en los contenidos digitales.

Se interpreta que estos resultados van en línea positiva porque los estudiantes de comunicación trabajan constantemente con materiales visuales, auditivos, gráficos, etc., y eso provoca que vayan tomando conciencia sobre licencias y derechos de autor.

7.5. Área N°4: Seguridad

Con respecto al tema de la seguridad, en la pregunta n°11 se les ofrecieron cuatro alternativas a los estudiantes de comunicación que participaron en la encuesta:

- 1) Protejo mi dispositivo y contenido digital.
- 2) Protejo mis datos personales e identidad digital.
- 3) Tengo conocimientos de los efectos de la tecnología por constante exposición.
- 4) Tengo conciencia ambiental al momento de utilizar la tecnología.

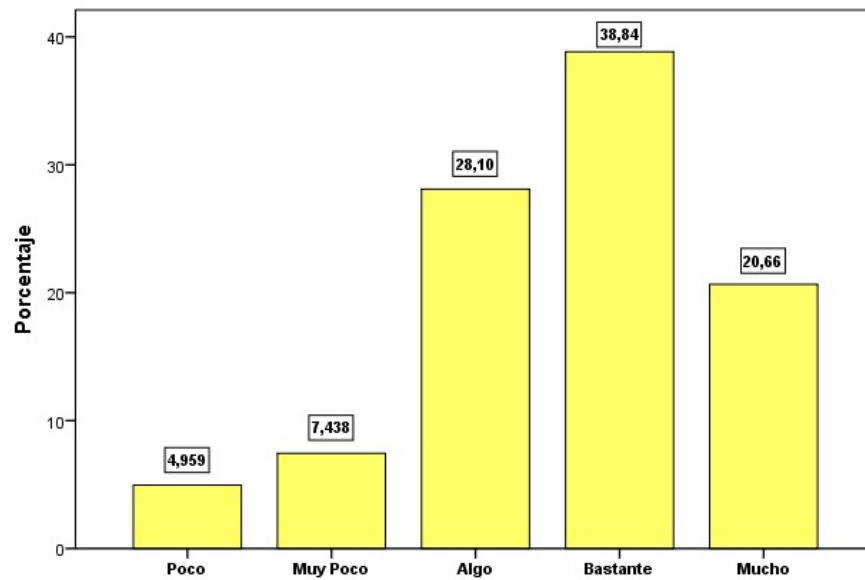
Con estas opciones, se buscó indagar sobre varios aspectos relacionados al tema de la seguridad dentro de las competencias digitales. A continuación, se analizará cada una de ellas.

(P11): En la siguiente tabla, marque su nivel de seguridad, protección y uso responsable de la tecnología digital, siendo 1=poco y 5=mucho.

Protejo mi dispositivo y contenido digital

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Figura 31. Protección personal del dispositivo y contenido digital



Sobre la protección del dispositivo y sus contenidos por pérdida o robo, los porcentajes revelan resultados favorables, con los siguientes datos: 38,8% *bastante*, 28,1% *algo* y 20,7% *mucho*. Los porcentajes más bajos, en cambio, son: 7,4% *muy poco* y 5% *poco*. Así, sumando los porcentajes positivos, se evidencia que el 59,5% de los estudiantes tiene conocimiento sobre la importancia de la seguridad en relación con la protección de sus dispositivos y contenidos digitales.

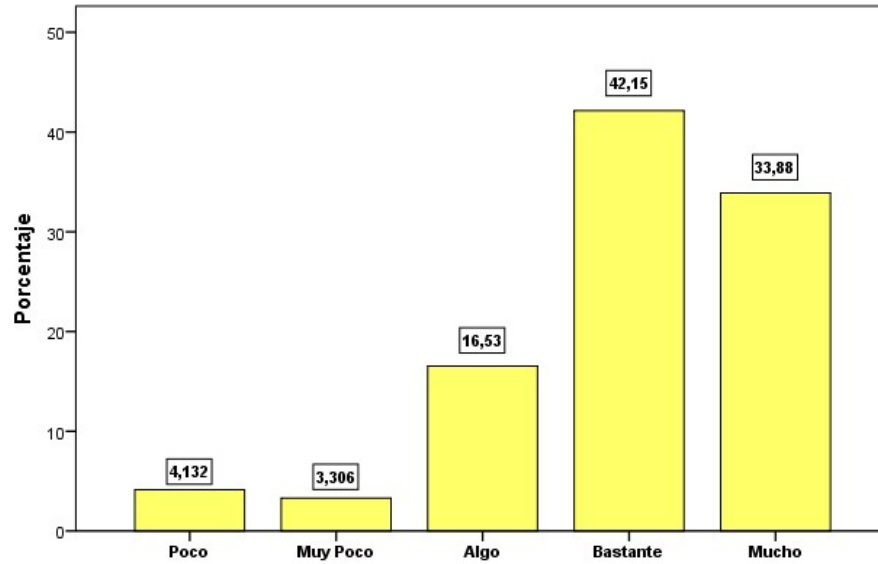
Protejo mis datos personales e identidad digital

Los resultados sobre la protección de los datos personales y la identidad digital se inclinan hacia una balanza positiva. Los porcentajes más altos son: 40,5% *bastante*, 35,5% *mucho* y 19% *algo*. Los porcentajes con mínimos valores son: 3,3% *poco* y 1,7% *muy poco*. Es decir que casi la totalidad de los encuestados (76%) es consciente de la importancia de proteger sus datos personales y cuidar la identidad digital dentro de su dispositivo y de la red.

Tengo conocimientos de los efectos de la tecnología por constante exposición

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Figura 32. Conocimiento sobre efectos de la tecnología por constante exposición

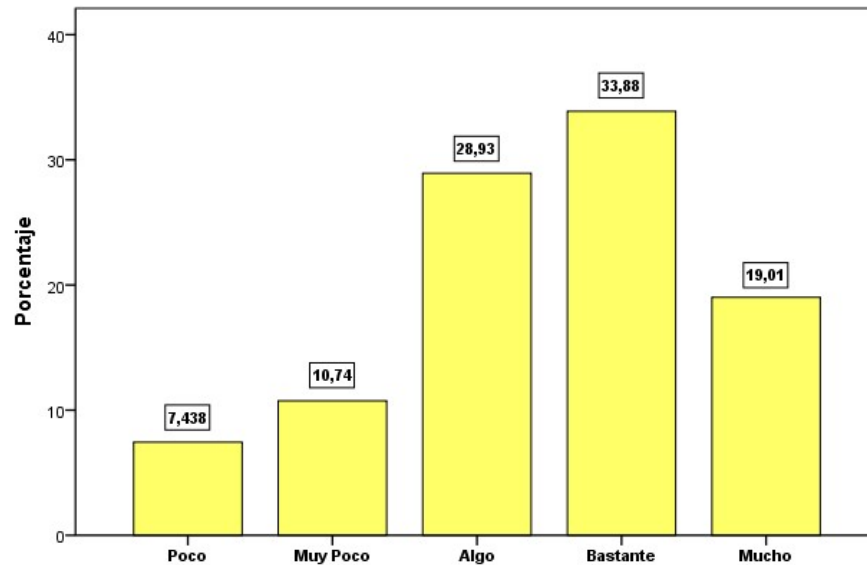


Sobre el conocimiento de los efectos de la tecnología por constante exposición, los resultados indican lo siguiente: 42,1% *bastante*, 33,9% *mucho* y 16,5% *algo*. Los valores mínimos son: 4,1% *poco* y 3,3% *muy poco*. Así, el porcentaje acumulado en valores ascendentes indica que el 76% de los encuestados conoce los efectos que desencadena la exposición constante a los dispositivos tecnológicos. Los valores en línea descendente suman apenas un 7,4%.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tengo conciencia ambiental al momento de utilizar la tecnología

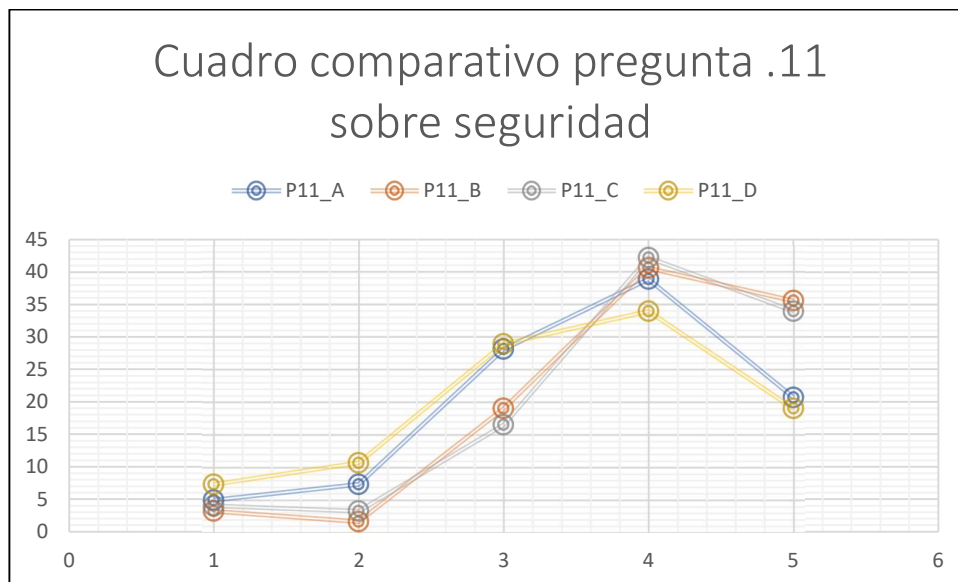
Figura 33. Conciencia ambiental y tecnología



Con respecto a la conciencia ambiental que existe antes de adquirir o utilizar un dispositivo digital, se evidencian los siguientes resultados: 33,9% *bastante*, 28,9% *algo* y 19% *mucho*. Los porcentajes menores son: 10,7% *muy poco* y 7,4% *poco*. Al sumar los porcentajes positivos, se muestra que el 42,9% de consultados posee conciencia ambiental, frente al 18,1% que no la tiene.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Figura 34. Comparación de los diferentes valores de la pregunta n°11 sobre seguridad



Para cerrar esta sección, presentamos un gráfico comparativo (figura n°34) de las alternativas de respuesta a la pregunta sobre seguridad (pregunta n°11). Se evidencian resultados positivos sobre conocimiento, conciencia y cuidado en la seguridad en relación con los dispositivos digitales y la red. Casi la mayoría de los consultados se ubica en la categoría *bastante*. Teniendo en cuenta estos datos, se puede concluir que hay un desarrollo medio respecto a este indicador.

7.6. Área N°5: Resolución de Problemas

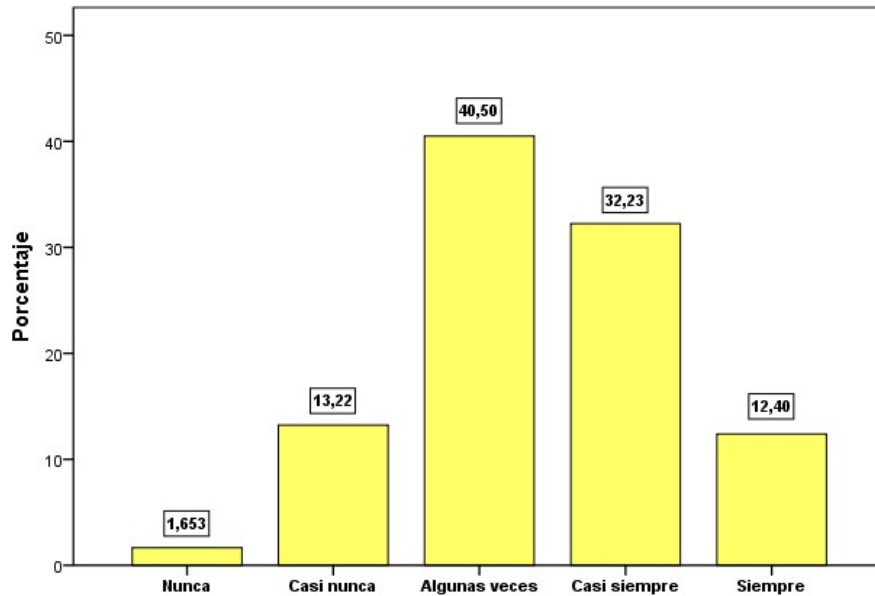
La resolución de problemas dentro de las competencias digitales tiene que ver con la relación entre el usuario y el dispositivo y con el vínculo existente entre usuario, dispositivo y realidad. En ese marco, se ha preguntado, en primer lugar, sobre la capacidad de resolución cuando se detecta un problema o fallo en el propio dispositivo digital a nivel de *software* o *hardware*. Después, se ha consultado a los estudiantes sobre la utilización de dispositivos, contenidos y herramientas web para resolver algún problema de la realidad. Al tratarse de estudiantes de comunicación, los problemas a resolver se ubicarían en el marco de su campo de estudio.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

(P12): Cuando detecta un problema o fallo en su dispositivo digital a nivel *software* o *hardware*, ¿es capaz de resolverlo?

En la pregunta n°12, los estudiantes consultados contestan en una dirección favorable sobre la capacidad de arreglar, ellos mismos, fallos o daños que puedan ocurrir a nivel de *software* y *hardware*.

Figura 35. Capacidad de solución a problemas de software y hardware



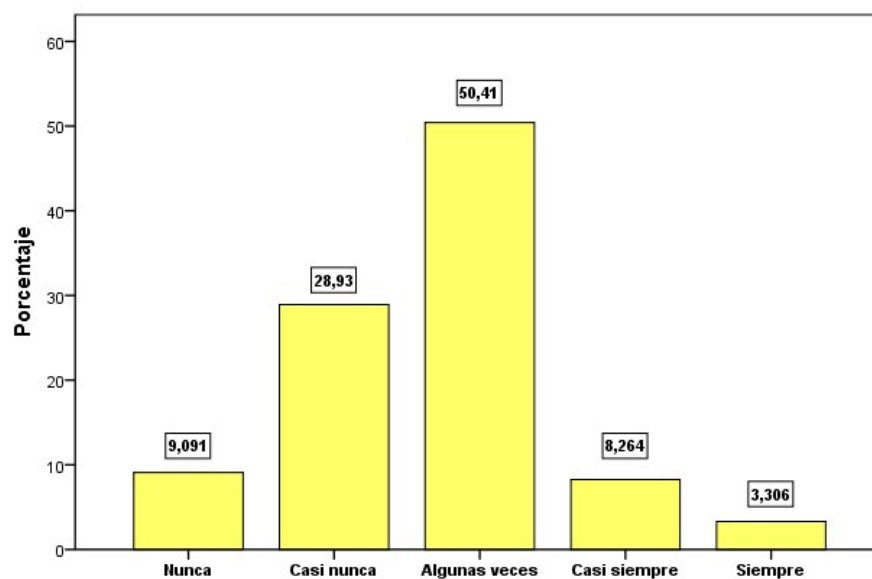
Los porcentajes más altos se ubican en: 40,5% *algunas veces* y 32,2% *casi siempre*, mientras que los porcentajes más bajos son: 13,2% *casi nunca*, 12,4% *siempre* y 1,7% *nunca*. Este resultado evidencia que solo un porcentaje muy pequeño de consultados (1,7%) no sabría hacer nada si su dispositivo tuviese fallas. Así, la figura n°35 muestra que los estudiantes de comunicación tienen un dominio relativo (40,5%) sobre sus dispositivos tecnológicos en la solución de fallos o daños a nivel de *software* y *hardware*. En este sentido, se puede afirmar que existe un desarrollo medio-bajo respecto a este indicador.

(P13): ¿Usted considera que en su ambiente universitario existe innovación para desarrollar y solucionar problemas en el campo profesional para el que se está preparando?

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

La pregunta n°13 se refiere a la percepción de innovación dentro del ambiente universitario respecto al desarrollo de soluciones a problemas dentro del campo profesional de la comunicación organizacional. Los estudiantes han dado las siguientes respuestas:

Figura 36. Percepción estudiantil sobre innovación en el ambiente universitario



Los datos muestran una balanza desfavorable en las opiniones sobre el tema de la innovación en el ambiente universitario de comunicación organizacional. El 50,4%, es decir, la mitad de los encuestados, expresa que solo *algunas veces* se percibe un ambiente de innovación en la universidad donde reciben clases. El resto de porcentajes en la línea negativa también son altos: 28,9% *casi nunca* y 9,1% *nunca*. Solo el 8,3% responde *casi siempre* y el 3,3% *siempre*, asumiendo una actitud favorable. Los porcentajes agrupados en la línea negativa dan como resultado el 38%, y solo el 11,6% corresponde a los datos agrupados en la línea positiva.

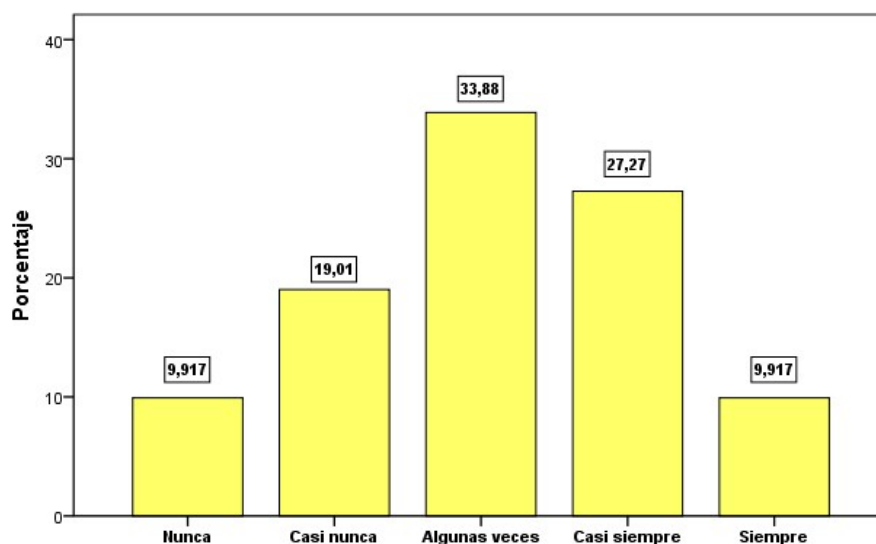
Este dato resulta revelador para las intenciones de esta tesis. Es decir, dado que no existen afirmaciones sólidas sobre la innovación relacionada con la resolución de problemas en el campo de la comunicación dentro del ambiente universitario, la propuesta metodológica planteada se propone trabajar en el desarrollo de este aspecto.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

(P14): ¿Usted considera que el personal docente de la asignatura, enfoque o especialización de comunicación organizacional cuenta con procedimientos innovadores para dar soluciones comunicacionales a los problemas que se presentan?

La pregunta n°14 profundiza el tema de la innovación, ahora en el salón de clase. La consulta se encamina a averiguar la percepción de los estudiantes sobre la innovación y las posibles soluciones que ofrecen los docentes al momento de impartir la materia de comunicación organizacional.

Figura 37. Percepción estudiantil sobre la innovación en docentes de comunicación



La mayoría de estudiantes consultados tienen una percepción relativamente positiva sobre sus profesores en relación con la capacidad de innovación y a la resolución de problemas desde su campo profesional, con soluciones adecuadas a la disciplina. Los porcentajes más altos son: 33,9% *algunas veces* y 27,3% *casi siempre*. El resto de respuestas se dividen en: 19% *casi nunca*, 9,9% *siempre* y 9,9% *nunca*. Al sumar los porcentajes positivos, se obtiene que el 37,2% de los estudiantes encuestados tiene una percepción positiva sobre la capacidad de sus profesores en relación con la innovación y la resolución de problemas en el campo de la comunicación organizacional. En contraposición, el 28,9% tiene una visión negativa.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

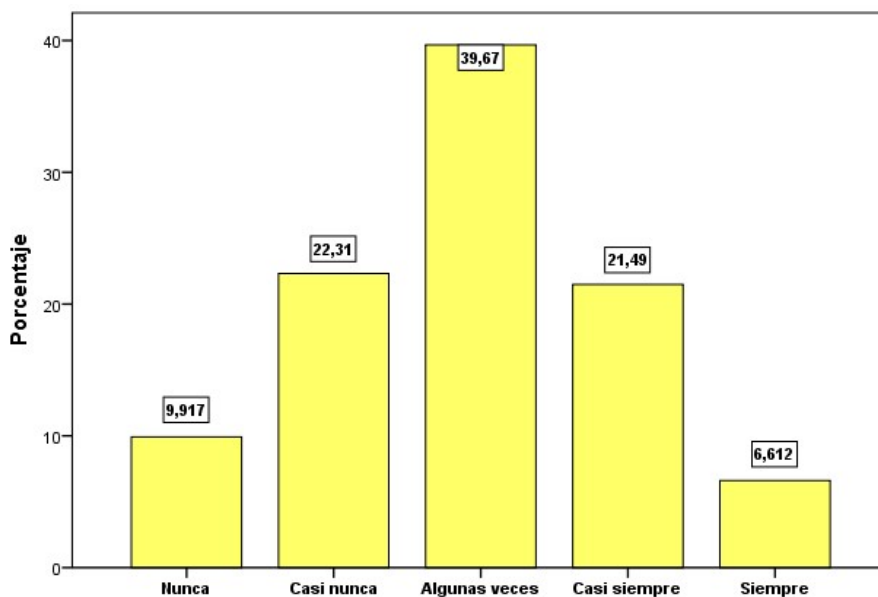
Con lo mencionado, se afirma que menos de la mitad de los consultados considera que sus profesores son innovadores para resolver los problemas relacionados con la comunicación. En ese sentido, se podría hablar de un desarrollo medio-bajo respecto a este indicador.

Del mismo modo que en la pregunta anterior, estos datos representan una oportunidad para justificar el desarrollo de la propuesta metodológica de esta tesis, ya que dicha propuesta está pensada para que los docentes de comunicación la puedan aplicar en sus cátedras.

(P15): ¿Es usted capaz de crear un proyecto de comunicación para resolver problemas de una organización a través de herramientas digitales?

La pregunta n°15 se refiere a la capacidad de crear proyectos para resolver problemas relacionados con la comunicación en las organizaciones a través de herramientas digitales desde la red. Los estudiantes han dado las siguientes respuestas:

Figura 38. Capacidad de creación de proyectos de comunicación utilizando recursos digitales



Los resultados evidencian que no hay una seguridad sobre la capacidad de crear proyectos de comunicación con herramientas digitales. Hay que recordar que los estudiantes consultados están cursando niveles superiores de la carrera, especialización o enfoque de comunicación organizacional y, sin embargo, solo el 39,7% se siente *algo* capacitado para

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

realizar esta actividad, seguido del 22,3%, que corresponde a *muy poco* y el 21,5% para *bastante*. Los porcentajes menores son: 9,9% *poco* y el 6,6% *mucho*.

Estos datos muestran que los estudiantes, en general, están poco capacitados para realizar proyectos de comunicación organizacional con herramientas digitales de la red. Solo el 28,1% estaría en la capacidad de hacerlo, mientras que el resto de respuestas se inclina hacia una balanza negativa. A partir de estos datos, se concluye que el desarrollo de este indicador es medio-bajo.

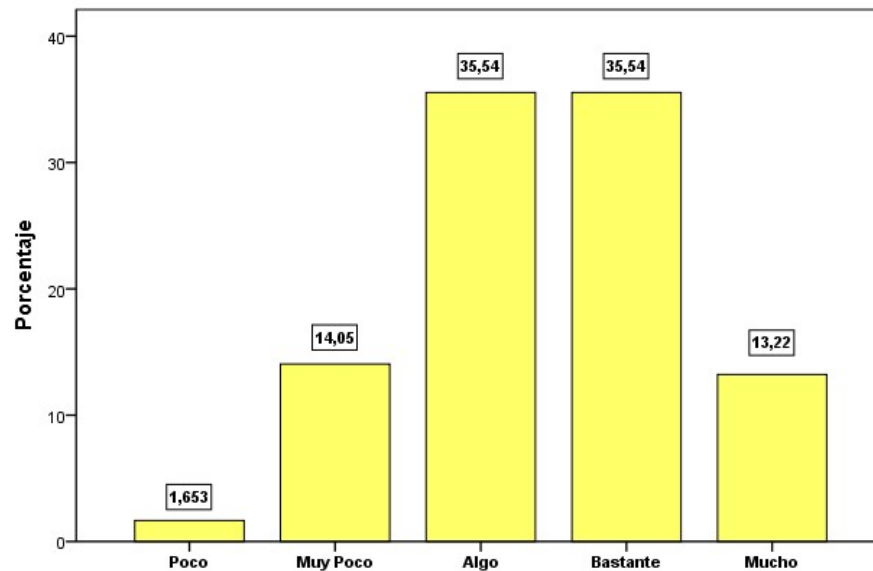
Al igual que las respuestas a las dos últimas preguntas, estas representan una oportunidad para justificar, diseñar y aplicar la propuesta metodológica que se plantea en esta tesis. En ese sentido, uno de los objetivos de la propuesta será, justamente, que los estudiantes se sientan con mayor capacidad para desarrollar proyectos que apunten a resolver problemas de comunicación apoyados con herramientas digitales.

(P16): En el momento de la presentación de la planificación de la clase, ¿los docentes de la asignatura, enfoque o especialización en comunicación organizacional hacen referencia a la utilización de las TIC durante el semestre?

En la pregunta n°16 se consultó sobre la referencia a las nuevas tecnologías al momento de iniciar cada semestre.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Figura 39. Referencias a la utilización de la tecnología en la presentación de la asignatura por parte de los profesores.



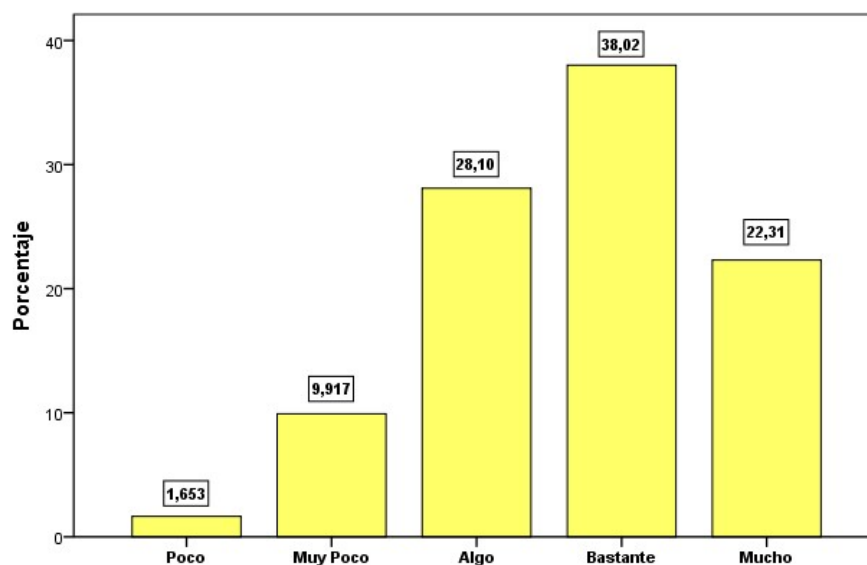
La mayoría de los estudiantes considera que los docentes sí hacen mención a la tecnología. En ese marco, se presentan los siguientes resultados: 35,5% *algo*, 35,5% *bastante*, 14% *muy poco*, 13,2% *mucho* y 1,7% *poco*. Al sumar los porcentajes positivos se obtiene el 48,7%, frente al 15,7% en porcentajes negativos. Por lo tanto, se puede afirmar que casi la mitad de los estudiantes menciona que los profesores hacen referencia a las tecnologías el primer día de clases en cada semestre. En conclusión, hay un desarrollo medio de este indicador.

(P17): ¿Los docentes de la asignatura, enfoque o especialización en comunicación organizacional utilizan recursos digitales (videos, imágenes, *podcasts*, infografías, redes sociales) para desarrollar la clase?

La pregunta n°17 apunta a averiguar si los docentes de comunicación organizacional utilizan recursos digitales para desarrollar la clase.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Figura 40. Utilización de recursos tecnológicos en la clase de comunicación organizacional



Los estudiantes mencionan que, efectivamente, los docentes que dictan asignaturas en el grado de comunicación organizacional utilizan recursos digitales para desarrollar la clase. Así, los porcentajes más altos son: 38% *bastante*, 28,1% *algo* y 22,3% *mucho*, y los porcentajes más bajos son: 9,9% *muy poco* y 1,7% *poco*. Al sumar los porcentajes positivos, se obtiene 60,3%, frente a los porcentajes negativos que suman 11,6%. De esta manera, concluimos que la mayoría de los estudiantes percibe que sus docentes utilizan recursos digitales en el desarrollo de la clase; hay un desarrollo medio respecto a este indicador.

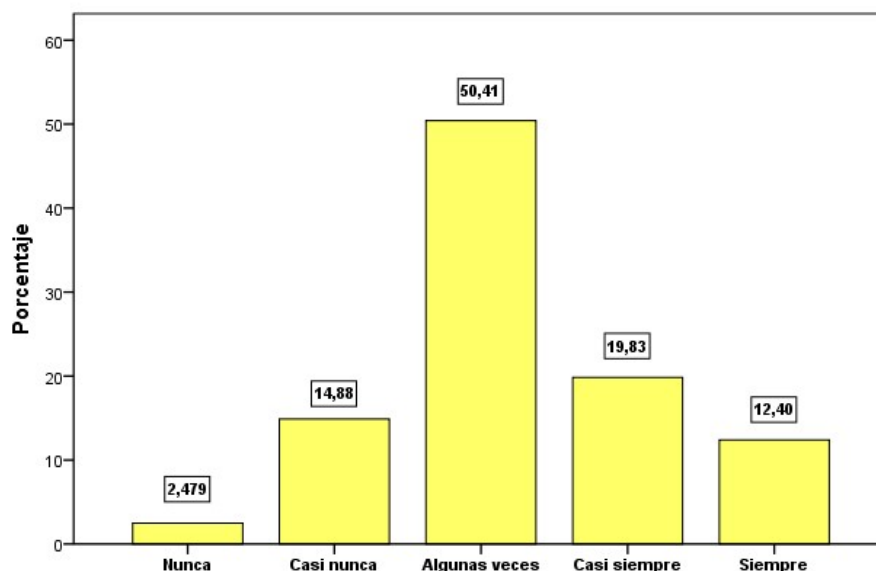
Se interpreta, así, que los docentes están haciendo esfuerzos por utilizar los recursos digitales en clase.

(P18): ¿Los docentes de la asignatura, enfoque o especialización en comunicación organizacional utilizan plataformas interactivas en la red para explicar, desarrollar o profundizar algún contenido?

La pregunta n°18 va encaminada a saber si los docentes de comunicación organizacional utilizan plataformas interactivas en la red para profundizar algún contenido. Sobre este tema, los estudiantes opinan lo siguiente:

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Figura 41. Utilización de plataformas interactivas en la clase de comunicación organizacional



Sobre la utilización de plataformas interactivas, la mayoría de estudiantes percibe esa actividad por parte de los docentes dentro del grado de comunicación organizacional. Los porcentajes más altos son: 50,4% *algunas veces* y 19,8% *casi siempre*, mientras que los porcentajes más bajos se dividen en: 14,9% *casi nunca*, 12,4% *siempre* y 2,5% *nunca*. Se puede concluir, entonces, que la mitad de los encuestados afirma que sus profesores utilizan plataformas y redes sociales interactivas aplicadas a las clases de comunicación. En este sentido, existe un desarrollo medio respecto a este indicador.

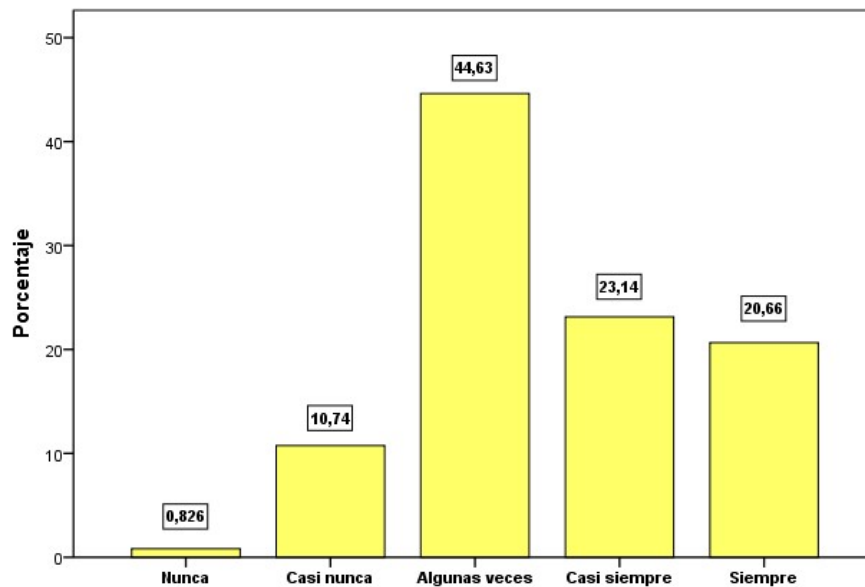
Estos datos permiten interpretar que los docentes están inmersos dentro de la cultura digital, aplicando herramientas digitales para desarrollar y profundizar algún contenido. Es decir, se percibe que no están desactualizados en materia de herramientas al momento de aplicarlas a su clase.

(P19): ¿Los docentes que imparten la asignatura, énfasis o especialización en comunicación organizacional fomentan la utilización de las TIC?

La pregunta n°19 indaga sobre el fomento de la utilización de nuevas tecnologías. La encuesta a los estudiantes arroja los siguientes datos:

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Figura 42. Fomento a la utilización de las TIC en la clase de comunicación organizacional



Aquí, los porcentajes más altos son: 44,6% *algunas veces*, 23% *casi siempre* y 20,7% *siempre* y los porcentajes más bajos son: 10,7% *casi nunca* y 0,8% *nunca*. Al sumar los porcentajes positivos, se obtiene un 43,7%, frente a los resultados negativos que suman un 11,5%.

Como se puede observar, hay dos grandes bloques: el primero, el conjunto de los resultados positivos (*casi siempre* y *siempre*), donde la afirmación sobre el fomento de las TIC es fuerte; el segundo, el bloque de los que no están tan seguros (*algunas veces*). Por lo tanto, se concluye que casi la mayoría de los estudiantes consultados considera que los profesores fomentan o invitan a la utilización de la tecnología en las clases de comunicación organizacional. En este sentido, hay un desarrollo medio–bajo respecto a este indicador.

Estos datos ofrecen una oportunidad para pensar en el desarrollo de estrategias o acciones que impliquen mayor utilización de las tecnologías digitales dentro de la formación del comunicador organizacional.

(P20): ¿En qué momentos y espacios de la asignatura, enfoque o especialización en comunicación organizacional ha aprovechado de mejor forma las TIC?

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

La pregunta n°20 busca reconocer e identificar en qué momentos y espacios de la carrera de comunicación organizacional se aprovechan de mejor manera las TIC. Para esta pregunta, se presentaron cinco alternativas:

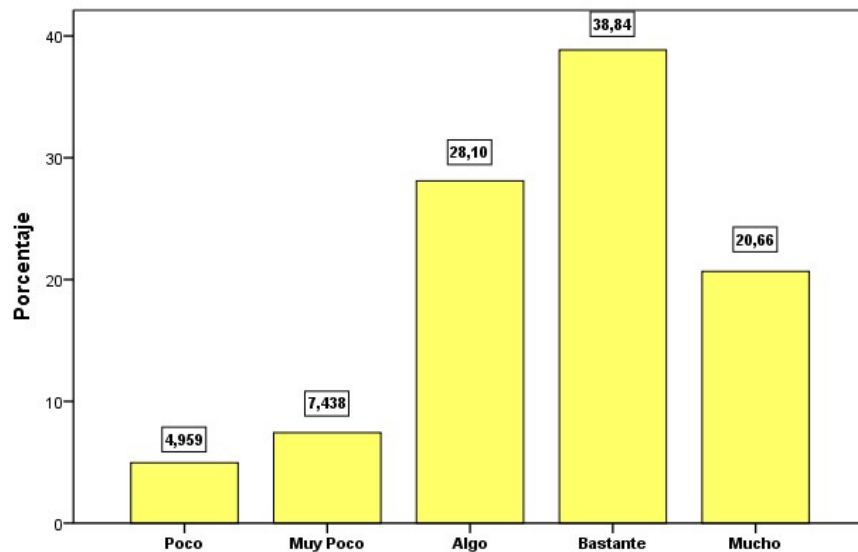
1. Apoyo a la clase magistral.
2. Trabajo autónomo e individual.
3. Proyectos grupales en clase.
4. Proyectos vinculados con la comunidad.
5. Exámenes o evaluaciones.

A continuación, se explican en detalle los resultados obtenidos en cada opción.

Apoyo a la clase magistral

La utilización por parte de los estudiantes de la tecnología como apoyo a la clase magistral de los docentes arroja los siguientes datos:

Figura 43. Momentos y espacios donde mejor aprovecha el estudiante las tecnologías. Opción: clase magistral



Los porcentajes más altos son: 36,4% *algunas veces*, 35,5% *casi siempre* y 14,9% *siempre*. Los porcentajes más bajos son: 10,7% *casi nunca* y 2,5% *nunca*. Agrupando los porcentajes positivos se obtiene un 50,4%, frente a los resultados negativos que suman el

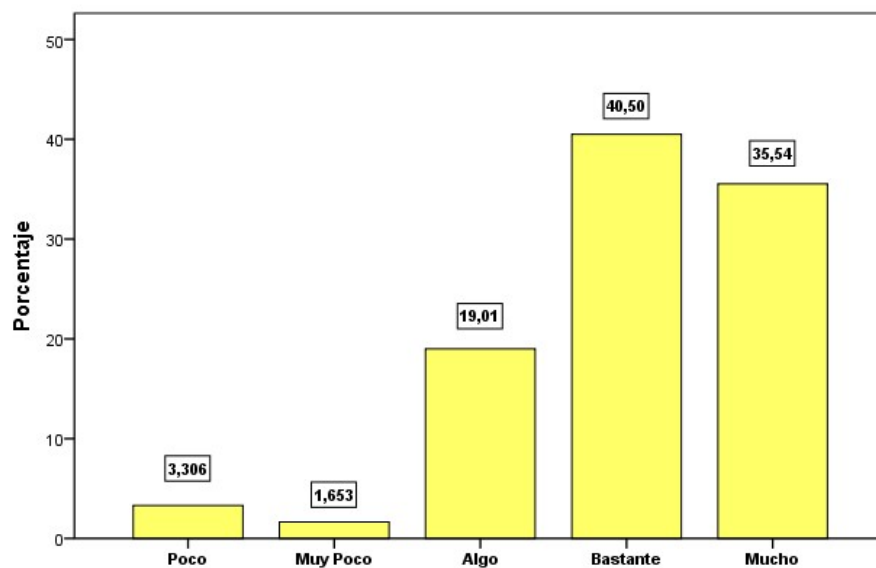
Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

13,2%. Es decir, la mitad de los estudiantes encuestados opina que la tecnología se aprovecha cuando sirve de apoyo a las clases magistrales de los docentes.

Trabajo autónomo o individual

Respecto a la utilización de la tecnología en comunicación organizacional relacionada con el ítem de trabajo autónomo o individual, el 37,2% *algunas veces* y 36,4% *casi siempre* son los porcentajes más altos, mientras que el resto de porcentajes se divide entre: 19,8% *siempre* y 6,6% *casi nunca*. La figura n°44 permite visualizar la distribución de las respuestas.

Figura 44. Momentos y espacios donde mejor aprovecha el estudiante las tecnologías. Opción: trabajo autónomo o individual



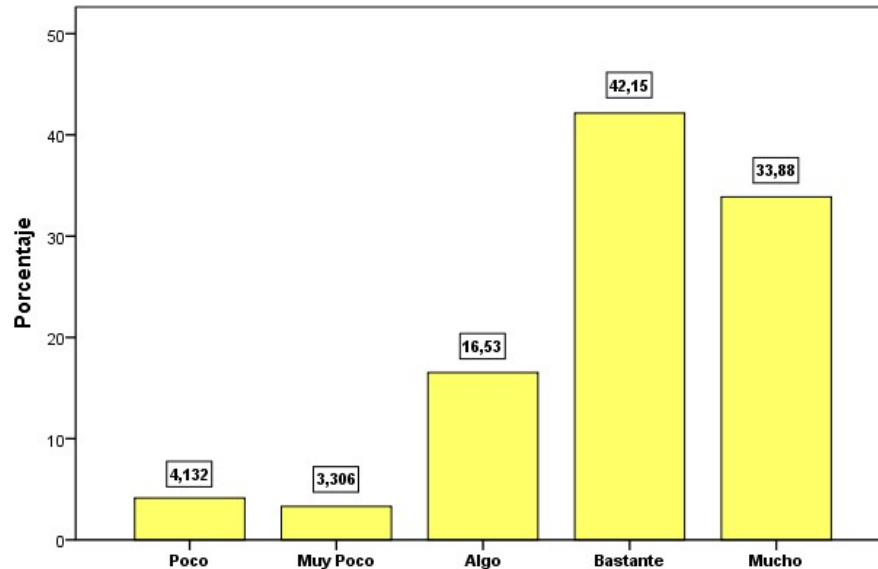
Al sumar los resultados positivos, se obtiene un 57,2%, frente a los resultados negativos agrupados que suman 6,6%. Por lo tanto, más de la mitad de encuestados ha identificado un mejor aprovechamiento de la utilización de la tecnología en trabajos autónomos o individuales.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Proyectos grupales en clase

La utilización de la tecnología relacionada con el ítem proyectos grupales en clase arroja los siguientes resultados:

Figura 45. Momentos y espacios donde mejor aprovecha el estudiante las tecnologías. Opción: proyectos grupales en clase



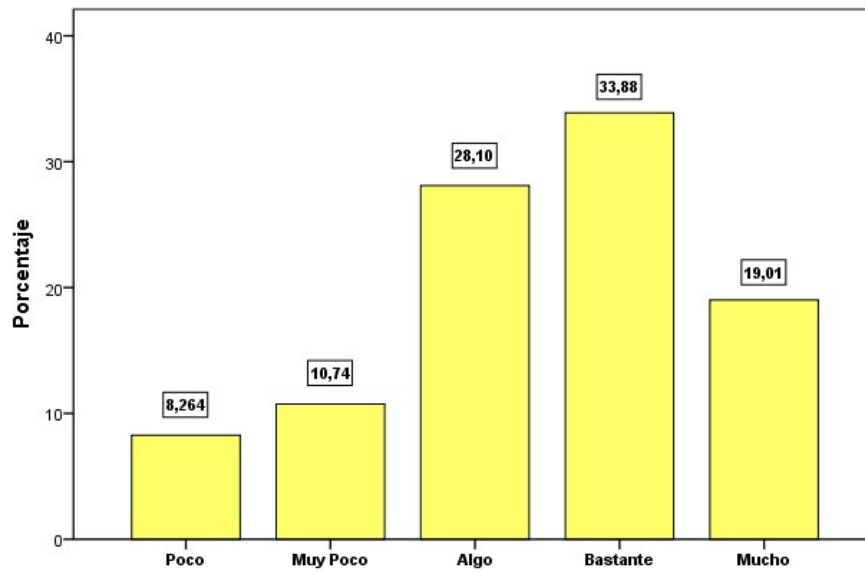
Los porcentajes más altos son: 35,5% *casi siempre*, 34,7% *algunas veces* y 24% *siempre*. El porcentaje más bajo es 5,8% *casi nunca*. Agrupando los resultados, hay una tendencia positiva (59,5%), por lo que se evidencia que más de la mitad de los estudiantes encuestados utiliza la tecnología de mejor manera cuando realiza trabajos grupales.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Proyectos vinculados a la comunidad

Respecto a la utilización de la tecnología en educación de la comunicación organizacional relacionada con el ítem de proyectos vinculados a la comunidad, los porcentajes más altos arrojados por las encuestas son: 37,2% *algunas veces* y 26,4% *casi siempre*. En cambio, los porcentajes más bajos son: 19,8% *casi nunca*, 12,4% *siempre* y 4,1% *nunca*. La figura n°46 permite visualizar estas tendencias:

Figura 46. Momentos y espacios donde mejor aprovecha el estudiante las tecnologías. Opción: proyectos vinculados a la comunidad



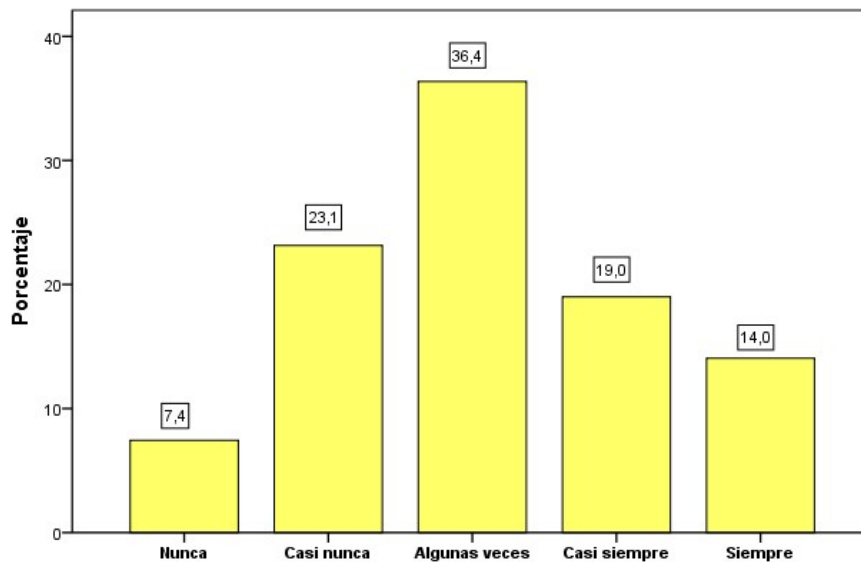
Al agrupar los resultados en cifras positivas y negativas, se observa que no hay mayores diferencias. Sumando *casi siempre* y *siempre* se obtiene un 39%, seguido de *algunas veces* con 37,2%. Por otra parte, agrupando *casi nunca* y *nunca*, el porcentaje es de 23,9%. Con lo explicado, se entiende que se aprovecha de forma relativa la utilización de la tecnología en proyectos vinculados a la comunidad.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Exámenes o evaluaciones

En relación con la utilización de la tecnología en los exámenes o evaluaciones, los resultados indican lo siguiente: 36,4% *algunas veces*, 23,1% *casi nunca*, 19% *casi siempre*, 14% *siempre* y 7,4% *nunca*. El gráfico n°47 muestra las tendencias:

Figura 47. Momentos y espacios donde mejor aprovecha el estudiante las tecnologías. Opción: exámenes o evaluaciones



Agrupando valores similares en línea positiva, se obtiene un resultado de 33,5%, mientras que, en línea negativa, hay un porcentaje del 30,5%. En ese sentido, se puede afirmar que menos de la mitad de los estudiantes consultados (36,4%) ha aprovechado la tecnología en los exámenes o evaluaciones.

Por último, la figura n°48 y la tabla n°69 presentan las medias obtenidas en cada una de las cinco opciones que se presentaban para responder a la pregunta n°20.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Figura 48. Comparación de los diferentes valores de las opciones de la pregunta n°20

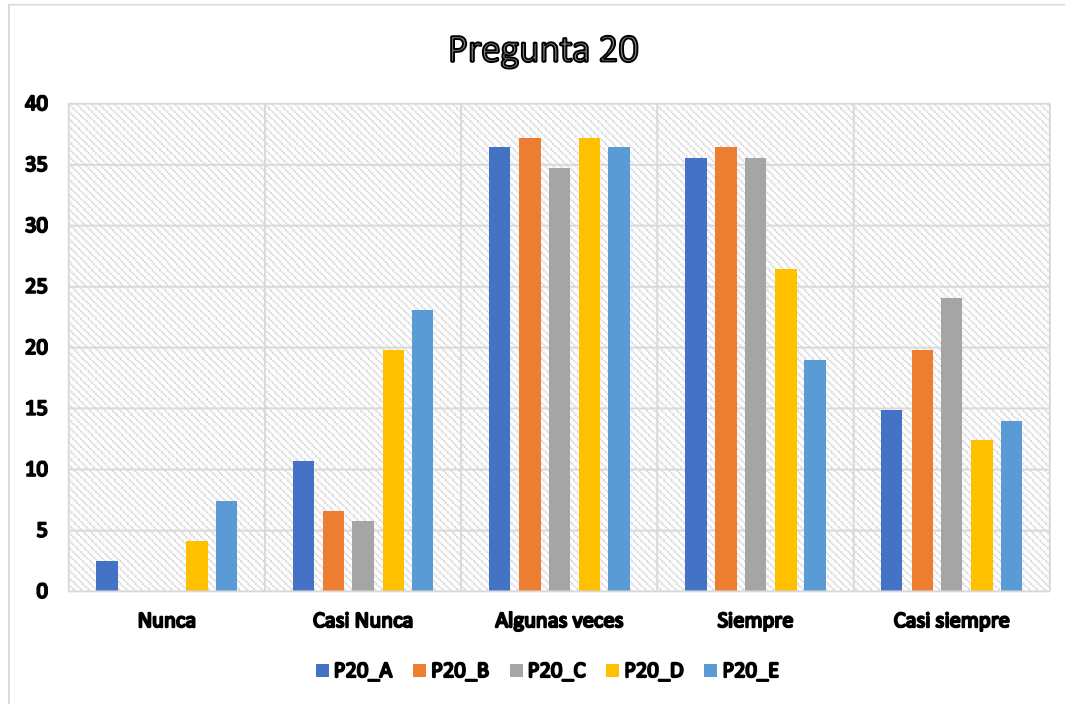


Tabla 69. Comparación de medias entre las opciones de la pregunta n°20

	Estadísticos para una muestra			
	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Proyectos grupos	121	3,777	,8802	,0800
Trabajo Autónomo	121	3,694	,8645	,0786
Clase magistral	121	3,496	,9585	,0871
Proyecto comunidad	121	3,2314	1,03891	,09445
Evaluaciones	121	3,091	1,1328	,1030

Revisando la media de cada una de las cinco opciones presentadas a los estudiantes, los resultados indican que la mayor parte del alumnado aprovecha la tecnología en su paso por el grado de comunicación organizacional en los siguientes momentos o espacios: en proyectos grupales (3,77), en el trabajo autónomo (3,69) y como apoyo de las clases magistrales (3,49); esas son las tres alternativas de mayor puntuación. En contraste, las dos últimas opciones

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

corresponden a proyectos con la comunidad (3,23) y evaluaciones (3,09), momentos donde el aprovechamiento de la tecnología ha sido escaso.

Estos datos son importantes para el diseño de nuestra propuesta en dos sentidos. En primer lugar, las opciones con las medias más altas permiten sostener las actividades de proyectos grupales y trabajo autónomo, es decir, seguir aprovechando los campos donde los alumnos se sienten más cómodos. En segundo lugar, observamos que es necesario fomentar actividades relacionadas con proyectos para la comunidad (en este caso, alguna situación comunicacional real).

7.7. Área N°6: Competencias Digitales Aplicadas Específicamente en la Comunicación Organizacional

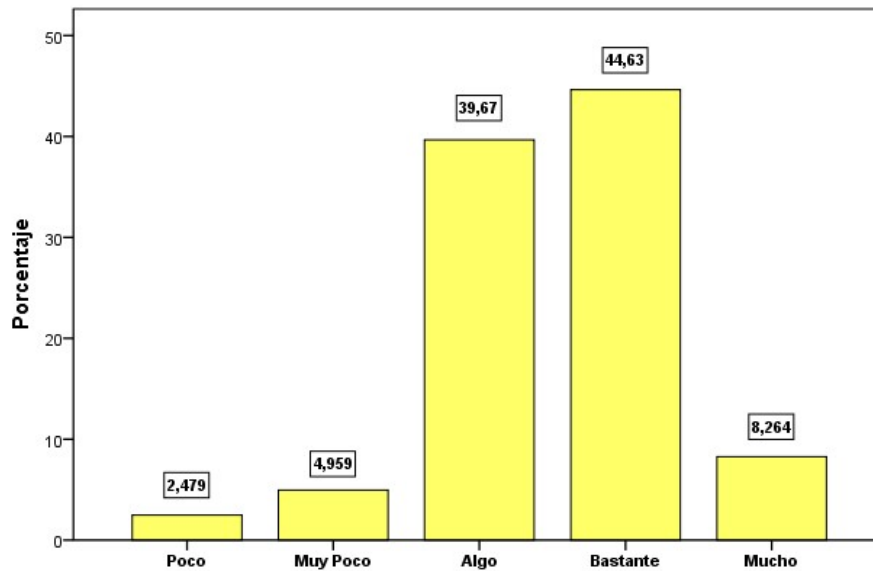
En esta sección se presentarán los resultados del área “Competencias digitales aplicadas a la comunicación organizacional”. Se ha medido: la capacidad de reconocimiento de lenguajes, las técnicas para la creación de productos comunicacionales, la estética o composición y las herramientas para la interacción con los públicos en el marco de la organización. Estas preguntas permiten explorar la relación entre la tecnología digital y las labores profesionales de la comunicación organizacional.

(P21): ¿Es capaz de conocer y reconocer los diferentes lenguajes, formatos y plataformas por donde circula información, comunicación o conocimiento en una organización?

Como muestra el gráfico siguiente, el conocimiento estudiantil de los diferentes lenguajes, formatos y plataformas por donde circula información, comunicación o conocimiento en el ámbito de la comunicación organizacional es alto. Así, los porcentajes más elevados son: 44,6% *bastante* y 39,7% *algo*. Los porcentajes menores son: 8,3% *mucho*, 5,0% *muy poco* y 2,4% *poco*.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Figura 49. Conocimientos sobre diferentes fuentes donde circula la información en las organizaciones



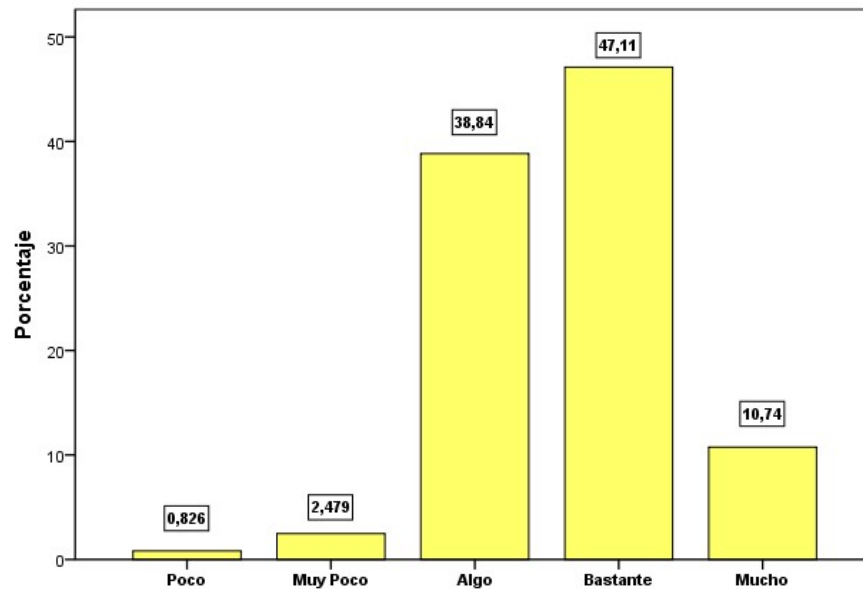
Al agrupar los resultados positivos se observa un porcentaje de 52,9%, frente a los resultados negativos que suman 7,4%. Con estos datos, se puede afirmar que más de la mitad de los estudiantes es capaz de reconocer los diferentes lenguajes, formatos y plataformas por donde circula la información, comunicación y conocimiento de la organización. Hay un nivel medio en este indicador, lo que nos da la pauta de que los estudiantes podrán trabajar sin problemas dentro de nuestra propuesta.

(P22): ¿Es capaz de evaluar técnicamente los productos comunicacionales (videos, revistas, afiches y cuñas) que se elaboran para los públicos de la institución?

Esta pregunta se vincula con el área n°3, “Creación de contenidos”. La figura n°50 muestra los datos obtenidos:

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Figura 50. Capacidad de evaluación técnica de productos comunicacionales



Como se puede apreciar, los estudiantes de comunicación saben evaluar técnicamente los productos comunicacionales. Los porcentajes altos se ubican en las siguientes escalas: 47,1% *bastante* y 38,8% *algo*, mientras que los porcentajes más bajos son: 10,7% *mucho*, 2,5% *muy poco* y 0,8% *poco*. Al agrupar resultados positivos se obtiene un 57,7%. En cambio, agrupando los valores negativos se obtiene 3,3%. Los valores en el centro son de 38,8%.

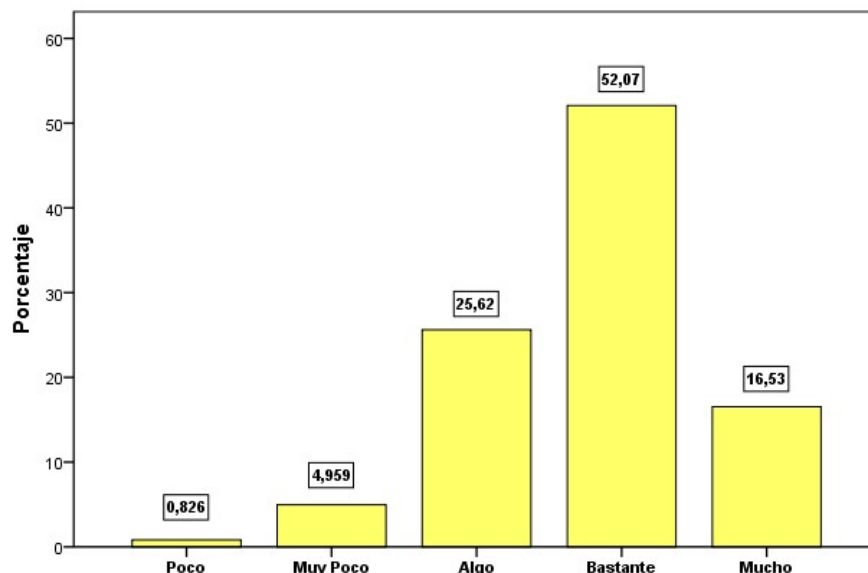
Podemos concluir, entonces, que la mayoría de los estudiantes (57,7%) se siente capaz de evaluar técnicamente los productos comunicacionales (revistas, afiches, cuñas, etc.) que se elaboran en el marco de la comunicación organizacional. Se interpreta que estos resultados son positivos porque se trata de estudiantes que están cursando semestres superiores en comunicación organizacional. Además, la información resulta relevante porque, dentro de nuestra propuesta, los estudiantes podrán crear y diseñar materiales comunicativos con criterio técnico.

(P23): ¿Usted es capaz de producir contenidos comunicacionales para una organización utilizando recursos digitales disponibles en la red (como videos, fotografías, infografías, texto, audios, etc.)?

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Una vez consultada la capacidad técnica para evaluar, se indagó también sobre la posibilidad de creación de productos comunicacionales. Esta pregunta también se vincula con el área n°3, “Creación de contenidos”. La siguiente figura (n°51) muestra los datos obtenidos:

Figura 51. Capacidad de producción de contenidos para una organización con recursos digitales



Los resultados con los porcentajes más altos son los siguientes: 52,1% *bastante* y 25,6% *algo*. En el otro extremo, los porcentajes más bajos son: 16,5% *mucho*, 5% *muy poco* y 0,8% *poco*. Al agrupar resultados positivos, se obtiene un valor de 68,6%; como valor negativo, 5,8%, y como valor neutral, 25,5%. A tenor de esos datos, se puede concluir que más de la mitad de los estudiantes de comunicación organizacional (68,6%) es capaz de producir contenidos comunicacionales para una organización utilizando recursos digitales disponibles en la red.

Se interpreta que el resultado en línea positiva responde a que los estudiantes ponen todo su conocimiento en la creación de productos comunicativos para aplicarlos a una realidad concreta, es decir, intentan que la herramienta digital sirva para resolver problemas específicos. Cuando se procede de esta forma, los resultados son más altos.

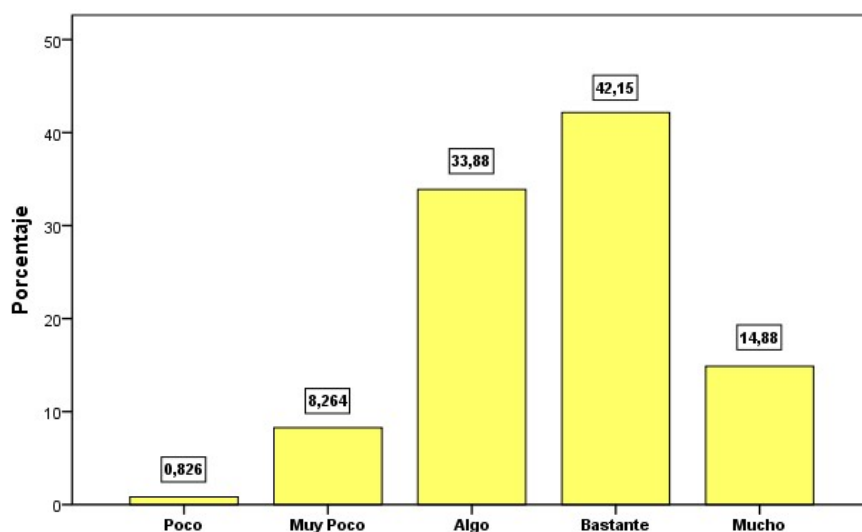
(P24): Se consideran experiencias interactivas en la red cuando un usuario puede: descargar documentos, solicitar suscripciones, iniciar y seguir trámites, comprar y pagar

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

en línea, efectuar reclamos. ¿Usted está en la capacidad de planificar experiencias interactivas en red para una organización?

En la actualidad, las organizaciones de cualquier naturaleza tienen canales y contenidos de comunicación digital (por ejemplo, muchas tienen página web oficial y redes sociales). En ese sentido, la pregunta n°24 indaga si los estudiantes tienen el conocimiento suficiente para crear experiencias interactivas²⁸ destinadas a los públicos de la organización. Esta pregunta se vincula con el área n°2, “Comunicación y colaboración”.

Figura 52. Capacidad de planificación de experiencias interactivas para los públicos de una organización



Como se muestra en la figura n°52, los valores más altos arrojan los siguientes porcentajes: 42,1% *bastante* y 33,9% *algo*. Los porcentajes más bajos, en cambio, son: 14,9% *mucho*, 8,3% *muy poco* y 0,8% *poco*. Al agrupar los porcentajes positivos, se obtiene como resultado un 57%, frente a un resultado negativo de 9,1%. Como valor medio, se observa un 33,9%. Por lo tanto, se observa que algo más de la mitad de los estudiantes (57%) tiene la capacidad de planificar experiencias interactivas en el ámbito de la comunicación organizacional. En este sentido, se puede hablar de un desarrollo medio de este indicador.

²⁸ Se consideran experiencias interactivas en la red las ocasiones en que un usuario puede: descargar documentos, solicitar suscripciones, iniciar y seguir trámites, comprar y pagar en línea y efectuar reclamos.

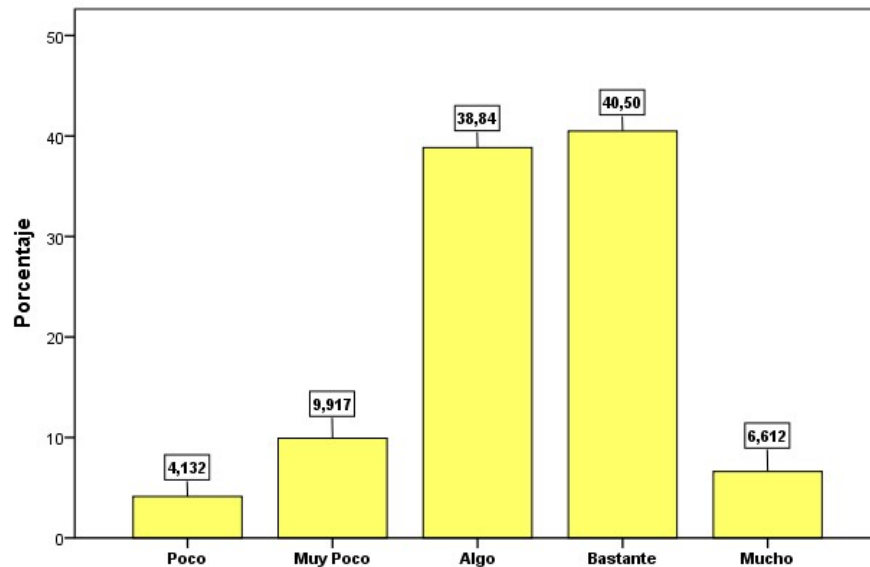
Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Este dato nos da la pauta para considerar la incorporación de experiencias interactivas en la propuesta que se plantea más adelante.

(P25): Usted, como estudiante de comunicación organizacional, ¿posee metodologías y herramientas digitales para reconocer la demanda de los diferentes públicos de la organización?

La pregunta n°25 gira en torno a la identificación de las necesidades de los grupos de interés de una empresa (o *stakeholders*). Este interrogante también se vincula con el área n°2, “Comunicación y colaboración”.

Figura 53. Conocimiento sobre metodologías y herramientas digitales para reconocer a los públicos organizacionales



Los resultados donde hay mayor concentración de datos son: 40,5% *bastante* y 38,8% *algo*. Los porcentajes más bajos son: 9,9% *muy poco*, 6,6% *mucho* y 4,1% *poco*. Al agrupar los resultados positivos, se obtiene un porcentaje de 47,1%. En el otro extremo, como resultado negativo agrupado, se obtiene 14%. Como valor neutro queda un 38,8%.

A partir de esos resultados, se puede concluir que poco menos de la mitad de los estudiantes de comunicación organizacional consultados (47,1%) sabe de metodologías y herramientas digitales para reconocer las necesidades de los diferentes grupos de interés al

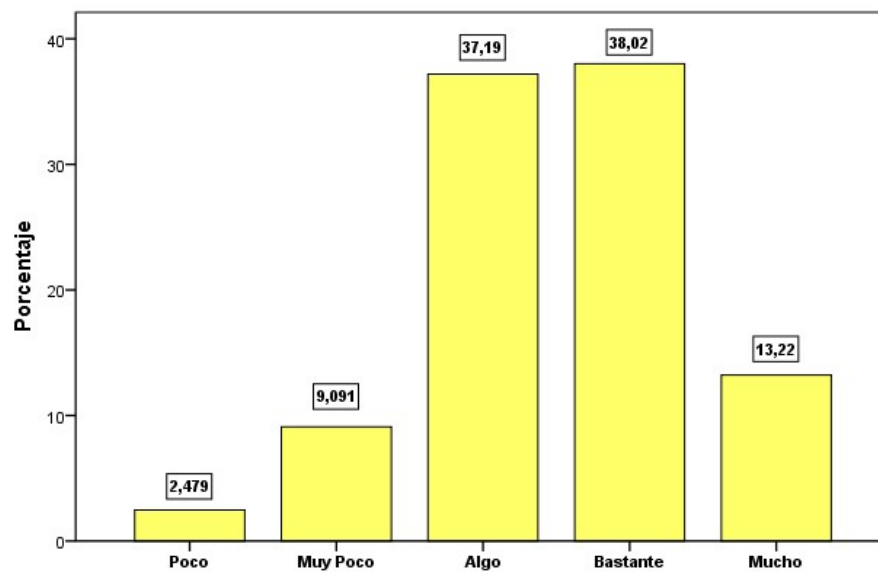
Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

momento de realizar alguna planificación en comunicación. En ese sentido, se puede afirmar que hay un desarrollo medio-bajo respecto a este indicador.

(P26): ¿Está capacitado para evaluar estéticamente (composición, corrección de color, luces, encuadres, diseño gráfico, etc.) los productos comunicativos que elabora y difunde una organización hacia sus públicos?

La pregunta n°26 busca identificar la autopercepción sobre la capacidad de evaluación de temas estéticos (encuadres, colores, iluminación, composición, diseño gráfico, etc.) en los productos comunicacionales que se elaboran en las organizaciones. Esta pregunta también forma parte del área n°3, “Creación de productos”.

Figura 54. Capacidad de evaluación estética de productos comunicacionales



Los resultados que se obtienen respecto a este interrogante son: 38% *bastante*, 37,2% *algo*, 13,2% *mucho*, 9,1% *muy poco* y 2,5% *poco*. Al agrupar resultados positivos, se obtiene un 51,2%. En el otro extremo, al agrupar resultados negativos, se obtiene 11,6%. Como valor que refleja neutralidad se obtiene 37,2%. Se concluye, por tanto, que la mitad de los estudiantes encuestados (51,2%) se auto percibe como capacitado para evaluar estéticamente los productos comunicativos que se realizan en el marco de la comunicación en las organizaciones.

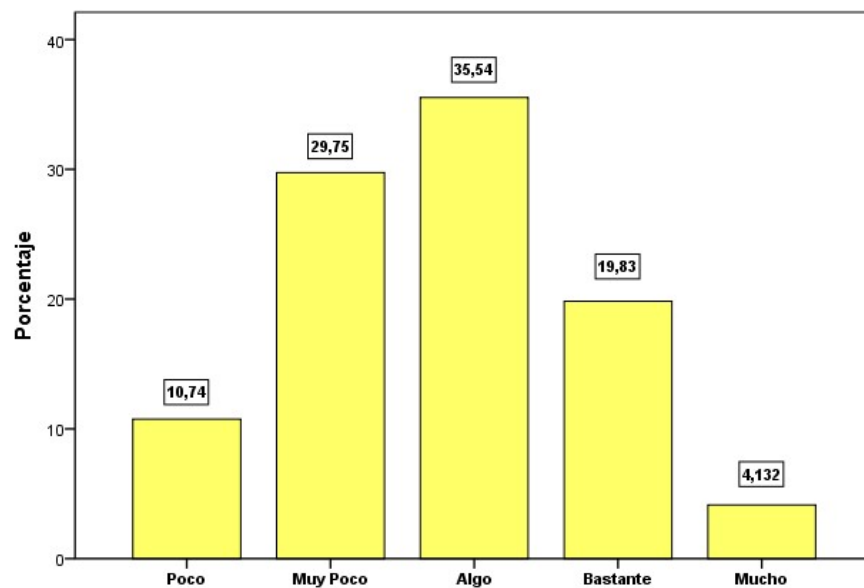
Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Esta capacidad es de suma importancia, pues la producción de material comunicativo no solo implica el contenido del mensaje, sino también la forma en que ese mensaje se transmite.

(P27): ¿En qué medida se puede realizar comunicación organizacional sin la utilización de la red, plataformas digitales y redes sociales?

La pregunta n°27 indaga sobre la suposición de realizar comunicación sin recursos digitales. Esta pregunta se enmarca dentro del áreas n°3 (“Creación de productos”) y el área n°5 (“Resolución de problemas”). En ese contexto, según la figura n°55, los valores más altos se ubican en: 35,5% *algo*, 29,8% *muy poco* y 19,8% *bastante*. Los porcentajes más bajos, en cambio, son: 10,7% *poco* y 4,1% *mucho*.

Figura 55. Gestión de la comunicación sin recursos digitales



Al agrupar los resultados negativos, se obtiene como resultado 40,5%. En el otro extremo, al agrupar los porcentajes positivos, se obtiene 23,9%. Como valor medio, queda 35,5%. Teniendo esto en cuenta, se puede afirmar que el 40,5% de los estudiantes de comunicación organizacional considera que no es viable realizar comunicación organizacional en la actualidad sin la utilización de internet, plataformas digitales y redes sociales. Es decir,

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

casi la mitad de los encuestados (quienes respondieron *poco* y *muy poco*) relaciona la gestión de la comunicación directamente con lo digital. Asimismo, se evidencia otro bloque importante (*algo*) donde no hay mayor seguridad sobre la respuesta.

Este dato permite observar que los estudiantes son conscientes de que lo digital está implicado en las actividades de la gestión de la comunicación, lo que resultará un beneficio al momento de plantear temas relacionados con la gestión de la comunicación, herramientas digitales y organización.

7.8. Resumen Capitular

A continuación, se expone un resumen por áreas de los principales resultados de la encuesta realizada a los estudiantes de comunicación organizacional en la ciudad de Quito.

Área n°1: Información y alfabetización informacional

- Menos de la mitad de estudiantes utiliza internet en actividades correspondientes a su formación universitaria.
- Sobre los canales y lenguajes por donde circula la información, aproximadamente la mitad de los estudiantes dice saber *bastante* o *mucho*.
- Los recursos que más aceptación tienen entre los estudiantes en el marco de la formación de los comunicadores organizacionales son: páginas web (con predominancia de texto escrito), videos y libros electrónicos. En últimas posiciones aparecen los audios, los cursos y las comunidades en línea.

Área n°2: Comunicación y colaboración

- Menos de la mitad de los estudiantes afirma interactuar *algo* a través de sus dispositivos digitales con fines educativos.
- La mitad de los estudiantes ha compartido *alguna vez* contenido educativo (de comunicación) con sus contactos por correo electrónico o redes sociales.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Algo más de un tercio los estudiantes dicen participar *algo* en línea (entendiendo este concepto como solicitar información, realizar reclamos, exigir devoluciones o colocar puntos de vista sobre un producto o servicio).
- Menos de la mitad de los consultados afirma saber *bastante* sobre el reconocimiento de los grupos de interés de una organización.

Área n°3: Creación de contenidos

- Menos de la mitad de los estudiantes afirma manejar *bastante* las herramientas básicas de ofimática (como editores de textos, hojas de cálculo y herramientas de presentación).
- Un poco menos de la mitad de los estudiantes expresa que sus profesores demandan la utilización de paquetes informáticos especializados en comunicación.
- Un poco más de la mitad de los estudiantes se siente capaz de evaluar técnicamente los productos comunicacionales (revistas, afiches, cuñas, etc.) que se elaboran en el marco de la comunicación organizacional.
- Menos de la mitad de los estudiantes menciona que es capaz de evaluar estéticamente los productos comunicacionales.
- Un poco más de la mitad de estudiantes afirma tener *bastante* conocimiento para la elaboración de productos comunicacionales utilizando internet.
- Un poco menos de la mitad de estudiantes considera saber *bastante* sobre la creación de experiencias interactivas con herramientas digitales.

Área n°4: Seguridad

- Un poco más de la mitad de consultados afirma tener *bastante* conocimiento sobre la protección de los dispositivos y contenidos.
- Tres cuartas partes de los encuestados tienen conciencia de la importancia de la protección de los datos personales.
- Tres cuartas partes de los estudiantes afirman estar informados sobre los efectos de la exposición constante a los dispositivos.
- Casi un tercio de los encuestados piensa *bastante* en el medio ambiente antes de adquirir dispositivos electrónicos.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Área n°5: Resolución de problemas

- Algo más de un tercio de los estudiantes menciona que solo *a veces* existe innovación en la universidad.
- Algo más de un tercio considera que *algunas veces* hay innovación en clases por parte del profesor.
- Menos de la mitad de los estudiantes se siente *algo* capacitado para crear proyectos de comunicación digital para solucionar problemas en el área de su formación.
- Algo más de un tercio de estudiantes considera que sus profesores utilizan la tecnología en el marco de su asignatura. Al acumular valores altos (entre *bastante* y *mucho*), menos de la mitad de estudiantes considera que los profesores manejan tecnología en clase.
- Los momentos donde el estudiante aprovecha mejor los recursos digitales dentro de su formación profesional son: proyectos en grupo, trabajos autónomos y clases magistrales.
- Menos de la mitad de los estudiantes de comunicación organizacional consultados considera que no es viable realizar comunicación organizacional sin la utilización de internet, plataformas digitales y redes sociales en la actualidad.

8. Estudio Cuasi-experimental sobre la Aplicación de la Estrategia de Enseñanza ABP Transmedia para el Desarrollo de Competencias Digitales en los Estudiantes de Comunicación Organizacional de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Central del Ecuador

8.1. Introducción

En este capítulo se presentarán los resultados del estudio cuasi-experimental con un grupo experimental (sexto A, con participación de treinta estudiantes) y un grupo de control (sexto C, con participación de treinta y seis estudiantes). La regla de decisión para saber si los grupos tienen diferencias significativas será: si el p-valor es mayor a 0,05, se considerará que los grupos son similares; si el p-valor es menor a 0,005, se establecerá que entre los grupos hay diferencias significativas.

8.2. Información y Alfabetización Informacional

En esta área de la competencia digital se compararán los grupos en base a los siguientes temas: la capacitación en tecnologías digitales, el hábito de filtrar y contrastar fuentes, el número de fuentes consultadas, el tipo de recursos digitales que utilizan y la capacidad crítica frente a la información que llega desde la red.

(P1): En los últimos seis meses, ¿usted ha recibido capacitación para el manejo de nuevas tecnologías de la información y comunicación?

En la prueba pre-test, ambos grupos (el 73,3% del grupo experimental y el 74,4% del grupo de control) mencionan que no han recibido capacitación para el manejo de nuevas tecnologías de información y comunicación en los últimos seis meses.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 70. Porcentajes y frecuencias. P1. Pre-test

		Curso			
		Sexto A		Sexto C	
		Recuento	% de N columnas	Recuento	% de N columnas
P1	Sí	4	13,3%	6	15,4%
	No	22	73,3%	29	74,4%
	Tal vez	4	13,3%	4	10,3%
	Total	30	100,0%	39	100,0%

Si se hace una comparación de medias entre estos dos grupos, se observa que no existen diferencias significativas, ya que el p-valor es 0,68 (mayor a 0,05). Entonces, se afirma que son grupos estadísticamente homogéneos.

Tabla 71. Prueba T de muestras independientes. P1. Pre-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior	
Capacitación	Se asumen varianzas iguales	0,058	0,810	0,409	67	0,684	0,05128	0,12551	-0,19924	0,30181
	No se asumen varianzas iguales			0,407	61,617	0,685	0,05128	0,12599	-0,20060	0,30317

Concentrándonos en la prueba post-test, hay que indicar que sí hay diferencias entre el grupo experimental (76, 7%) y el grupo de control (13,9%) con respecto a la capacitación.

Tabla 72. Porcentajes y frecuencias. P1. Post-test

		Curso			
		Sexto A		Sexto C	
		Recuento	% de N columnas	Recuento	% de N columnas
P1	Sí	23	76,7%	5	13,9%
	No	7	23,3%	28	77,8%
	Tal vez	0	0,0%	3	8,3%
	Total	30	100,0%	36	100,0%

Al realizar una prueba de diferencia de medias, se observa que efectivamente hay una diferencia significativa entre ambos grupos, pues el p-valor es 0,000 y esto es inferior a 0,05.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Es decir que, luego de la aplicación de nuestra estrategia de enseñanza, el grupo experimental ha cambiado favorablemente.

Tabla 73. Prueba T de muestras independientes. P1. Post-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
P1	Se asumen varianzas iguales	1,375	0,245	-6,321	64	0,000	-0,71111	0,11250	-0,93586	-0,48636
	No se asumen varianzas iguales			-6,378	63,523	0,000	-0,71111	0,11149	-0,93387	-0,48836

En síntesis, al momento de realizar el pre-test, ambos grupos compartían porcentajes similares, lo que indica que no había diferencias significativas. En cambio, con la prueba Post-test, los porcentajes en la opción *si he recibido capacitación* son altos en el grupo experimental y bajos en el grupo de control.

Por esta razón, se concluye que la aplicación de la estrategia de aprendizaje ABP Transmedia para el grupo experimental se consideró como una capacitación en nuevas tecnologías de la información y comunicación.

(P2): Cuando busca información en internet, ¿tiene el hábito de filtrar y contrastar entre diferentes fuentes para reconocer su calidad o validez?

En la prueba pre-test, ambos grupos mencionan que *si* tienen el hábito de filtrar y contrastar la información. Se observa un porcentaje mayor en el grupo experimental (76,7%) con respecto al grupo de control (64,1%).

Tabla 74. Porcentajes y frecuencias. P2. Pre-test

		Curso			
		Sexto A		Sexto C	
		Recuento	% de N columnas	Recuento	% de N columnas
P2	Sí	23	76,7%	25	64,1%
	No	0	0,0%	5	12,8%
	Tal vez	7	23,3%	9	23,1%

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Total	30	100,0%	39	100,0%
-------	----	--------	----	--------

Al realizar la comparación de medias, la diferencia no es significativa porque el p-valor es 0,55 (mayor a 0,05). Se afirma, así, que los grupos son estadísticamente homogéneos.

Tabla 75. Prueba T de muestras independientes. P2. Pre-test

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias				95% de intervalo de confianza de la diferencia		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Filtrar Info	Se asumen varianzas iguales	0,166	0,685	-0,593	67	0,555	-0,12308	0,20747	-0,53719	0,29104
	No se asumen varianzas iguales			-0,592	62,144	0,556	-0,12308	0,20782	-0,53847	0,29232

En la prueba post-test se puede observar que ambos grupos coinciden mayoritariamente en que *sí* tienen el hábito de filtrar y contrastar las fuentes de información (el grupo experimental con el 100% y el grupo de control con el 69,4%).

Tabla 76. Porcentajes y frecuencias. P2. Post-test

		Curso			
		Sexto A		Sexto C	
		Recuento	% de N columnas	Recuento	% de N columnas
P2	Sí	30	100,0%	25	69,4%
	No	0	0,0%	4	11,1%
	Tal vez	0	0,0%	7	19,4%
	Total	30	100,0%	36	100,0%

El análisis de diferencia de medias permite sostener que efectivamente hay una diferencia significativa porque el p-valor es 0,001 (menor a 0,05).

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 77. Prueba T de muestras independientes. P2. Post-test

Prueba de muestras independientes										
	Prueba de Levene de igualdad de varianzas	prueba t para la igualdad de medias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
P2	Se asumen varianzas iguales	89,566	0,000	-3,374	64	0,001	-0,50000	0,14820	-0,79605	-0,20395
	No se asumen varianzas iguales			-3,701	35,000	0,001	-0,50000	0,13511	-0,77428	-0,22572

En síntesis: en el pre-test, ambos grupos tienen el hábito de filtrar la información en porcentajes similares. Pero con la aplicación del ABP Transmedia, el grupo experimental sube de porcentaje y el grupo de control mantiene casi los mismos valores.

De esta forma, se concluye en que el ABP Transmedia influyó de manera positiva en el hábito de filtrar y contrastar diferentes fuentes de información en internet, teniendo en cuenta que, dentro del proyecto, el grupo experimental tuvo que buscar información sobre la organización que se le asignó. Si bien dichas búsquedas tenían que realizarse en la página web, redes sociales y contenidos producidos por el municipio, también se buscaron referencias sobre la organización en revistas, tesis grado y artículos académicos.

(P3): Normalmente, ¿cuántas fuentes de información consulta para realizar algún trabajo o proyecto relacionado con su formación profesional?

En el pre-test, tanto el grupo experimental como el grupo de control (46,7% y 51,3%, respectivamente) tienen los porcentajes más altos en *tres (3) fuentes de consulta* para realizar algún trabajo o proyecto. En este caso, se observa un porcentaje relativamente más alto en grupo de control.

Tabla 78. Porcentajes y frecuencias. P3. Pre-test

		Curso			
		Sexto A		Sexto C	
		Recuento	% de N columnas	Recuento	% de N columnas
P3	1	0	0,0%	0	0,0%
	2	2	6,7%	9	23,1%
	3	14	46,7%	20	51,3%
	4	10	33,3%	6	15,4%

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

	5	4	13,3%	4	10,3%
	Total	30	100,0%	39	100,0%

En el análisis de diferencia de medias, podemos observar que el p-valor es 0,40 y esto es mayor a 0,05, por lo que no hay diferencias significativas entre los grupos.

Tabla 79. Prueba T de muestras independientes. P3. Pre-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Cuántas Fuentes	Se asumen varianzas iguales	0,154	0,696	1,935	67	0,057	0,40513	0,20942	-0,01288	0,82313
	No se asumen varianzas iguales			1,957	64,896	0,055	0,40513	0,20703	-0,00835	0,81860

En cambio, en la prueba post-test, el grupo experimental tiene mayor porcentaje (56,7%) en la opción de *cuatro (4) fuentes de consulta* para trabajos y proyectos. Mientras tanto, en el grupo de control, el porcentaje en lo que corresponde a *cuatro (4) fuentes* es bajo (16,7%); el mayor porcentaje del grupo de control continúa en *tres (3) fuentes* (52,8%).

Tabla 80. Porcentajes y frecuencias. P3. Post-test

	Curso	Sexto A				Sexto C			
		Recuento	% de N columnas	Recuento	% de N columnas	Recuento	% de N columnas	Recuento	% de N columnas
P3	1 fuente	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	2 fuentes	1	3,3%	7	19,4%	7	19,4%	19	52,8%
	3 fuentes	2	6,7%	19	52,8%	6	16,7%	4	11,1%
	4 fuentes	17	56,7%	6	16,7%	10	33,3%	36	100,0%
	5 fuentes	10	33,3%	4	11,1%	30	100,0%	36	100,0%
	Total	30	100,0%	36	100,0%	36	100,0%	36	100,0%

En el análisis de diferencia de medias, podemos observar que el p-valor es 0,000 (menor a 0,05), por lo tanto, se afirma que existen diferencias significativas luego de la aplicación de la estrategia de enseñanza.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 81. Prueba T de muestras independientes. P3. Post-test

Prueba de muestras independientes										
	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias							
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
								Inferior	Superior	
P3	Se asumen varianzas iguales	1,098	0,299	4,995	64	0,000	1,00556	0,20130	0,60340	1,40771
	No se asumen varianzas iguales			5,095	63,931	0,000	1,00556	0,19735	0,61129	1,39982

En resumen: en el pre-test, ambos grupos tienen porcentajes altos en *tres (3) fuentes*, por lo que no hay diferencias significativas. En cambio, en el post-test sí existen diferencias significativas entre los grupos.

Así, se concluye que la estrategia ABP Transmedia influyó de manera positiva en el aumento del número de fuentes a consultar para trabajos y proyectos.

(P4): ¿Qué tipo de recurso digital de internet utiliza con más frecuencia para profundizar conocimientos dentro de su formación profesional?

En la prueba pre-test, ambos grupos tienen en primera opción como recurso para profundizar sus conocimientos a los libros electrónicos (el grupo experimental con el 63%, y el grupo de control con el 67%). La segunda opción son los videos (el grupo experimental con el 60%, y el grupo de control con el 61,5%). Por último, ambos grupos escogieron como tercera opción las páginas web (el grupo experimental con el 60% y el grupo de control con el 46%).

Tabla 82. Porcentajes y frecuencias. P4. Pre-test

	Curso	Sexto A		Sexto C	
		Recuento	% de N columnas	Recuento	% de N columnas
		P4A	Libros electrónicos	19	63,3%
	Videos	7	23,3%	10	25,6%
	Audios	0	0,0%	0	0,0%
	Páginas Web	3	10,0%	3	7,7%
	Cursos en línea	1	3,3%	0	0,0%

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

	Comunidades en línea	0	0,0%	0	0,0%
	Otros	0	0,0%	0	0,0%
P4B	,00	3	10,0%	3	7,7%
	Libros electrónicos	0	0,0%	0	0,0%
	Videos	18	60,0%	24	61,5%
	Audios	3	10,0%	3	7,7%
	Páginas web	5	16,7%	8	20,5%
	Cursos en línea	1	3,3%	1	2,6%
	Comunidades en línea	0	0,0%	0	0,0%
	Otros	0	0,0%	0	0,0%
	,00	8	26,7%	9	23,1%
P4C	Libros electrónicos	0	0,0%	0	0,0%
	Videos	0	0,0%	0	0,0%
	Audios	0	0,0%	5	12,8%
	Páginas web	18	60,0%	18	46,2%
	Cursos en línea	3	10,0%	3	7,7%
	Comunidades en línea	1	3,3%	4	10,3%
	Otros	0	0,0%	0	0,0%

En el análisis de diferencia de medias vemos que el p-valor de las tres opciones supera el 0,05, lo que permite afirmar que no existen diferencias significativas en el uso de los recursos digitales mencionados.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 83. Prueba T de muestras independientes. P4. Pre-test

		Prueba de muestras independientes									
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior	
Recursos Utilizados	Se asumen varianzas iguales	1,624	0,207	0,754	67	0,454	0,17949	0,23811	-0,29578	0,65475	
	No se asumen varianzas iguales			0,728	52,569	0,470	0,17949	0,24671	-0,31545	0,67442	
P4B	Se asumen varianzas iguales	0,002	0,960	-0,273	67	0,786	-0,07692	0,28162	-0,63904	0,48519	
	No se asumen varianzas iguales			-0,272	61,325	0,787	-0,07692	0,28302	-0,64280	0,48895	
P4C	Se asumen varianzas iguales	0,151	0,699	-0,276	67	0,784	-0,13077	0,47434	-1,07757	0,81603	
	No se asumen varianzas iguales			-0,276	62,522	0,784	-0,13077	0,47437	-1,07887	0,81733	

En la prueba post-test, en cambio, la mayoría de estudiantes del grupo experimental (53,3%) considera como primera opción el recurso de cursos en línea, mientras que el grupo de control mantiene como primera opción los libros electrónicos (51,4%). La segunda opción para el 36,7% del grupo experimental son las páginas web, pero para el grupo de control son los videos (con el 58%). Como tercera opción, el grupo experimental elige los videos con el 56%, y el grupo de control, los cursos en línea con el 47%.

Tabla 84. Porcentajes y frecuencias. P4. Post-test

		Curso			
		Sexto A		Sexto C	
		Recuento	% de N columnas	Recuento	% de N columnas
P4A	,00	0	0,0%	2	5,7%
	libros electrónicos	1	3,3%	18	51,4%
	Videos	7	23,3%	10	28,6%

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

	Páginas web	0	0,0%	5	14,3%
	Curso en línea	16	53,3%	0	0,0%
	Comunidad en línea	6	20,0%	0	0,0%
	Otros	0	0,0%	0	0,0%
	,00	0	0,0%	3	8,3%
P4B	Libros electrónicos	1	3,3%	0	0,0%
	Videos	6	20,0%	21	58,3%
	Páginas web	11	36,7%	3	8,3%
	Curso en línea	12	40,0%	8	22,2%
	Comunidad en línea	0	0,0%	1	2,8%
	Otros	0	0,0%	0	0,0%
P4C	,00	0	0,0%	9	25,0%
	Libros electrónicos	5	16,7%	0	0,0%
	Video	17	56,7%	0	0,0%
	Páginas web	2	6,7%	4	11,1%
	Curso en línea	0	0,0%	17	47,2%
	Comunidad en línea	0	0,0%	2	5,6%
	Otros	6	20,0%	4	11,1%

En el análisis de diferencia de medias se puede observar que hay diferencias significativas en la primera opción, ya que el p-valor es 0,000 y esto es menor a 0,05, por lo tanto, solo en relación con esa opción se puede afirmar que hay diferencias significativas. En las opciones dos y tres, en cambio, el p-valor es de 0,10 y 0,32, respectivamente. Ambos valores son superiores a 0,05, lo que permite afirmar que no existen diferencias significativas.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 85. Prueba T de muestras independientes. P4. Post-test

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
P4A	Se asumen varianzas iguales	3,129	0,082	8,605	63	0,000	2,11905	0,24625	1,62697	2,61113
	No se asumen varianzas iguales			8,383	51,094	0,000	2,11905	0,25279	1,61158	2,62651
P4B	Se asumen varianzas iguales	2,260	0,138	2,658	64	0,010	0,68889	0,25919	0,17110	1,20668
	No se asumen varianzas iguales			2,734	62,946	0,008	0,68889	0,25194	0,18541	1,19236
P4C	Se asumen varianzas iguales	0,895	0,348	-0,997	64	0,322	-0,46667	0,46792	-1,40145	0,46811
	No se asumen varianzas iguales			-1,010	63,870	0,316	-0,46667	0,46195	-1,38956	0,45622

En síntesis: en la prueba pre-test no existen diferencias significativas para ninguna de las tres opciones. En cambio, en la prueba post-test hay diferencias significativas en la primera opción.

Se interpreta, entonces, que la aplicación del ABP Transmedia influyó muy poco en el cambio de recursos digitales que los estudiantes utilizan con frecuencia para profundizar sus conocimientos. El pequeño cambio observado en relación con la primera opción responde a que, dentro del proyecto, se motivó a utilizar cursos cortos y tutoriales gratis en la red para afrontar de mejor manera el análisis que estaban realizando sobre el municipio asignado (por ejemplo: ¿cómo realizar un análisis PEST, FODA O CAME?, ¿cómo plantear objetivos de comunicación?, etc.).

(P5): ¿Se considera una persona crítica con los datos e informaciones que llegan desde internet?

En el pre-test, ambos grupos (el 50% del grupo experimental y el 35,9% del grupo de control) consideran ser personas *algo* críticas con los datos e informaciones que llegan desde internet.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 86. Porcentajes y frecuencias. P5. Pre-test

		Curso			
		Sexto A		Sexto C	
		Recuento	% de N de columnas	Recuento	% de N de columnas
P5	Nada	0	0,0%	0	0,0%
	Poco	5	16,7%	5	12,8%
	Algo	15	50,0%	14	35,9%
	Bastante	7	23,3%	19	48,7%
	Mucho	3	10,0%	1	2,6%
	Total	30	100,0%	39	100,0%

En el análisis de diferencia de medias, el p-valor es 0,46 (mayor a 0,05), por lo que podemos afirmar que no hay diferencias significativas entre los grupos (estadísticamente son homogéneos).

Tabla 87. Prueba T de muestras independientes. P5. Pre-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Críticidad y conte	Se asumen varianzas iguales	0,099	0,754	-0,735	67	0,465	-0,14359	0,19523	-0,53327	0,24609
	No se asumen varianzas iguales			-0,722	57,460	0,473	-0,14359	0,19899	-0,54200	0,25482

En cambio, en la prueba post-test, el 50% de cada grupo se considera *bastante* crítico con los datos e informaciones que vienen desde internet.

Tabla 88. Porcentajes y frecuencias. P5. Post-test

Curso	
Sexto A	Sexto C

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

		Recuento	% de N de columnas	Recuento	% de N de columnas
P5	Nada	0	0,0%	0	0,0%
	Poco	2	6,7%	5	13,9%
	Algo	9	30,0%	12	33,3%
	Bastante	15	50,0%	18	50,0%
	Mucho	4	13,3%	1	2,8%
	Total	30	100,0%	36	100,0%

Ambos grupos han aumentado su capacidad crítica de *algo* a *bastante*, pero en el análisis de diferencia de medias, ya que el p-valor es 0,14 (mayor a 0,05), se concluye que no hay diferencias significativas.

Tabla 89. Prueba T de muestras independientes. P5. Post-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior	
P5	Se asumen varianzas iguales	0,062	0,804	1,467	64	0,147	0,28333	0,19310	-0,10243	0,66909
	No se asumen varianzas iguales			1,463	61,135	0,149	0,28333	0,19366	-0,10389	0,67056

En síntesis: en el pre-test, los porcentajes altos sobre ser críticos con la información de internet se ubican en la categoría *algo*. En la prueba post-test, ambos grupos suben a la categoría *bastante*, pero no se observan diferencias significativas entre ellos.

Así, se concluye que el ABP Transmedia no influyó directamente en la capacidad crítica sobre los datos o informaciones que vienen de internet. Interpretando este dato, consideramos que el desarrollo del juicio crítico en los estudiantes no se limita a un proyecto en una sola asignatura, sino que se trata de una construcción más amplia, que debería ocurrir en el transcurso de la carrera de comunicación. Una visión crítica está apalancada en razonamientos teóricos, así como en el reconocimiento de posiciones ideológicas y valores que subyacen a los contenidos mediáticos. Estos temas sobrepasan lo meramente instrumental. En ese sentido, se considera que el desarrollo de un mayor juicio crítico es una cuestión permanente en la formación de los estudiantes, y que también está condicionada por otros fenómenos; a mayor brecha cognitiva y digital, por ejemplo, menor será del desarrollo de un juicio crítico.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

8.3. Comunicación y Colaboración

En la segunda área de la competencia digital se estarán comparando los siguientes temas: frecuencia de uso de plataformas digitales, compartición de contenidos, trabajo en equipo a través de plataformas, uso de internet y pertenencia algún grupo profesional (todos ellos enmarcados en el campo de formación de los estudiantes consultados).

(P6): ¿Cuántas veces a la semana utiliza las plataformas digitales para realizar proyectos o tareas educativas con sus compañeros?

En la prueba pre-test, el grupo experimental utiliza *tres veces a la semana* plataformas digitales para realizar tareas educativas con sus compañeros, mientras que el grupo de control lo hace *más de cinco veces a la semana* (43,5%).

Tabla 90. Porcentajes y frecuencias. P6. Pre-test

	Curso Sexto A		Curso Sexto C		
	Recuento	% de N de columnas	Recuento	% de N de columnas	
P6	Una vez a la semana	2	6,7%	3	7,7%
	2 veces a la semana	3	10,0%	5	12,8%
	3 veces a la semana	11	36,7%	6	15,4%
	4 veces la semana	4	13,3%	8	20,5%
	5 o más veces a la semana	10	33,3%	17	43,6%
	Total	30	100,0%	39	100,0%

En el análisis de diferencia de medias, se puede observar que el p-valor es un número negativo. Con esto se afirma que no existen diferencias significativas.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 91. Prueba T de muestras independientes. P6. Pre-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Horas de tareas	Se asumen varianzas iguales	0,158	0,692	-0,721	67	0,473	-0,22821	0,31639	-0,85972	0,40331
	No se asumen varianzas iguales			-0,728	64,488	0,469	-0,22821	0,31348	-0,85437	0,39796

En la prueba post-test, el grupo experimental utiliza las plataformas digitales para realizar proyectos o tareas de clase *tres veces a la semana* (53,3%), mientras que el grupo de control lo hace *más de cinco veces a la semana* (41,7%).

Tabla 92. Porcentajes y frecuencias. P6. Post-test

		Curso Sexto A			Curso Sexto C		
		Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P6	Una vez a la semana	0	0,0%		2	5,6%	
	Dos veces a la semana	0	0,0%		5	13,9%	
	Tres veces a la semana	16	53,3%		6	16,7%	
	Cuatro veces a la semana	4	13,3%		8	22,2%	
	cinco veces a la semana	10	33,3%		15	41,7%	
	Total	30	100,0%		36	100,0%	

En el análisis de diferencia de medias, podemos observar que el p-valor es 0,98 (mayor a 0,05), por lo que no existen elementos suficientes para afirmar que existan diferencias significativas.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 93. Prueba T de muestras independientes. P6. Post-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior	
P6	Se asumen varianzas iguales	2,960	0,090	-0,020	64	0,984	-0,00556	0,28057	-0,56605	0,55494
	No se asumen varianzas iguales			-0,020	62,786	0,984	-0,00556	0,27249	-0,55012	0,53901

En resumen: no existen diferencias significativas en el pre-test y tampoco en el post-test, lo que permite concluir que la aplicación ABP Transmedia no influye en la cantidad de veces por semana que se utilizan plataformas digitales para realizar proyectos o tareas con los compañeros.

(P7): ¿Con qué frecuencia comparte publicaciones o contenidos digitales sobre su campo de formación profesional entre sus contactos (ya sea por correo electrónico, mensajería rápida o redes sociales)?

En la prueba pre-test, se puede observar que el 60% del grupo experimental y el 51,3% del grupo de control comparten publicaciones sobre su campo de formación profesional *una vez a la semana*.

Tabla 94. Porcentajes y frecuencias. P7. Pre-test

		Curso Sexto A			Curso Sexto C		
		Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P7	Nunca comparto	2	6,7%		12	30,8%	
	1 una vez a la semana	18	60,0%		20	51,3%	
	2 veces a la semana	7	23,3%		4	10,3%	
	3 veces a la semana	0	0,0%		0	0,0%	
	4 o más veces a la semana	3	10,0%		3	7,7%	
	Total	30	100,0%		39	100,0%	

En el análisis de diferencia de medias, ya que el p-valor es 0,83 (mayor a 0,05), se concluye que no existen diferencias significativas entre ambos grupos.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 95. Prueba T de muestras independientes. P7. Pre-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar		
Compartir CP	Se asumen varianzas iguales	0,284	0,596	1,747	67	0,085	0,44103	0,25251	-0,06300	0,94505
	No se asumen varianzas iguales			1,759	64,072	0,083	0,44103	0,25073	-0,05986	0,94191

En la prueba post-test, en cambio, se puede observar que el grupo experimental comparte publicaciones y contenidos referidos a su formación profesional *tres veces a la semana* (60%), mientras que grupo de control lo hace *una vez a la semana* (52,8%).

Tabla 96. Porcentajes y frecuencias. P7. Post-test

		Curso					
		Sexto A			Sexto C		
		Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P7	Nunca comparto	0	0,0%		11	30,6%	
	Una vez a la semana	3	10,0%		19	52,8%	
	Dos veces por semana	6	20,0%		3	8,3%	
	Tres veces a la semana	18	60,0%		0	0,0%	
	Cuatro o más veces a la semana	3	10,0%		3	8,3%	
	Total	30	100,0%		36	100,0%	

En el análisis de diferencia de medias, el p-valor es 0,000 (menor a 0,05), por lo tanto, concluimos que hay diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo de control.

Tabla 97. Prueba T de muestras independientes. P7. Post-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar		
P7	Se asumen varianzas iguales	0,046	0,832	7,029	64	0,000	1,67222	0,23790	1,19696	2,14748
	No se asumen varianzas iguales			7,226	63,073	0,000	1,67222	0,23141	1,20979	2,13465

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

En síntesis: en el pre-test no existen diferencias significativas entre los grupos, pero en la prueba post-test sí hay diferencias significativas favorables para el grupo experimental.

Dicho esto, se concluye que luego de la aplicación de la estrategia ABP Transmedia, el número de veces que se comparten contenidos sobre la formación profesional ha aumentado. Este aumento ocurrió principalmente entre los diferentes equipos que conformaron el grupo experimental. Una vez coordinadas las actividades en cada grupo, pasaron a compartir documentos, videos e indicaciones a nivel interno. Además, se observó que, cuando los grupos tenían dudas o vacíos de información, acudían a los compañeros de otros grupos para resolverlos (solo en última instancia acudían al profesor).

(P8): ¿Con qué frecuencia realiza trabajos o proyectos colaborativos a través de plataformas digitales dentro de su campo de formación profesional?

En la prueba pre-test, la frecuencia en que los estudiantes realizan trabajos o proyectos colaborativos a través de plataformas digitales dentro de su campo de formación profesional son, en promedio, *de una a dos veces por semana* para ambos grupos (el 50% del grupo experimental y el 48,7% para el grupo de control).

Tabla 98. Porcentajes y Frecuencias. P8. Pre-test

		Curso Sexto A			Curso Sexto C		
		Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P8	Nunca	6	20,0%		11	28,2%	
	Una vez a la semana	6	20,0%		10	25,6%	
	Dos veces a la semana	9	30,0%		9	23,1%	
	Tres veces a la semana	7	23,3%		3	7,7%	
	Cuatro o más veces la semana	2	6,7%		6	15,4%	
	Total	30	100,0%		39	100,0%	

En el análisis de diferencia de medias, ya que el p-valor es 0,53, y esto es mayor a 0,05, concluimos que entre los grupos no hay diferencias significativas. Es decir, son grupos homogéneos.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 99. Prueba T de muestras independientes. P8. Pre-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
T_colaborativos	Se asumen varianzas iguales	0,872	0,354	0,631	67	0,530	0,20256	0,32085	-0,43786	0,84299
	No se asumen varianzas iguales			0,642	65,757	0,523	0,20256	0,31544	-0,42728	0,83240

En lo referente a la prueba post-test, se puede observar que el grupo experimental participa en línea para proyectos de *dos (20%) a tres (60%) veces por semana*, mientras que el grupo de control lo hace entre *una (25%) y dos (25%) veces por semana*.

Tabla 100. Porcentajes y frecuencias. P8. Post-test

		Curso					
		Sexto A			Sexto C		
		Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P8	Nunca	0	0,0%		11	30,6%	
	Una vez por semana	4	13,3%		9	25,0%	
	Dos veces por semana	6	20,0%		9	25,0%	
	Tres veces por semana	18	60,0%		2	5,6%	
	Cuatro o más veces a la semana	2	6,7%		5	13,9%	
	Total	30	100,0%		36	100,0%	

En el análisis de diferencia de medias, el p-valor es 0,000 y esto es menor a 0,05, por lo que concluimos que hay diferencias significativas entre ambos grupos en este indicador luego de la aplicación del ABP Transmedia.

Tabla 101. Prueba T de muestras independientes. P8. Post-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
P8	Se asumen varianzas iguales	9,448	0,003	3,978	64	0,000	1,12778	0,28350	0,56142	1,69414
	No se asumen varianzas iguales			4,156	58,449	0,000	1,12778	0,27136	0,58469	1,67087

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

En síntesis: en la prueba pre-test, los mayores porcentajes del grupo experimental se concentran en *una o dos veces por semana*. En la prueba post-test, este mismo grupo registra porcentajes altos en *dos a tres veces por semana*.

De esta manera, se concluye que la aplicación de la estrategia de enseñanza ABP Transmedia aumentó la frecuencia de realización de trabajos o proyectos colaborativos en plataformas digitales. Esto ocurrió principalmente porque el trabajo se debía realizar en grupos. Entre los estudiantes, se organizaron para realizar documentos escritos, guiones y producción. Luego, esos documentos fueron enviados al docente para que haga sugerencias y los devuelva. Todo esto ocurrió, principalmente, a través de las plataformas *Moodle, Microsoft Teams y Google Drive*.

(P9): En el marco de su formación profesional, ¿para qué utiliza internet?

En la prueba pre-test, la mayoría de estudiantes de ambos grupos (el 90% en el grupo experimental y el 89,7% en el grupo de control) utiliza internet para buscar y leer artículos académicos. Como segunda opción, lo utilizan para buscar y leer artículos profesionales (53,3% en el grupo experimental y 69,2% en el grupo de control). Por último, aparece la opción de aprender contenido profesional a través de tutoriales (grupo experimental con 73,3% y el grupo de control con 61,5%).

Tabla 102. Porcentajes y frecuencias. P9. Pre-test

		Curso					
		Sexto A			Sexto C		
		Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P9A	Buscar y leer artículos académicos	27	90,0%		35	89,7%	
	Buscar y leer artículos profesionales	3	10,0%		4	10,3%	
P9B	Buscar y leer artículos académicos	0	0,0%		0	0,0%	
	Buscar y leer artículos profesionales	16	53,3%		27	69,2%	

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

	Inscribirse para cursos en línea	8	26,7%	6	15,4%
	Formar parte de un grupo o comunidad profesional	6	20,0%	6	15,4%
	Aprender contenido profesional a través de tutorías	0	0,0%	0	0,0%
	Otro	0	0,0%	0	0,0%
P9C	Buscar y leer artículos académicos	0	0,0%	0	0,0%
	Buscar y leer artículos profesionales	0	0,0%	0	0,0%
	Inscribirse para cursos en línea	6	20,0%	5	12,8%
	Formar parte de un grupo o comunidad profesional	1	3,3%	8	20,5%
	Aprender contenido profesional a través de tutorías	22	73,3%	24	61,5%
	Otro	1	3,3%	2	5,1%

En el análisis de diferencia de medias, ya que todos los p-valor son mayores a 0,05, podemos decir que no hay diferencias significativas entre los grupos.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 103. Prueba T de muestras independientes. P9. Pre-test

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior	
P9A	Se asumen varianzas iguales	0,005	0,945	-0,034	67	0,973	-0,00256	0,07441	-0,15108	0,14595
	No se asumen varianzas iguales			-0,034	62,759	0,973	-0,00256	0,07433	-0,15112	0,14599
P9B	Se asumen varianzas iguales	0,637	0,428	1,088	67	0,280	0,20513	0,18848	-0,17108	0,58133
	No se asumen varianzas iguales			1,080	60,556	0,285	0,20513	0,18998	-0,17482	0,58508
P9C	Se asumen varianzas iguales	0,074	0,787	0,052	67	0,959	0,01026	0,19821	-0,38538	0,40590
	No se asumen varianzas iguales			0,051	59,674	0,959	0,01026	0,20045	-0,39075	0,41127

Ahora, en la prueba post-test, la mayoría de estudiantes del grupo experimental (un 83,3%) utiliza internet en su formación para buscar y leer artículos profesionales como primera opción, mientras que el 91,7% de los estudiantes del grupo de control lo utiliza para buscar y leer artículos académicos. En segundo lugar, están dos alternativas con los mismos porcentajes, así el grupo experimental votó por la utilización de internet para inscribirse a cursos en línea (50%) y formar parte de grupos o comunidades profesionales (50%), y el grupo de control, en cambio, para buscar y leer artículos profesionales (un 69,4%). Por último, ambos cursos escogieron como tercera opción el uso de internet para aprender contenido profesional a través de tutoriales.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 104. Porcentajes y frecuencias. P9. Post-test

		Curso Sexto A		Curso Sexto C	
		Recuento	% de N de columnas	Recuento	% de N de columnas
P9A	Buscar y leer artículos académicos	5	16,7%	33	91,7%
	Buscar y leer artículos profesionales	25	83,3%	3	8,3%
	Inscribirse para cursos en línea	0	0,0%	0	0,0%
	Formar parte de un grupo o comunidad profesional	0	0,0%	0	0,0%
	Aprender contenido profesional a través de tutoriales	0	0,0%	0	0,0%
	Otros	0	0,0%	0	0,0%
P9B	Buscar y leer artículos académicos	0	0,0%	0	0,0%
	Buscar y leer artículos profesionales	0	0,0%	25	69,4%
	Inscribirse para cursos en línea	15	50,0%	5	13,9%
	Formar parte de un grupo o comunidad profesional	15	50,0%	6	16,7%
	Aprender contenido profesional a través de tutoriales	0	0,0%	0	0,0%
	Otros	0	0,0%	0	0,0%
P9C	Buscar y leer artículos académicos	0	0,0%	0	0,0%
	Buscar y leer artículos profesionales	0	0,0%	0	0,0%
	Inscribirse para cursos en línea	0	0,0%	4	11,1%
	Formar parte de un grupo o comunidad profesional	10	33,3%	7	19,4%
	Aprender contenido profesional a través de tutoriales	15	50,0%	23	63,9%
	Otros	5	16,7%	2	5,6%

En el análisis de diferencia de medias, podemos observar que el que el p-valor es menor es 0,000 (menor a 0,05) en las dos primeras opciones. Con esto, se puede decir que hay

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

diferencias significativas en estas dos primeras opciones. En la tercera opción, en cambio, el p-valor es de 0,19 (mayor a 0,05), por lo que se concluye que en esa opción no hay diferencias significativas.

Tabla 105. Prueba T de muestras independientes. P9. Post-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior	
P9A	Se asumen varianzas iguales	4,350	0,041	9,229	64	0,000	0,75000	0,08127	0,58765	0,91235
	No se asumen varianzas iguales			8,982	52,432	0,000	0,75000	0,08350	0,58248	0,91752
P9B	Se asumen varianzas iguales	4,637	0,035	6,233	64	0,000	1,02778	0,16488	0,69838	1,35717
	No se asumen varianzas iguales			6,466	60,921	0,000	1,02778	0,15895	0,70993	1,34563
P9C	Se asumen varianzas iguales	0,292	0,591	1,072	64	0,288	0,19444	0,18143	-0,16800	0,55689
	No se asumen varianzas iguales			1,080	63,374	0,284	0,19444	0,18000	-0,16521	0,55410

En síntesis: en el pre-test no existen diferencias significativas entre los grupos. En la prueba post-test, en cambio, hay diferencias significativas en las dos primeras opciones.

En ese sentido, se puede mencionar que la aplicación del ABP Transmedia impactó en la búsqueda de artículos profesionales, en la inscripción a cursos en línea, y en el deseo de formar parte de un grupo o comunidad profesional. Estos resultados se obtuvieron porque, a través de la estrategia de enseñanza mencionada, se reiteró la necesidad de aprovechar los conocimientos profesionales que están en línea y, además, se recalcó que, en esos espacios, se pueden realizar contactos con otros comunicadores locales. En otras palabras, se intentaron desarrollar los comportamientos propios de la cultura digital y la narrativa transmedia.

(P10): En la actualidad, ¿usted forma parte de grupos o comunidades virtuales en internet relacionados con su campo de formación profesional?

En la prueba pre-test, tanto en el grupo experimental como en el grupo de control, la mayoría de estudiantes (un 90% y un 82,1%, respectivamente) forman parte de grupos virtuales en internet relacionados con su campo de formación profesional.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 106. Porcentajes y frecuencias. P10. Pre-test

		Curso Sexto A			Curso Sexto C		
		Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P10	Sí	3	10,0%	7	17,9%		
	No	27	90,0%	32	82,1%		
	Total	30	100,0%	39	100,0%		

En el análisis de diferencia de medias, el p-valor es 0,07 y esto es mayor a 0,05, por lo que se puede afirmar que los grupos son homogéneos; no hay diferencias significativas entre ambos.

Tabla 107. Prueba T de muestras independientes. P10. Pre-test

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
Pertene- ncia a grupos	Se asumen varianzas iguales	3,646	0,060	0,922	67	0,360	0,07949	0,08621	-0,09259	0,25156
	No se asumen varianzas iguales			0,951	66,962	0,345	0,07949	0,08354	-0,08726	0,24624

En la prueba post-test, el 76,7% de los estudiantes del grupo experimental forma parte de grupos virtuales en internet relacionados con su campo de formación profesional. En cambio, en el grupo de control, solo el 19% afirma pertenecer a este tipo de grupos virtuales.

Tabla 108. Porcentajes y frecuencias. P10. Post-test

		Curso Sexto A			Curso Sexto C		
		Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P10	Sí	23	76,7%	7	19,4%		
	No	7	23,3%	29	80,6%		
	Tal vez	0	0,0%	0	0,0%		

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Total	30	100,0%	36	100,0%
-------	----	--------	----	--------

En el análisis de diferencia de medias, ya que el p-valor es 0,000 (menor a 0,05), se concluye que efectivamente hay diferencias significativas entre los grupos luego de la aplicación de la estrategia de enseñanza.

Tabla 109. Prueba T de muestras independientes. P10. Post-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior	
P10	Se asumen varianzas iguales	0,571	0,453	-5,582	64	0,000	-0,57222	0,10251	-0,77701	-0,36743
	No se asumen varianzas iguales			-5,546	60,123	0,000	-0,57222	0,10317	-0,77858	-0,36586

En síntesis, en la prueba pre-test no existen diferencias significativas entre los grupos; en cambio, en la prueba post-test sí las hay.

Con esto, se concluye que la aplicación de ABP Transmedia motivó el ingreso de los estudiantes a grupos o comunidades virtuales relacionadas con su formación profesional. Estos resultados son favorables porque los estudiantes del grupo experimental tuvieron que contactar, conversar, coordinar y diseñar con diferentes personas dentro del espacio virtual. Además, los grupos que fueron parte del proyecto formaron parte de un curso de corta duración sobre edición de video o diseño gráfico y escucharon charlas en vivo o por diferido de profesionales de la comunicación que comparten casos de éxito.

8.4. Creación de Contenidos

En esta área de la competencia digital se miden y se comparan los siguientes indicadores: uso de paquetes informáticos básicos y profesionales, evaluación técnica y estética de los productos comunicacionales, capacidad de recombinar lenguajes, conocimiento de contenido narrativo, conocimiento de formatos comunicativos y capacidad de creación de contenidos para plataformas digitales.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

(P11): En la siguiente escala, indique: ¿en qué medida sus profesores demandan la utilización de paquetes informáticos como editores de texto, hojas de cálculo y presentaciones?

En la prueba pre-test, casi el 60% del grupo experimental considera que los profesores demandan la utilización de paquetes informáticos entre *poco* y *algo*. De igual forma lo considera casi el 63% del grupo de control. Los porcentajes de quienes expresan que el grado de demanda es *mucho* son mínimos (el 10% en el grupo experimental y el 12,8% en el grupo de control).

Tabla 110. Porcentajes y frecuencias. P11. Pre-test

		Curso					
		Sexto A			Sexto C		
		Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P11	Nada	1	3,3%		5	12,8%	
	Poco	5	16,7%		14	35,9%	
	Algo	13	43,3%		11	28,2%	
	Bastante	8	26,7%		4	10,3%	
	Mucho	3	10,0%		5	12,8%	
	Total	30	100,0%		39	100,0%	

En el análisis de diferencia de medias, podemos observar que el que el p-valor es 0,48 y esto es mayor a 0,05, por lo tanto, no hay diferencias significativas entre ambos grupos.

Tabla 111. Prueba T de muestras independientes. P11. Pre-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior	
P11	Se asumen varianzas iguales	1,952	0,167	1,814	67	0,074	0,48974	0,26997	-0,04912	1,02861
	No se asumen varianzas iguales			1,866	66,844	0,066	0,48974	0,26242	-0,03406	1,01355

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

En la prueba post-test, el grupo experimental considera, en un 70%, que los profesores demandan la utilización de paquetes informáticos entre *algo* y *bastante*. Por otro lado, el grupo de control considera que la demandan entre *poco* y *algo* (respuestas elegidas por casi un 64% de alumnos).

Tabla 112. Porcentajes y frecuencias. P11. Post-test

		Curso			
		Sexto A		Sexto C	
		Recuento	% de N de columnas	Recuento	% de N de columnas
P11	Nada	1	3,3%	5	13,9%
	Poco	5	16,7%	13	36,1%
	Algo	13	43,3%	10	27,8%
	Bastante	8	26,7%	4	11,1%
	Mucho	3	10,0%	4	11,1%
	Total	30	100,0%	36	100,0%

En el análisis de diferencia de medias, se puede observar que el que el p-valor es 0,53 y esto es mayor a 0,05, por lo que se concluye que no hay diferencias significativas entre los grupos.

Tabla 113. Prueba T de muestras independientes. P11. Post-test

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior	
P11	Se asumen varianzas iguales	1,808	0,184	1,987	64	0,051	0,53889	0,27116	-0,00282	1,08060
	No se asumen varianzas iguales			2,025	63,978	0,047	0,53889	0,26618	0,00713	1,07065

En síntesis: ni en la prueba pre-test ni en la post-test se observan diferencias significativas. De esta forma, se determina que la aplicación del ABP Transmedia no modificó la demanda de los profesores para la utilización de paquetes informáticos básicos.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

(P12): En el marco de su aprendizaje, ¿sus profesores demandan la utilización de programas informáticos especializados en su formación profesional (por ejemplo, editores de video, imágenes, audios, etc.)?

En ambos grupos, la mayoría de estudiantes (un 86,7% del grupo experimental y un 79,5% del grupo de control) considera que los profesores sí demandan la utilización de programas informáticos especializados en su formación profesional.

Tabla 114. Porcentajes y frecuencias. P12. Pre-test

		Curso Sexto A			Curso Sexto C		
		Recuento	% de N	Recuento	% de N		
P12	Sí	26	86,7%	31	79,5%		
	No	4	13,3%	8	20,5%		
	Total	30	100,0%	39	100,0%		

En el análisis de diferencia de medias, ya que el p-valor es 0,43 y esto es mayor a 0,05, se considera que los grupos no tienen diferencias significativas.

Tabla 115. Prueba T de muestras independientes. P12. Pre-test

		Prueba de muestras independientes									
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
										Inferior	Superior
P12	Se asumen varianzas iguales	2,515	0,117	-0,772	67	0,443	-0,07179	0,09300	-0,25742	0,11383	
	No se asumen varianzas iguales			-0,789	66,360	0,433	-0,07179	0,09097	-0,25340	0,10981	

En la prueba post-test, la mayoría de estudiantes de ambos grupos (un 96,7% del grupo de experimental y un 80,6% del grupo de control) consideran que los profesores demandan la utilización de programas informáticos especializados en su formación profesional.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 116. Porcentajes y frecuencias. P12. Post-test

		Curso Sexto A			Curso Sexto C		
		Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P12	Sí	29	96,7%		29	80,6%	
	No	1	3,3%		7	19,4%	
	¿Cuáles?	0	0,0%		0	0,0%	
	Total	30	100,0%		36	100,0%	

En el análisis de diferencia de medias, ya que el p-valor es 0,047 y esto es mayor a 0,05, se considera que no existen diferencias significativas entre los grupos.

Tabla 117. Prueba T de muestras independientes. P12. Post-test.

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior	
P12	Se asumen varianzas iguales	21,996	0,000	-2,029	64	0,047	-0,16111	0,07942	-0,31977	-0,00245
	No se asumen varianzas iguales			-2,156	50,760	0,036	-0,16111	0,07474	-0,31118	-0,01104

En síntesis: no existen diferencias significativas en ninguna de las pruebas. Por esa razón, se concluye que la aplicación del ABP Transmedia no influyó en la demanda de los profesores para la utilización de programas informáticos especializados.

(P13): ¿Sabe usted evaluar técnicamente los productos comunicacionales (videos, revistas, afiches y cuñas) que se elaboran en el campo de la comunicación organizacional?

En la prueba pre-test, el 50% del grupo experimental y el 41% del grupo de control mencionan que no saben evaluar técnicamente los productos comunicacionales (videos, revistas, afiches y cuñas) que se elaboran en el campo de la comunicación organizacional. Otros porcentajes altos se ubican en la opción *tal vez*, donde el grupo experimental posee el 40% y el grupo de control, el 51,3%.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 118. Porcentajes y frecuencias. P13. Pre-test

		Curso Sexto A			Curso Sexto C		
		Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P13	Sí	3	10,0%		3	7,7%	
	No	15	50,0%		16	41,0%	
	Tal vez	12	40,0%		20	51,3%	
	Total	30	100,0%		39	100,0%	

En el análisis de diferencia de medias, se observa que el p-valor es 0,39 y esto es mayor a 0,05, lo que permite afirmar que no existen diferencias significativas entre ambos grupos.

Tabla 119. Prueba t de muestras independientes. P13. Pre-test

Prueba de muestras independientes											
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
										Inferior	Superior
P13	Se asumen varianzas iguales	0,072	0,789	-0,867	67	0,389	-0,13590	0,15668	-0,44863	0,17684	
	No se asumen varianzas iguales			-0,865	62,011	0,390	-0,13590	0,15703	-0,44979	0,17799	

En cambio, en la prueba post-test, el 63,3% del grupo experimental considera que *sí* sabe evaluar técnicamente los productos comunicacionales (videos, revistas, afiches y cuñas) que se elaboran en el campo de la comunicación organizacional. Mientras tanto, el 50% del grupo de control consideran que *tal vez* sepa hacerlo.

Tabla 120. Porcentajes y frecuencias. P13. Post-test

		Curso Sexto A			Curso Sexto C		
		Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P13	Sí	19	63,3%		2	5,6%	
	No	5	16,7%		16	44,4%	
	Tal vez	6	20,0%		18	50,0%	
	Total	30	100,0%		36	100,0%	

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

En el análisis de diferencia de medias, ya que el p-valor es 0,000 (menor a 0,05), se puede afirmar que existen diferencias significativas entre los dos grupos luego de la aplicación de la estrategia ABP Transmedia.

Tabla 121. Prueba T de muestras independientes. P13. Post-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior	
P13	Se asumen varianzas iguales	4,845	0,031	-5,002	64	0,000	-0,87778	0,17550	-1,22838	-0,52718
	No se asumen varianzas iguales			-4,870	52,577	0,000	-0,87778	0,18025	-1,23938	-0,51618

Para resumir: respecto a la capacidad de evaluar técnicamente los productos comunicacionales, en la prueba pre-test ambos grupos poseen porcentajes altos en *no* y *tal vez*. En la prueba post-test, en cambio, se evidencia una transformación favorable en el grupo experimental, que pasa a tener un porcentaje alto en la opción de *sí*. El grupo de control, mientras tanto, se mantiene con los mismos porcentajes.

Estos datos permiten concluir que, luego de la experiencia ABP Transmedia, ha aumentado la capacidad de los estudiantes para evaluar técnicamente los productos comunicacionales. Se considera que este resultado positivo para el grupo experimental se debe a que, dentro del proyecto, los estudiantes tuvieron que diseñar y producir diferentes productos comunicacionales (libretos de *podcasts*, guiones, bocetos y contenido para redes sociales).

(P14): ¿Sabe usted evaluar estéticamente (composición, corrección de color, luces, encuadres, diseño gráfico, etc.) los productos comunicativos que se elaboran para el campo de la comunicación organizacional?

En la prueba pre-test, el 66,7% de los estudiantes del grupo experimental considera que *tal vez* sepa evaluar estéticamente (composición, corrección de color, luces, encuadres, diseño gráfico, etc.) los productos comunicativos que se elaboran para el campo de la comunicación organizacional, mientras que el 35,9% del grupo de control considera *no* saberlo.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 122. Porcentajes y frecuencias. P14. Pre-test

	Curso Sexto A			Curso Sexto C		
	Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P14	Sí	0	0,0%	5	12,8%	
	No	4	13,3%	14	35,9%	
	Tal vez	20	66,7%	17	43,6%	
	4,00	5	16,7%	2	5,1%	
	5,00	1	3,3%	1	2,6%	
	Total	30	100,0%	39	100,0%	

En este caso, se observan diferencias en las respuestas arrojadas por los estudiantes durante el pre-test y, según el análisis de diferencias de medias, el p-valor es 0,002, es decir, menor a 0,05. En ese sentido, se evidencia que ya existen diferencias significativas entre los grupos.

Tabla 123. Prueba T de Muestras independientes. P14. Pre-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
P14	Se asumen varianzas iguales	6,525	0,013	3,171	67	0,002	0,61282	0,19329	0,22702	0,99862
	No se asumen varianzas iguales			3,291	66,962	0,002	0,61282	0,18619	0,24118	0,98447

Ahora bien, en la prueba post-test, el 70% del grupo experimental afirma saber evaluar estéticamente (composición, corrección de color, luces, encuadres, diseño gráfico, etc.) los productos comunicativos que se elaboran y difunden en el campo de la comunicación organizacional, mientras que el 44,4% del grupo de control considera que *tal vez* sepa hacerlo.

Tabla 124. Porcentajes y frecuencias. P14. Post-test

Curso Sexto A			Curso Sexto C		
---------------	--	--	---------------	--	--

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

		Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P14	Sí	21	70,0%		3	8,3%	
	No	2	6,7%		14	38,9%	
	Tal vez	7	23,3%		16	44,4%	
	4,00	0	0,0%		2	5,6%	
	5,00	0	0,0%		1	2,8%	
	Total	30	100,0%		36	100,0%	

En el análisis de diferencia de medias, ya que el p-valor es 0,000 y esto es menor a 0,05, se puede afirmar que existen diferencias significativas entre ambos grupos.

Tabla 125. Prueba T de muestras independientes. P14. Post-test

		Prueba de muestras independientes									
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
								Inferior	Superior		
P14	Se asumen varianzas iguales	0,258	0,613	-4,859	64	0,000	-1,02222	0,21039	-1,44252	-0,60192	
	No se asumen varianzas iguales			-4,850	61,409	0,000	-1,02222	0,21078	-1,44364	-0,60080	

En síntesis: desde un inicio (ya en la prueba pre-test) se identificó que había diferencias significativas entre los grupos. En la prueba post-test esta diferencia se mantiene, pero con un cambio favorable para el grupo experimental, ya que cerca de tres cuartos de integrantes afirman saber evaluar estéticamente los productos comunicacionales.

En este sentido, se puede decir que la aplicación del ABP Transmedia tuvo una influencia indirecta respecto al desarrollo de la capacidad de evaluar estéticamente los productos comunicacionales, aunque cabe indicar que esta capacidad también está influenciada por otros factores que no fue posible determinar en esta pregunta. En síntesis, los datos aquí expuestos se pueden interpretar de la siguiente manera: los estudiantes ya tienen capacidad de evaluación estética porque la aprendieron en otras materias (comunicación audiovisual, comunicación auditiva, comunicación publicitaria, etc.); lo que ocurre durante el proyecto ABP Transmedia es la aplicación de esos conocimientos en los diferentes contenidos comunicativos.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

(P15): En la siguiente escala, indique su capacidad de combinar, mezclar y readaptar lenguajes como audio, video, gráficos y textos para crear contenido propio.

En la prueba pre-test, en cuanto a la capacidad de combinar, mezclar y readaptar lenguajes como audios, videos, gráficos y textos para crear contenido propio, casi el 89% de los estudiantes del grupo experimental se encuentra en un rango medio (es decir, entre *poco* y *algo*). A su vez, el 69% del grupo de control se ubica en el mismo rango.

Tabla 126. Porcentajes y frecuencias. P15. Pre-test

		Curso Sexto A			Curso Sexto C		
		Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P15	Nada	0	0,0%		3	7,7%	
	Poco	4	13,3%		15	38,5%	
	Algo	23	76,7%		12	30,8%	
	Bastante	2	6,7%		8	20,5%	
	Mucho	1	3,3%		1	2,6%	
	Total	30	100,0%		39	100,0%	

En el análisis de diferencia de medias, podemos observar que el que el p-valor es 0,14, y esto es mayor a 0,05, por lo que se afirma que son grupos estadísticamente homogéneos, sin diferencias significativas.

Tabla 127. Prueba T de muestras independientes. P15. Pre-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior	
P15	Se asumen varianzas iguales	19,344	0,000	1,403	67	0,165	0,28205	0,20100	-0,11914	0,68324
	No se asumen varianzas iguales			1,492	63,797	0,141	0,28205	0,18899	-0,09552	0,65962

En la prueba post-test, en cuanto a la capacidad de combinar, mezclar y readaptar lenguajes como audios, videos, gráficos y textos para crear contenido propio, casi el 77% del

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

grupo experimental cree que tiene *bastante* capacidad para hacerlo. Por su parte, el 69,5% del grupo de control continúa manejando un rango medio, (es decir, entre *poco* y *algo*).

Tabla 128. Porcentajes y frecuencias. P15. Post-test

		Curso					
		Sexto A			Sexto C		
		Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P15	Nada	0	0,0%		3	8,3%	
	Poco	3	10,0%		14	38,9%	
	Algo	3	10,0%		11	30,6%	
	Bastante	23	76,7%		8	22,2%	
	Mucho	1	3,3%		0	0,0%	
	Total	30	100,0%		36	100,0%	

En el análisis de diferencia de medias, podemos observar que el p-valor es 0,000 (menor a 0,05), por lo tanto, consideramos que existen diferencias significativas entre los grupos luego de la aplicación de la estrategia ABP Transmedia.

Tabla 129. Prueba T de muestras independientes. P15. Post-test

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior	
P15	Se asumen varianzas iguales	6,997	0,010	5,212	64	0,000	1,06667	0,20466	0,65781	1,47553
	No se asumen varianzas iguales			5,350	63,306	0,000	1,06667	0,19937	0,66830	1,46504

En síntesis: en la prueba pre-test no existen diferencias significativas entre los grupos, pero en la prueba post-test se evidencian cambios favorables en el grupo experimental, que generan diferencias significativas.

Teniendo en cuenta estos datos, se puede concluir que el ABP Transmedia afectó favorablemente la capacidad de combinar, mezclar y readaptar lenguajes. Dentro del proyecto, los estudiantes del grupo experimental realizaron productos comunicativos propios tomando como base imágenes, fotos, efectos de sonido, videos y documentos que pertenecían a las organizaciones con las que han trabajado (en este caso con pequeños municipios); es decir,

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

estas organizaciones ya tenían materiales comunicativos producidos y los estudiantes echaron mano de aquellos recursos para crear contenidos nuevos, con otros mensajes u objetivos.

(P16): En la siguiente escala, indique su nivel de conocimiento en la creación de contenido digital con características narrativas (contenido que tenga personajes, ambientes y acciones).

En la prueba pre-test, el conocimiento en la creación de contenido digital con características narrativas en el grupo experimental es del 53% en la opción *algo*, mientras que el grupo de control posee un 46% en la misma opción. Además, el grupo experimental posee un porcentaje alto (40%) en la opción *bastante*, mientras que el grupo de control tiene un porcentaje alto (30%) en la opción *poco*.

Tabla 130. Porcentajes y frecuencias P16. Pre-test

		Curso Sexto A			Curso Sexto C		
		Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P16	Nada	0	0,0%		1	2,6%	
	Poco	1	3,3%		12	30,8%	
	Algo	16	53,3%		18	46,2%	
	Bastante	12	40,0%		6	15,4%	
	Mucho	1	3,3%		2	5,1%	
	Total	30	100,0%		39	100,0%	

En este caso, a partir del análisis de diferencias de medias, se puede observar que el p-valor es 0,006 (mayor a 0,05). Por lo tanto, se afirma que no existen diferencias significativas entre ambos grupos.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 131. Prueba T de muestras independientes. P16. Pre-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior	
P16	Se asumen varianzas iguales	0,631	0,430	2,822	67	0,006	0,53590	0,18987	0,15692	0,91488
	No se asumen varianzas iguales			2,949	66,622	0,004	0,53590	0,18174	0,17310	0,89870

En la prueba post-test, el grupo experimental tiene un porcentaje alto en la opción *bastante* (76, %), mientras que el grupo de control tiene un porcentaje alto en la opción *algo* (44%).

Tabla 132. Porcentajes y frecuencias. P16. Post-test

		Curso			
		Sexto A		Sexto C	
		Recuento	% de N de columnas	Recuento	% de N de columnas
P16	Nada	0	0,0%	1	2,8%
	Poco	0	0,0%	11	30,6%
	Algo	6	20,0%	16	44,4%
	Bastante	23	76,7%	6	16,7%
	Mucho	1	3,3%	2	5,6%
	Total	30	100,0%	36	100,0%

Se observan diferencias en las respuestas y, según el análisis de diferencias de medias, el p-valor es 0,000 (menor a 0,05). Existen elementos suficientes, entonces, para decir que hay diferencias significativas entre los grupos analizados.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 133. Prueba T de muestras independientes. P16. Post-test

Prueba de muestras independientes										
	Prueba de Levene de igualdad de varianzas	prueba t para la igualdad de medias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
P16	Se asumen varianzas iguales	7,467	0,008	5,020	64	0,000	0,91667	0,18259	0,55189	1,28144
	No se asumen varianzas iguales			5,301	53,851	0,000	0,91667	0,17293	0,56994	1,26340

En síntesis, en la prueba pre-test no existen diferencias significativas, mientras que en el post-test sí hay diferencias significativas, favorables al grupo experimental.

Se concluye, así, que luego de la aplicación ABP Transmedia aumentó el conocimiento para la creación de contenidos con características narrativas. Este resultado favorable responde a que, dentro del proyecto, se trabajó la estructuración del relato con elementos como personajes, ambientes y conflictos, con material recopilado de las organizaciones. Luego, se analizó el relato escrito para el proceso de transmediación.

(P17): ¿Qué formatos comunicativos digitales ha trabajado con frecuencia para comunicarse con los diferentes destinatarios? (Seleccione 3 opciones)

En la prueba pre-test, el grupo experimental considera como primera opción el uso de páginas web interactivas (56,7%), como segunda opción el *E-mail marketing* (23,3%) y, en tercer lugar, videos para plataformas como *YouTube* y *Vimeo* (53,3%). En cambio, el grupo de control ubica como primera opción los boletines de prensa digital (38,5%), como segunda opción, el blog (25,6%) y como tercera opción, los videos para plataformas como *YouTube* y *Vimeo* (35,9%).

Tabla 134. Porcentajes y frecuencias P17. Pre-test

	Curso	Sexto A		Sexto C	
		Recuento	% de N	Recuento	% de N
P17A	,00	0	0,0%	1	2,6%
	Boletines de prensa digital	5	16,7%	15	38,5%

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

	Páginas web interactivas	17	56,7%	11	28,2%
	Videojuegos o gamificación	2	6,7%	2	5,1%
	Blog	4	13,3%	6	15,4%
	Podcast	0	0,0%	1	2,6%
	Email-marketing	1	3,3%	1	2,6%
	Videos para plataformas como YouTube o Vimeo	1	3,3%	2	5,1%
	,00	3	10,0%	5	12,8%
P17B	Páginas web interactivas	0	0,0%	5	12,8%
	Videojuegos o gamificación	3	10,0%	3	7,7%
	Blog	9	30,0%	10	25,6%
	Podcast	4	13,3%	5	12,8%
	Email-marketing	7	23,3%	7	17,9%
	E-book	1	3,3%	1	2,6%
	Videos para plataformas como YouTube o Vimeo	3	10,0%	3	7,7%
P17C	,00	9	30,0%	14	35,9%
	Blog	0	0,0%	3	7,7%
	Podcast	2	6,7%	3	7,7%
	Email-marketing	3	10,0%	5	12,8%
	Videos para plataformas como YouTube o Vimeo	16	53,3%	14	35,9%

En el análisis de diferencia de medias, ya que el p-valor en todos los casos es mayor a 0,05, se puede afirmar que no existen diferencias significativas. Es decir, los grupos son estadísticamente homogéneos.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 135. Prueba T de muestras independientes P17. Pre-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
P17A	Se asumen varianzas iguales	1,799	0,184	0,212	67	0,832	0,08974	0,42264	-0,75386	0,93334
	No se asumen varianzas iguales			0,218	66,811	0,828	0,08974	0,41106	-0,73079	0,91027
P17B	Se asumen varianzas iguales	0,132	0,718	1,079	67	0,285	0,57436	0,53252	-0,48856	1,63728
	No se asumen varianzas iguales			1,088	64,379	0,281	0,57436	0,52794	-0,48020	1,62892
P17C	Se asumen varianzas iguales	0,002	0,966	1,009	67	0,316	0,86667	0,85857	-0,84706	2,58039
	No se asumen varianzas iguales			1,007	61,897	0,318	0,86667	0,86087	-0,85424	2,58758

En la prueba post-test, la mayoría del grupo experimental (46,7%) considera los blogs como primera opción en la utilización de formatos comunicativos digitales. Como segunda opción elige los *podcasts* (36%) y como tercera opción, los *e-books* (33%).

En el grupo de control, en cambio, la primera opción continúa siendo la de los boletines de prensa digital (38%), la segunda opción la constituyen otros medios digitales (36%) y la tercera opción, los blogs (27%).

Tabla 136. Porcentajes y frecuencias. P17. Post-test

		Curso			
		Sexto A		Sexto C	
		Recuento	% de columnas	Recuento	% de columnas
P17A	,00	0	0,0%	1	2,8%
	Boletines de prensa digital	6	20,0%	14	38,9%
	Páginas web interactivas	3	10,0%	10	27,8%

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

	Videojuegos o gamificación	3	10,0%	2	5,6%
	Blogs	14	46,7%	5	13,9%
	Podcast	4	13,3%	1	2,8%
	E-mail marketing	0	0,0%	1	2,8%
	E-books	0	0,0%	0	0,0%
	Videos para plataformas como YouTube y Vimeo	0	0,0%	2	5,6%
P17B	,00	0	0,0%	5	13,9%
	Boletines de prensa digital	0	0,0%	0	0,0%
	Páginas web interactivas	9	30,0%	5	13,9%
	Videojuegos o gamificación	3	10,0%	2	5,6%
	Blogs	7	23,3%	10	27,8%
	Podcast	11	36,7%	4	11,1%
	E-mail marketing	0	0,0%	6	16,7%
	E-books	0	0,0%	1	2,8%
	Videos para plataformas como YouTube y Vimeo	0	0,0%	3	8,3%
P17C	,00	6	20,0%	13	36,1%
	Boletines de prensa digital	0	0,0%	0	0,0%
	Páginas web interactivas	4	13,3%	0	0,0%
	Videojuegos o gamificación	3	10,0%	0	0,0%
	Blogs	0	0,0%	3	8,3%
	Podcast	0	0,0%	3	8,3%
	E-mail marketing	0	0,0%	4	11,1%
	E-books	10	33,3%	0	0,0%
	Videos para plataformas como YouTube y Vimeo	7	23,3%	13	36,1%

En el análisis de diferencia de medias, ya que el p-valor en todos los casos es mayor a 0,05, se puede afirmar que entre los grupos no hay diferencias significativas; es decir, son grupos homogéneos.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 137. Prueba T de muestras independientes. P17. Post-test

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior	
P17A	Se asumen varianzas iguales	1,246	0,268	1,937	64	0,057	0,81667	0,42156	-0,02550	1,65884
	No se asumen varianzas iguales			1,996	62,653	0,050	0,81667	0,40916	-0,00106	1,63439
P17B	Se asumen varianzas iguales	4,903	0,030	-0,647	64	0,520	-0,30556	0,47233	-1,24914	0,63803
	No se asumen varianzas iguales			-0,680	56,039	0,499	-0,30556	0,44948	-1,20595	0,59484
P17C	Se asumen varianzas iguales	0,272	0,604	0,552	64	0,583	0,46111	0,83547	-1,20793	2,13015
	No se asumen varianzas iguales			0,556	63,411	0,580	0,46111	0,82866	-1,19462	2,11684

En síntesis: no existen diferencias significativas entre ambos grupos ni el pre-test ni en el post-test, por lo que se determina que la estrategia ABP Transmedia no tuvo ninguna influencia respecto a estos indicadores.

(P18): ¿Está en la capacidad de crear contenidos adaptables a diferentes plataformas, redes y aplicaciones digitales?

En la prueba pre-test, la capacidad de crear contenidos adaptables a diferentes plataformas, redes y aplicaciones digitales en el grupo experimental registra su mayor porcentaje en la opción *algo* (70%), mientras que el grupo de control posee porcentajes altos en las opciones *algo* (48%) y *poco* (41%).

Tabla 138. Porcentajes y frecuencias. P18. Pre-test

		Curso Sexto A			Curso Sexto C		
		Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P18	Nada	6	20,0%		4	10,3%	
	Poco	3	10,0%		16	41,0%	
	Algo	21	70,0%		19	48,7%	
	Bastante	0	0,0%		0	0,0%	
	Mucho	0	0,0%		0	0,0%	

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Total	30	100,0%	39	100,0%
-------	----	--------	----	--------

En el análisis de diferencia de medias, ya que el p-valor es 0,53 y esto es mayor a 0,05, se afirma que no hay diferencias significativas entre los grupos.

Tabla 139. Prueba T de muestras independientes. P18. Pre-test

Prueba de muestras independientes										
	Prueba de Levene de igualdad de varianzas	prueba t para la igualdad de medias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
P18	Se asumen varianzas iguales	1,430	0,236	0,642	67	0,523	0,11538	0,17981	-0,24351	0,47428
	No se asumen varianzas iguales			0,625	55,494	0,534	0,11538	0,18450	-0,25429	0,48506

En la prueba post-test, respecto a la capacidad de crear contenidos adaptables a diferentes plataformas, redes y aplicaciones digitales, el grupo experimental posee el porcentaje más alto en la opción *bastante* (63%), mientras que el grupo de control posee el porcentaje más alto en la opción *algo* (52%).

Tabla 140. Porcentajes y frecuencias. P18. Post-test

		Curso					
		Sexto A			Sexto C		
		Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P18	Nada	1	3,3%		4	11,1%	
	Poco	2	6,7%		13	36,1%	
	Algo	8	26,7%		19	52,8%	
	Bastante	19	63,3%		0	0,0%	
	Mucho	0	0,0%		0	0,0%	
	Total	30	100,0%		36	100,0%	

En el análisis de diferencia de medias, ya que el p-valor es 0,000, y esto es menor a 0,05, se afirma que existe una diferencia significativa entre los grupos.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 141. Pruebas T de muestras independientes. P18. Post-test

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
P18	Se asumen varianzas iguales	0,038	0,846	5,990	64	0,000	1,08333	0,18084	0,72206	1,44461
	No se asumen varianzas iguales			5,927	58,740	0,000	1,08333	0,18278	0,71756	1,44911

En síntesis: existen diferencias significativas entre los grupos luego de la aplicación de la estrategia educativa.

Así, se concluye que la estrategia ABP Transmedia fortaleció la capacidad de crear contenidos adaptables a diferentes plataformas, redes y aplicaciones digitales. Esto ha ocurrido principalmente porque los estudiantes del grupo experimental, al diseñar y producir sus propios contenidos comunicativos, siempre tuvieron en mente en qué plataforma o red social se deberían subir, ya que debían considerar las preferencias particulares del público de cada organización. Se planificaron, por ejemplo, productos audiovisuales para *YouTube*, *podcasts* para *Soundcloud* o *Speaker* y blogs para *Blogger* y *Wix*.

8.5. Seguridad

En esta área de seguridad, se midieron y se compararon los siguientes indicadores: configuraciones de privacidad, identidad digital, licencias y derechos de autor, y afectación a la salud por el uso excesivo de dispositivos digitales.

(P19): ¿Con qué frecuencia revisa las configuraciones de privacidad en sus dispositivos digitales para una navegación más segura?

En la prueba pre-test, el 66,7% de los estudiantes del grupo experimental y el 79,5% del grupo de control revisan *una vez al mes* las configuraciones de privacidad en sus dispositivos móviles para una navegación más segura. Como se puede observar, hay una ligera ventaja del grupo de control.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 142. Porcentajes y frecuencias. P19. Pre-test

		Curso			
		Sexto A		Sexto C	
		Recuento	% de columnas	Recuento	% de columnas
P19	Nunca	8	26,7%	6	15,4%
	Una vez al mes	20	66,7%	31	79,5%
	Una vez cada año	2	6,7%	2	5,1%
	Total	30	100,0%	39	100,0%

En el análisis de diferencia de medias, podemos observar que el p-valor es 0,42 y esto es mayor a 0,05, por lo tanto, los grupos no tienen diferencias significativas; son grupos homogéneos estadísticamente.

Tabla 143. Prueba T de muestras independientes. P19. Pre-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior	
P19	Se asumen varianzas iguales	3,236	0,077	-0,811	67	0,420	-0,09744	0,12011	-0,33718	0,14231
	No se asumen varianzas iguales			-0,789	55,034	0,433	-0,09744	0,12344	-0,34480	0,14993

En la prueba post-test, el 66,7% del grupo experimental revisa las configuraciones de privacidad en sus dispositivos móviles para una navegación más segura *una vez al mes*, y el 80,6% del grupo de control también lo hace *una vez al mes*.

Tabla 144. Porcentajes y frecuencias. P19. Post-test

		Curso			
		Sexto A		Sexto C	
		Recuento	% de columnas	Recuento	% de columnas
P19	Nunca	8	26,7%	5	13,9%
	Una vez al mes	20	66,7%	29	80,6%
	Una vez cada año	2	6,7%	2	5,6%
	Total	30	100,0%	36	100,0%

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

En el análisis de diferencia de medias, se puede observar que el p-valor es 0,34 (mayor a 0,05), por lo tanto, se puede afirmar que los grupos no presentan diferencias significativas; son estadísticamente homogéneos.

Tabla 145. Prueba T de muestras independientes. P19. Post-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior	
P19	Se asumen varianzas iguales	3,997	0,050	-0,957	64	0,342	-0,11667	0,12185	-0,36010	0,12676
	No se asumen varianzas iguales			-0,938	55,057	0,352	-0,11667	0,12439	-0,36594	0,13260

Resumiendo: tanto en la prueba pre-test como en la post-test, se observa que los grupos no tienen diferencias significativas. Incluso el grupo de control tiene porcentajes relativamente más altos en ambas pruebas.

Esto permite concluir que la estrategia ABP Transmedia no tuvo ninguna influencia en la frecuencia de configuración de la privacidad en los dispositivos digitales para una navegación más segura.

(P20): ¿Es consciente de la importancia de gestionar la identidad digital en las plataformas y redes sociales para un uso responsable?

En la prueba pre-test, ambos grupos tienen porcentajes altos (el 90% en el grupo experimental y el 72% en el grupo de control) sobre la consciencia de gestionar la identidad digital en plataformas y redes sociales para un uso responsable.

Tabla 146. Porcentajes y frecuencias. P20. Pre-test

		Curso Sexto A			Curso Sexto C		
		Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P20	Sí	27	90,0%		28	71,8%	
	No	1	3,3%		5	12,8%	

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tal vez	2	6,7%	6	15,4%
Total	30	100,0%	39	100,0%

En el análisis de diferencia de medias, ya que el p-valor es 0,10 (mayor a 0,05), se afirma que estos grupos no tienen diferencias significativas. Son grupos estadísticamente homogéneos.

Tabla 147. Prueba T de muestras independientes. P20. Pre-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior	
P20	Se asumen varianzas iguales	10,245	0,002	-1,664	67	0,101	-0,26923	0,16184	-0,59226	0,05380
	No se asumen varianzas iguales			-1,740	66,545	0,087	-0,26923	0,15477	-0,57820	0,03974

En la prueba post-test, la mayoría de los estudiantes es consciente de la importancia de gestionar la identidad digital en las plataformas y redes sociales para un uso responsable; esta opción representa el 83,3% del grupo experimental y el 72,2% del grupo de control.

Tabla 148. Porcentajes y frecuencias. P20. Post-test

		Curso					
		Sexto A			Sexto C		
		Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P20	Sí	25	83,3%	26	72,2%		
	No	3	10,0%	4	11,1%		
	Tal vez	2	6,7%	6	16,7%		
	Total	30	100,0%	36	100,0%		

En el análisis de diferencia de medias, ya que el p-valor es 0,21 y esto es mayor a 0,05, se puede afirmar que no existen diferencias significativas entre los grupos.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 149. Prueba T de muestras independientes. P20. Post-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior	
P20	Se asumen varianzas iguales	6,165	0,016	-1,242	64	0,219	-0,21111	0,16997	-0,55067	0,12844
	No se asumen varianzas iguales			-1,277	63,101	0,206	-0,21111	0,16536	-0,54155	0,11933

En síntesis: tanto en la prueba pre-test como en la post-test, se observa que no existen diferencias significativas entre los grupos.

Se concluye, así, que la estrategia ABP Transmedia no influyó en la toma de consciencia sobre la importancia de gestionar la identidad digital en las plataformas y redes sociales para un uso responsable.

(P21): ¿Es consciente de que los contenidos digitales en la red tienen licencias y derechos de autor?

En la prueba pre-test, ambos grupos tienen porcentajes altos en lo referente al conocimiento de licencias y derechos de autor de los contenidos digitales (el grupo experimental tiene un 100% y el grupo de control, un 94,9%).

Tabla 150. Porcentajes y frecuencias. P21. Pre-test

		Curso Sexto A			Curso Sexto C		
		Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P21	Sí	29	100,0%		37	94,9%	
	No	0	0,0%		0	0,0%	
	Tal vez	0	0,0%		2	5,1%	
	Total	29	100,0%		39	100,0%	

En el análisis de diferencia de medias, se puede observar que el que el p-valor es 0,22, y esto es mayor a 0,05, por lo que se afirma que entre los grupos no existen diferencias significativas.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 151. Prueba T de muestras independientes. P21. Pre-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
P21	Se asumen varianzas iguales	6,801	0,011	-1,233	66	0,222	-0,103	0,083	-0,269	0,063
	No se asumen varianzas iguales			-1,433	38,000	0,160	-0,103	0,072	-0,247	0,042

En la prueba post-test, ambos grupos mantienen porcentajes altos (el grupo experimental el 100% y el grupo de control el 94%).

Tabla 152. Porcentajes y frecuencias. P21. Post-test

		Curso Sexto A			Curso Sexto C		
		Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P21	Sí	30	100,0%		34	94,4%	
	No	0	0,0%		0	0,0%	
	Tal vez	0	0,0%		2	5,6%	
	Total	30	100,0%		36	100,0%	

En el análisis de diferencia de medias, se puede observar que el que el p-valor es 0,19 (mayor a 0,05); por lo tanto, se afirma que no existen diferencias significativas entre los grupos.

Tabla 153. Prueba T de muestras independientes. P21. Post-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
P21	Se asumen varianzas iguales	7,727	0,007	-1,308	64	0,196	-0,11111	0,08494	-0,28079	0,05857
	No se asumen varianzas iguales			-1,435	35,000	0,160	-0,11111	0,07744	-0,26832	0,04609

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

En síntesis: ni en la prueba pre-test ni en la post-test se observan diferencias significativas entre los grupos.

Con esto, se puede concluir que la estrategia ABP Transmedia no influyó en la toma de consciencia sobre los derechos y licencias que poseen los contenidos digitales.

(P22): ¿Es consciente de que el uso excesivo de dispositivos digitales afecta a la salud?

En cuanto a los riesgos del uso excesivo de dispositivos digitales, ambos grupos afirman conocerlos. Los porcentajes de respuestas positivas fueron del 87% para el grupo experimental y del 82% para el grupo de control.

Tabla 154. Porcentajes y frecuencias. P22. Pre-test

		Curso Sexto A		Curso Sexto C	
		Recuento	% de columnas	Recuento	% de columnas
P22	Sí	26	86,7%	32	82,1%
	No	1	3,3%	3	7,7%
	Tal vez	3	10,0%	4	10,3%
	Total	30	100,0%	39	100,0%

En el análisis de diferencia de medias, ya que el p-valor es 0,75, y esto es mayor a 0,05, se puede afirmar que no existen diferencias significativas entre ambos grupos.

Tabla 155. Prueba T de muestras independientes. P22. Pre-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
P22	Se asumen varianzas iguales	0,277	0,601	-0,314	67	0,754	-0,04872	0,15491	-0,35793	0,26049
	No se asumen varianzas iguales			-0,316	63,501	0,753	-0,04872	0,15425	-0,35691	0,25947

En el post-test, en cuanto a la consciencia sobre el hecho de que el uso excesivo de dispositivos digitales afecta a la salud, ambos grupos consideran tenerla (el grupo experimental con el 96,7% y el grupo de control con el 83,3%).

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 156. Porcentajes y frecuencias. P22. Post-test

		Curso					
		Sexto A			Sexto C		
		Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P22	Sí	29	96,7%		30	83,3%	
	No	1	3,3%		3	8,3%	
	Tal vez	0	0,0%		3	8,3%	
	Total	30	100,0%		36	100,0%	

En el análisis de diferencia de medias, ya que el p-valor es 0,63 y esto es mayor a 0,05, se puede afirmar que no existen diferencias significativas entre los grupos.

Tabla 157. Prueba T de muestras independientes. P22. Post-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior	
P22	Se asumen varianzas iguales	17,696	0,000	-1,893	64	0,063	-0,21667	0,11444	-0,44530	0,01196
	No se asumen varianzas iguales			-2,045	42,490	0,047	-0,21667	0,10597	-0,43045	-0,00288

En síntesis: ni en la prueba pre-test ni en la post-test se observan diferencias significativas entre ambos grupos.

Se concluye, así, que la estrategia ABP Transmedia no influyó en la toma de consciencia sobre las afecciones a la salud que puede causar el uso excesivo de dispositivos digitales.

De modo general, no hay diferencias significativas entre los grupos respecto al área de seguridad. Se interpreta que esto se debe a que, en el marco de la asignatura de comunicación organizacional, ya se revisan casos que hacen referencia a la suplantación de identidades digitales, la mala gestión de la identidad en redes sociales y los problemas de derechos de autor. Además, por el hecho de haber recibido una educación en línea en época de pandemia, los estudiantes tienen más consciencia sobre las consecuencias para la salud del uso excesivo de

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

dispositivos digitales (incluso, como parte de la asignatura, se visualizan documentales que hablan sobre este tema).

8.6. Resolución de Problemas

En esta última área de la competencia digital se miden y se comparan los siguientes indicadores: resolución de problemas al detectar fallas en *software* y *hardware*, resolución de problemas comunicacionales aplicando tecnología digital, creación de proyectos en comunicación con uso de tecnología digital e importancia de la tecnología digital en la gestión de la comunicación organizacional.

(P23): Normalmente, cuando detecta un problema o fallo en su dispositivo digital a nivel *software* o *hardware*, ¿es capaz de resolverlo?

En la prueba pre-test, ambos grupos responden que, cuando detectan un problema o fallo en su dispositivo digital a nivel *software* o *hardware*, tal vez sean capaces de resolverlo (un 46,7% del grupo experimental y un 38,5% del grupo de control).

Tabla 158. Porcentajes y frecuencias. P23. Pre-test

	Curso Sexto A			Curso Sexto C		
	Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P23	Sí	9	30,0%	12	30,8%	
	No	7	23,3%	12	30,8%	
	Tal vez	14	46,7%	15	38,5%	
	Total	30	100,0%	39	100,0%	

En el análisis de diferencia de medias, ya que el p-valor es 0,66, y esto es mayor a 0,05, se afirma que no existen diferencias significativas entre los grupos.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 159. Prueba T de muestras independientes. P23. Pre-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
P23	Se asumen varianzas iguales	0,468	0,496	0,432	67	0,667	0,08974	0,20754	-0,32451	0,50400
	No se asumen varianzas iguales			0,430	61,214	0,669	0,08974	0,20867	-0,32748	0,50697

En la prueba post-test, ambos grupos consideran que, cuando detectan un problema o fallo en su dispositivo digital a nivel *software* o *hardware*, tal vez sean capaces de resolverlo. Los porcentajes que se registran son 46% para el grupo experimental y 41% para el grupo de control.

Tabla 160. Porcentajes y frecuencias. P23. Post-test

		Curso Sexto A			Curso Sexto C		
		Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P23	Sí	9	30,0%		11	30,6%	
	No	7	23,3%		10	27,8%	
	Tal vez	14	46,7%		15	41,7%	
	Total	30	100,0%		36	100,0%	

En el análisis de diferencia de medias, el p-valor es 0,79 (mayor a 0,05), lo que permite afirmar que los grupos no tienen diferencias significativas; son estadísticamente homogéneos.

Tabla 161. Prueba T de muestras independientes. P23. Post-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
P23	Se asumen varianzas iguales	0,146	0,703	0,260	64	0,796	0,05556	0,21347	-0,37089	0,48200
	No se asumen varianzas iguales			0,260	61,340	0,796	0,05556	0,21392	-0,37215	0,48326

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

En síntesis: tanto en la prueba pre-test como en la post-test, no se observan diferencias significativas.

A partir de esta información, se concluye que la estrategia ABP Transmedia no influyó en la resolución de problemas de *software* o *hardware* en los dispositivos digitales. Se considera que la resolución de este tipo de problemas sobrepasa la capacidad y el interés de los estudiantes consultados, ya que tiene más relación con un perfil técnico en informática.

(P24): ¿Usted considera que en su ambiente universitario existen iniciativas que vinculen la comunicación organizacional con las tecnologías digitales para la resolución de problemas?

En la prueba pre-test, ambos grupos consideran que *tal vez* en su ambiente universitario existen iniciativas que vinculen la comunicación organizacional con las tecnologías digitales para la resolución de problemas. Los porcentajes son los siguientes: 50% para el grupo experimental y 51,3% para el grupo de control.

Tabla 162. Porcentajes y frecuencias. P24. Pre-test

	Curso					
	Sexto A			Sexto C		
	Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P24	Sí	5	16,7%	9	23,1%	
	No	10	33,3%	10	25,6%	
	Tal vez	15	50,0%	20	51,3%	
	Total	30	100,0%	39	100,0%	

En el análisis de diferencia de medias, se observa que el p-valor es 0,79 (mayor a 0,05), lo que permite afirmar que los grupos no tienen diferencias significativas; son estadísticamente homogéneos.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 163. Prueba T de muestras independientes. P24. Pre-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
P24	Se asumen varianzas iguales	0,683	0,412	0,265	67	0,792	0,05128	0,19356	-0,33507	0,43763
	No se asumen varianzas iguales			0,268	64,854	0,790	0,05128	0,19139	-0,33097	0,43354

En el post-test, ambos grupos (el 70% del grupo experimental y el 52,8% del grupo de control) consideran que, en su ambiente universitario, *sí* existen iniciativas que generan relaciones entre la comunicación organizacional y las tecnologías de la información para la resolución de problemas.

Tabla 164. Porcentajes y frecuencias. P24. Post-test

		Curso Sexto A			Curso Sexto C		
		Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P24	Sí	21	70,0%		7	19,4%	
	No	5	16,7%		10	27,8%	
	Tal vez	4	13,3%		19	52,8%	
	Total	30	100,0%		36	100,0%	

En el análisis de diferencia de medias, ya que el p-valor es 0,000, y esto es menor a 0,05, se afirma que los grupos tienen diferencias significativas entre sí.

Tabla 165. Prueba T de muestras independientes. P24. Post-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
P24	Se asumen varianzas iguales	1,160	0,285	-4,765	64	0,000	-0,90000	0,18889	-1,27735	-0,52265
	No se asumen varianzas iguales			-4,802	63,367	0,000	-0,90000	0,18741	-1,27447	-0,52553

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

En síntesis: en la prueba pre-test no se observan diferencias significativas. En cambio, en la prueba post-test, aparecen diferencias significativas favorables para el grupo experimental.

Con esto, se concluye que la estrategia ABP Transmedia funcionó como un recurso para la resolución de problemas utilizando tecnologías digitales en el ámbito de la comunicación organizacional. Esto se debe principalmente a que, dentro del proyecto, se buscó la combinación de teoría, práctica, tecnología e historias. En ese sentido, resultó innovador a la hora de resolver problemas comunicativos dentro de las organizaciones.

(P25): ¿Podría plantear un proyecto de comunicación digital que implique la creación de un relato, difundirlo por distintos medios y provocar la participación de los diferentes públicos de las organizaciones?

En su mayoría, los alumnos consideran que *tal vez* podrían plantear un proyecto de comunicación digital que implique la creación de un relato, difundirlo por medios digitales y generar participación. Los porcentajes para esta respuesta fueron: un 46,7% para el grupo experimental y un 46,2% para el grupo de control.

Tabla 166. Porcentajes y frecuencias. P25. Pre-test

		Curso Sexto A			Sexto C		
		Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P25	Sí	7	23,3%		13	33,3%	
	No	9	30,0%		8	20,5%	
	Tal vez	14	46,7%		18	46,2%	
	Total	30	100,0%		39	100,0%	

En el análisis de diferencia de medias, podemos observar que el p-valor es 0,61, y esto es mayor a 0,05, por lo que se puede afirmar que los grupos no tienen diferencias significativas; son estadísticamente homogéneos.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 167. Prueba T de muestras independientes. P25. Pre-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
P25	Se asumen varianzas iguales	0,992	0,323	0,502	67	0,617	0,10513	0,20921	-0,31246	0,52272
	No se asumen varianzas iguales			0,508	64,954	0,613	0,10513	0,20675	-0,30779	0,51804

En la prueba post-test, un 66 % del grupo experimental y un 33% del grupo de control consideran que *sí* podrían plantear un proyecto de comunicación digital con un relato para resolver problemas en temas de comunicación organizacional. Cabe indicar que el porcentaje más alto del grupo de control, con el 44%, está en la opción *tal vez*.

Tabla 168. Porcentajes y frecuencias. P25. Post-test

		Curso Sexto A			Curso Sexto C		
		Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P25	Sí	20	66,7%		12	33,3%	
	No	9	30,0%		8	22,2%	
	Tal vez	1	3,3%		16	44,4%	
	Total	30	100,0%		36	100,0%	

En el análisis de diferencia de medias, se puede observar que el p-valor es 0,000, y esto es menor a 0,05. Por lo tanto, se evidencian diferencias significativas entre los grupos.

Tabla 169. Prueba T de muestras independientes. P25. Post-test

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
P25	Se asumen varianzas iguales	13,818	0,000	-3,986	64	0,000	-0,74444	0,18674	-1,11751	-0,37138
	No se asumen varianzas iguales			-4,150	59,747	0,000	-0,74444	0,17938	-1,10328	-0,38561

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

En síntesis: si bien en la prueba pre-test no se observan diferencias significativas entre los grupos, en la prueba post-test aparecen diferencias significativas favorables al grupo experimental.

En este sentido, se puede concluir que la estrategia ABP Transmedia contribuyó a mejorar la capacidad de plantear proyectos de comunicación digital que giran alrededor de un relato para resolver problemas en temas de comunicación organizacional. En el marco de la aplicación de esta estrategia, el grupo experimental realizó diferentes productos que debían ser subidos a plataformas digitales y redes sociales, siempre pensando en el público al que se quería llegar con el mensaje. En ese sentido, se elaboró material comunicativo para alojarlo en *Blogspot, Wix, Facebook, YouTube, Twitter e Instagram*, entre las principales plataformas.

(P26): ¿Cree usted que la elaboración de relatos al interior de la empresa y/o institución fortalece las actividades de un comunicador organizacional en la sociedad del conocimiento?

En la prueba pre-test, el 93% del grupo experimental y el 95% del grupo de control consideran que la utilización del relato dentro de las organizaciones fortalece las actividades del comunicador. Como se puede observar ambos porcentajes son altos.

Tabla 170. Porcentaje y frecuencias. P26. Pre-test

		Curso			Curso		
		Sexto A			Sexto C		
		Recuento	% de columnas	N	Recuento	% de columnas	N
P26	Sí	28	93,3%	37	94,9%		
	No	0	0,0%	1	2,6%		
	Tal vez	2	6,7%	1	2,6%		
	Total	30	100,0%	39	100,0%		

En el análisis de diferencia de medias, el p-valor es 0,60 (mayor a 0,05), lo que permite afirmar que los grupos no tienen diferencias significativas. Son estadísticamente homogéneos.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 171. Prueba T de muestras independientes. P26. Pre-test

Prueba de muestras independientes											
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
										Inferior	Superior
P26	Se asumen varianzas iguales	1,261	0,265	0,544	67	0,589	0,05641	0,10378	-0,15073	0,26356	
	No se asumen varianzas iguales			0,519	49,513	0,606	0,05641	0,10863	-0,16183	0,27465	

En la prueba post-test, el 93,3% del grupo experimental y el 25% del grupo de control consideran que la utilización del relato dentro de las instituciones fortalece las actividades del comunicador organizacional.

Tabla 172. Porcentajes y frecuencias. P26. Post-test

P.26							
				Sí	No	Tal vez	Total
Curso	Sexto A	Recuento		28	0	2	30
		% dentro de Curso		93,3%	0,0%	6,7%	100,0%
	Sexto C	Recuento		9	17	10	36
		% dentro de Curso		25,0%	47,2%	27,8%	100,0%
Total		Recuento		37	17	12	66
		% dentro de Curso		56,1%	25,8%	18,2%	100,0%

En el análisis de diferencia de medias, ya que el p-valor es 0,000 se puede afirmar que existen diferencias significativas entre los grupos.

Tabla 173. Prueba T de muestras independientes. P26. Post-test

Prueba de muestras independientes											
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
										Inferior	Superior
Redes Digitales y COMORG	Se asumen varianzas iguales	6,310	,015	-5,629	64	,000	-,89444	,15889	-1,21186	-,57703	
	No se asumen varianzas iguales			-5,817	61,971	,000	-,89444	,15375	-1,20179	-,58710	

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

En resumen: en la prueba pre-test no existen diferencias significativas entre los grupos, pero en la prueba post-test se observan cambios favorables para el grupo experimental.

A partir de estos datos, se concluye que la estrategia ABP Transmedia influyó en la creencia de que el relato ayuda a las actividades profesionales del comunicador organizacional dentro de las empresas e instituciones en el contexto de la sociedad del conocimiento. Esto es así principalmente porque, en el marco de nuestro proyecto, los estudiantes pudieron experimentar la función, el diseño, la creación y la ejecución de un relato relacionado con las organizaciones.

Para cerrar esta sección se presenta, a modo de ayuda memoria, un cuadro donde se observa en qué áreas y preguntas se han registrado diferencias significativas.

Tabla 174. Síntesis sobre diferencias significativas por áreas y preguntas

Áreas y preguntas donde hay diferencias significativas entre los grupos	Sí	No	Algo	
Área nº1. Información y Alfabetización informacional	Pregunta 1	X		
	Pregunta 2	X		
	Pregunta 3	X		
	Pregunta 4			X
	Pregunta 5		X	
Área nº2. Comunicación y colaboración	Pregunta 6		X	
	Pregunta 7	X		
	Pregunta 8	X		
	Pregunta 9	X		
	Pregunta 10	X		
Área nº3. Creación de contenidos	Pregunta 11		X	
	Pregunta 12		X	
	Pregunta 13	X		
	Pregunta 14	X		
	Pregunta 15	X		
	Pregunta 16	X		
	Pregunta 17		X	
	Pregunta 18	X		
Área nº4. Seguridad	Pregunta 19		X	
	Pregunta 20		X	
	Pregunta 21		X	
	Pregunta 22		X	
Área nº5. Resolución de problemas	Pregunta 23		X	
	Pregunta 24	X		
	Pregunta 25	X		
	Pregunta 26	X		

8.7. Resumen de las Pruebas Pre y Post-Test

- En las pruebas pre-test, el análisis de las medias entre el grupo experimental (A) y el grupo de control (C) permite concluir que no hay diferencias significativas en la mayoría de las áreas (“Información y alfabetización digital”, “Comunicación y colaboración”, “Seguridad” y “Resolución de problemas”). En ese sentido, se afirma que son grupos bastantes similares entre sí.
- Se identifica un caso en particular donde ya existen diferencias significativas al momento de la prueba pre-test. En el área “Creación de contenidos”, específicamente en la pregunta 14, se observan desigualdades. La pregunta hace referencia a la evaluación estética de los productos comunicacionales y hay diferencias significativas entre sexto A (media 3,100) y sexto C (media 2,487), dando un p-valor de 0,002. Estos valores se mantienen en la prueba post-test.
- En relación con las pruebas post-test, se evidencian diferencias significativas en la mayoría de ítems (3 de 5 preguntas) del área “Información y alfabetización digital”, a excepción de la pregunta 5, donde se mantiene la igualdad entre los grupos. Esta última interroga sobre la capacidad crítica del estudiante respecto a la información que proviene de internet, es decir que el ABP Transmedia no influyó directamente en ese aspecto.
- En el área “Comunicación y colaboración”, luego de la prueba, se observan diferencias significativas en 3 de 5 preguntas; específicamente, aumentan los indicadores de: la cantidad de veces que se comparten contenidos vinculados con la formación profesional, la utilización de trabajos o proyectos colaborativos, y la motivación para ingresar en grupos o comunidades virtuales relacionados con la formación profesional. En lo que no influyó el ABP Transmedia, en cambio, fue en la cantidad de veces que se utilizan plataformas digitales para realizar proyectos educativos con los compañeros de clase.
- En el área “Creación de contenidos” se evidencia que, luego de haber aplicado el ABP Transmedia, aparecen diferencias significativas en 5 de 8 preguntas. Las excepciones son las preguntas 11, 12 y 17, en las que se mantienen las igualdades. Estos interrogantes hacen referencia a la demanda de los profesores hacia los estudiantes respecto a la utilización de paquetes informáticos básicos (texto, hojas de cálculo,

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

presentaciones, etc.) y paquetes informáticos especializados para comunicación (preguntas 11 y 12, respectivamente). La pregunta 17, por su parte, inquiriere sobre los formatos más utilizados para trabajar con los destinatarios en el marco del proyecto.

- En el área “Seguridad”, ninguno de los ítems presenta diferencias significativas; es decir que los grupos no se transforman luego de la aplicación del ABP Transmedia. Ambos grupos poseen porcentajes altos en los temas que se han evaluado, siendo algo más altos en el grupo de control.
- En el área “Resolución de problemas” hay diferencias significativas en 3 de 4 preguntas. La excepción es la pregunta 23, en relación con la resolución de problemas de los dispositivos digitales a nivel de *hardware* y *software*, que mantiene una igualdad de media. De modo general, entonces, se afirma que el ABP Transmedia influyó en la capacidad para la resolución de problemas comunicacionales en el marco de las organizaciones.

**DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y
RECOMENDACIONES**

9. Discusión de Resultados

9.1. Cumplimiento de Objetivos

El objetivo de esta tesis fue doble: por un lado, este trabajo explora la cultura digital de docentes y estudiantes universitarios ecuatorianos en comunicación organizacional; por otro, analiza el desarrollo de las competencias digitales de los estudiantes a través de proyectos de comunicación basados en narrativas transmedia. Ambos objetivos generales se cumplieron a cabalidad. En primer lugar, se han identificado los principales discursos, estrategias y acciones docentes sobre la cultura digital de los profesores universitarios en la titulación de comunicación organizacional. Con esos datos, se pudo diseñar una encuesta para medir las competencias digitales en estudiantes de comunicación organizacional en la ciudad de Quito. Luego, tales insumos ayudaron a diseñar el estudio cuasi-experimental. Dentro de esta sección, se planificó una experiencia que se ha denominado ABP Transmedia y se elaboró una encuesta para realizar el pre y post-test. Los resultados mostraron que, a través del ABP Transmedia, los estudiantes desarrollaron considerablemente cuatro de las cinco áreas establecidas dentro de las competencias digitales.

Respecto a los objetivos específicos, el **objetivo específico 1** establecía: identificar los principales discursos, estrategias y acciones sobre cultura digital que circulan entre los profesores universitarios en la titulación de comunicación organizacional. Para tal fin, se realizaron entrevistas semiestructuradas. La mayoría de los profesores expresaron que los estudiantes son muy hábiles con las herramientas digitales, pero carecen de un juicio crítico frente a los contenidos que circulan en la red. Otro criterio común fue que los estudiantes no aprovechan los recursos que brinda la red para actividades de formación profesional. Los docentes asociaron al concepto de cultura digital palabras como: herramientas, identidades, perfiles, seguridad y espacios virtuales.

El **objetivo específico 2** buscaba: categorizar los principales argumentos de los profesores universitarios ecuatorianos relacionados con la identidad y el cambio del perfil profesional del comunicador en las organizaciones. Este objetivo se considera mayoritariamente cumplido. Si bien es evidente que la sociedad del conocimiento influye en la configuración de un perfil profesional del comunicador organizacional, se descubrió que no es

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

el único factor. Hay una fuerte influencia de los discursos y prácticas laborales (comportamientos profesionales muy relacionados con el campo del periodismo), así como de las visiones políticas e ideológicas de las diferentes universidades que ofrecen esta titulación. Para abordar este objetivo, fue necesario empaparse de las reflexiones teóricas sobre los distintos perfiles profesionales de la comunicación que se han hallado (Karam, 2017; Valdiviezo y Valarezo, 2015; Islas y Gutiérrez, 2017), para luego concentrarse en las teorías concernientes al comunicador organizacional (Gil, 2010; Vásquez, 2015). A partir de esta revisión, se pudo constatar que el perfil profesional del comunicador está en debate y actualización permanente, por lo que no es posible determinar un perfil único. En esta variedad se identifica la necesidad de desarrollar competencias digitales, aunque no siempre se expresa de este modo; es decir, el requerimiento de competencias digitales se puede encontrar expresado, por ejemplo, como un “perfil más práctico”, “que sepa desarrollar campañas” o “conectar la academia con el mundo profesional” (actividades directamente relacionadas con el uso de la información y la tecnología digital).

El **objetivo específico 3** proponía: medir el grado de desarrollo de las competencias digitales de los estudiantes de comunicación organizacional en la ciudad de Quito, Ecuador. Se cumplió totalmente con este objetivo, a través de la realización de una encuesta a los estudiantes que cursan el grado en comunicación organizacional, cuyos resultados permitieron concluir que hay un grado de desarrollo medio–bajo de las competencias digitales entre ellos. Se identificó, por ejemplo, que los recursos digitales que prefieren para completar su formación profesional son las páginas web y los videos, mientras que los cursos en línea y los aprendizajes que pueden ocurrir en las comunidades virtuales están en última posición. Otro dato interesante a destacar es que no ingresan en la categoría de prosumidores (Toffler, 1981), pues, a partir de la información recopilada en el área “Creación de contenidos”, se evidenció que los estudiantes no tienen grandes capacidades de producir contenidos propios; tal es así que menos de la mitad de los consultados manejan *software* básico (editores de texto, hojas de cálculo y presentaciones) y especializado (editores de audio, video o diseño gráfico). En conclusión, las competencias digitales todavía están por desarrollarse en el campo de la educación en comunicación organizacional.

El **objetivo específico 4** buscaba: desarrollar una estrategia metodológica innovadora para potenciar el incremento de competencias digitales entrelazadas con los contenidos en el campo de la comunicación aplicada, combinando el ABP (Salinas, Pérez y De Benito, 2008; Vergara, 2006; Maldonado, 2008) y la narrativa transmedia (Jenkins, 2008; Acuña y

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Caloguera, 2012; Scolari, 2013; Lugo, 2016; Lovato, 2017). Se puede afirmar que se alcanzó el objetivo propuesto. Después de analizar el contexto educativo de los comunicadores organizacionales, se optó por potenciar el aprendizaje basado en proyectos (ABP), pero añadiendo un componente de narrativa transmedia (NT). Si bien el ABP es una estrategia educativa que todavía no está instalada fuertemente en territorio ecuatoriano, se consideró que a esa estrategia le faltaba un componente creativo, narrativo, digital e interactivo; las propuestas desde la narrativa transmedia ofrecían esa alternativa. En ese sentido, el ABP Transmedia se creó como una combinación y una adaptación para el contexto ecuatoriano, sobre todo para la asignatura de comunicación organizacional, una materia de carácter práctico en el grado de Comunicación Social.

En la siguiente tabla (n°176) se pueden ver las diferentes fases y elementos que se consideraron para el diseño del ABP Transmedia:

Tabla 175. Esquema ABP Transmedia para la asignatura de comunicación organizacional

ABP TRANSMEDIA PARA COMUNICACIÓN EN ORGANIZACIONES
FASE N°1 INVESTIGACIÓN
1.1. Justificación (teórico y social).
1.2. Análisis del entorno.
1.3. Objetivos (1 generales y 4 específicos).
1.4. Segmentación de públicos.
FASE N°2 CONSTRUCCIÓN DEL RELATO
2.1. Creación de la estructura narrativa (personajes, ambientes, acontecimientos).
2.2. Transmediatización (expansión, multiplicidad, inmersión, extracción, serialización, etc.).
2.3. Bocetos / libretos / guiones.
FASE N°3 PLATAFORMAS Y MEDIOS
3.1. Selección de medios y formatos.
3.2. Estética de productos.
FASE N°4 PARTICIPACIÓN
4.1. Participación.
4.2. Análisis de los públicos, nivel de participación y experiencias.
FASE N°5 CRONOGRAMA Y EJECUCIÓN
5.1. Planeación de contenido y cronograma de ejecución.
FASE N°6 EVALUACIÓN
6.1. Evaluación y autoevaluación global del proyecto de comunicación transmedia.

El **objetivo específico 5** proponía: pilotar la estrategia ABP Transmedia con dos grupos de estudiantes universitarios en la Facultad de Comunicación Social de la UCE y medir su impacto. Este objetivo se cumplió totalmente. Se implementó la estrategia de enseñanza denominada ABP Transmedia buscando desarrollar las competencias digitales de los

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

estudiantes de un modo más profundo; es decir, se intentó superar la idea de que la competencia digital solo hace referencia a la manipulación o el manejo de dispositivos digitales. La propuesta enfatizó en la investigación. Además, se apuntó a desarrollar la creatividad a través de la construcción de un relato y se dinamizó la clase cuando los estudiantes materializaron sus ideas en productos y medios digitales. En términos cuantitativos, luego del estudio cuasi-experimental, se observaron diferencias significativas favorables en cuatro de las cinco áreas de la competencia digital (INTEF, 2017): “Información y alfabetización informacional”, “Comunicación y colaboración”, “Creación de contenidos” y “Resolución de problemas”.

9.2. Un Bajo Nivel de Competencia Digital Provoca una Débil Cultura Digital en el Marco de la Educación Universitaria

Se confirma la hipótesis de que el escaso desarrollo de competencias digitales entre profesores y estudiantes provoca una débil cultura digital que se limita solo al entretenimiento y al ocio. Los resultados de las entrevistas semiestructuradas evidencian más factores negativos que positivos sobre la competencia digital en los estudiantes y profesores de comunicación en la ciudad de Quito. De modo general, los criterios negativos son: a) no se aprovecha el 100% de las posibilidades que ofrece la tecnología para la formación profesional; b) se utiliza la tecnología solo para actividades de ocio y entretenimiento; c) la tecnología provoca desconcentración y d) hay una sensación de inseguridad, vulnerabilidad, y manipulación alrededor de la tecnología.

Cuando los docentes se refieren específicamente a sus alumnos, mencionan las siguientes características: a) los estudiantes de comunicación no aprovechan al máximo todo lo que ofrece la red; b) son hábiles con las herramientas digitales; c) utilizan las plataformas y redes para diversión; d) poseen escasa visión crítica sobre contenidos y dispositivos digitales; y e) tienen poca creatividad. Estos resultados coinciden con los estudios de Marín et al. (2019 y 2020), donde se identifica este problema del poco juicio crítico sobre la tecnología y los contenidos. Consideramos que esto se debe, principalmente, al escaso desarrollo en la educación ecuatoriana de las dimensiones relacionadas con las ideologías y valores que subyacen en los contenidos digitales.

Nuestros hallazgos también se relacionan con los estudios de Marín et al., (2019 y 2020) en la afirmación de que los estudiantes son solamente consumidores pasivos de los contenidos

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

que provienen de internet. Al concluir que tienen un nivel entre medio y bajo en las dimensiones relacionadas con la producción y difusión de los contenidos, se interpreta que los estudiantes no tienen la capacidad y habilidad de producir algún tipo de contenido digital. Este problema está directamente relacionado con el criterio de que los estudiantes no son creativos y no aprovechan los recursos que ofrece la red.

También se pueden establecer conexiones, en este punto, con los datos que proporcionan Bonilla et al. (2018), ya que se observa que los estudiantes, a pesar de tener competencias digitales en valores medios y altos, no se consideran productores de contenido, sino consumidores mediáticos. Las dimensiones de producción de contenidos hacen referencia al desarrollo, la integración, la reelaboración y el conocimiento sobre los derechos autor de los contenidos digitales (INTEF, 2017).

Otro resultado importante que se ha identificado en nuestra investigación tiene que ver con los esfuerzos que realiza la universidad para dotar a los profesores y estudiantes de ambientes y tecnologías para el aprendizaje. Se descubrió que se invierten grandes sumas de dinero en la compra de dispositivos y plataformas, se ofrecen capacitaciones a los profesores y se procura atraer docentes jóvenes con competencias digitales. Sin embargo, no se observa un trabajo institucional para proveer de competencias digitales a los estudiantes universitarios, debido a que asumen que los alumnos ya tienen esas competencias desarrolladas. Estas conclusiones están relacionadas con los estudios presentados por Marín et al. (2019) y Vásquez, et al. (2017), quienes identifican que la adquisición de competencias digitales ocurre por cuenta propia y con la ayuda de amigos. Es decir, allí tampoco se evidencian criterios que hagan referencia a la capacitación estudiantil en este tema dentro de las instituciones educativas.

Los datos aquí presentados también se conectan, aunque no están directamente relacionados, con la necesidad de transversalizar la tecnología, planteada por algunos de los estudios citados (Rivera et al., 2018; Marín et al., 2019); es decir, en lugar de hacer foco en el aprendizaje de una plataforma o programa informático, es necesario lograr que la tecnología sirva para hacer algo concreto y que motive, así, a la participación. Esto también se vincula en gran medida con los planteamientos de Bonilla et al. (2018) y Henríquez et al. (2018), quienes recomiendan la creación de talleres centrados en explorar las posibilidades que pueden ofrecer los recursos digitales dentro del contexto académico, con el objetivo de mejorar sustancialmente las destrezas TIC en los estudiantes universitarios.

Finalmente, las afirmaciones del presente estudio sobre una sensación de inseguridad y vulnerabilidad de los profesores respecto a sus alumnos se enlazan con los estudios de Marín

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

et al. (2014), donde se afirma, entre otras cosas, que la edad es un elemento que condiciona la adquisición de competencias digitales. En este sentido, se considera que, cuanto menos conocimiento se posea sobre las competencias digitales, mayores serán los niveles de inseguridad personal respecto a esa temática.

9.3. Los Cambios del Perfil Profesional del Comunicador Organizacional y su Relación con las Competencias Digitales

Se confirma la hipótesis de esta investigación en la que se afirmaba que, con la inserción de la tecnología digital en las funciones del comunicador organizacional, se genera mayor demanda de un perfil profesional con sólidos conocimientos en gestión, estrategia y competencias digitales.

Efectivamente, se evidencian cambios en el perfil del comunicador organizacional a lo largo del tiempo. En ese marco, las principales funciones actuales del comunicador organizacional son: a) proyectar la identidad, la imagen, la reputación y el posicionamiento; b) integrar objetivos y valores empresariales; c) unificar mensajes organizacionales; y d) planificar estratégicamente la comunicación. En primera instancia, estos resultados se relacionan con el estudio de Karam (2017), donde se describen cambios y tipologías de los comunicadores en América Latina como producto de la inserción de la tecnología. Así, se pueden encontrar perfiles como: *content manager*, *copy*, curador de contenidos, *social media manager* y *community manager*, entre los principales. Todos estos perfiles trabajan con tecnología para cumplir las funciones de comunicador organizacional. También se plantean ideas más generales como el *Marcom* (Valdiviezo y Valarezo, 2015) o el *comunicador estratégico sustentable* (Vásquez, 2015) para ajustar las competencias de los comunicadores a las demandas que impone la sociedad del conocimiento.

Hay que tener en cuenta, además, que el cambio de perfil ocurre en dos ámbitos: el profesional y el académico. En lo profesional, obedece a la necesidad urgente de conectar la academia con el mundo profesional, de estructurar una visión integral de la disciplina y de desarrollar el manejo de las competencias digitales. Como afirmamos anteriormente, hay ocasiones en que la necesidad de desarrollo de competencias digitales no se identifica exactamente con ese nombre; para los comunicadores, las competencias digitales están implícitas en las siguientes expresiones: “perfil más práctico”, “desarrollar campañas”,

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

“unificar mensajes” o “proyectar imagen–reputación”; todas ellas son acciones que implican una altísima utilización de herramientas tecnológicas.

Esta información relacionada con el ámbito profesional tiene similitudes con las reflexiones de Orjuela (2011), Gil (2010) y Barrezueta (2012), quienes identifican la necesidad de comunicadores con una simbiosis entre medios tradicionales y digitales, profesionales polivalentes y multimediales que apliquen las nuevas tecnologías para elaborar contenidos comunicacionales con ética profesional. En este conjunto también se puede incluir la investigación de Cáceres et al. (2019), quienes expresan que el comunicador organizacional requiere de competencias digitales para aprovechar los recursos que existen en la red y ser capaz de identificar noticias falsas.

En el terreno académico, se evidenció un desarrollo y una profundización de contenidos y asignaturas que se han consolidado alrededor de la comunicación organizacional, sumada a una constante incorporación de nuevos temas al contenido curricular. Estas incorporaciones responden a las demandas del mercado y las demandas sociales. Las principales demandas del mercado respecto al comunicador organizacional son: que esté capacitado para entender temas comerciales, que tenga un perfil más práctico, que pueda desarrollar campañas y que sepa de tecnologías digitales. En esta línea, Orjuela (2011) expone la necesidad de incorporar contenidos que estén relacionados con el mundo de la empresa, es decir, temas que vayan más allá de la comunicación (por ejemplo: gestión de procesos, gestión de recursos, administración de empresas, herramientas gerenciales, y tecnologías de la información y comunicación). Estas reflexiones se pueden ligar al perfil del *Marcom* (Valdiviezo y Valarezo, 2015), pues allí se intentan conjugar temas antes separados, como son la comunicación institucional y el marketing, para atender de mejor manera las exigencias de la sociedad actual.

9.4. Estrategias, Actividades y Productos para Formar Comunicadores Organizacionales

Se confirma la hipótesis de que los niveles de competencia digital de los estudiantes universitarios en comunicación organizacional son más altos cuando las estrategias de enseñanza–aprendizaje utilizan la tecnología para realizar proyectos y productos comunicacionales.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

En el trabajo de campo se pudo evidenciar que el componente teórico de la asignatura de comunicación organizacional se suele abordar con una metodología mixta. Los docentes utilizan diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo: análisis de casos exitosos en comunicación organizacional, exposiciones y lecturas. Las principales tareas que se realizan son: ejercicios de investigación (consultas) y escritura de ensayos teórico-conceptuales.

En relación con el componente práctico, las principales actividades que se han podido registrar son: proyectos estudiantiles para practicar el conocimiento y búsqueda de organizaciones por parte de los estudiantes para trabajar con casos reales.

El componente tecnológico, por su parte, se identifica en los conocimientos de los paquetes informáticos básicos y especializados y en el diseño de diferentes productos y documentos que realizan los estudiantes.

En este sentido, la teoría, la práctica y la tecnología se materializan cuando el estudiante realiza proyectos de comunicación, crea manuales estratégicos, operativos o manuales de comunicación en crisis y lleva a cabo auditorias de comunicación interna y externa. En otras palabras, se observa la utilización de aprendizajes basados en proyectos (Salinas et al., 2008; Vergara, 2016) en el marco de la comunicación organizacional, aunque pocos profesores lo denominan de esa forma.

Estos datos guardan relación con las demandas realizadas por diversos autores (Hernández, 2002; Vásquez, 2015; Ramírez, 2017) que plantean la necesidad salir de las inercias teóricas, disciplinarias o localistas que han atrapado a la formación del comunicador. En ese sentido, sostienen que el abordaje de este campo de estudios debe realizarse desde la interdisciplinariedad, utilizando metodologías de casos para permitir un rol más activo del estudiante y la inclusión de la tecnología en su proceso de formación (Orjuela, 2011; Intriago, Quevedo, López, 2015).

Además, la información que presentamos se relaciona fuertemente con las reflexiones de Gil (2010) y Giraldo (2017), quienes argumentan a favor de un modelo de aprendizajes por competencias que incorpore actividades relacionadas con el ámbito laboral, el desarrollo de la creatividad y la innovación.

Aunque en menor grado, también se pueden establecer conexiones con los estudios de Magal et al., (2006), quienes sostienen que los aprendizajes basados en proyectos en el ámbito de la comunicación ayudan a la negociación, la toma de decisiones y la gestión de la incertidumbre. Los productos o actividades que se han identificado anteriormente implican estas capacidades.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Por otra parte, cabe destacar que los datos de esta investigación evidencian que, poco a poco, la formación del comunicador va superando ciertos problemas, como, por ejemplo, los que había enumerado Vásquez (2015): un modelo pedagógico autoritario con estudiantes sumisos, la ausencia de pensamiento crítico, la intolerancia a otras formas de pensamiento, el predominio de contenidos desactualizados y la desvinculación entre el contenido educativo y la realidad social.

Otro elemento para confirmar la hipótesis es que, según nuestros datos, los profesores están utilizando estrategias de enseñanzas más activas para desarrollar en los estudiantes de comunicación organizacional las competencias profesionales y digitales necesarias dentro de la sociedad del conocimiento. Sin embargo, estos resultados presentarían cierta contradicción con el número de estudios que aparecen publicados en territorio ecuatoriano. Es decir, en el país no se encuentran muchas investigaciones sobre la utilización de estrategias de enseñanza activa en el campo de la comunicación; lo que sí se puede identificar con claridad son estudios que analizan y critican las pedagogías de la transmisión (Silva, 2005). Estos estudios se respaldan en diversos criterios, pero casi todos van en la misma línea: plantear propuestas de aprendizaje más acordes a la realidad actual. Intriago et al. (2015), por ejemplo, reclaman mayor protagonismo del estudiante en el proceso de aprendizaje, a través de la puesta en práctica del conocimiento recibido en clases para solucionar problemas, desarrollando, a su vez, la capacidad de decisión en los alumnos. Ramírez (2017), por su parte, plantea enseñanzas más abiertas, flexibles, colaborativas y reflexivas, mientras que Farinango (2018) aboga por proyectos para conectar la teoría, la práctica y la tecnología.

9.5. El ABP Transmedia Provoca el Desarrollo de Cuatro Áreas de la Competencia Digital

Se confirma la hipótesis sobre la existencia de diferencias significativas respecto a la mayoría de las áreas vinculadas con la competencia digital entre dos grupos de estudiantes de comunicación organizacional luego de aplicarse la estrategia de enseñanza ABP Transmedia.

En el estudio que se ha realizado a partir de las pruebas pre y post-test, se evidencia que hay mejoras en el grupo de experimentación (en comparación con el grupo de control) en las áreas de “Información y alfabetización informacional”, “Comunicación y colaboración”, “Creación de contenidos” y “Resolución de problemas”. Es decir, hay un desarrollo en cuatro

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

de las cinco áreas de la competencia digital según el modelo del INTEF (2017) que se ha establecido.

En el área “Información y alfabetización informacional”, por ejemplo, la estrategia ABP Transmedia influyó de manera positiva en el hábito de filtrar las fuentes y en la utilización de un mayor número de fuentes de consulta para trabajos o proyectos educativos. En esta misma área, se consideró a la estrategia como una capacitación en nuevas tecnologías de la información y comunicación. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Bron (2019), quien afirma que un estilo de educación transmedia favorece el desarrollo de competencias como razonamiento y pensamiento crítico.

En el área “Comunicación y colaboración”, el ABP Transmedia influyó favorablemente en una mayor frecuencia para compartir publicaciones y contenidos referidos a la formación profesional, elevó la cantidad de trabajos y proyectos colaborativos, provocó una preferencia por la búsqueda de contenido de carácter profesional y motivó el ingreso de estudiantes a grupos y comunidades virtuales relacionadas con el campo profesional de la comunicación. Estos resultados coinciden con las ideas de Grandío (2016), quien expresa que, en el marco de las narrativas transmedia, la creación y co-creación de productos comunicativos debe ser el resultado de un trabajo colaborativo entre los estudiantes. En este mismo hilo, Campalans (2015) indica que, en las experiencias transmedia, la relación entre los estudiantes ocurre desde una idea de red donde se coordinan acciones (por ejemplo: procesar la información, compartir criterios con otros y/o decidir sobre algún producto).

En el área “Creación de contenidos”, el ABP Transmedia influyó de manera positiva en la utilización de paquetes informáticos especializados en comunicación, aumentó la capacidad de evaluar técnicamente los productos comunicacionales, elevó la capacidad de combinar, mezclar y readaptar lenguajes visuales, auditivos y gráficos y fortaleció la capacidad de crear contenidos con características narrativas, así como contenidos adaptables a diversas plataformas y redes sociales. Los hallazgos en esta sección se relacionan los datos que proporcionan Sánchez y Albaladejo (2018), quienes sostienen que la creación de piezas comunicativas de tipo transmedia por parte de los estudiantes permite la obtención de ciertos conocimientos y habilidades que demanda la sociedad actual. Asimismo, nuestros datos se vinculan con las conclusiones arrojadas por el proyecto EDUCATIC, realizado por Olivares et al., (2018), que evidenció que los estudiantes que trabajaron con productos, imágenes y textos tuvieron porcentajes más altos en la evaluación. Se considera que estos elementos están enmarcados de manera general en las características de la comunicación digital interactiva

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

(Orihuela, 2002; Scolari, 2008), como la interfaz, la multimedialidad y la abundancia de medios y contenidos.

En el área “Resolución de problemas”, la estrategia propuesta fue considerada como un recurso para resolver los problemas de comunicación con tecnologías digitales y aumentó la capacidad para crear proyectos de comunicación organizacional utilizando recursos que ofrece internet. Estos resultados se asemejan con las afirmaciones de Bron (2019), quien sostiene que su método, el ABPC, permite la construcción de conocimiento a partir de proyectos de comunicación digital y favorece el desarrollo de competencias digitales para insertarse al mercado laboral. Del mismo modo, se relacionan con la postura de Sánchez y Albaladejo (2018), quienes sostienen que este tipo de proyectos favorece la relación entre los conocimientos previos y el contexto. También se pueden mencionar, en este punto, los estudios de Campalans (2015), ya que su experiencia (en el ámbito laboral del periodismo) surge como un intento de vincular los conocimientos previos con el contexto.

Cabe destacar que estas últimas investigaciones se apoyan en las bases teóricas del constructivismo (Vigotsky, 1987; Ortiz, 2015), mientras que las que apuntan a la capacidad de crear proyectos y productos están relacionadas con la propuesta de aprendizajes basados en proyectos (Salinas et al., 2008; Vergara, 2016).

En conclusión, y a partir de la información recolectada en esta tesis, sostenemos que la estrategia de enseñanza ABP Transmedia es una propuesta innovadora y validada que combina investigación, relato, medios digitales y participación.

10. Conclusiones, Limitaciones y Recomendaciones

10.1. Conclusiones

En los grados de comunicación organizacional en Ecuador hay un escaso desarrollo de las competencias digitales en profesores y estudiantes, lo que provoca un débil desarrollo de la cultura digital, enfocado solo en el terreno del ocio y el entretenimiento. Cuando las competencias digitales son requeridas para el campo de la educación, ambos actores (docentes y estudiantes) presentan problemas, por ejemplo: la sensación de desaprovechamiento de todo lo que existe en internet, desconcentración, vulnerabilidad, reducción de la creatividad y falta de una postura crítica respecto a los contenidos que circulan en la plataformas y redes sociales.

Por otro lado, el perfil del comunicador organizacional está en constante redefinición, como producto de las necesidades del mercado laboral y la sociedad del conocimiento. Desde la academia, hay voces que reclaman la figura de un profesional que esté más a tono con la realidad, que posea competencias digitales y que comprenda la dinámica de la sociedad del conocimiento desde su propio contexto. En ese sentido, el campo de la competencia digital se debería pensar de modo transversal. Es decir: no se trata solo del manejo de un programa informático, ni de la capacitación, la autocapacitación o el acceso a la red; la dirección correcta es utilizar las tecnologías para resolver problemas de la comunicación en la realidad con diferentes actores. Así, el perfil del comunicador organizacional en la actualidad no implica únicamente el aprendizaje de un programa informático, sino el entendimiento y aplicación de una metodología para resolver problemas.

En el ámbito de la enseñanza de la comunicación organizacional, la mayoría de los docentes trabaja con módulos teóricos y prácticos y se esfuerza en que los estudiantes relacionen conceptos teóricos con la práctica a través de la creación de productos. Han mencionado en reiteradas ocasiones que trabajan con análisis de casos, aprendizajes basados en proyectos (ABP) y elaboración de productos o materiales de comunicación durante el semestre.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Sobre las fortalezas y debilidades de la formación del comunicador organizacional, se determinó que las principales fortalezas son: pensamiento estratégico, enseñanzas enfocadas en la práctica, propuestas de educación dinámicas y activas, contratación de jóvenes docentes (que traen consigo competencias digitales) y vinculación de la carrera con la sociedad. En cambio, las mayores debilidades son: poca claridad respecto a las funciones de la figura del comunicador organizacional en el campo laboral local, débil desarrollo de las competencias digitales en el área profesional, escasa vinculación con escuelas de negocios o con el sector empresarial y una práctica investigativa limitada (tanto a nivel docente como estudiantil) en el campo profesional.

En la revisión de la literatura científica, se hallaron estudios sobre narrativa transmedia y educación enfocados en el ámbito de la comunicación, el periodismo, la comunicación audiovisual y la educomunicación. Tales investigaciones han demostrado que esas prácticas proveen lógicas alternativas para trabajar ciertos temas referidos a nuestro campo de estudio. La vinculación con la sociedad, el trabajo en equipo, la planificación, la creación de productos comunicacionales y el desarrollo de la creatividad están entre sus principales beneficios. Si bien se trata de experiencias educativas que no tienen el objetivo preciso de desarrollar las competencias digitales, se descubrió que apuntan hacia ellas de modo indirecto, porque buscan replicar un ambiente de trabajo moderno, romper con la linealidad de la clase tradicional, explorar diferentes lenguajes y formatos, provocar mayor interactividad y lograr que la tecnología digital adquiera mayor sentido dentro de la carrera y la profesión.

Se ha concluido, luego del estudio cuasi-experimental, que las narrativas transmedia contribuyeron al desarrollo de competencias digitales en las áreas de: “Información y alfabetización informacional”, “Comunicación y colaboración”, “Creación de contenidos” y “Resolución de conflictos”. Allí se observó un mayor número de diferencias significativas, ya que se trata de áreas directamente relacionadas al quehacer del futuro profesional de la comunicación. Por el contrario, no se observaron diferencias significativas en el área de “Seguridad”.

El ABP Transmedia es una propuesta que se estructura a partir de modelos y esquemas propuestos por varios autores, todos ellos mencionados en el marco teórico. Con esos elementos, el investigador propuso su propio esquema para aplicarlo en la clase de comunicación organizacional en la ciudad de Quito, Ecuador. Este esquema contó con seis fases: 1) Investigación; 2) Construcción del relato; 3) Plataformas y medios; 4) Participación; 5) Cronograma y ejecución; y 6) Evaluación. Las fases donde se constató mayor creatividad,

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

participación y trabajo en equipos fueron la fase dos y la fase tres. La fase dos hace referencia a la construcción del relato; al enfrentarse con la tarea de elaborar un relato con personajes, ambientes y conflictos, los estudiantes realizaron lluvia de ideas, perfilaron posibles personajes, pensaron en las causas y efectos de las acciones, aplicaron las características de la narrativa transmedia y, finalmente, tomaron decisiones con todas las ideas que se habían barajado en el grupo para construir el relato final. Por su parte, la fase tres, sobre plataformas y medios, permitió que los estudiantes piensen qué partes del relato se podrían colocar en páginas web, blogs o redes sociales, analicen las características de los medios digitales y realicen sus primeros bocetos. Solo después de este proceso, pasaron a elaborar sus materiales comunicativos.

A partir de estas observaciones, se afirma que la propuesta de ABP Transmedia es sólida y validada, y que puede reproducirse en otros contextos y asignaturas en la carrera de comunicación y/o periodismo que sean de naturaleza teórico-práctica.

10.2. Limitaciones

El tema de la competencia digital implica la participación y la relación de al menos tres actores fundamentales: el docente, el estudiante y la institución universitaria. En ese sentido, si bien se presentan algunos datos generales (expresados por los profesores entrevistados) sobre la competencia digital de los docentes y la institución, consideramos que la principal limitación de esta investigación es que se concentra, sobre todo, en el estudiante

Por otra parte, la aplicación de la estrategia ABP Transmedia y su validación se realizó únicamente en el marco de la asignatura de comunicación organizacional. Este procedimiento podría ganar potencia si se trabajara en otras materias prácticas, dado que, en el marco de la gestión de la comunicación organizacional, también se utilizan herramientas del periodismo, la producción audiovisual, la publicidad y el marketing. Sin embargo, la escasa libertad de cátedra, la ideología de los profesores, las estrategias pedagógicas tradicionales, entre otros factores, no permiten un trabajo en conjunto.

Mientras se avanzaba en el análisis de datos y la comprobación de las hipótesis, se evidenció que una voz importante no estaba siendo considerada en la investigación: el criterio de los profesionales de la comunicación en ejercicio. El dinamismo del perfil del comunicador organizacional, por ejemplo, se conoció desde el punto de vista de los profesores universitarios.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Si bien es cierto que los docentes consultados son jóvenes y han ejercido la profesión antes de enrolarse a la universidad, la mayoría ha dejado el campo profesional y se dedica a tiempo completo a la docencia. En ese sentido, el criterio sobre el perfil profesional adoptado en esta tesis parte de una visión completamente académica.

Por último, cabe destacar que la sobrepoblación y las condiciones socio-económicas de los estudiantes de la Universidad Central del Ecuador no colaboran en la producción profesional de material comunicativo. Hay muchos estudiantes y pocos laboratorios. Existen entre dos a tres estudiantes en una sola computadora y eso no permite el aprendizaje óptimo de programas informáticos especializados para proyectos en comunicación. En la misma línea, las condiciones socio-económicas limitan a los estudiantes al momento de adquirir una computadora con las condiciones mínimas para editar imagen, audio o video; por ello, suelen recurrir a paquetes informáticos básicos y gratuitos, que siempre tienen limitaciones de acceso.

10.3. Futuras Líneas de Investigación

Se considera necesario realizar una investigación sobre las competencias digitales en los docentes que imparten las carreras de comunicación social o periodismo, ya que eso ayudaría a identificar los puntos críticos para futuras capacitaciones.

Asimismo, teniendo en cuenta que, en general, los estudios sobre las competencias digitales se concentran en los jóvenes de secundaria, se debería abrir una línea de investigación con estudiantes universitarios en el campo de las ciencias sociales.

Además, se observa que, en el ámbito de las ciencias sociales, hay una preferencia por la teoría y su reflexión, lo que ha provocado que las experiencias metodológicas con enseñanzas activas no sean usuales. En ese marco, otra línea de investigación interesante sería la de proponer estrategias de enseñanzas más activas y, posteriormente, evaluarlas.

A nivel institucional, resultaría útil reconocer las diferentes estrategias que tienen las universidades o los centros de capacitación tecnológica para brindar de competencias digitales a los administrativos, docentes y estudiantes. Este tipo de datos son escasos en el territorio ecuatoriano.

Por último, consideramos que se debería realizar un estudio sobre competencias digitales con comunicadores organizacionales que estén en pleno ejercicio de la profesión; eso ayudaría a determinar nuevas funciones, herramientas y puestos de trabajo.

10.4. Listado de Competencias Digitales a Desarrollar

En este punto, para finalizar, se desea colocar una lista de competencias digitales que se deberían desarrollar y profundizar en el marco de la formación de comunicadores organizacionales (o comunicadores sociales en general):

- Evaluación de información, datos y contenido digital.
- Participación ciudadana en línea.
- Gestión de la identidad digital.
- Derechos de autor y licencias.
- Programación.
- Protección de datos personales e identidad digital.
- Protección de la salud y el bienestar.
- Resolución de problemas técnicos.

11. Trabajos Citados

- Acuña, F., & Caloguerea, A. (2012). Guía para la producción y distribución de contenidos transmedia para múltiples plataformas. Facultad de Comunicaciones, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Agudelo, G., Aignerren, M., & Ruiz, J. (2008). Diseños de investigación experimental y no - experimental. Revista electrónica La Sociología en sus Escenarios, 01-46.
- Aignerren, M. (1999). Análisis de contenido: una introducción. Revista electrónica. La sociología en sus escenarios, 01-52. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1550>
- Albaladejo, S., & Sánchez, J. (2019). Ecosistema mediático de la ficción contemporánea: relatos, universos y propiedades intelectuales a través de los transmedial worlds. Iconos 14, 15-38. <https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/1241>
- Alonzo, R. M. (2019). Sobre el uso de los conceptos prosumer y emirec para estudios sobre comunicación mediada por internet. Sphera Publica. Revista de Ciencias Social y de la Comunicación, 02-23. <http://sphera.ucam.edu/index.php/sphera-01/article/view/361>
- Amador, J. C. (2010). Mutaciones de la subjetividad en la comunicación digital interactiva. Consideraciones en torno al acontecimiento en los nativos digitales. Signo y Pensamiento, 142-161. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86020052011>
- Aparecida, M., & França, F. (2011). Relaciones Públicas. Naturaleza, función y gestión en las organizaciones contemporáneas. La Crujía.
- Aparici, R., Cровi, D., Ferrés, J., Gabelas, A., García, A., Gutiérrez, A., Huergo, J., Kaplún, M., De Oliveira, I., Orozco, G., Osuna, S., Prieto, D., Quiroz, M., Scolari, C., y Valderrama, C. (2010). Educomunicación: más allá del 2.0. Gedisa.
- Aparici, R., & García, D. (2018). Prosumidores y emirecs. Análisis de dos teorías enfrentadas. Comunicar, 71-79. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=55&articulo=55-2018-07>
- Aparicio, D., Tucho, F., & Marfil-Carmona, R. (2020). Las dimensiones de la competencia mediática en estudiantes universitarios españoles. Icono 14, 18 (2), 217-244. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1492>

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Ardini, C., & Caminos, A. (2018). Contar (las) historias. Mutual Conexión.
- Arias, L. M. (2009). Interdisciplinariedad y triangulación en ciencias sociales. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 120-136.
<https://www.redalyc.org/pdf/439/43913137005.pdf>
- Avent, R. (2017). La riqueza de los humanos. El trabajo en el Siglo XXI. Ariel.
- Atarama, T., Castañeda, L., & Frías, L. (2017). Marketing transmedia: análisis del ecosistema narrativo de la campaña publicitaria Leyes de la amistad de Pilsen Callao. *Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 75-96.
<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/168433>
- Ausubel, D. (1980). *Psicología educativa. Un punto de vista cognositivo*. Trillas.
- Baggiolini, L. (2014). Sujetos híbridos e historia no lineal. En E. Vizer, *Lo que McLuhan no predijo*. (págs. 93-108). La Crujía.
- Barbero, J. M. (2009). Culturas y comunicación globalizada. *Revista científica de información y comunicación*, 175-195. <https://icjournal-ojs.org/index.php/IC-Journal/article/view/207>
- Barrios, A. (2008). Uso y consumo de las TIC: Las relaciones del poder en el aula. *Chasqui*, 58-63. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i103.1660>
- Bonilla, M., Diego, J. M., & Lena, F. (2018). Estudiantes universitarios: prosumidores de recursos digitales y mediáticos en la era de internet. *Aula Abierta*, 319-326.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6723283.pdf>
- Blanco, C. (2015). *Encuesta y Estadística*. Editorial Brujas.
- Briones, J. (2016). *Promesas y realidades de la “Revolución” Tecnológica*. Catarata.
- Bron, A. (2019). *Comunicación transmedia y educación: El Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos como método de aprendizaje en comunicación digital (tesis doctorado)*. URJ. <https://burjcdigital.urjc.es/handle/10115/16090>
- Bron, M., & Gértrudix, M. (2018). Mejora de las competencias de autodirección mediante aprendizajes basado en proyectos colaborativos en Comunicación Multimedia. Estudio de caso en la Universidad Nacional de la Rioja (Argentina). *doxa.comunicación*, 337-367.
[https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/9891/1/\(ES\)%20Monografico%206.pdf](https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/9891/1/(ES)%20Monografico%206.pdf)
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias*. Fondo de Cultura Económica.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Buckingham, D. (2007). Digital media literacy: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 1 (2), 43-55.
<https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.43>
- Campalans, C. (2015). Docencia/Aprendizaje Transmedia: una experiencia. *Comunicología ecuatoriana* (89), 89-102.
- Cáceres, F., Tusa, F., & Tejedor, S. (2019). La competencia digital y su importancia para el ejercicio de la comunicación organizacional en territorio. *RISTI*, 388-399.
http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/15128/1/T-3247_CACERES%20SALTOS%20FERNANDA%20MADELEINE.pdf
- Caldera, J., & Rodríguez, G. (2021). La narrativa transmedia en la publicidad: el caso de "Lego". *Ámbitos Revista Internacional de Comunicación*, 45-59.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7748562>
- Canelón, A. (2011). Pensar un perfil de competencias para el comunicador organizacional. En F. Cardona, & J. Larrea, *Docencia y Comunicación en Latinoamérica* (págs. 153-165). Dircom.
- Canet, F. y Prósper, J. (2009). *Narrativa Audiovisual. Estrategia y recursos. Síntesis*.
- Casetti, F. y Di Chio, F. (1998). *Cómo analizar un film*. 3ra. Edición. Paidós.
- Cassirer, E. (1968). *El mito del Estado*. Fondo de Cultura Económica.
- Castells, M. (2011). *La era de la información. La sociedad red*. vol.1. Alianza.
- Castells, M. (2012). *Comunicación y Poder*. Alianza.
- Cobo, C. (2011). Uso invisible de las tecnologías y competencias para la globalidad. En C. Cobo, & J. Moravec, *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación* (págs. 75-103). Publicaciones Universidad de Barcelona.
- Cobo, C., & Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible*. UBe Col·lecció Transmedia XXI.
- Comba, S., & Toledo, E. (2008). La comunicación digital: nuevos ambientes de interacción en la formación universitaria. *Razón y Palabra*.
<http://www.razonypalabra.org.mx/n63/scomba.html>
- Comisión Europea (2009). Recomendación de la comisión sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente. *Diario Oficial de la Unión Europea*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:ES:PDF>

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Costa, C. (2013). Narrativas Transmedia Nativas: ventajas, elementos de la planificación de un proyecto audiovisual transmedia y estudio de caso. *Historia y Comunicación Social*, 18 (Esp.), 561-574. <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44349>
- Costa, C. (2014). Transmedia storytelling, an ally of Corporate Communication: #Dropped by Heineken case study. *Comunicación y Sociedad*, 27(3), 127-150. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/37776>
- Costa, J. (2009). Imagen corporativa en el siglo XXI. La Crujía.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw Hill.
- Diz, C., & De Nieves, A. (2019). Vidas digitales: comunicación y cultura de la participación en red. *Antropología experimental*, 247-257. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/4835>
- Dorfman, A., & Mattelard, A. (2005). Para leer al pato Donald. Comunicación de masas y colonialismo. Siglo XXI.
- Egan, K. (2012). Narrativa y Aprendizaje. Una travesía de inferencias. En H. McEwan, & K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (págs. 169-180). Amorrortu.
- Eliade, M. (2015). Lo sagrado y lo profano. Paidós.
- Esteban, M. (2002). Diseño de entornos de aprendizaje constructivista. *Revista de Educación a Distancia*, 2(6). Obtenido de Universidad de Murcia: <https://revistas.um.es/red/article/view/25321>
- Farinango, L. (2018). Educación y transmedia: análisis de competencias digitales, prácticas tecnológicas y perfiles profesionales en docentes y estudiantes de comunicación para una posible aplicación de ABP con enfoque transmediático. En J. Salinas, & J. S. Gómez, *La investigación cualitativa en la comunicación y sociedad digital: nuevos retos y oportunidades*. (págs. 35-53). Egregius. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=848715>
- Farinango, L. (2018). Narrativas Transmedia en la enseñanza de la comunicación organizacional. Análisis de discurso en un entorno transmedia (págs. 63-74). *Revista Mediterránea de Comunicación*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6270169>
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 100-107. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/158/15802918.pdf>

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Ferrés, J. (2014). Pantallas y el cerebro emocional. Gedisa.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Revista Comunicar* (38). <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fontán, C. (2016). Propuesta de modelo para la construcción de la estrategia de narrativa corporativa (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/44263/>
- Gallego, A. (2011). Diseño de narrativas transmediáticas. Universidad de Caldas.
- García, J. A. (2009). La comunicación ante la convergencia digital: algunas fortalezas y debilidades. *Signo y pensamiento*, 102-113.
- García, R., González, V., & Aguaded, J. (2014). La competencia mediática como reto para la educomunicación: instrumentos de evaluación. *Cuadernos Info*, 35, 15-27. <https://dx.doi.org/10.7764/cdi.35.623>
- Gardiés, R. (2014). Comprender el cine y las imágenes. La Marca Editora.
- Gasca, J. y Zaragoza, R. (2017). *Desingpedia. 80 herramientas para construir ideas*. LID Empresa Editorial.
- Gértrudix, F., & Gértrudix, M. (2007). Investigaciones entorno a las Tic en educación: una panorámica actualizada. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 32(17), 119-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2566171>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gil, C. (2010). Comunicadores Corporativos: desafíos de una formación profesional por competencias en la era global. *Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* (33), 49-59. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi33.1708>
- Giraldo, C. (2017). Prácticas pedagógicas de la enseñanza de la comunicación organizacional en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (tesis de grado). Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35947>
- Grandío, M. (2015). Indicadores para la evaluación de la alfabetización transmedia en los estudios universitarios de comunicación. En F. Peinado, *Formación, perfil profesional y consumo de los medios de los alumnos en comunicación* (Vol. 77, págs. 35-40). Cuaderno Artesanos de Comunicación.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Grandío, M. (2016). El transmedia en la enseñanza universitaria: análisis de la asignatura de educación mediática en España (2012-2013). *Palabra Clave*, 19(01), 85-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6499301>
- Grau Rafel, M. (2016). *La mente narradora. La neurociencia aplicada al arte de escribir guiones*. Laertes.
- Greimas, A. J. (1970). Elementos para una teoría de la interpretación del relato mítico. En R. Barthes, A. Greimas, C. Bremond, J. Gritti, V. Morin, C. Metz, . . . G. Genette, *Análisis estructural del relato* (págs. 45-86). *Tiempo Contemporáneo*
- Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas y posibles limitaciones. *Revista Educación y Tecnología* (1), 111-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4169414>
- Gutiérrez, A. (2010). Creación multimedia y alfabetización en la era digital. En R. Aparici (coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (págs. 171-186). Gedisa.
- Gutiérrez, A., Palacios, A., & Torrego, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de la TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*(352). http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_TIC.pdf
- Hernández, G. (2002). El imaginario educativo de la comunicación, hacia una conciencia participativa. *Razón y Palabra*. <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n25/ghernan.html>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta edición. McGrawHill Education.
- Henríquez, P., Andrade, A., & Moreno, Y. (2018). Conductas de búsqueda de información en la era del Internet: un estudio de caso con estudiantes universitarios de Periodismo en Ecuador. *Revista Latina de Sociología*, 54-64. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/22603/RLS_2018_8%20%281%29_art_5.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Hjarvard, S. (2016). Mediatización: la lógica mediática de las dinámicas cambiantes de la interacción social. *La Trama Comunicación*, 235-252. <https://doi.org/10.35305/lt.v20i1.572>
- Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural*. La Crujía.
- INEC (2020). *Tecnologías de la información y comunicación – TIC*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-tic/>

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2017). Marco Común de competencias digital docente. Gobierno de España.
- Instituto Navarro de Administración Pública (2011). ¿Cómo planificar la comunicación desde una institución pública? Gobierno de Navarra.
- Intriago, C., & Quevedo, N. (2016). Competencias comunicativas profesionales en la formación del comunicador social. Mikarimin. Revista Científica multidisciplinar, 43-52. <http://45.238.216.13/ojs/index.php/mikarimin/article/view/340>
- Intriago, C., Quevedo, N., & López, S. (2015). Estrategia didáctica para promover la competencia profesional en la comunicación organizacional. *Varela*, 01-10. <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/196>
- Irigaray, F. (2017). El documental en las narrativas transmedia y la territorialidad expandida. En R. Aparici, & D. García, ¡Sonrié, te están puntuando! (págs. 129-144). Gedisa.
- Islas, O. & Gutiérrez, F. (2017). El estratecom: la exaptación del dircom en el imaginario de la sociedad del conocimiento. En A. Arribas, R. Herrera, & R. A. Pérez, Nueva teoría estratégica. Repensando la estrategia desde la comunicación (págs. 230-246). Razón y Palabra.
- Islas, O. (2011). Internet 2.0: el territorio digital de los prosumidores. Revista de Estudios Culturales, 43-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3739971>
- Islas, O. (2012). McLuhan y la comunicación estratégica. *Infoamerica: iberoamerican Communication Review*, 135-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4274879>
- Islas, O. (2014). McLuhan, complejo e indispensable. En E. Vizer, Lo que McLuhan no predijo (págs. 23-52). La Crujía.
- Islas, O. (2017). McLuhan y la publicidad transmedia. En F. Irigaray, & comp., *Transmediaciones: creatividad, innovación y estrategias en nuevas narrativas*. La Crujía.
- Jackson, P. (2012). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En H. McEwan, & K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (págs. 25-51). Amorrortu.
- Jenkins, H., Purushotma, Weigel, M., Clinton, K., & Robinson, A. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture*. MacArthur Foundation. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/26083/1004003.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture*. Paidós.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Kaplún, M. (2010). Una pedagogía de la comunicación. En R. Aparici, & e. al, Educación: más allá del 2.0. Gedisa.
- Karam, T. (2017). ¿Nuevas tecnologías, nuevos perfiles profesionales en comunicación? Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación, 14(27), 56-67. <http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/1057>
- Landow, G. (1995). Hipertexto: la convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología. Paidós.
- Leinonen, T., & Durall, E. (2014). Pensamiento de diseño y aprendizaje colaborativo. Comunicar, XXI (42), 107-116. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-10>
- Levis, D. (1997). Los videojuegos, un fenómeno de masas. Paidós.
- Levis, D. (2014). La pantalla ubicua. La Crujía.
- Lévy, P. (2007). Cibercultura: la cultura de la sociedad digital. Antropos Editorial.
- López, I. (2011). La competencia comunicativa y TIC. En J. J. Larrea, & C. Francisco, Docencia y Comunicación en América Latina (págs. 89-106). Dircom.
- Lovato, A. (2017). Guion y diseño de contenidos para la postconvergencia. En R. Aparici, & D. García, ¡Sonríe, te están puntuando! (págs. 165-180). Gedisa.
- Lovato, A. (2017). Plantilla para el diseño de narrativas transmedia. DCM Producciones Transmedia. <http://catedratransmedia.com.ar/2017/04/26/plantilla-para-diseno-de-narrativas-transmedia/>
- Lucas, A. (2015). Los procesos de comunicación. En A. Lucas, & P. L. García, Sociología de las organizaciones (págs. 453-475). España: La Fragua. <https://eduteka.icesi.edu.co/gp/upload/libro%20sociologia%20de%20las%20organizaciones.pdf>
- Lucas, A., & Llano, S. (2015). Problemas y futuro de la comunicación organizacional. En A. Lucas, P. García, & S. Llano, Sociología de las organizaciones (págs. 477-507). La Fragua. <https://eduteka.icesi.edu.co/gp/upload/libro%20sociologia%20de%20las%20organizaciones.pdf>
- Lugo, N. (2010). Fantart y fanfiction, una estrategia de aprendizaje para los nativos digitales y sus profesores (ponencia). Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales. <https://idus.us.es/handle/11441/56148>
- Lugo, N. (2013). Relato Digital. Continuidad y rompimiento en la narrativa. Editorial Digital Tec de Monterrey.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Lugo, N. (2016). Diseño de narrativas transmedia para la transalfabetización (tesis de doctorado). Universidad Pompeu Fabra. <https://www.tdx.cat/handle/10803/396131>
- Magal, T., Tortajada, I., Jorda, B., & Del Rio, J. (2006). El aprendizaje basado en proyectos dentro de la licenciatura de comunicación audiovisual. *X Congreso Internacional de ingeniería de proyectos*, 2931-2941. https://www.aepro.com/es/repository/congresos/congresos_valencia2006/congresos_valencia2006_CIIP06_2505_2990/El-Aprendizaje-Basado-En-Proyectos-Dentro-De-La-Licenciatura-De-Comunicaci%C3%B3n-Audiovisual/lang.es-es/
- Maldonado, M. (2008). Aprendizajes basados en proyectos colaborativos. *Laurus*, 14(28), 158-180. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/laurus/article/view/7324>
- Manovich, L. (2005). El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. Paidós.
- McQuail, D. (2005). *McQuail's Mass Communication Theory*. Thousand Oaks. Sage Publications. Obtenido de [http://www.bou.ac.ir/portal/file/?171392/Mass.Communication.Theory.6th.Edition-\(McQuails\)-.pdf](http://www.bou.ac.ir/portal/file/?171392/Mass.Communication.Theory.6th.Edition-(McQuails)-.pdf)
- Marín, I., Rivera, D., & Celly, S. (2014). Estudio sobre la formación en competencia audiovisual de profesores y estudiantes en el Sur de Ecuador. *Cuadernos.Info*, 119-131. <http://dx.doi.org/10.7764/cdi.35.628>
- Marín, I., Rivera, D., Mendoza, D., & Zuluaga, L. (2020). Competencia mediática de jóvenes universitarios de Ecuador y Colombia. *Tripodos*, 97-117. <https://raco.cat/index.php/Tripodos/article/view/370003>
- Marín, I., Rivera, D., Velásquez, V., & García, R. (2019). Competencias mediáticas en estudiantes universitarios/as en Iberoamérica. *Prisma Social*, 73-93. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3027>
- Marta-Lazo, C., & Gabelas, J. A. (2016). *Comunicación Digital. Un modelo basado en el factor R-Elacional*. UOC.
- Mateus, J. C. (2019). El lugar de la tecnología y la cultura digital en el discurso educativo contemporáneo. *Chasqui*, 261-278. <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/3794/0>
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Paidós.
- McLuhan, M., & Fiore, Q. (2015). *El medio es el mensaje*. La marca editora.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Medina, J., Calla, G., & Romero, P. (2019). Las teorías de aprendizaje y su evolución adecuada a la necesidad de la conectividad. *LEX Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 377-387. Obtenido de <http://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/LEX/article/view/1683>
- Meyers, E., Erickson, I., & Small, R. (2013). *Digital literacy and informal learning environments: an introduction, learning, media and technology*. Routledge. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.783597>
- Miranda, J., Cabezuelo, F., y Barceló, J. (2020). Estrategias de expansión narrativa en proyectos transmedia de ficción: caso de El Ministerio del Tiempo. *Irocamm*, 22-35. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IROCAMM/article/view/12069>
- Mora, J. (2009). *La interfaz hipermedia: una investigación de las nuevas mediaciones comunicativas*. Fundación Autor.
- Moreno, M. d. (2014). La construcción del ser en educación: una mirada desde el constructivismo. *Sophia*, 193-209. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846098011.pdf>
- Moya, E., & Moya, J. (2018). Prosumo, swarming y transmedia. Hacia un nuevo concepto de stakeholders. *Icono 14*, 25-50. <http://orcid.org/0000-0002-4811-3560>
- De Noguera, E., Noguera, G., & Noguera, M. A. (2012). El aprendizaje visto desde la perspectiva ecléctica de Robert Gagné y el uso de las nuevas tecnologías en educación superior. *UDUAL*, 49-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331092005>
- Olivares, K., Angulo, J., Prieto, M., & Arturo, C. (2018). EDUCATIC: implementación de una estrategia tecno-educativa para la formación de la competencia digital universitaria. *Píxel - Bit. Revista de Medios y Comunicación*, 27-40. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.02>
- Orihuela, J. L. (2002). Internet: nuevos paradigmas de la comunicación. *Chasqui*, 10-13. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i77.1416>
- Orjuela, S. (2011). Desafíos en la formación del comunicador organizacional en Latinoamérica. En F. Cardona, & J. Larrea, *Docencia y Comunicación en Latinoamérica* (págs. 239-248). Dircom.
- Orozco, G. (2010). Múltiples maneras de estar en lo comunicativo. *Comunicación: estudios venezolanos de comunicación*, 27-32. <http://64.227.108.231/PDF/COM2010151.pdf>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Shopia*, 93-110. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Ossorio, M. Á. (2014). Aplicación de la narrativa transmedia en la enseñanza universitaria en España: Aprendizaje colaborativo, multiplataforma y multiformato. *Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad.*, 25-38. <https://doi.org/10.37467/gka-revtechno.v3.1186>
- Padovani, A. (2014). Escenarios de la narración oral. Paidós.
- Patricia de Melo Cardos, A., & Gallo, P. (2014). La comunicación integrada y la narrativa transmedia. *La comunicación integrada y la narrativa transmedia* (págs. 154-160). Bilbao: Rae-ic. <https://doi.org/10.24137/raeic.1.1.12>
- Pence, H. (2011-2012). Teaching with transmedia. *J. Educational technology Systems*, 40(2), 131-140.
- Pérez, Ó. (2015). El arte del entretenimiento. Laertes.
- Pérez, R. A. (2001). Estrategias de comunicación. Ariel.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15-29 (XV). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Piaget, J. (1981) La teoría de Piaget. *Journal for the Study of Education and Development*, 4:sup2, 13-54. DOI: 10.1080/02103702.1981.10821902
- Punín, M. I. (2012). Los estudios de comunicación social/periodismo en el Ecuador. Una visión crítica al rol de la universidad y la academia. *Razón y Palabra*, 17(79). http://oldversion.razonypalabra.org.mx/N/N79/V79/66_Punin_V79.pdf
- Quintero, A., & Ramírez, M. (2017). Enseñanza basada en proyectos como estrategia para detonar aprendizajes en un modelo académico no convencional. En H. Sevilla, F. Tarasow, & M. Luna, *Educación en la era digital. Docencia, tecnología y aprendizaje*. (págs. 157-179). Pandora.
- Rajas, M. (2014). Estrategias del discurso narrativo: participación activa del espectador en el relato cinematográfico. En L. A. Alves y F. García, *Aprender del cine: narrativa y didáctica* (págs. 41-68). Iconos 14.
- Ramírez, M. C. (2017). Estrategias didácticas en el aula para la enseñanza de la asignatura de comunicación organizacional en la Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación (caso: Universidad Internacional del Ecuador)(tesis de maestría). PUCE. <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/14310>
- Reimers, F. (2009). Global Competency. *Educating the World*. Harvard International Review. <https://n9.cl/t5jqf>

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Renó, L. (2014). Transmedia, conectivismo y educación: estudio de caso. En C. Campalans, D. Renó, & V. Gosciola, Narrativa Transmedia. Entre teorías y prácticas. (págs. 199-212). Editorial UOC y Editorial Universidad del Rosario.
- Rivera, D., Mier, C., & Velásquez, A. (2018). Competencia mediática de periodistas de Ecuador y Colombia. Dimensión lenguaje y tecnología. Estudio sobre el mensaje periodístico, 1647-1659. <https://doi.org/10.5209/ESMP.62238>
- Rodríguez, I., & Molpeceres, S. (2015). Hacia un nuevo modelo de construir, transmitir y compartir narrativas. Estudio de caso de Panzer Chocolate. En R. Rodríguez, & V. Tur-Viñes, Narraciones sin fronteras. Transmedia storytelling en la ficción, la información, el documental y el activismo social y político (págs. 81-98). Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Rodríguez, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, 03(01), 29-50. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97912/rodriguez.pdf?sequence=1>
- Rodríguez, M. I., Paíno, A., & Jiménez, L. (2016). El soporte multiplataforma como clave de éxito de la narración transmedia. Estudio de caso del webdoc "Las Sinsombrero". Iconos 14, 14(2), 304-328. <https://doi.org/10.7195/ri14.v14i2.967>
- Rodríguez, R. (2015). El cuento de nunca acabar: precuelas y secuelas de la narración transmedia. En narraciones sin fronteras, Rodríguez, Raúl; Tur-Viñes, Victoria; (págs. 21-40). Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Rosales, S., & Roig, R. (2017). El relato (digital storytelling) como elemento narrativo en el ámbito educativo. Notandum (44-45), 163-174. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/58973>
- Rubio, R. (2016). Formación del comunicador de cinco universidades peruanas y su incidencia en el perfil del egresado y su acceso a campos laborales (tesis de maestría). Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/5580>
- Salinas, J., Pérez, A., & Benito, B. (2008). Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red. Síntesis.
- Salmon, C. (2016). Storytelling. Península Atalaya.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Sánchez, J. (2019). Estética de la interacción visual. La imagen - avatar y performance en las redes sociales. Gedisa.
- Sánchez, J., & Albaladejo, S. (2018). Transmedia Storytelling and Teaching Experience in Higher Education. *International Journal of Contemporary Education*, 52-63.
<https://doi.org/10.11114/ijce.v1i1.3077>
- Sánchez-Navarro, J. (2006). Narrativa audiovisual. UOC.
- Saniz, L. (2008). El esquema actancial explicado. *Punto cero*, 91-97.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762008000100011
- Scolari, C. (2008). Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital. Gedisa.
- Scolari, C. (2013). Narrativas Transmedia. Deusto.
- Scolari, C. (2015). Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones. Gedisa.
- Scolari, C. (2016). Alfabetismo Transmedia. *Telos*(103), 12-23.
<https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero103/estrategias-de-aprendizaje-informal-y-competencias-mediaticas-en-la-nueva-ecologia-de-la-comunicacion/>
- Scolari, C. (2018). Las leyes de la interfaz. Gedisa.
- Scott, R. (2005). Organizaciones: características duraderas y cambiantes. *Gestión y Política Pública*, 439-463.
http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num_anteriores/Vol.XIV_NoIII_2dosem/01SCOTT.pdf
- Sedeño, A. (2013). Nueva recepción en el panorama audiovisual contemporáneo: prácticas del nuevo espectador en los medios digitales. En V. Guarinos, & A. Sedeño, *Narrativas audiovisuales digitales. Convergencia de medios, multiculturalidad y transmedia* (págs. 55-70). La Fragua.
- Sevillano, M. L. (2015). El contexto socioeducativo de la ubicuidad y la movilidad. En E. Vázquez-Cano, & M. L. Sevillano, *Dispositivos digitales móviles en educación* (págs. 17-37). Narcea.
- Sevillano, M. L., & Vázquez, E. (2015). Modelos de investigación en contextos ubicuos y móviles en Educación Superior. McGraw Hill Education UNED.
- Silva, M. (2005). Educación Interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y on-line. Gedisa.
- Sodré, M. (1998). Reinventando la cultura. Gedisa.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Silisque, A. (17 de marzo del 2022). Estructura dramática. De Aristóteles a Memento. <http://adriansilisque.com/estructura-dramatica-de-aristoteles-a-memento/>
- Solórzano, F., & García, A. (2016). Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 98-112. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000300008
- Toffler, A. (1981). La tercera ola. Círculo de lectores: <https://cudeg.com.uy/wp-content/uploads/2017/10/La-tercera-ola.pdf>
- Ulloa, C. (2014). Comunicación: oferta académica y mercado laboral. *Estrategas, investigación en Comunicación*, 1, 53-62. <https://marketing.udla.edu.ec/ojs/index.php/estrategas/article/view/131>
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Ediciones UNESCO.
- Valdiviezo, C., & Valarezo, K. (2015). Del Dircom al Marcom, un proceso de la evolución de la comunicación. En J. M. Tuñez, & V. Altamirano, *Comunicar desde las organizaciones. Tendencias, estrategias y casos*. (Vol. 96, págs. 95-108). Cuadernos Artesanos de comunicación.
- Vásquez, E., & Sevillano, M. L. (2015). *Dispositivos digitales móviles en educación*. Narcea.
- Vásquez, E., Reyes, M., Colmenares, L., & López, E. (2017). Competencia Digital del alumnado de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Opción* (83), 229-251. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23115>
- Vásquez, M. (2015). *Modelo de competencias para el comunicador "estratega sustentable" en el marco de la responsabilidad social corporativa (Tesis de doctorado)*. Universidad Politécnica de Catalunya. <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/385730/TMVC1de1.pdf?sequence=1>
- Vásquez, M., & Sáenz, M. (2017). *El comunicador estratega y su necesario giro hacia la sustentabilidad*. España: Editorial Académica Española.
- Vergara, J. (2016). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) paso a paso*. Biblioteca de Innovación Educativa.
- Vilches, L. (2017). *Diccionario de teorías narrativas*. Caligrama.
- Villena, E. (2014). La narrativa transmedia en el modelo de comunicación de las empresas de moda internacionales: un estudio de caso. *Communication Paper - Media Literacy & Gender Studies*(4), 15-21. [366](https://dugi-</p></div><div data-bbox=)

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/9313/Vol3-Num4-p15.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Vivancos, J. (2008). Tratamiento de la información y competencia digital. Alianza.
- Vizer, E., & Carvalho, H. (2014). La caja de Pandora: tendencias y paradojas de las TIC. En E. Vizer, Lo que McLuhan no predijo. (págs. 53-80). La Crujía.
- Vigotsky, L. (1987). Historia de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico – Técnica.
- Vogler, C. (1998). El viaje del escritor. Robinbook.
- Wimmer, R., & Dominick, J. (1996). La investigación científica en los medios de comunicación. Bosch.
- Johnson, S. (2013). Futuro perfecto. Sobre el progreso en la era de las redes. Turner.
- Central de Héroe (17 de diciembre del 2017). El futuro de Wolverine en las películas de Marvel, entrevista con Hugh Jackman. <https://centraldeheroes.com/el-futuro-de-wolverine-en-las-peliculas-de-marvel/>
- Pratten, R. (2011). Getting Started with Transmedia Storytelling. [Archivo PDF]: <https://talkingobjects.files.wordpress.com/2011/08/book-2-robert-pratten.pdf>
- Zapata, M. (2015). Teorías y modelos de aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de la visión crítica del "conectivismo". Education in the Knowledge Society, 69-102. <https://doi.org/10.14201/eks201516169102>

12. Índice de Tablas

TABLAS

<i>Tabla 1. Enunciados optimistas y pesimistas sobre el futuro digital</i>	<i>25</i>
<i>Tabla 2. Tétrada de McLuhan.....</i>	<i>29</i>
<i>Tabla 3. Mediaciones e hipermediaciones.....</i>	<i>30</i>
<i>Tabla 4. Rasgos principales de los <<nuevos medios>>.....</i>	<i>42</i>
<i>Tabla 5. Competencias estratégicas para la educación y el trabajo.....</i>	<i>58</i>
<i>Tabla 6. Competencias digitales del Instituto Canario de Evaluación e Investigación Educativa y del Consejo Superior de Evaluación de España</i>	<i>61</i>
<i>Tabla 7. Áreas de formación en competencias digitales del Marco Común de Competencia Digital Docente del año 2017.....</i>	<i>63</i>
<i>Tabla 8. Características del Dircom y el Estratecom.....</i>	<i>80</i>
<i>Tabla 9. Teorías del aprendizaje constructivista.....</i>	<i>92</i>
<i>Tabla 10. Características del profesor constructivista</i>	<i>94</i>
<i>Tabla 11. Modalidad de aprendizaje tradicional vs. modalidad de aprendizaje interactiva</i>	<i>104</i>
<i>Tabla 12. Valoración de los aprendizajes basados en proyectos (ABP)</i>	<i>111</i>
<i>Tabla 13. Seis espacios de interacción de Matt Locke</i>	<i>124</i>
<i>Tabla 14. Categorías y subcategorías del análisis de contenido.....</i>	<i>157</i>
<i>Tabla 15. Porcentaje de participación en cada universidad</i>	<i>158</i>
<i>Tabla 16. Diseños cuasiexperimentales</i>	<i>159</i>
<i>Tabla 17. Cuadro comparativo entre grupo de control y grupo experimental</i>	<i>160</i>
<i>Tabla 18. Escala de coeficiente de correlación del estudio cuasiexperimental.....</i>	<i>161</i>
<i>Tabla 19. Síntesis del esquema ABP Transmedia y el desarrollo de competencias digitales.....</i>	<i>164</i>
<i>Tabla 20. Docentes que participaron del pilotaje de las preguntas para la entrevista semiestructurada</i>	<i>165</i>
<i>Tabla 21. Validación por juicio de expertos</i>	<i>166</i>
<i>Tabla 22. Subcategoría y números de citas de la categoría central n°1.....</i>	<i>171</i>
<i>Tabla 23. Ejemplos subcategoría “Concepto de cultura digital”</i>	<i>172</i>
<i>Tabla 24. Ejemplos de cultura digital relacionada con herramientas.....</i>	<i>173</i>
<i>Tabla 25. Ejemplos de cultura digital relacionada con identidades y perfiles digitales.....</i>	<i>174</i>
<i>Tabla 26. Ejemplo de cultura digital relacionada con seguridad y riesgos.....</i>	<i>175</i>
<i>Tabla 27. Ejemplo de cultura digital relacionada con contenidos falsos</i>	<i>175</i>
<i>Tabla 28. Ejemplos de cultura digital relacionada con espacios virtuales, ambientes y ecosistemas</i>	<i>176</i>
<i>Tabla 29. Ejemplo de cultura digital relacionada con nuevas sensibilidades</i>	<i>176</i>
<i>Tabla 30. Ejemplo de criterios positivos sobre la cultura digital.....</i>	<i>178</i>
<i>Tabla 31. Ejemplo de criterios negativos sobre la cultura digital.....</i>	<i>178</i>
<i>Tabla 32. Ejemplos sobre el no aprovechamiento de la cultura digital por parte de los estudiantes</i>	<i>179</i>
<i>Tabla 33. Ejemplos de criterios sobre escasa visión crítica de la cultura digital en los estudiantes.....</i>	<i>181</i>
<i>Tabla 34. Ejemplo sobre la falta de creatividad en los estudiantes.....</i>	<i>181</i>
<i>Tabla 35. Ejemplos sobre los criterios de no aprovechamiento de la cultura digital por parte de los docentes</i>	<i>183</i>
<i>Tabla 36. Ejemplos sobre inseguridad y temores de los docentes respecto a la cultura digital.....</i>	<i>184</i>
<i>Tabla 37. Ejemplos sobre los criterios de capacitación y actualización permanente</i>	<i>184</i>
<i>Tabla 38. Ejemplos sobre las maneras de fortalecer la cultura digital en el ámbito educativo</i>	<i>186</i>
<i>Tabla 39. Ejemplo sobre la actitud de curiosidad que deben presentar los docentes dentro de la cultura digital</i>	<i>186</i>
<i>Tabla 40. Ejemplos sobre la relación entre universidad y cultura digital</i>	<i>187</i>
<i>Tabla 41. Resumen de categoría central n°1: Educación y cultura digital.....</i>	<i>189</i>
<i>Tabla 42. Subcategorías y números de citas de la categoría central n°2</i>	<i>190</i>
<i>Tabla 43. Ejemplos que hacen referencia a las fortalezas de los futuros comunicadores organizacionales</i>	<i>192</i>
<i>Tabla 44. Ejemplos sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje en la formación del comunicador organizacional</i>	<i>193</i>
<i>Tabla 45. Ejemplos sobre las debilidades en la formación del comunicador organizacional</i>	<i>195</i>

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 46. Ejemplos sobre de las acciones del componente teórico en la formación del comunicador organizacional	197
Tabla 47. Ejemplos sobre las acciones del componente práctico en la formación del comunicador organizacional	200
Tabla 48. Ejemplos sobre las acciones del componente práctico en la formación del comunicador organizacional: casos reales.....	200
Tabla 49. Ejemplos que hacen referencia al componente tecnológico en la formación del comunicador organizacional	202
Tabla 50. Ejemplos sobre las actividades integradoras en la formación del comunicador organizacional.....	204
Tabla 51. Ejemplos sobre metodologías y enseñanzas en la formación del comunicador organizacional.....	205
Tabla 52. Categoría central N°2: Formación del comunicador organizacional	206
Tabla 53. Subcategorías y número de citas de la categoría central n°3.....	208
Tabla 54. Ejemplos sobre el concepto de comunicación organizacional	209
Tabla 55. Ejemplos sobre el concepto de comunicación organizacional asociado al paradigma Dircom	210
Tabla 56. Ejemplos sobre el cambio de perfil con la incorporación y consolidación de nuevos contenidos	212
Tabla 57. Ejemplos sobre el cambio de perfil con la incorporación de contenidos más cercanos al mercado ...	212
Tabla 58. Cambio del perfil desde la perspectiva profesional.....	213
Tabla 59. Ejemplos sobre el imaginario del comunicador organizacional en el campo profesional.....	214
Tabla 60. Ejemplo en contra de seguir pensando al comunicador como un todólogo	215
Tabla 61. Ejemplos del cambio de perfil profesional en relación con la sociedad del conocimiento.....	215
Tabla 62. Ejemplo sobre la posición que debe ocupar el profesional de la comunicación al interior de la organización	216
Tabla 63. Ejemplos sobre aquello que la sociedad demanda de un comunicador organizacional	218
Tabla 64. Ejemplos sobre la inserción laboral del comunicador organizacional	220
Tabla 65. Ejemplo sobre narrativas digitales, tecnologías y jóvenes.....	221
Tabla 66. Ejemplos sobre la conceptualización de narrativa transmedia.....	222
Tabla 67. Categoría central N°3: Cambio del perfil profesional del comunicador organizacional	223
Tabla 68. Comparación de medias de las opciones de la pregunta n°3.....	232
Tabla 69. Comparación de medias entre las opciones de la pregunta n°20	260
Tabla 70. Porcentajes y frecuencias. P1. Pre-test	273
Tabla 71. Prueba T de muestras independientes. P1. Pre-test	273
Tabla 72. Porcentajes y frecuencias. P1. Post-test	273
Tabla 73. Prueba T de muestras independientes. P1. Post-test.....	274
Tabla 74. Porcentajes y frecuencias. P2. Pre-test	274
Tabla 75. Prueba T de muestras independientes. P2. Pre-test	275
Tabla 76. Porcentajes y frecuencias. P2. Post-test	275
Tabla 77. Prueba T de muestras independientes. P2. Post-test.....	276
Tabla 78. Porcentajes y frecuencias. P3. Pre-test	276
Tabla 79. Prueba T de muestras independientes. P3. Pre-test	277
Tabla 80. Porcentajes y frecuencias. P3. Post-test	277
Tabla 81. Prueba T de muestras independientes. P3. Post-test.....	278
Tabla 82. Porcentajes y frecuencias. P4. Pre-test	278
Tabla 83. Prueba T de muestras independientes. P4. Pre-test	280
Tabla 84. Porcentajes y frecuencias. P4. Post-test	280
Tabla 85. Prueba T de muestras independientes. P4. Post-test.....	282
Tabla 86. Porcentajes y frecuencias. P5. Pre-test	283
Tabla 87. Prueba T de muestras independientes. P5. Pre-test	283
Tabla 88. Porcentajes y frecuencias. P5. Post-test	283
Tabla 89. Prueba T de muestras independientes. P5. Post-test.....	284
Tabla 90. Porcentajes y frecuencias. P6. Pre-test	285
Tabla 91. Prueba T de muestras independientes. P6. Pre-test	286
Tabla 92. Porcentajes y frecuencias. P6. Post-test	286
Tabla 93. Prueba T de muestras independientes. P6. Post-test.....	287
Tabla 94. Porcentajes y frecuencias. P7. Pre-test	287
Tabla 95. Prueba T de muestras independientes. P7. Pre-test	288

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

<i>Tabla 96. Porcentajes y frecuencias. P7. Post-test</i>	<i>288</i>
<i>Tabla 97. Prueba T de muestras independientes. P7. Post-test.....</i>	<i>288</i>
<i>Tabla 98. Porcentajes y Frecuencias. P8. Pre-test</i>	<i>289</i>
<i>Tabla 99. Prueba T de muestras independientes. P8. Pre-test</i>	<i>290</i>
<i>Tabla 100. Porcentajes y frecuencias. P8. Post-test</i>	<i>290</i>
<i>Tabla 101. Prueba T de muestras independientes. P8. Post-test.....</i>	<i>290</i>
<i>Tabla 102. Porcentajes y frecuencias. P9. Pre-test</i>	<i>291</i>
<i>Tabla 103. Prueba T de muestras independientes. P9. Pre-test</i>	<i>293</i>
<i>Tabla 104. Porcentajes y frecuencias. P9. Post-test</i>	<i>294</i>
<i>Tabla 105. Prueba T de muestras independientes. P9. Post-test.....</i>	<i>295</i>
<i>Tabla 106. Porcentajes y frecuencias. P10. Pre-test.....</i>	<i>296</i>
<i>Tabla 107. Prueba T de muestras independientes. P10. Pre-test</i>	<i>296</i>
<i>Tabla 108. Porcentajes y frecuencias. P10. Post-test</i>	<i>296</i>
<i>Tabla 109. Prueba T de muestras independientes. P10. Post-test.....</i>	<i>297</i>
<i>Tabla 110. Porcentajes y frecuencias. P11. Pre-test.....</i>	<i>298</i>
<i>Tabla 111. Prueba T de muestras independientes. P11. Pre-test</i>	<i>298</i>
<i>Tabla 112. Porcentajes y frecuencias. P11. Post-test</i>	<i>299</i>
<i>Tabla 113. Prueba T de muestras independientes. P11. Post-test.....</i>	<i>299</i>
<i>Tabla 114. Porcentajes y frecuencias. P12. Pre-test.....</i>	<i>300</i>
<i>Tabla 115. Prueba T de muestras independientes. P12. Pre-test</i>	<i>300</i>
<i>Tabla 116. Porcentajes y frecuencias. P12. Post-test</i>	<i>301</i>
<i>Tabla 117. Prueba T de muestras independientes. P12. Post-test.....</i>	<i>301</i>
<i>Tabla 118. Porcentajes y frecuencias. P13. Pre-test.....</i>	<i>302</i>
<i>Tabla 119. Prueba t de muestras independientes. P13. Pre-test.....</i>	<i>302</i>
<i>Tabla 120. Porcentajes y frecuencias. P13. Post-test</i>	<i>302</i>
<i>Tabla 121. Prueba T de muestras independientes. P13. Post-test.....</i>	<i>303</i>
<i>Tabla 122. Porcentajes y frecuencias. P14. Pre-test.....</i>	<i>304</i>
<i>Tabla 123. Prueba T de Muestras independientes. P14. Pre-test.....</i>	<i>304</i>
<i>Tabla 124. Porcentajes y frecuencias. P14. Post-test</i>	<i>304</i>
<i>Tabla 125. Prueba T de muestras independientes. P14. Post-test.....</i>	<i>305</i>
<i>Tabla 126. Porcentajes y frecuencias. P15. Pre-test.....</i>	<i>306</i>
<i>Tabla 127. Prueba T de muestras independientes. P15. Pre-test</i>	<i>306</i>
<i>Tabla 128. Porcentajes y frecuencias. P15. Post-test</i>	<i>307</i>
<i>Tabla 129. Prueba T de muestras independientes. P15. Post-test.....</i>	<i>307</i>
<i>Tabla 130. Porcentajes y frecuencias P16. Pre-test.....</i>	<i>308</i>
<i>Tabla 131. Prueba T de muestras independientes. P16. Pre-test</i>	<i>309</i>
<i>Tabla 132. Porcentajes y frecuencias. P16. Post-test</i>	<i>309</i>
<i>Tabla 133. Prueba T de muestras independientes. P16. Post-test.....</i>	<i>310</i>
<i>Tabla 134. Porcentajes y frecuencias P17. Pre-test.....</i>	<i>310</i>
<i>Tabla 135. Prueba T de muestras independientes P17. Pre-test</i>	<i>312</i>
<i>Tabla 136. Porcentajes y frecuencias. P17. Post-test</i>	<i>312</i>
<i>Tabla 137. Prueba T de muestras independientes. P17. Post-test.....</i>	<i>314</i>
<i>Tabla 138. Porcentajes y frecuencias. P18. Pre-test.....</i>	<i>314</i>
<i>Tabla 139. Prueba T de muestras independientes. P18. Pre-test</i>	<i>315</i>
<i>Tabla 140. Porcentajes y frecuencias. P18. Post-test</i>	<i>315</i>
<i>Tabla 141. Pruebas T de muestras independientes. P18. Post-test.....</i>	<i>316</i>
<i>Tabla 142. Porcentajes y frecuencias. P19. Pre-test.....</i>	<i>317</i>
<i>Tabla 143. Prueba T de muestras independientes. P19. Pre-test</i>	<i>317</i>
<i>Tabla 144. Porcentajes y frecuencias. P19. Post-test</i>	<i>317</i>
<i>Tabla 145. Prueba T de muestras independientes. P19. Post-test.....</i>	<i>318</i>
<i>Tabla 146. Porcentajes y frecuencias. P20. Pre-test.....</i>	<i>318</i>
<i>Tabla 147. Prueba T de muestras independientes. P20. Pre-test</i>	<i>319</i>
<i>Tabla 148. Porcentajes y frecuencias. P20. Post-test</i>	<i>319</i>
<i>Tabla 149. Prueba T de muestras independientes. P20. Post-test.....</i>	<i>320</i>
<i>Tabla 150. Porcentajes y frecuencias. P21. Pre-test.....</i>	<i>320</i>

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 151. Prueba T de muestras independientes. P21. Pre-test	321
Tabla 152. Porcentajes y frecuencias. P21. Post-test	321
Tabla 153. Prueba T de muestras independientes. P21. Post-test.....	321
Tabla 154. Porcentajes y frecuencias. P22. Pre-test	322
Tabla 155. Prueba T de muestras independientes. P22. Pre-test	322
Tabla 156. Porcentajes y frecuencias. P22. Post-test	323
Tabla 157. Prueba T de muestras independientes. P22. Post-test.....	323
Tabla 158. Porcentajes y frecuencias. P23. Pre-test	324
Tabla 159. Prueba T de muestras independientes. P23. Pre-test	325
Tabla 160. Porcentajes y frecuencias. P23. Post-test	325
Tabla 161. Prueba T de muestras independientes. P23. Post-test.....	325
Tabla 162. Porcentajes y frecuencias. P24. Pre-test	326
Tabla 163. Prueba T de muestras independientes. P24. Pre-test	327
Tabla 164. Porcentajes y frecuencias. P24. Post-test	327
Tabla 165. Prueba T de muestras independientes. P24. Post-test.....	327
Tabla 166. Porcentajes y frecuencias. P25. Pre-test	328
Tabla 167. Prueba T de muestras independientes. P25. Pre-test	329
Tabla 168. Porcentajes y frecuencias. P25. Post-test	329
Tabla 169. Prueba T de muestras independientes. P25. Post-test.....	329
Tabla 170. Porcentaje y frecuencias. P26. Pre-test.....	330
Tabla 171. Prueba T de muestras independientes. P26. Pre-test	331
Tabla 172. Porcentajes y frecuencias. P26. Post-test	331
Tabla 173. Prueba T de muestras independientes. P26. Post-test.....	331
Tabla 174. Síntesis sobre diferencias significativas por áreas y preguntas	332
Tabla 175. Esquema ABP Transmedia para la asignatura de comunicación organizacional	339
Tabla 176. Matriz de análisis PEST	376
Tabla 177. Matriz de análisis FODA.....	376
Tabla 178. Ejemplo de análisis FODA realizado en el marco del proyecto ABP Transmedia	377
Tabla 179. Matriz de análisis CAME	378
Tabla 180. Ejemplo de análisis CAME realizado en el marco del proyecto ABP Transmedia.....	379
Tabla 181. Matriz de públicos.....	381
Tabla 182. Matriz para describir los personajes de la narrativa	385
Tabla 183. Ejemplos de relatos elaborados por estudiantes en el marco del proyecto ABP Transmedia	385
Tabla 184. Estrategias de expansión en la narrativa transmedia	387
Tabla 185. Redes sociales y posibles funcionalidades	390
Tabla 186. Las funciones de los diferentes medios dentro de la narrativa transmedia.....	391
Tabla 187. Herramientas para expandir las narrativas transmedia en la comunicación organizacional.....	392
Tabla 188. Matriz de planificación	395
Tabla 189. Esquema para la autoevaluación y evaluación externa del proyecto ABP Transmedia	395
Tabla 190. Banco de preguntas para entrevistas semiestructuradas.....	397

FIGURAS

Figura 1. ¿Qué competencias requiere un comunicador social?.....	85
Figura 2. Competencias requeridas por jefes y directores de comunicación	86
Figura 3. Redes centralizadas, descentralizadas y diversificadas	97
Figura 4. El aprendizaje como formación de redes.....	98
Figura 5. Niveles de reflexión en los aprendizajes basados en proyectos (ABP).....	111
Figura 6. Tipo de contenido a crear según la audiencia	127
Figura 7. Los tres elementos constituyentes de la narrativa transmedia	129
Figura 8. Trilogía de películas sobre Wolverine	131
Figura 9. Red semántica de las principales características de la cultura digital.....	177
Figura 10. Red semántica sobre universidad y cultura digital.....	187
Figura 11. Red semántica sobre las fortalezas en la formación del comunicador organizacional	192

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

<i>Figura 12. Red semántica sobre debilidades en la formación del comunicador organizacional</i>	194
<i>Figura 13. Red semántica sobre estrategias de enseñanza del componente teórico</i>	198
<i>Figura 14. Red semántica sobre estrategias pedagógicas y uso de la tecnología digital</i>	202
<i>Figura 15. Factores del ámbito laboral que condicionan la formación del comunicador organizacional</i>	214
<i>Figura 16. Red semántica sobre las funciones del comunicador organizacional</i>	219
<i>Figura 17. Consulta fuentes de calidad</i>	226
<i>Figura 18. Números de fuentes consultadas para tareas escolares</i>	227
<i>Figura 19. Recursos para reforzar los conocimientos: libros electrónicos (e-books)</i>	228
<i>Figura 20. Recursos para reforzar conocimientos: páginas web</i>	229
<i>Figura 21. Recursos para reforzar el conocimiento: cursos o talleres en línea</i>	230
<i>Figura 22. Recursos para reforzar conocimientos: comunidades en línea</i>	231
<i>Figura 23. Porcentajes comparativos entre las diferentes opciones de la pregunta n°3</i>	232
<i>Figura 24. Capacidad de interacción en plataformas</i>	234
<i>Figura 25. Frecuencia en compartir contenidos profesionales</i>	235
<i>Figura 26. La importancia de gestionar la identidad digital</i>	236
<i>Figura 27. Participación en línea</i>	237
<i>Figura 28. Demanda de utilización de herramientas de ofimática básica</i>	238
<i>Figura 29. Demanda de uso de paquetes informáticos especializados en comunicación</i>	239
<i>Figura 30. Conocimiento sobre licencias y derechos de autor en la red</i>	240
<i>Figura 31. Protección personal del dispositivo y contenido digital</i>	242
<i>Figura 32. Conocimiento sobre efectos de la tecnología por constante exposición</i>	243
<i>Figura 33. Conciencia ambiental y tecnología</i>	244
<i>Figura 34. Comparación de los diferentes valores de la pregunta n°11 sobre seguridad</i>	245
<i>Figura 35. Capacidad de solución a problemas de software y hardware</i>	246
<i>Figura 36. Percepción estudiantil sobre innovación en el ambiente universitario</i>	247
<i>Figura 37. Percepción estudiantil sobre la innovación en docentes de comunicación</i>	248
<i>Figura 38. Capacidad de creación de proyectos de comunicación utilizando recursos digitales</i>	249
<i>Figura 39. Referencias a la utilización de la tecnología en la presentación de la asignatura por parte de los profesores</i>	251
<i>Figura 40. Utilización de recursos tecnológicos en la clase de comunicación organizacional</i>	252
<i>Figura 41. Utilización de plataformas interactivas en la clase de comunicación organizacional</i>	253
<i>Figura 42. Fomento a la utilización de las TIC en la clase de comunicación organizacional</i>	254
<i>Figura 43. Momentos y espacios donde mejor aprovecha el estudiante las tecnologías. Opción: clase magistral</i>	255
<i>Figura 44. Momentos y espacios donde mejor aprovecha el estudiante las tecnologías. Opción: trabajo autónomo o individual</i>	256
<i>Figura 45. Momentos y espacios donde mejor aprovecha el estudiante las tecnologías. Opción: proyectos grupales en clase</i>	257
<i>Figura 46. Momentos y espacios donde mejor aprovecha el estudiante las tecnologías. Opción: proyectos vinculados a la comunidad</i>	258
<i>Figura 47. Momentos y espacios donde mejor aprovecha el estudiante las tecnologías. Opción: exámenes o evaluaciones</i>	259
<i>Figura 48. Comparación de los diferentes valores de las opciones de la pregunta n°20</i>	260
<i>Figura 49. Conocimientos sobre diferentes fuentes donde circula la información en las organizaciones</i>	262
<i>Figura 50. Capacidad de evaluación técnica de productos comunicacionales</i>	263
<i>Figura 51. Capacidad de producción de contenidos para una organización con recursos digitales</i>	264
<i>Figura 52. Capacidad de planificación de experiencias interactivas para los públicos de una organización</i>	265
<i>Figura 53. Conocimiento sobre metodologías y herramientas digitales para reconocer a los públicos organizacionales</i>	266
<i>Figura 54. Capacidad de evaluación estética de productos comunicacionales</i>	267
<i>Figura 55. Gestión de la comunicación sin recursos digitales</i>	268
<i>Figura 566. Estructura de tres actos de un relato</i>	383
<i>Figura 578. Esquema para relacionar nuestra historia con otros relatos</i>	388

13. Anexos

Anexo I

PROYECTO DE COMUNICACIÓN TRANSMEDIA CON MUNICIPIOS PEQUEÑOS DEL ECUADOR

Descripción General del Proyecto

Este proyecto pedagógico, que se llevó a cabo con los alumnos del grupo experimental (Sexto A) de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Central del Ecuador, consistió en crear un plan de comunicación con características transmedia para ayudar a pequeños municipios dentro o cerca de la provincia de Pichincha, en Ecuador. Se trabajó de manera grupal por afinidad, en conjuntos de hasta cinco integrantes.

Los objetivos de este proyecto fueron los siguientes:

1. Consolidar la identidad del municipio.
2. Fortalecer su cultura organizacional.
3. Potenciar la participación ciudadana.
4. Gestionar su imagen.

Los pasos que se siguieron, tal como se explicó en el capítulo de metodología, son:

- Fase n°1: Investigación.
- Fase n°2: Construcción del relato.
- Fase n°3: Plataformas y medios.
- Fase n°4: Participación.
- Fase n°5: Cronograma y ejecución.
- Fase n°6: Evaluación.

Fase n°1: Investigación

1.1. Justificación (Teórica y Social)

Los estudiantes redactaron una justificación teórica sobre la importancia de la comunicación corporativa en los proyectos de comunicación aplicados a medianas y pequeñas

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

organizaciones. Además, al trabajar con municipios pequeños del Ecuador, también fue necesaria una justificación social, es decir, detallar cómo beneficiará este proyecto al territorio.

1.2. La Investigación de Campo

Los estudiantes recopilaron y sintetizaron información²⁹ de al menos diez fuentes sobre los territorios y municipios elegidos para construir este proyecto de comunicación, utilizando los siguientes instrumentos: PEST, FODA y CAME.

La herramienta del PEST permite analizar datos sobre temas políticos, económicos, sociales y tecnológicos (P=Político, E=Económico, S=Social y T=Tecnológico).

Tabla 176. Matriz de análisis PEST

P	Político
E	Económico
S	Social
T	Tecnológico

Luego se realizó un análisis FODA (F=Fortalezas, O=Oportunidades, D=Debilidades, A=Amenazas). En cada sección de la matriz FODA, se deben trabajar entre cinco a siete elementos:

Tabla 177. Matriz de análisis FODA

F	Fortalezas: factores internos sobre los que tenemos control.
O	Oportunidades: factores externos que influyen de forma directa o indirecta en la organización, y de los que podemos sacar provecho. Esto puede ocurrir a partir de la formulación de leyes, normativas, consecuencias políticas, crisis económicas, desastres naturales, emergencias sanitarias, etc.
D	Debilidades: factores internos sobre los que, una vez identificados, se puede tener cierto control.

²⁹ Esta fase de investigación se basa en la obra de autores como Nelson y Stolterman (2003) y Leinonen y Durall (2014), que reflexionan sobre los aprendizajes basados en proyectos y el pensamiento de diseño.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

-
- A** **Amenazas:** factores externos que influyen de forma directa en la organización y amenazan con afectarla seriamente. Esto puede ocurrir a partir de la formulación de leyes, normativas, consecuencias políticas, crisis económicas, desastres naturales, emergencias sanitarias, etc. Todos estos factores son causados principalmente por actores.
-

Nota: elaboración propia incorporando ideas de Gasca y Zaragoza (2017).

A continuación, un ejemplo de análisis FODA realizado por estudiantes en el marco de este proyecto:

Tabla 178. Ejemplo de análisis FODA realizado en el marco del proyecto ABP Transmedia

Fortalezas	Oportunidades
<ol style="list-style-type: none"> 1. Consolidación de la industria agrícola y ganadera. 2. Superioridad en distribución y venta de productos hacia la capital. 3. Existencia del Parque Ecológico de Alóag. 4. Desarrollo del turismo de montaña. 5. Vertientes naturales de aguas termales y minerales de propiedad medicinal. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Con relación al mercado se pueden mejorar las conexiones entre comerciantes, proveedores y la comunidad. 2. Elaboración de programas virtuales dirigidos a instituciones educativas para fomentar y desarrollar la conciencia ambiental de niños y jóvenes, enseñando que el cantón Mejía posee una tierra fértil y sustentable. 3. Aliarse con empresas agropecuarias que aumenten el crecimiento de oferta y demanda de productos que existen dentro del cantón. 4. Colaboración con las entidades municipales para el mejoramiento de áreas verdes.
Debilidades	Amenazas

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

<ol style="list-style-type: none"> 1. Aumento del desempleo en los habitantes del cantón Mejía debido a la falta de oportunidades laborales y la disminución de servicios básicos. 2. Carencia de los servicios de vivienda que no han permitido un normal desarrollo de vida de la población. 3. Falta de coordinación de algunas organizaciones con ciertas comunidades, lo que ha producido división, falta de compromiso y desconfianza. 4. Incremento de la delincuencia por la presencia de personas extranjeras y falta de control en la seguridad. 5. Pérdida de las prácticas ancestrales y manifestaciones culturales como el paseo del Chagra, lo que ha disminuido la atracción turística en el cantón. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La crisis económica producto de la pandemia por COVID-19 que ha afectado al sector del turismo en el cantón. 2. Producto de las últimas denuncias en medios de comunicación acerca de coimas por parte del alcalde, la ciudadanía se ha mostrado molesta. 3. Cambios climáticos que afectan al turismo del municipio (lluvias fuertes). 4. Reducción del comercio en lugares turísticos.
--	--

Nota: tomado de un proyecto de clase (2021).

Finalmente, se debió culminar con la utilización de la herramienta CAME, que sirve para complementar el análisis realizado desde la perspectiva del FODA. El CAME responde a la siguiente lógica: corregir debilidades, afrontar amenazas, mantener fortalezas y explorar las oportunidades. Así, esta herramienta tiene una naturaleza más propositiva y prospectiva.

Tabla 179. Matriz de análisis CAME

C	Corregir debilidades
A	Afrontar amenazas
M	Mantener fortalezas
E	Explorar oportunidades

A continuación, un ejemplo de un análisis CAME realizado por estudiantes:

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Tabla 180. Ejemplo de análisis CAME realizado en el marco del proyecto ABP Transmedia

Corregir debilidades	Afrontar amenazas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Crear por medio de proyectos, emprendimientos mediante ferias comerciales para las personas que no tienen recursos económicos y que, a través de estos, se generen esos recursos. 2. Revisar las condiciones de los servicios básicos y realizar peticiones por medio de solicitudes a las autoridades a que tomen en cuenta los pedidos que brinden mayor capacidad y mejoramiento de los servicios para que lleguen a mayores lugares. 3. Crear brigadas informativas que mejoren la relación entre los ciudadanos, realizando reuniones semanales para dialogar sobre las situaciones sociales del cantón y fortalecer confianza en los habitantes. 4. Fomentar mayor participación de la Policía Nacional para aumentar la seguridad en las zonas del cantón, así como crear brigadas barriales como seguridad interna. 5. Establecer estrategias digitales o virtuales mediante la producción de videos para recuperar el interés en las personas por conocer las manifestaciones culturales e históricas del cantón. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Crear un plan económico para restaurar los parques ecológicos del cantón Mejía y poder invertir en publicidad para dar a conocer las posibilidades turísticas que tiene el cantón. 2. Proponer una campaña en redes sociales con el fin de aclarar las denuncias acerca de las coimas dentro del municipio y, de ese modo, conseguir calmar a la población. 3. Realizar charlas virtuales para concientizar a las personas acerca del cambio climático y las consecuencias de este en el cantón. 4. Incentivar proyectos audiovisuales publicitarios para aumentar el turismo y, de ese modo, reactivar el comercio en estos espacios.
Mantener fortalezas	Explorar oportunidades
<ol style="list-style-type: none"> 1. Destinar buena parte de los fondos cantonales a la promoción del atractivo turístico de montaña. 2. Realizar una planificación de difusión de información masiva con enfoque estricto de protección ambiental para las vertientes naturales de agua. 3. Regular el reglamento del parque ecológico de Aloag siguiendo los lineamientos de la ley de áreas naturales protegidas del estado ecuatoriano. 4. Dirigir la dinámica del mercado cantonal hacia la producción de los pequeños proveedores. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dar a conocer a los clientes internos y externos las actividades que se desarrollan dentro del cantón. Así, se logra captar la colaboración operativa y financiera permitiendo que el mercado tenga una mejor gestión. 2. A través del Ministerio de Educación y asociaciones ambientales, se pueden realizar programas y campañas virtuales que involucren a niños y jóvenes para tener un ambiente limpio y saludable. 3. Las empresas exportadoras de productos primarios entrarían en contacto con los productores del sector primario para desarrollar un mejor mercado.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

	4. El municipio del cantón puede aprovechar los espacios grandes para convertirlos en espacios de recreación.
--	---

Nota: tomado de un proyecto de clase (2021).

Una vez realizada toda la matriz CAME, los grupos debieron discutir y seleccionar dos cuadrantes para trabajar los objetivos comunicacionales, la segmentación de públicos y el relato.

1.3. Objetivos

A partir del análisis anterior, los estudiantes debieron fijar para su plan de comunicación un objetivo general y cuatro específicos, a conseguir en un año. A modo de ejemplo, se presentaron a los estudiantes los objetivos del plan de comunicación realizado por el Instituto Navarro de Administración Pública (2012), para que puedan tomarlos como modelo y adaptarlos a su proyecto durante la redacción de los objetivos. Y estos ejemplos son:

- Cambiar la imagen que la sociedad tiene de la región, ciudad o cantón.
- Generar credibilidad, confianza o transparencia entre la ciudadanía.
- Mejorar el proceso de comunicación y de atención al cliente.
- Fomentar la participación ciudadana.
- Promocionar las actitudes y valores cívicos.
- Incrementar el trabajo en equipo.
- Posicionar la imagen del cantón, región o pueblo con destino turístico (agroecológico, histórico, deportivo, gastronómico, etc.).
- Colocar en la opinión pública la comunicación de que en X cantón o región existe producción agrícola de XX especie.
- Fortalecer la reputación del cantón X como la principal zona de producción de café.
- Resaltar las expresiones artístico-culturales de la zona X en la ciudadanía local (o en los futuros visitantes).

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

1.4. Segmentación de Públicos o Grupos de Interés

Una vez delimitados los objetivos del plan, los estudiantes debieron definir los grupos de interés primarios y secundarios (Aparecida y Franca, 2011) de la propuesta. Los públicos primarios son los beneficiarios directos del proyecto de comunicación, mientras que los públicos secundarios son los beneficiarios indirectos.

Tabla 181. Matriz de públicos

Nombre del público	Descripción del público	Tipo de público
Público 1	¿Quiénes son? ¿Dónde están ubicados geográficamente? ¿Qué edad tienen? ¿Qué nivel de educación poseen? ¿Cuál es su nivel de ingresos? ¿Cuáles son sus actitudes?	¿Primario, secundario o terciario?
Público 2		
Público 3		

En la primera columna se coloca el nombre del público objetivo, en la segunda columna se describe brevemente a los públicos y en la tercera columna se analiza si se trata de públicos primarios, secundarios o terciarios.

Fase 2. Construcción del Relato

2.1. Creación de la Estructura Narrativa (Personajes, Ambientes y Acontecimientos)

Una vez que se recabaron los datos del territorio u organización, se pasó al momento más creativo del trabajo. Los diferentes grupos de cinco integrantes tuvieron que reunirse y crear un relato básico que contenga personajes, ambientes y acontecimientos. El proceso de creación del relato culminó con la presentación de un texto escrito (*biblia transmedia*) con un título corto (Lovato, 2017). Para llevar a cabo esta tarea, los estudiantes debieron seguir ciertas instrucciones, que se detallan a continuación.

Para empezar, las narrativas debían estar muy relacionadas con los cuadrantes del CAME y los objetivos del proyecto. En otras palabras, el relato debía hacer referencia a los elementos y/o temáticas que se hayan identificado en el territorio.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

El asunto de los espacios fue un elemento crucial para esta propuesta. Toda narración ocurre en un espacio–tiempo; es decir, los personajes no están en el limbo: su acción se sitúa, por ejemplo, en un bosque, río, pueblo o ciudad. En este proyecto, los espacios que recorren los personajes son los ambientes o escenarios (Casetti y Di Chio, 1998) de nuestros municipios.

Tanto los personajes como los acontecimientos podían basarse en personas y/o hechos reales o ficticios³⁰. Esto significa que se podía, incluso, partir de personas ya existentes en la localidad que conjuguen todos los valores que se quisieran comunicar. Otra alternativa era trabajar con los cuentos y fábulas populares de la región, que suelen existir en los territorios. Finalmente, el proceso también podía surgir exclusivamente de la creatividad de cada grupo.

En cuanto a la estructura narrativa del relato, tenía que cumplir tres condiciones básicas: 1. que haya un cambio; 2. que incluya acciones de causa–efecto; 3. que contemple la transformación (positiva y/o negativa) de los personajes protagonistas (Canet y Prósper, 2009; Gardiés, 2014). La estructura dramática de tres actos con ritmo ascendente (Rajas, 2014), en la que hay que identificar desde el inicio las acciones que rompen la cotidianidad, las acciones que complican al personaje héroe y las acciones que provocan el nudo/clímax (ver figura n°56), fue el esquema básico propuesto.

³⁰ Para ejemplificar este punto podemos recordar a don Evaristo, un personaje ficticio que promovía los buenos valores en la ciudad de Quito, Ecuador. Otro ejemplo es el Tucán Máximo, personaje ficticio del Ministerio de Salud Pública del Ecuador en los años 90. Con la presencia de este personaje, se estructuraban los mensajes para que la gente se vacune contra el sarampión.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Figura 566. Estructura de tres actos de un relato



Nota: tomado del blog de Silisque (17 de marzo 2022). Link:

<http://adriansilisque.com/estructura-dramatica-de-aristoteles-a-memento/>

Según este esquema, el primer punto de tensión ocurre cuando se rompe la cotidianidad o la normalidad y nuestro personaje entra en un universo desconocido. El segundo punto de tensión es cuando el personaje quiere conseguir algo, pero el oponente no lo permite y complica las acciones del sujeto héroe. Finalmente, el tercer punto de tensión ocurre cuando nuestro personaje lucha, consigue lo anhelado y recobra la normalidad (Canet y Prósper, 2009). A partir de la identificación de estos tres puntos, se pueden ir colocando acontecimientos satelitales u otros relatos más pequeños.

Como vemos, en el marco de esta secuencia narrativa, los personajes juegan un papel determinante para el desarrollo de las acciones. Según Vogler (1998), los roles que pueden cumplir los personajes son: héroe, mentor, guardián del umbral, heraldo, figura cambiante, sombra y embaucador. En cambio, Canet y Prósper (2009) identifican los siguientes roles: héroe, princesa (o personaje buscado), padre de la princesa, auxiliar, agresor o malvado y falso héroe. Los personajes que encarnen a los héroes deberán defender los valores que la comunidad o territorio acepta como propios, mientras que los personajes que encarnen a los antagonistas deberán representar a los antivalores.

Para guiar las decisiones de los estudiantes sobre los diferentes perfiles de personajes que podían integrar su propuesta narrativa, propusimos el esquema actancial de Greimas

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

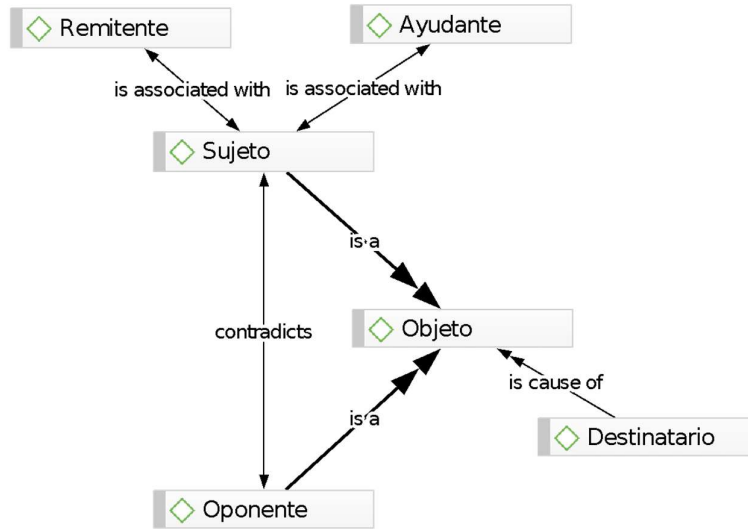
(citado en Canet y Prósper, 2009; Saniz, 2008). En este esquema existen seis categorías de personajes, agrupadas en tres pares, con funciones diferentes:

- *Sujeto y objeto*: el sujeto es el protagonista principal del relato, la fuerza movilizadora que condiciona las acciones y los acontecimientos futuros. Además, es el elegido para cumplir con una misión. El objeto, por su parte, hace referencia a lo que el sujeto busca con ansia; puede ser una persona, una situación, un objeto o una gracia divina. Es la fuerza que moviliza el deseo. Por lo tanto, las preguntas que debieron formularse los estudiantes en este punto son: ¿cuál es el sujeto de nuestra historia?, ¿qué misión está llamado a cumplir? y ¿cuál es su objeto de deseo?
- *Remitente y destinatario*: el remitente es la fuerza movilizadora que revela o indica la misión o la búsqueda que debe seguir el sujeto, mientras que el destinatario es aquel actante que recibe los beneficios de esa misión. En algunos casos este rol de destinatario recae en la misma figura del héroe, pero, en otros casos, el beneficio es para una tercera persona o incluso para una comunidad entera. La figura del remitente también puede tomar muchas formas, pero en este trabajo específico su figura debe ser de características divinas, espirituales y sabias.
- *Ayudante y oponente*: el ayudante es el actante que ayuda al sujeto para que cumpla su misión, mientras que el oponente es aquel que busca complicar o impedir que el sujeto cumpla su misión. En muchas ocasiones se confunde la fuerza del ayudante con la figura del remitente, pero el ayudante posee características más terrenales y humanas, y casi siempre está cerca del sujeto (héroe).

Dependiendo de la complejidad de la narración, estas categorías, exceptuando al sujeto y el objeto, pueden no recaer sobre un solo actante. Es decir, en relatos más amplios pueden existir dos o más remitentes, destinatarios, ayudantes u oponentes.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Figura 57. Relaciones que ocurren en el esquema actancial de Greimas



Nota: elaboración propia sobre el trabajo de Greimas (1970).

Para describir los perfiles de los seis personajes, los ambientes que transitan y los puntos de tensión en la narrativa, los estudiantes utilizaron la siguiente tabla:

Tabla 182. Matriz para describir los personajes de la narrativa

Personaje 1:	Descripción de características físicas, psicológicas y rol que cumple en el relato.
Personaje 2:	Descripción de características físicas, psicológicas y rol que cumple en el relato.
Personaje 3:	Descripción de características físicas, psicológicas y rol que cumple en el relato.

Nota: elaboración propia con ideas de Lovato (2017).

A continuación, se pueden observar extractos de los relatos elaborados por estudiantes:

Tabla 183. Ejemplos de relatos elaborados por estudiantes en el marco del proyecto ABP Transmedia

Ejemplo nº1	<i>Siempre contigo Neptalí</i>
--------------------	--------------------------------

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

	<p>Don Neptalí Quinteros amante de la naturaleza y los animales. Colono afroecuatoriano, fue una de las primeras personas que se asentó en el territorio de Puerto Quito en 1965. Don Neptalí poseía una gran extensión de terreno, ubicada en un pequeño valle de clima subtropical. Esta gran propiedad representaba todo su patrimonio y su vida misma.</p> <p>Su gran sombrero de paja ocultaba el blanco de su cabellera, y la gran sonrisa denotaba la calidez de su corazón. Era conocido y apreciado por la comunidad. Su familia durante los primeros años había sido parte integral del naciente asentamiento llamado Puerto Quito. Sin embargo, tras una década viviendo allí, Don Neptalí pronto llegó a la conclusión de que no podría trabajar o aprovechar sus tierras como le gustaría, además el nuevo poblado se estaba expandiendo rápidamente.</p> <p>Tras mucha meditación y diálogo con su esposa, Don Neptalí Quinteros cedió la mayoría de sus terrenos para ser aprovechados en el desarrollo del naciente poblado. A la pareja le fue imposible tener hijos por más que lo desearon e intentaron. Debido a esto, el matrimonio se dedicaría incluso más a su propiedad y en los siguientes años siguieron sembrando principalmente plátano y cuidando de sus animales, laborando y acumulando arrugas en su oscura piel bajo el sol.</p>
<p>Ejemplo n°2</p>	<p style="text-align: center;"><i>Colores del Viento</i></p> <p>En una fría mañana de octubre los habitantes de Intag despertaron algo asombrados pues la tierra temblaba incesantemente, el ambiente se tornó en un caos pues hubo especulaciones entre ciudadanos acerca de una posible erupción volcánica. Todo era muy extraño porque el volcán no ha registrado ese tipo de actividad desde hace ya tres mil o dos mil años, no obstante, algunos habitantes más longevos atribuyeron el fenómeno a un mal presagio pues, quizás la empinada montaña habría sufrido alguna otra decepción, como la pérdida de otro hijo, según cuenta la leyenda. Pero el pánico se apoderó cada vez más de la gente, el movimiento telúrico parecía tomar fuerza, no obstante, y ese mismo día en el Centro de Salud de “Apuela” había nacido una niña preciosa, la única en todo el hospital, quien entre llantos y gritos dio sus primeros signos de vida.</p>

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Nota: ejemplo tomado de los proyectos realizados por estudiantes (2021). El relato completo se encuentra dentro del anexo V.

2.2. Transmediatización (Expansión, Multiplicidad, Inmersión, Extracción, Serialización, etc.)

2.2.1. Expansión y Profundidad

La historia no puede quedar en un solo medio, debe buscar la posibilidad de expandirse por otros canales para explorar nuevas líneas narrativas, profundizar en algunos personajes, presentar nuevos puntos de vista, etc. Para tal fin, los estudiantes pudieron elegir entre las diferentes estrategias de expansión:

Tabla 184. Estrategias de expansión en la narrativa transmedia

Estrategias de expansión de la narrativa transmedia en proyectos de ficción	
Basadas en el tiempo	Precuelas. Secuelas. Paralipsis. Elipsis. Analepsis. Prolepsis. Historias intersticiales. <i>Spin off.</i>
Basadas en el espacio	Profundización de localizaciones ya presentadas.
Basadas en personajes	Nuevos personajes. Profundización en personajes ya introducidos.
Basadas en la acción	Nuevas tramas. Profundización en tramas ya existentes.

Nota: tomado de Miranda et al. (2020, p.25).

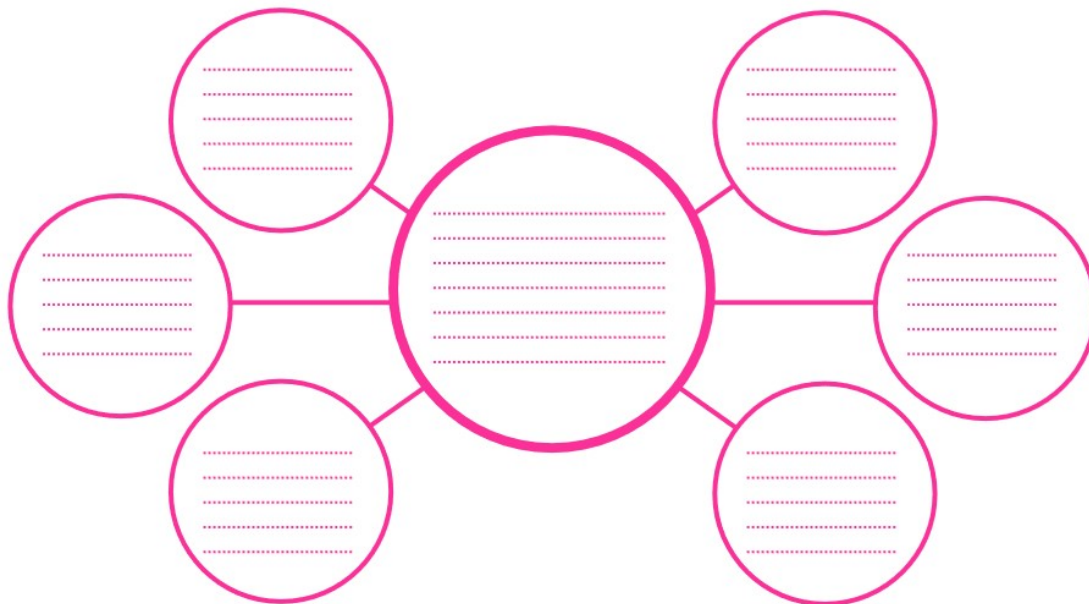
2.2.2. Continuidad y Multiplicidad

Por un lado, se debe analizar si los diferentes relatos que surgen del relato principal tienen relación o continuidad narrativa. Los nuevos relatos no pueden estar completamente separados. Por otro lado, teniendo en cuenta la característica de la multiplicidad, se deben pensar los relatos como puertas que vamos a abrir para que el usuario pueda acceder a la historia principal. En términos más concretos: ¿qué tipo de medios, plataformas o redes sociales vamos a abrir (televisión, radio, revistas, páginas web, blogs personales, *Instagram*, *TikTok*, *YouTube*, etc.)?

2.2.3. Construcción de Mundos

La construcción de un mundo narrativo nos invita a pensar si es posible relacionar la historia actual con otros relatos para que el universo narrativo sea más grande y amplio. Esta relación puede ocurrir dentro de un universo narrativo previamente existente o puede ser la ampliación de nuestra propia creación hacia situaciones, personas y ambientes más complejos. En el primer caso, nuestro relato puede vincularse, por ejemplo, con las historias, cuentos o leyendas que existen en los propios municipios.

Figura 578. Esquema para relacionar nuestra historia con otros relatos



Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Nota: tomado de Lovato (2017, p.03)³¹.

2.2.4. Inmersión

En este punto había que invitar a los usuarios o públicos organizacionales a participar del relato. Se les propuso mirar, escuchar, visitar el espacio, comentar y/o compartir. Para el llamado a la acción de los usuarios, se pensaron algunas estrategias, como por ejemplo otorgar premios simbólicos (certificados, insignias, cupones, etc.).

2.2.5. Extracción

Para sacar a los personajes o ambientes del mundo mediático hacia el mundo exterior, se debió pensar en la posibilidad de planificar representaciones teatrales, o simplemente en la presencia de los personajes en algún lugar público dramatizando alguna acción. El *merchandising* es un ejemplo de esta característica: a través de objetos pequeños (llaveros, muñecos, camisetas, etc.), se puede materializar la historia creada.

2.2.6. Serialización

Fue necesario planificar una serie de entregas durante el espacio-tiempo determinado por el proyecto; es decir, se plantearon diferentes episodios para trabajar uno o varios temas (en nuestro caso, sobre municipios y territorios). Así, los personajes podían aparecer, por ejemplo, en seis episodios de un documental, en diez programas radio, en cinco cuñas de radio, en ocho números de cómics, etc. Lo importante de este punto era lograr que el relato no se agote en un único momento de lanzamiento, sino todo lo contrario: planificar una serie para que la narrativa estuviera vigente el mayor tiempo posible.

³¹ En el original, esta figura sirve para descomponer los elementos del relato. Aquí se lo utiliza para relacionar nuestra historia con otros relatos.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

2.2.7. Subjetividad

La selección de los cuadrantes del CAME, la determinación de los objetivos y la elaboración del relato constituyeron una forma subjetiva de abordar los temas sobre un municipio. La construcción de nuestro relato podía dar pie a otras formas alternativas de mirar o abordar los temas existentes dentro de los municipios; la idea era no perder de vista esas diferentes alternativas.

2.3. Bocetos / Libretos / Guiones

Una vez finalizado el relato escrito y la transmediatización, los estudiantes debieron elaborar los bocetos, libretos y guiones de aquello que se iba a producir. Concretamente, debieron establecer al menos tres medios digitales por donde transite el relato.

Fase 3. Medios y plataformas

3.1. Selección de Medios y Formatos

Al llegar este punto, los estudiantes debieron justificar la selección de diferentes plataformas y redes sociales. En ese marco, rellenaron un esquema similar al que se puede observar a continuación (tabla n°186):

Tabla 185. Redes sociales y posibles funcionalidades

	Medio, plataforma o redes sociales	Descripción (¿qué parte de la narrativa transmedia va en cada medio?)
1	<i>Youtube</i>	Aquí se presentará la historia y será la red social principal desde donde se expandirá.
2	<i>Facebook</i>	En esta red social se crearán perfiles de los personajes. Los contenidos de cada perfil harán referencia a las características físicas y psicológicas de los personajes. No habrá relación entre los implicados.
3	<i>Twitter</i>	Aquí existirá confrontación entre perfiles de los diferentes personajes

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

4	<i>Instagram</i>	Aquí se mostrará el primer punto de tensión, en el que nuestro héroe es víctima de la primera tragedia.
5	Blog	Puede servir para presentar documentos o pruebas.

Nota: elaboración propia.

Además, la elección del medio, plataforma o red social debía estar justificada desde el punto de vista narrativo; es decir, se debía determinar qué parte de la narrativa se contaría en cada medio. Los estudiantes podían utilizar la siguiente tabla para explicar las funcionalidades de cada medio dentro de la narrativa transmedia.

Tabla 186. Las funciones de los diferentes medios dentro de la narrativa transmedia

Televisión	Contar (eventos principales, precuelas, secuelas, <i>spin offs</i> ³²).
Cine	Contar (eventos principales o especiales, precuelas, secuelas, <i>spin offs</i>).
Libros	Contar (eventos principales, precuelas, secuelas, <i>spin offs</i>).
Cómic	Contar (Precuelas, secuelas, <i>spin offs</i>).
Websodios y Movisodios	Contar (contenidos intersticiales, <i>spin offs</i>), catar, resumir (recapitulaciones), generar expectativa (anticipos).
Web	Informar, contar en forma no secuencial/multimedia, interactuar, participar, explorar.
Apps	Informar, compartir, geolocalizar, participar, ubicuidad.
Videojuegos en línea	Desafiar, interactuar, planificar estrategias/tácticas, sumergir al usuario en el mundo narrativo, cooperar/competir, explorar.
Videojuegos	Desafiar, interactuar, planificar estrategias/tácticas, sumergir al usuario en el mundo narrativo, cooperar/competir, explorar.
Redes sociales	Conversar, compartir, intercambiar, participar.
Wikis	Informar, compartir, aprender, archivar.

³² El *spin off* hace referencia a la creación o profundización de un tema que ya se ha trabajado en una producción anterior. Lo más recurrente es contar en mayor profundidad la historia de uno de los personajes de una obra.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Juego de realidad alternativa	Conversar, cooperar/competir, investigar, explorar, sumergir al usuario en el mundo narrativo.
--------------------------------------	--

Nota: tomado de Scolari (2013, pp.88-89).

Como se puede observar, esta tabla se enfoca en productos audiovisuales y de ficción, pero cuando se trata de aplicar la narrativa transmedia en la comunicación organizacional, el espacio se abre a otras posibilidades que se pueden analizar en la siguiente tabla (n°188):

Tabla 187. Herramientas para expandir las narrativas transmedia en la comunicación organizacional

Periodismo de marca	Documentales	Playlist
Brand entertainment	Blog	Podcast
Películas	Videoblog	Ebook
Libros físicos	Revistas	Memorias
Informes	Publicaciones	Estudios
Noticias	Infografías	Webinars
Cursos	Seminarios	Conferencias
Patrocinios	Eventos y jornadas	Anuncios

Nota: tomado de Fontán (2016, p.364).

3.2. Estética de Productos

La estética del mundo narrativo hace referencia a los colores, tipografías, diseños y formas gráficas del proyecto transmedia. Sin bien es cierto que en cada medio los elementos pueden cambiar, hay que procurar que se mantenga una misma estética.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Figura 59. Paleta de colores



Nota: tomado de Creativos Online Org. Link: <https://www.creativosonline.org/como-elegir-la-paleta-de-colores-adecuada-para-tu-marca.html>

En este sentido, hay que poner atención en los colores que se usaron en los diferentes productos comunicacionales, así como en la tipografía de materiales impresos y digitales. No hay que olvidar que la continuidad estética ayuda a generar y consolidar una relación entre los diferentes productos.

Cuando se trabaja con instituciones, suelen existir colores institucionales o tipografías que están presentes en los escudos, las banderas, etc. En esos casos, hay que intentar utilizar los colores de la institución y jugar con tonos o variantes que se nos permitan.

Fase 4. Participación

4.1. Participación

En el proceso de creación de productos, siempre hay que ir pensando qué nivel de participación se busca en los usuarios.

- Estado 1 – Usuario consume contenido.
- Estado 2 – El usuario interactúa con el contenido.
- Estado 3 – Interacciones individuales en la red como agregados.
- Estado 4 – Interacciones individuales en la red como uso social.
- Estado 5 – Los usuarios se entregan socialmente (Acuña y Calogueria, 2012).

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

Esta participación está condicionada por una serie de variantes, y el tiempo es una de ellas. En ese sentido, ya que se hubiera necesitado más tiempo del propuesto para poder llegar a un estado 5 de participación, se determinó que el proyecto era viable hasta un estado 3. Por lo tanto, hasta ese nivel se planificaron los contenidos que se fueron realizando.

Fase 5. Cronograma y Ejecución

5.1. Un Relato Abarcador y Tipos de Contenidos

Cuando se trata de un proyecto de comunicación con características transmedia, siempre hay que realizar una planificación³³. Al crear la historia, se debe procurar que sea posible sacar de ella suficiente contenido para trabajar durante el tiempo previsto. Por esa razón, hay que crear historias o mundos narrativos que permitan trabajar diversos temas por largo tiempo; si las historias se concentran en una sola cosa se corre el riesgo de que el relato se agote inmediatamente.

5.2. Matriz de Contenidos

Una vez que tenemos una historia y la hemos materializado en productos comunicativos, se debe realizar un cronograma para que las partes del relato vayan apareciendo de forma ordenada durante el tiempo que hayamos planificado (sea un mes, seis meses o un año). Para esta actividad, los estudiantes debieron completar la siguiente matriz:

- Fecha: determinar el día en que se publicará el contenido.
- Descripción de contenido: explicar brevemente qué contenido se publicará (en este caso, ¿qué parte de la narrativa se dará a conocer?).
- Medio o plataforma: establecer qué medio de comunicación tradicional o digital se va a utilizar.
- Formato: señalar el formato comunicativo que corresponda al contenido.
- Contenido: en este punto hay tres alternativas. Puede ser un contenido regular, planificado con anterioridad (lo que corresponde a nuestro proyecto). Pero también

³³ Solo como ejercicio pedagógico, se realizó una planificación anual de las decisiones, acciones y productos comunicacionales.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

podría ser un contenido de campaña, es decir, la narrativa transmedia podría apoyar alguna campaña específica (por ejemplo, festividades en el territorio). Por último, podría tratarse de un contenido coyuntural: temas no planificados, que surgen en el día a día de los municipios. Nuestra narrativa transmedia también podría apoyarse en temas coyunturales (por ejemplo desastres naturales, pandemias o emergencias).

A partir de la siguiente tabla (n°189), los estudiantes pudieron detallar su planificación:

Tabla 188. Matriz de planificación

Fecha	Descripción del contenido	Medio o plataforma	Formato	Contenido		
				Reg.	Camp.	Coy.
1						
2						
3						
4						
5						

Fase 6. Evaluación

6.1. Evaluación y Autoevaluación Global del Proyecto de Comunicación Transmedia

La siguiente rúbrica ha servido para evaluar y autoevaluar los proyectos de comunicación transmedia, tanto para el equipo de trabajo como para los futuros evaluadores. En este sentido, se trata de una tabla con dos metas principales: por un lado, sirve al interior del grupo para saber si el proyecto tiene coherencia y, por otro lado, sirve al docente para evaluar la actividad. Además, se considera que también podría servir para evaluadores externos (por ejemplo, profesores invitados).

Los valores de la evaluación van del 1 al 5, siendo 1=nada, 2=poco, 3=algo, 4=bastante y 5=mucho.

Tabla 189. Esquema para la autoevaluación y evaluación externa del proyecto ABP Transmedia

	1	2	3	4	5
1. ¿Se cumplió con los objetivos generales?					

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

2. ¿Se cumplió con los objetivos específicos?

3. ¿Están claros los públicos beneficiarios del proyecto?

4. ¿El relato es entendible?

5. ¿El relato trabaja con profundidad los personajes?

6. ¿En el relato está claro el conflicto y la trama?

7. ¿Se pudo crear una biblia transmedia?

8. ¿Se pudo profundizar y expandir algún elemento del relato?

9. ¿El relato tuvo continuidad y multiplicidad en los diferentes medios seleccionados?

10. ¿Se identifican las características de inmersión y extracción en el relato construido?

11. ¿Se identifican características como la serialización o la subjetividad en el relato construido?

12. ¿Existe una continuidad narrativa entre los diferentes medios, plataformas y redes sociales?

13. ¿Existe una continuidad estética del relato entre los diferentes medios, plataformas y redes sociales?

14. ¿El cronograma de ejecución está alineado con los objetivos específicos?

Nota: elaboración propia.

Anexo II

En este anexo se presenta el banco de preguntas que se utilizó en las entrevistas semiestructuradas a profesores de comunicación organizacional.

Tabla 190. Banco de preguntas para entrevistas semiestructuradas

Preguntas
Comunicación organizacional
<ul style="list-style-type: none"> <li style="text-align: center;">- ¿Qué es para usted la comunicación organizacional y/o corporativa? - ¿Por qué es importante contar con un profesional de la comunicación dentro de las organizaciones o empresas? - ¿Cuáles son las fortalezas de la enseñanza de la comunicación organizacional en esta universidad? - ¿Cuáles son las necesidades sociales en la formación de los comunicadores organizacionales? - ¿Cuáles son las necesidades del mercado en la formación de los comunicadores organizacionales? - Desde su percepción, ¿cómo ha cambiado el perfil del comunicador organizacional en nuestro contexto?
Estrategias de enseñanza y aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo podría describir su estrategia de enseñanza dentro del aula de clase para desarrollar la parte teórica o conceptual de la asignatura de comunicación organizacional? - ¿Cómo podría describir su estrategia de enseñanza para integrar la parte práctica de la asignatura de comunicación organizacional? - ¿Cómo podría describir su estrategia de enseñanza para integrar la utilización de la tecnología dentro de la enseñanza de la asignatura de comunicación organizacional? - ¿Podría describir un caso particular donde se integraron elementos conceptuales, prácticos y tecnológicos en área de la comunicación organizacional en sus años como docente?
Educación y cultura digital
<ul style="list-style-type: none"> <li style="text-align: center;">- ¿Qué es para usted la cultura digital? - ¿En qué grado usted puede calificar que los estudiantes de comunicación poseen un manejo adecuado de las nuevas tecnologías para sus actividades educativas? - En su opinión, ¿es posible afirmar que los estudiantes de comunicación poseen una cultura digital para afrontar la carrera o la vida profesional?

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- ¿Qué tipo de competencias o habilidades digitales debe desarrollar el estudiante que aspira a un título profesional en comunicación organizacional?
- ¿Qué estrategia se debería utilizar para que profesores y estudiantes de la carrera de comunicación puedan desarrollar competencias digitales para la consolidación de una cultura digital fuerte?

Anexo III

Cuestionario para evaluar las competencias digitales en los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en la ciudad de Quito, Ecuador

Preguntas de control

A. Correo:

B. Género:

- Masculino
- Femenino
- Otros.

C. Tipo de universidad:

- Pública
- Privada
- Otros.

D. Edad:

- Entre 20 y 25 años
- Entre 26 y 30 años
- Entre 31 y 35 años.

E. Usted estudia la comunicación organizacional como:

- Asignatura
- Enfoque
- Especialización
- Carrera.

Área n.1: Información y alfabetización digital

1. En sus actividades educativas universitarias, ¿usted se siente capaz de consultar información, datos y contenidos en fuentes que tengan calidad o relevancia?

- Muy poco
- Poco
- Algo
- Bastante
- Mucho.

2. Para tareas de investigación en la red, ¿cuántas fuentes consulta para realizar su trabajo antes de presentarlo al profesor?

- Una fuente
- Dos fuentes
- Tres fuentes
- Cuatro fuentes
- Cinco o más fuentes.

3. En función de fortalecer el aprendizaje en el aula ¿cuál es el tipo de recurso digital en red que más utiliza para profundizar sus conocimientos?

- Libros electrónicos (*e-books*)
- Videos
- Audios
- Página web con predominancia de texto escrito
- Cursos o talleres en línea
- Comunidades en línea.

Área n.2: Comunicación y colaboración

4. ¿Usted se siente capacitado para interaccionar con otras personas a través de plataformas y aplicaciones digitales para profundizar sus conocimientos profesionales?

- Muy poco
- Poco
- Algo
- Bastante
- Mucho.

5. ¿Con qué frecuencia comparte publicaciones o contenidos educativos digitales dentro de su red de contactos (ya sea por correo electrónico, mensajería rápida o redes sociales)?

- Nunca
- Casi nunca
- Algunas veces
- Casi siempre
- Siempre.

6. ¿Ha trabajado en clase sobre la importancia de gestionar la identidad digital para un uso responsable de las plataformas y redes sociales?

- Muy poco
- Poco
- Algo
- Bastante
- Mucho.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

7. Participar en línea hace referencia a: solicitar información, realizar un reclamo, exigir devoluciones, colocar un punto de vista sobre servicios o productos que ofrecen las organizaciones sociales y privadas. ¿Qué nivel de participación *online* posee usted?

- Muy poco
- Poco
- Algo
- Bastante
- Mucho.

Área n.3: Creación de contenidos

8. Sus profesores en clases, ¿en qué medida demandan la utilización de las herramientas de ofimática o paquetes informáticos como editor de textos, hojas de cálculo y presentaciones de *Microsoft Office*? (por ejemplo: *Word, Excel, PowerPoint*).

- Muy poco
- Poco
- Algo
- Bastante
- Mucho.

9. Sus profesores en clases, ¿en qué medida demandan la utilización de *software* especializado en su profesión de comunicación social? (Por ejemplo, paquetes informáticos que editen fotografías, videos, diseño gráfico).

- Muy poco
- Poco
- Algo

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Bastante
- Mucho.

10. ¿Le han indicado, en clase, que algunos contenidos digitales en la red tienen licencias y derechos de autor?

- Muy poco
- Poco
- Algo
- Bastante
- Mucho.

Área n.4: Seguridad

11. En la siguiente tabla, marque su nivel de seguridad, protección y uso responsable de la tecnología digital, siendo 1=poco y 5=mucho.

	1	2	3	4	5
Protejo mi dispositivo y contenido digital.					
Protejo mis datos personales e identidad digital.					
Tengo conocimientos de los efectos de la tecnología por constante exposición.					
Tengo conciencia ambiental al momento de utilizar la tecnología.					

Área n.5: Resolución de problemas

12. Cuando detecta un problema o fallo en su dispositivo digital a nivel *software* o *hardware*, ¿es capaz de resolverlo?

- Nunca

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Casi nunca
- Algunas veces
- Casi siempre
- Siempre.

13. ¿Usted considera que en su ambiente universitario existe innovación para desarrollar y solucionar problemas en el campo profesional para el que se está preparando?

- Nunca
- Casi nunca
- Algunas veces
- Casi siempre
- Siempre.

14. ¿Usted considera que el personal docente de la asignatura, enfoque o especialización en comunicación organizacional cuenta con procedimientos innovadores para dar soluciones comunicacionales a los problemas que se presentan?

- Nunca
- Casi nunca
- Algunas veces
- Casi siempre
- Siempre.

15. ¿Es usted capaz de crear un proyecto de comunicación para resolver problemas de una organización a través de herramientas digitales?

- Nunca
- Casi nunca

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Algunas veces
- Casi siempre
- Siempre.

16. En el momento de la presentación de la planificación de la clase, ¿los docentes de la asignatura, enfoque o especialización en comunicación organizacional hacen referencia a la utilización de las TIC durante el semestre?

- Muy poco
- Poco
- Algo
- Bastante
- Mucho.

17. ¿Los docentes de la asignatura, del enfoque o especialización en comunicación organizacional utilizan recursos digitales (videos, imágenes, *podcasts*, infografías o redes sociales) para desarrollar la clase?

- Muy poco
- Poco
- Algo
- Bastante
- Mucho.

18. ¿Los docentes de la asignatura, enfoque o especialización en comunicación organizacional utilizan plataformas interactivas en la red para explicar, desarrollar o profundizar algún contenido?

- Nunca
- Casi nunca

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Algunas veces
- Casi siempre
- Siempre.

19. ¿Los docentes que imparten la asignatura, énfasis o especialización en comunicación organizacional fomentan la utilización de las TIC?

- Nunca
- Casi nunca
- Algunas veces
- Casi siempre
- Siempre.

20. ¿En qué momentos y espacios de la asignatura, enfoque o especialización en comunicación ha aprovechado de mejor forma las TIC?

	1	2	3	4	5
Apoyo a la clase magistral.					
Trabajo autónomo e individual.					
Proyectos grupales en clase.					
Proyectos vinculados con la comunidad.					
Exámenes o evaluaciones.					

Área n.6: Competencias digitales aplicadas específicamente en la comunicación organizacional

21. ¿Es capaz de conocer y reconocer los diferentes lenguajes, formatos y plataformas por donde circula información, comunicación o conocimiento en una organización?

- Muy poco
- Poco

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Algo
- Bastante
- Mucho.

22. ¿Es capaz de evaluar técnicamente los productos comunicacionales (videos, revistas, afiches y cuñas) que se elaboran para los públicos de la institución?

- Muy poco
- Poco
- Algo
- Bastante
- Mucho.

23. ¿Usted es capaz de producir contenidos comunicacionales para una organización utilizando recursos digitales disponibles en la red (como videos, fotografías, infografías, textos, audios, etc.)?

- Muy poco
- Poco
- Algo
- Bastante
- Mucho.

24. Se consideran experiencias interactivas en la red cuando un usuario puede: descargar documentos, solicitar suscripciones, iniciar y seguir trámites, comprar y pagar en línea, efectuar reclamos. ¿Usted está en la capacidad de planificar experiencias interactivas en red para una organización?

- Muy poco
- Poco
- Algo

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Bastante
- Mucho.

25. Usted, como estudiante de comunicación organizacional, ¿posee metodologías y herramientas digitales para reconocer la demanda de los diferentes públicos de la organización?

- Muy poco
- Poco
- Algo
- Bastante
- Mucho.

26. ¿Está capacitado para evaluar estéticamente (composición, corrección de color, luces, encuadres, diseño gráfico, etc.) los productos comunicativos que elabora y difunde una organización hacia sus públicos?

- Muy poco
- Poco
- Algo
- Bastante
- Mucho.

27. ¿En qué medida se puede realizar comunicación organizacional sin la utilización de la red, plataformas digitales y redes sociales?

- Muy poco
- Poco
- Algo
- Bastante
- Mucho.

Anexo IV

Competencias digitales FACSO

(Cuestionario pre y post-test)

Esta encuesta es un instrumento de recolección de datos que corresponde a una investigación doctoral sobre competencias digitales de comunicación organizacional en la Facultad de Comunicación Social. Los datos recogidos serán de uso exclusivo para el análisis dentro de la investigación y solo tienen fines académicos.

Preguntas de control

A. Correo:

B. Género:

- Hombre
- Mujer
- Otro.

C. Curso:

- 6A
- 6B
- 6C
- 8B.

D. Edad:

- 20-25

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- 26-30
- 31-35.

E. ¿Posee conexión fija de internet en su casa?

- SÍ
- NO.

Área de información y alfabetización informacional

1. En los últimos seis meses, ¿usted ha recibido capacitación para el manejo de nuevas tecnologías de la información y comunicación?

- Sí
- No
- Tal vez.

2. Cuando busca información en internet, ¿tiene el hábito de filtrar y contrastar entre diferentes fuentes para reconocer su calidad o validez?

- Sí
- No
- Tal vez.

3. Normalmente, ¿cuántas fuentes de información consulta para realizar algún trabajo o proyecto relacionado con su formación profesional?

- 1
- 2
- 3
- 4

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- 5.

4. ¿Qué tipo de recurso digital de internet utiliza con más frecuencia para profundizar conocimientos dentro de su formación profesional?

- Libros electrónicos
- Videos
- Audios
- Páginas web
- Cursos en línea
- Comunidades en línea
- Otros.

5. ¿Se considera una persona crítica con los datos e informaciones que llegan desde internet?

- Nada
- Poco
- Algo
- Bastante
- Mucho.

Comunicación y colaboración

6. ¿Cuántas veces a la semana utiliza las plataformas digitales para realizar proyectos o tareas educativas con sus compañeros?

- 1 vez por semana
- 2 veces por semana
- 3 veces por semana
- 4 veces por semana

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- 5 veces por semana.

7. ¿Con qué frecuencia comparte publicaciones o contenidos digitales sobre su campo de formación profesional entre sus contactos (ya sea por correo electrónico, mensajería rápida o redes sociales)?

- Nunca comparto
- Una vez a la semana
- Dos veces a la semana
- Tres veces a la semana
- Cuatro o más veces a la semana.

8. ¿Con qué frecuencia realiza trabajos o proyectos colaborativos a través de plataformas digitales dentro de su campo de formación profesional?

- Nunca
- Una vez a la semana
- Dos veces a la semana
- Tres veces a la semana
- Cuatro o más veces a la semana.

9. En el marco de su formación profesional, ¿para qué utiliza internet?

- Buscar y leer artículos académicos
- Buscar y leer artículos profesionales
- Inscribirse para cursos en línea
- Formar parte de un grupo o comunidad profesional
- Aprender contenido profesional a través de tutoriales
- Otros.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

10. En la actualidad, ¿usted forma parte de grupos o comunidades virtuales en internet relacionados con su campo de formación profesional?

- Sí (Si la respuesta es sí, ¿a qué grupo pertenece?)
- No.

Creación de contenidos

11. En la siguiente escala, indique: ¿en qué medida sus profesores demandan la utilización de paquetes informáticos como editores de texto, hojas de cálculo y presentaciones?

- Nada
- Poco
- Algo
- Bastante
- Mucho.

12. En el marco de su aprendizaje, ¿sus profesores demandan la utilización de programas informáticos especializados en su formación profesional (por ejemplo, editores de video, imágenes, audios, etc.)?

- Sí (en caso de responder sí, ¿cuáles son esos programas?)
- No.

13. ¿Sabe evaluar técnicamente los productos comunicacionales (videos, revistas, afiches y cuñas) que se elaboran en el campo de la comunicación organizacional?

- Sí
- No
- Tal vez.

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

14. ¿Sabe evaluar estéticamente (composición, corrección de color, luces, encuadres, diseño gráfico, etc.) los productos comunicativos que se elaboran para el campo de la comunicación organizacional?

- Sí
- No
- Tal vez.

15. En la siguiente escala, indique su capacidad de combinar, mezclar y readaptar lenguaje como audio, video, gráficos y textos para crear contenido propio.

- Nada
- Poco
- Algo
- Bastante
- Mucho.

16. En la siguiente escala, indique su nivel de conocimiento en la creación de contenido con características narrativas (contenido que tenga personajes, ambientes y acciones).

- Nada
- Poco
- Algo
- Bastante
- Mucho.

17. ¿Qué formatos comunicativos digitales ha trabajado con frecuencia para comunicarse con los diferentes destinatarios? (Seleccione 3 opciones).

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Boletines de prensa digitales
- Páginas web interactivas
- Videojuegos o gamificación
- Blogs
- *Podcasts*
- *Email - marketing*
- *E-books*
- Videos para plataformas como *YouTube* o *Vimeo*.

18. ¿Está en la capacidad de crear contenidos adaptables a diferentes plataformas, redes y aplicaciones digitales?

- Nada
- Poco
- Algo
- Bastante
- Mucho.

Seguridad

19. ¿Con qué frecuencia revisa las configuraciones de privacidad en sus dispositivos digitales para una navegación más segura?

- Nunca
- Una vez al mes
- Una vez al año.

20. ¿Es consciente de la importancia de gestionar la identidad digital en las plataformas y redes sociales para un uso responsable?

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- Sí
- No
- Tal vez.

21. ¿Es consciente de que los contenidos digitales en la red tienen licencias y derechos de autor?

- Sí
- No
- Tal vez.

22. ¿Es consciente de que el uso excesivo de los dispositivos digitales afecta a la salud?

- Sí
- No
- Tal vez.

Resolución de problemas

23. Normalmente, cuando detecta un problema o fallo en su dispositivo digital a nivel de *software* o *hardware*, ¿es capaz de resolverlo?

- Sí
- No
- Tal vez.

24. ¿Usted considera que en su ambiente universitario existen iniciativas que vinculen la comunicación organizacional con las tecnologías digitales para la resolución de problemas?

- Sí

Sobre las competencias digitales de los estudiantes universitarios de comunicación organizacional en Quito (Ecuador)

- No
- Tal vez.

25. ¿Podría plantear un proyecto de comunicación digital que implique la creación de un relato, difundirlo por distintos medios y provocar la participación de los diferentes públicos de las organizaciones?

- Sí
- No
- Tal vez.

26. ¿Cree usted que la elaboración de relatos al interior de la empresa y/o institución fortalece las actividades de un comunicador organizacional en la sociedad del conocimiento?

- Sí
- No
- Tal vez.

Anexo V

Portafolio virtual de los trabajos realizados por el grupo experimental

Link:

<https://drive.google.com/drive/folders/1n2DsImExsNHT0ggpQyHubeVVeHr6GcLH?usp=sharing>

FIN