



PROYECTO INIC01-403



COMPETENCIA MEDIÁTICA

DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO
EN ENCARNACIÓN

Encarnación, Paraguay - 2026

Institución asociada:



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
ENCARNACIÓN



GOBIERNO DEL
PARAGUAY

CONSEJO NACIONAL
DE CIENCIA
Y TECNOLOGÍA



Institución asociada:



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
ENCARNACIÓN



GOBIERNO DEL
PARAGUAY

CONSEJO NACIONAL
DE CIENCIA
Y TECNOLOGÍA



PROGRAMA PARAGUAYO PARA EL DESARROLLO DE LA CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Con el apoyo de:



PROYECTO INIC01-403

COMPETENCIA MEDIÁTICA

DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO
EN ENCARNACIÓN





EDITORIAL DIVESPER

Kreusser e/ Honorio González e Independencia
Nacional — Encarnación, Paraguay

Teléfono: 595 71 205454

email: editorial@unae.edu.py

www.unae.edu.py

ISBN: 978-99989-987-4-2



Autoridades Institucionales de la UNAE

Rectora Complejo Educativo UNAE:

Dra. Nadia Czeraniuk

Vicerrector Administrativo:

Mag. Helmut Schaefer

Secretario General:

Mag. Francisco Cantoni

Directora Académica General:

Dra. Laura Arévalos

Directora Unidad de Postgrado e Investigación:

Mag. Analía Enriquez Tischler

Director Centro de Investigación y Documentación:

Mag. Matías Denis

Decano Facultad Ciencias Jurídicas Humanas y Sociales:

Mag. Abog. Yonny Flick

Decana Facultad Ciencias Empresariales:

Mag. Yanina Gerhard

Decano Facultad Ciencia, Arte y Tecnología y Director Arquitectura:

Mag. César Aquino

Director Análisis de Sistemas Informáticos y Diseño Gráfico:

Mag. Gabriel Sotelo

Directora Diseño de Modas:

Lic. Laura Portillo

Directora Farmacia:

Bioq. Patricia Villalba

Directora Veterinaria:

Dra. Vet. Karen Aguirre

Director Contaduría Pública y Administración:

Mag. Marcelino Venialgo

Coordinadora de Psicopedagogía:

Mag. Jessica Zacarías

Coordinadora Ingeniería Comercial y Licenciatura en Marketing:

Ing. Com. Ivonne Vargas

Dirección Académica ISEDE:

Dra. Rocío Palacios

Coordinación ISEDE:

Mag. Verena Schaefer

Dirección Académica UNAE Sede Colonias Unidas:

Lic. Alberto Díez Hellemans

Resultados del proyecto **"INIC01-403: Competencia mediática del profesorado no universitario en Encarnación"** cofinanciado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de Paraguay - CONACYT con fondos del FEEL.

EQUIPO:

Directora de proyecto: Dra. Nadia Czeraniuk

Investigadora en formación: Laura Verena Schaefer Czeraniuk

Investigador tutor: José Ignacio Aguaded

Equipo de investigación: Matías Denis, Analía Enriquez, Elsa Cristina Raychakowski, Rocío Palacios, María Del Carmen Paredes, Francisco Cantoni, Walter Aranda, Axel Jara y Deolinda Peralta

Institución asociada: Red Alfamed

Compilación, edición y corrección de estilo: Matías Denis y Laura Verena Schaefer Czeraniuk

Auxiliares y técnicos de investigación: Andrea Diana Tepper Schneider y Yamila Anahí Machado Atienza

Administrativos: Helmut Rubén Schaefer Báez, Zunilda Sanabria y Andrea Diana Tepper Schneider

Diagramación: Hernán Andrés Schaefer Czeraniuk y Camila Alejandra Báez Lisnichuk

ESTE PROYECTO FUE COFINANCIADO POR EL CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CONACYT) CON EL APOYO DEL FEEL.

Con el apoyo técnico del proyecto "Investigación, diseño e implementación de una propuesta curricular de formación de profesorado en alfabetización mediática en el ámbito euroamericano" de la convocatoria "Proyectos de Generación de Conocimiento 2023" (código PID2023-146288NB-I00), financiado por MICIU (AEI) 10.13039/501100011033 y por FEDER (UE).



ISBN: 978-99989-987-4-2

Páginas: 100

Impresión: Centro Gráfico S.R.L. | Primera edición: Febrero 2026 | Tirada: 300 ejemplares

Se autoriza el uso y la divulgación del contenido de este libro por cualquier medio, siempre que se cite la fuente. La presente publicación ha sido elaborada con el apoyo del CONACYT. El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva de los autores y en ningún caso se debe considerar que refleja la opinión del CONACYT.

Se agradece la colaboración a:

Keila Ester Bartomeus Santacruz, Kiara Ester Bartomeus Santacruz, Andrea Marisel Britez Zayas, Néstor Fabián Duré Benítez, Yeni Vanesa Galeano Cabral, Cinthia Noemi Insfrán Galvez, Iara Milena Kokes Benítez, Paola Lices López De Ramos, Nora Noemi Martínez Rotela, Yenny Ailen Melgarejo Garay, Bianca Abigail Mencia Lezcano, María de los Ángeles Morinigo Villalba, Fátima Carolina Ortega Sánchez, Johana Magali Ortiz Alcaraz, Barbara Liduvina Pérez Centurión, Adrian Alexander Román Krivinski, Cristina Beatriz Santander Encina, Naomi Giovanna Shimanaka Cibils, Nathaly Mercedes Silva González, Silvana Gabriela Silva, Angela Saori Torres Ouchi, Maria Emilia Vargas González, Jorge Rubén Yegros Vargas.



Índice

Presentación

1. Introducción	7
2. Estado del arte y marco teórico	8
2.1. De la educación en medios a la AMI: trayectoria internacional y latinoamericana	13
2.2. Conceptualización y dimensiones de la competencia mediática	16
2.2.1. Dimensiones e indicadores de la competencia mediática	18
2.3. Ecosistema digital contemporáneo: prosumidor, plataformización y desinformación	20
2.4. El rol del profesorado: del uso instrumental a la mediación crítica	23
3. Problema y objetivos	28
3.1. Problema	28
3.2. Objetivos	30
4. Metodología	31
4.1. Enfoque y tipo de investigación	31
4.2. Población y muestra	32
4.3. Instrumentos de recolección de datos	33
4.4. Procedimiento de recolección de datos	35
4.5. Técnicas de análisis de datos	36
4.6. Consideraciones éticas	37
5. Experiencia de ejecución del proyecto	36
5.1. Gestión de los equipos de trabajo	38
5.1.1. Organización del trabajo en la etapa de revisión bibliográfica	39
5.1.2. Distribución temporal del trabajo y dedicación	40
5.1.3. Aprendizajes derivados de la gestión del equipo	42
5.2. Colaboración nacional	42
5.3. Colaboración internacional	43
5.4. Presentaciones nacionales e internacionales	44
6. Resultados y discusiones	46
6.1. Caracterización de la muestra	46
6.2. Nivel global de competencia mediática autopercibida del profesorado	49

6.2.1. Dimensión: Acceso y obtención de la información	51
6.2.2. Dimensión: Lenguaje	52
6.2.3. Dimensión: Tecnología	53
6.2.4. Dimensión: Procesos de producción	54
6.2.5. Dimensión: Política e industria mediática	55
6.2.6. Dimensión: Ideología y valores	56
6.2.7. Dimensión: Recepción y comprensión	57
6.2.8. Dimensión: Participación ciudadana	58
6.2.9. Dimensión: Creación	59
6.2.10. Dimensión: Comunicación	60
6.3. Entrevista a docentes	61
6.3.1. Conceptualización de AMI	61
6.3.2. Uso pedagógico de contenidos mediáticos	63
6.3.3. Uso pedagógico de plataformas digitales	65
6.3.4. Frecuencia de uso de plataformas digitales	67
6.3.5. Creación de contenido mediático	68
6.3.6. Uso crítico de medios de comunicación	70
6.3.7. Consumo mediático docente vinculado a la enseñanza-aprendizaje	72
6.3.8. Motivaciones docentes para el uso cotidiano de redes sociales y medios de comunicación	73
6.3.9. Dificultades docentes para trabajar con medios digitales en el aula	75
6.3.10. Acompañamiento a la formación continua del profesorado en AMI	77
7. Conclusiones	79
8. Referencias bibliográficas	82
9. Anexos	90
Anexo 1 - Cuestionario aplicado al profesorado no universitario de la ciudad de Encarnación	90
Anexo 2 - Guía de la entrevista aplicada a profesorado no universitario de la ciudad de Encarnación	100



Presentación

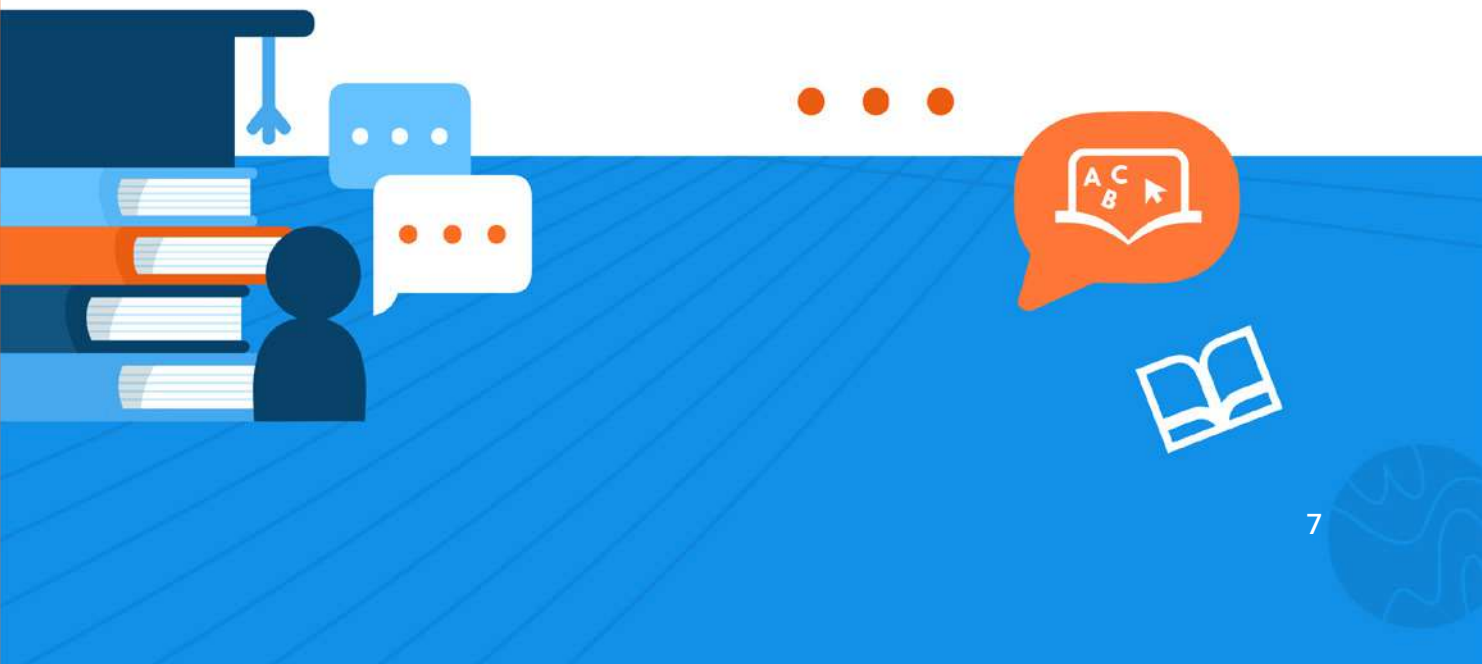
Tal como se menciona entre las conclusiones, el fortalecimiento de la competencia mediática docente es un desafío estructural. Partiendo de esta conclusión, este material evidencia lo ejecutado por medio de un proyecto de investigación sobre un tema que se puede considerar nuevo en Paraguay, que es la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI).

El proyecto que se refleja en este material es uno de los tres primeros proyectos que tratan sobre AMI a nivel nacional con financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de Paraguay -CONACYT-. Entendemos que su aprobación se dio, entre otros factores, por los aportes que puede suponer a las políticas públicas, concretamente a las educativas. La realidad local en materia educativa la conocemos: es débil. Si a ello se le suman aspectos como la AMI, los resultados futuros pueden ser mucho más débiles.

Hablar de AMI es mucho más que hablar de tecnología. AMI tiene entre sus metas la capacidad crítica y reflexiva sobre la información y los medios. Sin dudas, es parte clave de una ciudadanía participativa y democrática.

Por eso, y a sabiendas de que la AMI a nivel latinoamericano está poco inserta en los sistemas de educación formal, esperamos que los resultados de este proyecto resulten en un insumo para que la educación, en este caso la formación de maestros, considere una inclusión significativa de la AMI en los programas formativos. Los resultados dan cuenta de que aún queda mucho camino por recorrer para que desde las escuelas y colegios se trabaje la competencia mediática. Sin embargo, vivimos en un contexto diario totalmente mediatizado.

Dra. Nadia Czeraniuk
Directora del Proyecto





1. Introducción



En las últimas décadas, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los medios de comunicación han experimentado una expansión sin precedentes que ha reconfigurado las dinámicas sociales, culturales y educativas. A nivel mundial, se estima que más de 5 mil millones de personas utilizan redes sociales —lo que representa aproximadamente el 62 % de la población global— y este volumen continúa creciendo a un ritmo anual cercano al 4 % (DataReportal, 2025; Backlinko, 2025). Esta penetración masiva de internet y las plataformas digitales ha ocasionado que, para las nuevas generaciones, la vida cotidiana esté indisolublemente unida al acceso continuo a dispositivos conectados, pantallas y entornos mediáticos. Sin embargo, este uso intensivo no implica necesariamente un manejo crítico y reflexivo de la información. La masividad de los contenidos que circulan exige el desarrollo de una alfabetización mediática e informacional que acompañe el crecimiento tecnológico con una formación específica para la lectura, producción y comprensión de los lenguajes mediáticos.

En este sentido, convertir la imagen en oportunidad para la reflexión crítica implica, como sostiene Aguaded (2012), “tomar distancia respecto a los propios sentimientos, identificar los motivos de su magia y comprender el sentido explícito e implícito de las informaciones y de las historias” (p. 8).

La alfabetización mediática, entendida como un sistema de competencias que integra la capacidad de usar operativamente los medios, comprenderlos críticamente, evaluar la información y crear, comunicar y participar de manera responsable (Pérez-Tornero y Varis, 2012), se configura hoy como una condición esencial para el ejercicio ciudadano.

En el contexto contemporáneo, caracterizado por un acelerado desarrollo de las tecnologías digitales, se ha producido una transformación sustancial en las

formas de comunicación, acceso a la información y construcción del conocimiento.

Este proceso ha dado lugar a un ecosistema mediático dinámico y diversificado, en el que los medios tradicionales han perdido centralidad frente a plataformas digitales y redes sociales que posibilitan nuevas formas de interacción, expresión y participación social (Castells, 2009, 2012; Jenkins, 2006; Scolari, 2018). En este entorno, los individuos ya no se configuran únicamente como receptores de contenidos, sino como sujetos activos que producen, comparten y resignifican mensajes mediáticos, favoreciendo procesos de inteligencia colectiva y construcción colaborativa del conocimiento (Ferrés & Aguaded, 2014; Lévy, 2004).



En este nuevo escenario, el usuario deja de ocupar un papel pasivo para convertirse en un sujeto prosumidor (Tofler, 1980), capaz de producir y consumir información de manera simultánea, interactuando con múltiples narrativas y lenguajes comunicativos. Esta hibridación de roles demanda nuevas destrezas cognitivas, críticas y expresivas, indispensables para comprender el funcionamiento de los medios y los intereses que intervienen en la construcción de los mensajes. A la par, la inmediatez comunicativa y las dinámicas de monetización propias del entorno digital han propiciado la expansión de fenómenos como la desinformación, las fake news e incluso la desinfodemia (Posetti & Bontcheva, 2020), que amenazan la calidad democrática y el derecho ciudadano a una información veraz.

Ante este panorama, la alfabetización mediática e informacional (AMI) adquiere una dimensión estratégica en la formación docente, al fomentar el pensamiento crítico, la ética comunicacional y la participación activa en la sociedad digital. La AMI se vincula además con la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente aquellos relativos a la equidad, la educación de calidad, la igualdad de género, la reducción de desigualdades y el trabajo decente (ODS 4, 5, 8 y 10).

Una ciudadanía mediáticamente alfabetizada puede contribuir activamente a la movilización social, la visibilización de problemáticas colectivas y la construcción de entornos comunicativos más inclusivos y democráticos. Implica promover un uso de los medios y de las tecnologías comunicacionales que sea responsable y crítico, tanto en la recepción como en la emisión de contenidos, orientado a la generación de mensajes significativos, éticos y socialmente beneficiosos.

De este modo, la alfabetización mediática se convierte en una herramienta clave para fortalecer el conocimiento, el respeto y el ejercicio efectivo de los derechos humanos, así como para fomentar una participación ciudadana informada, consciente y comprometida con el bien común (Zeballos y Aguaded, 2022).

En Paraguay, como en gran parte de América Latina, la incorporación crítica y pedagógica de los medios en la enseñanza formal aún representa un desafío pendiente. En el análisis curricular de 18 países latinoamericanos, Rojas-Estrada, Aguaded y García-Ruiz (2023) evidencian que la presencia de objetivos de aprendizaje ligados al análisis de contenidos mediáticos es limitada y mayormente concentrada en niveles de secundaria, sin consolidarse como una estrategia crítica y pedagógica integrada en los currículos nacionales.



Esta situación indica que, aunque existen menciones a medios y TIC, la educación formal aún no promueve de forma sistemática la competencia mediática como un componente crítico del currículo escolar.

En este marco, conocer y medir el nivel de competencia mediática del profesorado no universitario resulta una necesidad estratégica. No se trata únicamente de evaluar destrezas tecnológicas, sino de identificar en qué medida los docentes desarrollan una comprensión crítica de los mensajes, promueven el pensamiento reflexivo en sus estudiantes y utilizan los medios como recursos pedagógicos para la construcción del conocimiento. Este diagnóstico permitirá detectar brechas formativas, orientar programas de capacitación docente y fundamentar políticas educativas que fortalezcan las prácticas pedagógicas mediadas por tecnologías, con una perspectiva ética y ciudadana.

De esta necesidad surge el proyecto INIC01-403 "Competencia mediática del profesorado no universitario en Encarnación", impulsado por la Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE) y cofinanciado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Su propósito es generar conocimiento científico sobre los niveles de alfabetización mediática del profesorado paraguayo, aportando



evidencia rigurosa que sirva de base para el diseño de políticas, programas y estrategias educativas orientadas al fortalecimiento del desarrollo humano y a la consolidación de una ciudadanía crítica en la era digital.

La educación, como espacio de mediación cultural, se enfrenta al desafío de integrar de manera crítica los lenguajes mediáticos y digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Cabero, 2004; Pérez-Tornero & Varis, 2012). Sin embargo, el sistema educativo paraguayo —al igual que en gran parte de América Latina— evidencia una brecha significativa entre el uso instrumental de las tecnologías digitales y su apropiación pedagógica con sentido crítico, creativo y ético. Diversos informes regionales señalan que, si bien se ha ampliado el acceso y la utilización de herramientas digitales en el ámbito educativo, estas suelen emplearse de manera superficial, reproduciendo prácticas tradicionales y centradas en la transmisión de contenidos, sin promover procesos de reflexión crítica, producción de conocimiento ni ciudadanía digital activa (CEPAL, 2020, 2022; UNESCO, 2017, 2021).

En el contexto paraguayo, investigaciones recientes confirman que el incremento del uso de TIC, especialmente a partir de la pandemia por COVID-19, no ha derivado necesariamente en una transformación de las prácticas pedagógicas, predominando enfoques expositivos y un bajo nivel de integración didáctica orientada a la alfabetización mediática (Denis & Schaefer, 2021; Picón et al., 2021; Rodas et al., 2022).



El crecimiento exponencial del consumo mediático y digital, impulsado por la conectividad y las redes sociales, configura un entorno informativo caracterizado por la sobreabundancia de datos y la circulación de desinformación (Posetti & Bontcheva, 2020). En este escenario, el profesorado desempeña un papel decisivo, no sólo como mediador del aprendizaje, sino también como agente formador de ciudadanía crítica, capaz de guiar a sus estudiantes en la comprensión y producción responsable de contenidos mediáticos (Aguaded, 2012; UNESCO, 2022).

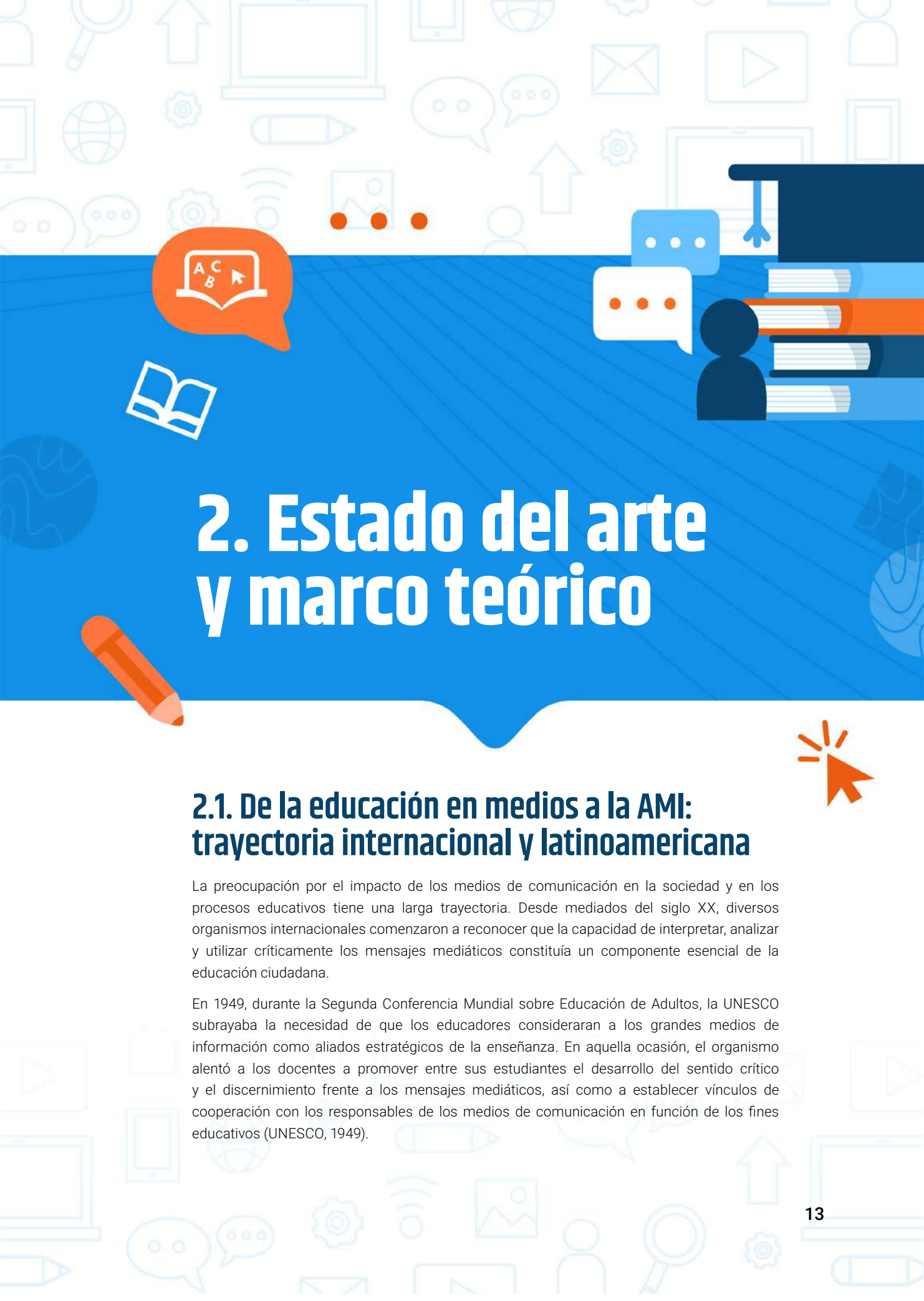
Diversos estudios (Ramírez-García & González-Fernández, 2016; López & Miranda, 2007) han advertido que, aunque los docentes utilizan cotidianamente medios digitales y redes sociales, esa experiencia no siempre se traduce en prácticas pedagógicas reflexivas o innovadoras. La falta de formación sistemática en alfabetización mediática y la escasez de políticas educativas orientadas a su integración curricular dificultan el desarrollo de competencias mediáticas sólidas. En Paraguay, los estudios existentes se habían centrado principalmente en la competencia digital (Canese et al., 2021; Denis & Schaefer, 2021; Cañete-Estigarribia, 2023; Cañete-Estigarribia et al., 2022 Álvarez-Herrero et al., 2025), dejando en segundo plano las

dimensiones críticas, ideológicas, comunicativas y creativas de la alfabetización mediática e informacional (AMI).

Esta ausencia de diagnósticos actualizados impedía conocer con precisión en qué medida los docentes integraban los medios en su práctica profesional, cómo percibían su propio nivel competencial y qué necesidades formativas emergen de esa autopercepción. En este contexto, resulta fundamental determinar los niveles de competencia mediática del profesorado no universitario, con el fin de identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora en la formación docente. Contar con estos datos permite diseñar estrategias de capacitación contextualizadas, fortalecer los programas de formación inicial y continua y promover una enseñanza coherente con las demandas comunicacionales del siglo XXI (UNESCO, 2011; Alfamed, 2020).

Con base en estos antecedentes, el estudio buscó generar información empírica que contribuye a la construcción de políticas educativas orientadas a una ciudadanía crítica, reflexiva y participativa, fortaleciendo la educación mediática como una dimensión esencial del desarrollo humano y de la gobernanza democrática (Aguaded et al., 2025; UNESCO, 2022).





2. Estado del arte y marco teórico



2.1. De la educación en medios a la AMI: trayectoria internacional y latinoamericana

La preocupación por el impacto de los medios de comunicación en la sociedad y en los procesos educativos tiene una larga trayectoria. Desde mediados del siglo XX, diversos organismos internacionales comenzaron a reconocer que la capacidad de interpretar, analizar y utilizar críticamente los mensajes mediáticos constituía un componente esencial de la educación ciudadana.

En 1949, durante la Segunda Conferencia Mundial sobre Educación de Adultos, la UNESCO subrayaba la necesidad de que los educadores consideraran a los grandes medios de información como aliados estratégicos de la enseñanza. En aquella ocasión, el organismo alentó a los docentes a promover entre sus estudiantes el desarrollo del sentido crítico y el discernimiento frente a los mensajes mediáticos, así como a establecer vínculos de cooperación con los responsables de los medios de comunicación en función de los fines educativos (UNESCO, 1949).

Décadas más tarde, la Declaración de Grünwald sobre Educación en Medios (UNESCO, 1982) representó un punto de inflexión en el reconocimiento institucional de la educación en medios como parte integrante del desarrollo humano y democrático. El documento advertía que no debía subestimarse el papel de la comunicación en el progreso de las sociedades ni la función esencial de los medios en la participación activa de la ciudadanía. Los Estados firmantes coincidieron en que fortalecer la articulación entre los sistemas educativos y los de comunicación era una estrategia decisiva para mejorar la eficacia de los procesos formativos y fomentar una comprensión crítica de los fenómenos mediáticos.

Estas primeras declaraciones sentaron las bases de una visión pedagógica de la comunicación en la que la alfabetización mediática se concebía no sólo como una habilidad técnica, sino como un derecho ciudadano y una condición necesaria para la participación social informada. A partir de los años noventa, esta corriente se consolidó a través de iniciativas internacionales como el Coloquio de Toulouse (1990) y el informe *Educating for the Media and the Digital Age*, que ampliaron el concepto hacia la integración de medios digitales y audiovisuales en la educación (Pérez-Tornero, 2007).

En el siglo XXI, la UNESCO y la Comisión Europea (2007, 2019) unificaron las nociones de alfabetización mediática y alfabetización informacional, dando lugar al concepto de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI). Esta perspectiva integradora concibe el acceso, la evaluación y la creación de información en múltiples plataformas como competencias indispensables para ejercer la ciudadanía en entornos democráticos. La publicación del "Currículum para profesores sobre alfabetización mediática e informacional" (UNESCO, 2011) y su actualización posterior (UNESCO, 2022) reafirmaron este enfoque, consolidando la AMI como un marco de competencias global que vincula pensamiento crítico, ética comunicativa y participación responsable en el ecosistema digital contemporáneo.

Según Garro- Rojas (2020) hasta el 2019, en América Latina, la alfabetización mediática se había desarrollado en un escenario político y comunicacional caracterizado por sistemas democráticos formales y la existencia, en la mayoría

de los países, de libertad de prensa. Sin embargo, los avances institucionales y normativos vinculados a la educación en medios continuaban siendo desiguales y fragmentarios. La literatura revisada mostraba una clara asimetría en las políticas públicas, la integración curricular y el grado de articulación entre el sector educativo y el mediático.

En Argentina, por ejemplo, se contaba con la Defensoría del Público, responsable de atender reclamos de audiencias y generar materiales formativos, además de experiencias televisivas como "Pakapaka", que incorporaron contenidos sobre producción audiovisual infantil (Cortés et al., 2016; Sánchez, 2013). En Brasil, se había registrado una amplia diversidad de proyectos impulsados por la sociedad civil —más de 240, según Peguer y Martínez (2016)— aunque la alfabetización mediática todavía no había sido incluida de manera formal en el currículo escolar (García et al., 2016). En Colombia, el Plan Nacional de Educación 2006-2015 reconocía la influencia de los medios en la infancia, pero las experiencias de educación en medios dependían más de la iniciativa individual de docentes que de políticas institucionales (Pérez y Sandoval, 2013).

En otros países, los avances fueron aún más limitados. En El Salvador, el currículo de 2008 incorporaba un área denominada "Informática", centrada principalmente en el uso técnico de las TIC, sin abordar la dimensión cultural y crítica del ecosistema mediático (Soriano, 2013). En México, la ausencia de una política educativa clara mantenía el tema relegado de la agenda pública y curricular. Aunque existían aportes académicos relevantes, la alfabetización mediática seguía confinada a espacios universitarios y al interés de especialistas (Cortés et al., 2016; Tejedor y Esquivel, 2011).

En conjunto, estos hitos evidenciaron la evolución desde la educación en medios hacia la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) como un marco integral que articula pensamiento crítico, ética comunicacional, ciudadanía digital y desarrollo humano sostenible.

En el contexto latinoamericano, esta evolución adquirió características particulares, marcadas por la desigualdad estructural y la diversidad cultural de la región. A partir de 2023, la Representación para

América Latina y el Caribe de la Alianza Mundial para la Alfabetización Mediática e Informacional (GAPMIL), impulsada por la UNESCO, había puesto en marcha una serie de iniciativas multiactorales orientadas a identificar y visibilizar las experiencias locales, promover articulaciones interinstitucionales y generar espacios de cooperación entre actores académicos, mediáticos y gubernamentales (Bacher, 2023).

Estas acciones se desarrollaron en colaboración con especialistas y organizaciones de distintos países y campos disciplinares que conforman el Capítulo Regional de la AMI con el propósito de abordar las transformaciones culturales, sociales y tecnológicas del entorno comunicativo actual. Entre los principales objetivos de este trabajo se encontraba la construcción de indicadores y recomendaciones que pudieran orientar políticas públicas, investigación y formación profesional, así como fortalecer el papel de la alfabetización mediática como herramienta para la equidad, la participación ciudadana y la democracia comunicacional en América Latina y el Caribe.

En el contexto paraguayo, la producción científica reciente ha avanzado de manera significativa en el análisis de la competencia digital docente, particularmente en relación con la formación inicial y continua del profesorado, la integración curricular de las TIC y la brecha existente entre la competencia autopercebida y la demostrada en situaciones reales de desempeño. Los estudios coinciden en señalar niveles medios o medio-bajos de competencia digital, con un predominio de enfoques instrumentales y técnicos, así como limitaciones persistentes en dimensiones vinculadas a la evaluación crítica de la información, la creación de contenidos digitales, la seguridad y

los aspectos éticos del uso de tecnologías (Canese Caballero et al., 2021; Cañete-Estigarribia, 2021; Denis y Schaefer, 2021; Cañete-Estigarribia, 2023; Álvarez-Herrero et al, 2025). Asimismo, se evidencia que dichas carencias atraviesan de forma transversal al sistema educativo, independientemente del nivel, la experiencia docente o el tipo de gestión institucional, lo que revela un desafío de carácter estructural para la formación del profesorado en el país.

No obstante, a pesar de estos aportes relevantes focalizados más bien en la competencia digital, la revisión del estado del arte nacional permite identificar una ausencia de investigaciones específicas orientadas a la competencia mediática entendida en sentido amplio, es decir, más allá del dominio técnico de herramientas digitales. Los estudios existentes no abordan de manera sistemática dimensiones centrales como la lectura crítica de los discursos mediáticos, la comprensión de los procesos de producción y circulación de la información, el análisis de valores e ideologías subyacentes, ni la participación ética y responsable en el ecosistema comunicativo contemporáneo. Esta brecha resulta particularmente significativa en un contexto caracterizado por la expansión de las redes sociales, la desinformación y la creciente centralidad de los medios en la vida social, política y educativa. En este escenario, se vuelve necesario generar evidencia empírica situada que permita comprender el nivel de competencia mediática del profesorado paraguayo y aportar insumos para el diseño de políticas formativas que trascienden el enfoque instrumental y promuevan una mediación crítica en el ámbito educativo.

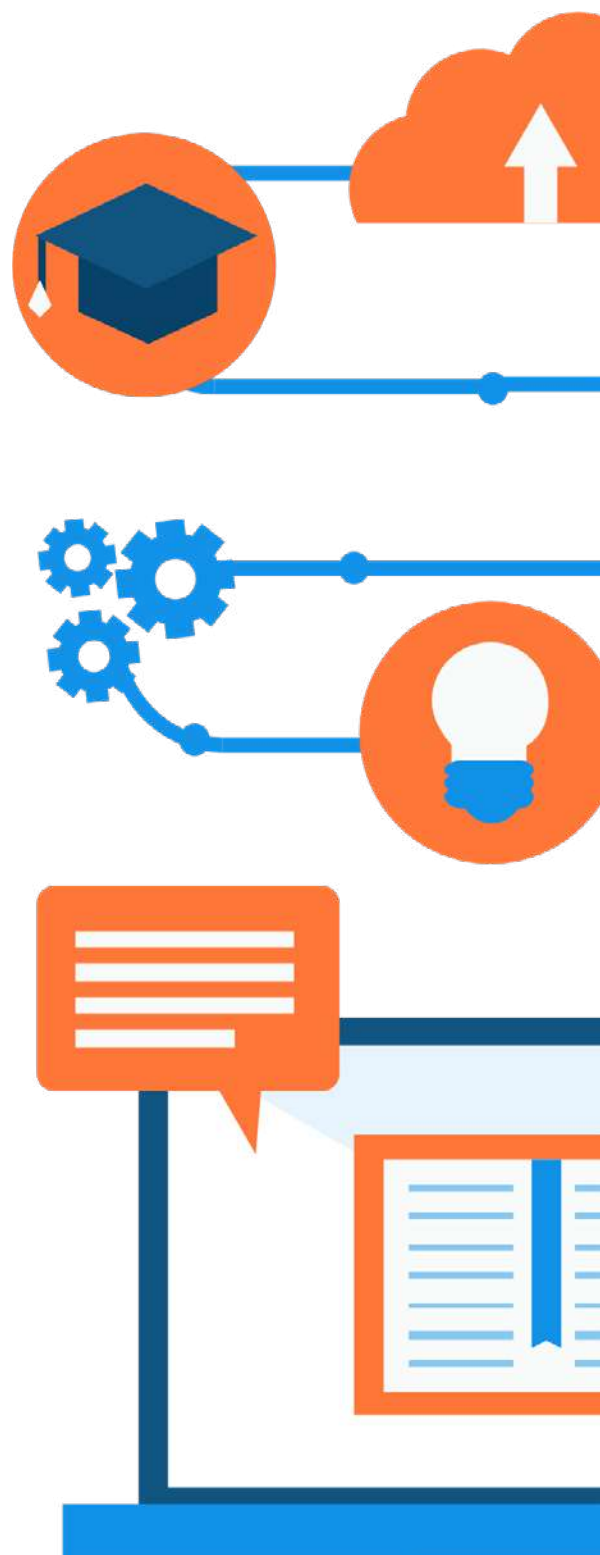
2.2. Conceptualización y dimensiones de la competencia mediática

La noción de competencia mediática se ha consolidado progresivamente como un constructo clave para comprender la relación entre educación, comunicación y ciudadanía en la sociedad contemporánea. A diferencia de enfoques centrados exclusivamente en el dominio técnico de herramientas digitales, la competencia mediática remite a un conjunto integrado de saberes, habilidades, actitudes y valores que permiten a las personas acceder, comprender, analizar, evaluar y producir mensajes mediáticos de manera crítica, ética y responsable en distintos contextos socioculturales (Pérez-Tornero y Varis, 2012; Aguaded, 2012).

Desde esta perspectiva, la competencia mediática no se reduce al uso funcional de tecnologías ni se confunde con la competencia digital entendida en términos instrumentales. Mientras que la alfabetización digital suele focalizarse en la adquisición de destrezas operativas vinculadas al manejo de dispositivos y aplicaciones, la alfabetización mediática incorpora dimensiones críticas, comunicativas, ideológicas y expresivas, orientadas a la interpretación profunda de los discursos mediáticos y a la participación consciente en el ecosistema comunicativo (Ferrés, 2007; UNESCO, 2011). Esta distinción resulta especialmente relevante en contextos educativos, donde el uso frecuente de tecnologías no garantiza, por sí mismo, el desarrollo de pensamiento crítico ni de ciudadanía informada.

En el marco de la conceptualización contemporánea de la competencia mediática, estudios recientes han enfatizado la necesidad de ampliar los enfoques tradicionales para dar cuenta de la complejidad del ecosistema digital actual. En particular, Korona (2024) subraya que la alfabetización mediática debe entenderse como un proceso dinámico que habilita a los sujetos —y especialmente al profesorado— a analizar críticamente tanto los contenidos que consumen como aquellos que producen en un entorno caracterizado por la convergencia de medios, la circulación algorítmica de la información y la creciente presencia de tecnologías emergentes.

Desde esta perspectiva, la competencia mediática no se limita al reconocimiento de formatos o al uso funcional de plataformas, sino que implica el desarrollo de herramientas cognitivas y pedagógicas que permitan identificar sesgos informativos, distinguir entre tipos de mensajes (informativos, publicitarios, persuasivos o propagandísticos), comprender los intereses económicos y políticos asociados a la recolección de datos, y reconocer contenidos engañosos o manipulados, incluidos aquellos generados mediante inteligencia artificial (Korona, 2024). Estas capacidades refuerzan el





carácter crítico, ético y reflexivo de la competencia mediática, especialmente relevante en el ámbito educativo.

Asimismo, Korona (2024) destaca que la alfabetización mediática adquiere mayor sentido cuando se integra de manera transversal en las distintas áreas del conocimiento, respetando los saberes, lenguajes y prácticas propias de cada disciplina. En el caso del profesorado, este enfoque favorece la articulación entre los contenidos curriculares, la pedagogía y el análisis mediático, promoviendo la transferencia de la competencia mediática a múltiples contextos educativos y sociales. De este modo, la mediación docente se configura no sólo como un acto de enseñanza de contenidos, sino como una práctica orientada a formar sujetos críticos capaces de interactuar responsablemente con la información.

En esta línea, los aportes de la alfabetización mediática de nuevos medios amplían los marcos clásicos al incorporar las prácticas de consumo y producción simultánea de información en entornos digitales. Estos enfoques reconocen que los docentes y estudiantes no solo interpretan mensajes mediáticos, sino que participan activamente en su creación, circulación y resignificación. Integrar estas perspectivas resulta especialmente pertinente para estudios diagnósticos sobre competencia mediática docente, ya que permite analizar tanto las prácticas de uso como los procesos de comprensión crítica y expresión comunicativa que se desarrollan en la actividad profesional cotidiana.

En el ámbito internacional, diversos autores han propuesto modelos teóricos para conceptualizar la

competencia mediática. Ferrés (2007) y posteriormente Ferrés y Piscitelli (2012) plantearon un modelo compuesto por seis dimensiones —lenguajes, tecnología, procesos de producción y difusión, ideología y valores, recepción e interacción, y estética— que permitió visibilizar la complejidad del fenómeno mediático y su carácter transversal. Este enfoque tuvo un fuerte impacto en la investigación educativa y sentó las bases para posteriores procesos de operacionalización del constructo.

Paralelamente, la UNESCO promovió una ampliación conceptual de la alfabetización mediática al integrar de manera explícita la dimensión informacional, dando origen al enfoque de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI). Este marco reconoce que, en las sociedades contemporáneas, la comprensión crítica de los medios resulta insuficiente sin el desarrollo de competencias informacionales que permitan a las personas localizar, evaluar, seleccionar, organizar, producir y comunicar información de forma ética y responsable. Desde esta perspectiva, la AMI se concibe como una competencia clave para el ejercicio de los derechos fundamentales, la participación democrática y el aprendizaje a lo largo de la vida, en un entorno mediático caracterizado por la sobreabundancia informativa, la convergencia de medios y la creciente centralidad de las plataformas digitales (UNESCO, 2011; UNESCO, 2022).

En línea con estos aportes, redes académicas como Alfamed han trabajado en la adaptación de estos modelos al ámbito educativo, especialmente en la formación del profesorado. Estas propuestas han tendido a simplificar y reorganizar las dimensiones clásicas con el objetivo de facilitar su evaluación empírica sin perder profundidad conceptual.

2.2.1. Dimensiones e indicadores de la competencia mediática

La delimitación de dimensiones e indicadores constituye un paso imprescindible para operacionalizar la competencia mediática y superar enfoques reduccionistas centrados exclusivamente en el dominio técnico de las tecnologías. Desde esta perspectiva, la competencia mediática se concibe como un constructo integrador que articula saberes, habilidades y actitudes procedentes tanto de la competencia digital como de la competencia audiovisual en consonancia con la convergencia de medios y lenguajes característica del ecosistema comunicativo contemporáneo (Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012).

En el marco de este estudio, se adopta el modelo propuesto por Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012), que organiza la competencia mediática en tres ámbitos interrelacionados: el ámbito del conocimiento, el ámbito de la comprensión y el ámbito de la expresión. La propuesta de diez dimensiones organizadas de manera piramidal en estos tres grandes ámbitos —conocimiento, comprensión y expresión— ofrece un modelo coherente y progresivo para comprender el desarrollo de la competencia mediática (Figura 1). Esta organización responde a una lógica de complejidad creciente en la que los niveles superiores se apoyan necesariamente en los inferiores, evitando interpretaciones fragmentadas o meramente instrumentales. A continuación, se expresa de manera específica cada uno de los ámbitos mencionados:

a. Ámbito del conocimiento

El ámbito del conocimiento constituye la base del modelo y engloba las dimensiones relacionadas con la familiarización inicial con el ecosistema mediático. Incluye el acceso y la búsqueda de información, el conocimiento de los lenguajes mediáticos, el manejo de la tecnología, la comprensión de los procesos de producción y el reconocimiento de la política e industria mediática. Estas dimensiones permiten al sujeto identificar cómo se construyen los mensajes,

quiénes intervienen en su producción y qué intereses económicos, políticos o culturales condicionan su circulación.

Este nivel no se limita al uso funcional de herramientas, sino que implica comprender los códigos, soportes y estructuras que organizan la comunicación mediática, sentando las bases para una interacción más reflexiva con los contenidos.

b. Ámbito de comprensión

Sobre el conocimiento se sitúa el ámbito de la comprensión, que integra las dimensiones de recepción y comprensión y de ideología y valores. En este nivel, la competencia mediática se orienta al análisis crítico de los mensajes, considerando tanto sus significados explícitos como implícitos, así como los valores, estereotipos e intencionalidades que los atraviesan.

La comprensión mediática supone reconocer al sujeto como audiencia activa, capaz de interpretar los mensajes en función de su contexto de producción y de los efectos emocionales, simbólicos y sociales que generan. Este ámbito resulta clave para el desarrollo del pensamiento crítico y para la toma de decisiones informadas en entornos caracterizados por la sobreadundancia informativa.

c. Ámbito de expresión

En la cúspide del modelo se encuentra el ámbito de la expresión, que reúne las dimensiones de comunicación, creación y participación ciudadana. Este nivel representa la capacidad de intervenir activamente en el ecosistema mediático mediante la producción y difusión responsable de contenidos, así como la participación en espacios públicos mediados por tecnologías.

La expresión mediática no se reduce a la destreza técnica para crear mensajes, sino que incorpora criterios éticos, conciencia social y responsabilidad comunicativa. Desde esta perspectiva, la competencia mediática se vincula directamente con el ejercicio de una ciudadanía activa, capaz de utilizar los medios como herramientas para el diálogo, la colaboración y la transformación social.

Figura 1: Dimensiones e indicadores de la competencia mediática organizados en tres ámbitos.



Fuente: elaboración propia a partir de Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012).

Indicadores y lógica progresiva

Cada una de las dimensiones se concreta en indicadores que permiten observar y evaluar el grado de desarrollo de la competencia mediática. Estos indicadores funcionan como referentes para el diseño de propuestas formativas y para la investigación empírica al posibilitar la identificación de fortalezas y necesidades en los distintos ámbitos del modelo.

Desde esta perspectiva, el conocimiento refiere al dominio básico de los medios, sus formatos, lenguajes y dinámicas de funcionamiento. La comprensión alude a la capacidad de analizar críticamente los mensajes, identificar intencionalidades, valores e intereses subyacentes y evaluar la fiabilidad de la información. La expresión implica la producción de contenidos, la participación activa en entornos mediáticos y el ejercicio ético de la comunicación.

Estas dimensiones no operan de forma aislada, sino que se interrelacionan en prácticas comunicativas concretas y situadas.

El proyecto INIC01-403 adopta este enfoque integrador de la competencia mediática, por considerarlo pertinente para el análisis del profesorado no universitario en el contexto paraguayo. La elección de un modelo que articula conocimiento, comprensión y expresión permite captar tanto las prácticas mediáticas cotidianas de los docentes como su potencial para actuar como mediadores críticos en los procesos educativos. Asimismo, este enfoque dialoga con los marcos internacionales de la UNESCO y con las propuestas de Alfamed, garantizando la comparabilidad de los resultados y su relevancia para el diseño de políticas formativas.

2.3. Ecosistema digital contemporáneo: prosumidor, plataformización y desinformación

El ecosistema digital contemporáneo se configura como un entorno comunicativo complejo caracterizado por la convergencia de medios, la centralidad de las plataformas digitales y la intensificación de la participación de los usuarios en los procesos de producción, circulación y resignificación de la información. En este escenario, las fronteras tradicionales entre emisores y receptores se diluyen, dando lugar a dinámicas comunicativas más horizontales, aunque no necesariamente más democráticas ni más transparentes.

Desde una perspectiva humanista de la alfabetización mediática (Figura 2), Chen et al. (2010) proponen un marco teórico que concibe su desarrollo como un proceso continuo y no lineal, articulado en dos ejes complementarios. Por un lado, el tránsito desde una alfabetización mediática funcional hacia una alfabetización mediática crítica; por otro, el desplazamiento desde una alfabetización orientada al consumo hacia una alfabetización orientada a la producción mediática. Este enfoque permite comprender la competencia mediática como un proceso progresivo de creciente complejidad en el que se integran habilidades operativas, cognitivas, críticas y creativas.

Figura 2: Dimensiones e indivisión sistemática de la alfabetización mediática.



Fuente: elaboración propia a partir de Chen, Wu y Wang (2010).

En el primer eje, la alfabetización mediática funcional se vincula con el acceso a los contenidos mediáticos, su manipulación técnica y su comprensión a nivel textual. Este nivel incluye el uso básico de tecnologías, la decodificación de mensajes y la comprensión literal de los contenidos. A medida que el sujeto avanza hacia una alfabetización mediática crítica, se desarrollan capacidades de análisis y evaluación de los mensajes en función de su contexto social, cultural e ideológico, lo que posibilita la construcción de interpretaciones propias y reflexivas sobre los significados mediáticos y sus impactos sociales (Chen et al., 2010).

El segundo eje del modelo sitúa a los sujetos en un continuum que va desde el consumo mediático hacia la producción y la participación activa en entornos de construcción mediática. En este sentido, la alfabetización mediática no se limita a la recepción crítica de mensajes, sino que incorpora la capacidad de crear contenidos, comprender su alcance e impacto y participar en espacios comunicativos mediados por tecnologías. Este desplazamiento resulta especialmente relevante en el ecosistema digital contemporáneo, donde las plataformas facilitan la producción y difusión de contenidos por parte de los usuarios.

Este marco dialoga directamente con la transformación del rol del usuario en el entorno digital. La figura tradicional del receptor pasivo ha dado lugar a un sujeto activo que consume y produce mensajes de manera simultánea: el prosumidor mediático (García-Galera y Valdivia, 2014). El término, originalmente acuñado por Toffler (1980) alude a la convergencia de los roles de productor y consumidor y describe a individuos con capacidad tanto para acceder a los contenidos de otros como para generar y difundir sus propios mensajes en condiciones técnicas similares (Ferrés, 2013).

En el marco de la cultura prosumidora, García-Galera y Valdivia (2014) identifican tres acciones interdependientes que caracterizan la relación contemporánea con los medios: componer, compartir/participar y difundir. La composición refiere a las posibilidades de creación mediática facilitadas por los dispositivos tecnológicos; compartir y participar implica la inserción de los contenidos en redes sociales y espacios de interacción, donde la retroalimentación y el diálogo adquieren centralidad; mientras que la difusión alude a la capacidad de amplificar los mensajes a

gran escala en períodos de tiempo reducidos. Estas acciones no pueden entenderse de manera aislada, ya que configuran conjuntamente las dinámicas de participación en la cultura digital.

Las generaciones actuales integran estas prácticas de forma natural en su interacción cotidiana con los medios, lo que ha dado lugar a un incremento significativo de la producción de contenidos generados por los propios usuarios, en muchos casos superior al volumen producido por instituciones tradicionales. Este fenómeno ha impulsado la emergencia de nuevos perfiles y prácticas vinculadas a plataformas como YouTube, Instagram o TikTok y ha redefinido las lógicas de visibilidad, influencia y participación en el espacio público digital. Como señalan Islas y Arribas (2010, citados en Sánchez y Contreras, 2012), los prosumidores asumen hoy un rol protagónico en la sociedad de la información, desbordando los marcos institucionales tradicionales.

El despliegue del prosumo se inscribe, a su vez, en un proceso más amplio de plataformización de la comunicación en el cual las plataformas digitales actúan como intermediarias centrales de la experiencia mediática. Estas infraestructuras no solo facilitan la interacción social, sino que organizan la circulación de contenidos mediante sistemas algorítmicos basados en criterios de relevancia, popularidad y rentabilidad. En consecuencia, la visibilidad de la información se encuentra condicionada por lógicas comerciales y técnicas que resultan, en gran medida, opacas para los usuarios, afectando la diversidad informativa y la formación de opiniones fundamentadas (Celot y Pérez-Tornero, 2009).

En los últimos años, este proceso se ha visto intensificado por la irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAG), que añade una nueva capa de complejidad al ecosistema digital. Más allá de su dimensión tecnológica, la IAG se inscribe en un proceso de construcción social que tiene lugar en la transición entre la educación moderna de base analógica y modelos de educación híbrida y algorítmica. Este proceso introduce nuevas tensiones en las prácticas docentes, en las decisiones de política educativa y en el diseño de aplicaciones educativas, las cuales se articulan con trayectorias nacionales y desigualdades estructurales preexistentes (Artopoulos, 2023).

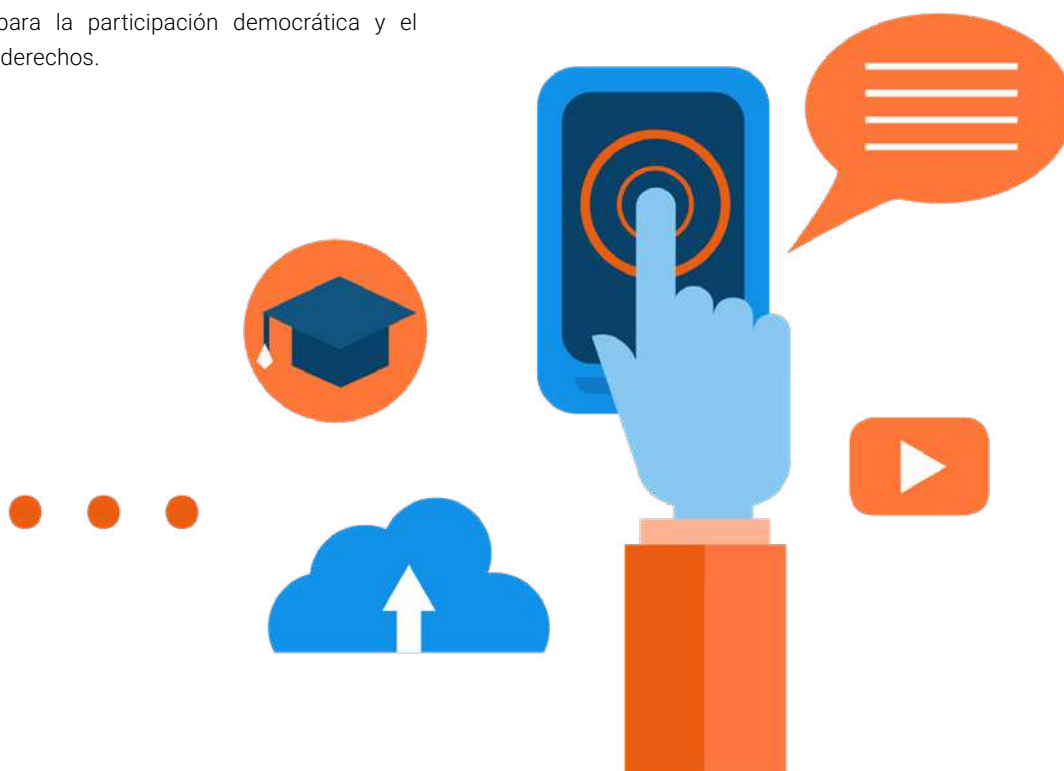


Desde esta perspectiva, la incorporación progresiva de sistemas de IA en aplicaciones de uso cotidiano — como editores de texto, plataformas de comunicación o entornos educativos digitales— no solo pone en cuestión los mecanismos tradicionales de evaluación, sino que interpela directamente a los métodos de enseñanza de la lectoescritura. Tal como advierte Artopoulos (2023), los algoritmos se suman a disputas ya existentes en torno a qué y cómo se lee y se escribe en la escuela, profundizando inestabilidades previas vinculadas al consumo intensivo de contenidos breves, audiovisuales y fragmentados. En este contexto, la AMI resulta clave para comprender los nuevos ensamblajes tecnopedagógicos y para formar sujetos capaces de desenvolverse críticamente en un entorno comunicativo atravesado por lógicas algorítmicas, automatización y nuevas formas de desigualdad.

Asimismo, la desinformación emerge como un fenómeno estructural del ecosistema digital contemporáneo. La facilidad para producir y difundir contenidos, sumada a la velocidad de circulación y a la segmentación de audiencias, favorece la propagación de informaciones falsas, engañosas o descontextualizadas, tanto de manera intencional como involuntaria. Este fenómeno adopta múltiples formas —como noticias falsas, contenidos manipulados o discursos polarizantes— y se ve amplificado por dinámicas algorítmicas que priorizan el impacto emocional por sobre la veracidad (Posetti y Bontcheva, 2020). La desinformación no solo afecta la calidad del debate público, sino que plantea riesgos concretos para la participación democrática y el ejercicio de derechos.

Frente a este escenario, la AMI se posiciona como una respuesta educativa clave para fortalecer la capacidad de los sujetos de interactuar críticamente con el ecosistema digital. La competencia mediática implica el desarrollo de criterios para analizar fuentes, identificar intencionalidades, reconocer sesgos y comprender los mecanismos de producción y circulación de la información en entornos plataformizados (Aguaded, 2012; Pérez-Tornero y Varis, 2012). Asimismo, supone asumir una dimensión ética en la producción y difusión de contenidos, especialmente en contextos donde la acción individual puede adquirir un alcance social amplificado.

En este contexto de transformación del ecosistema comunicativo, marcado por el prosumo, la plataformización y la creciente presencia de sistemas algorítmicos e inteligencia artificial, el rol del profesorado adquiere una relevancia estratégica. La escuela se convierte en un espacio clave de mediación crítica donde no solo se incorporan tecnologías, sino que se resignifican pedagógicamente los contenidos mediáticos. Comprender cómo el profesorado se posiciona frente a estos desafíos resulta fundamental para analizar las posibilidades reales de desarrollo de la competencia mediática en el ámbito educativo.



2.4. El rol del profesorado: del uso instrumental a la mediación crítica

El medio comunicativo contemporáneo caracterizado por la hiperconectividad, la cultura digital y la expansión de las redes sociales, ha transformado profundamente los modos de acceso, producción y circulación de la información debido a su relativa accesibilidad y por los bajos costos de adquisición (Montaner Bastías, 2025).

La infoxicación entendida como un exceso de contenidos e informaciones a las que están expuestas las personas y a la incapacidad de filtrar lo que es útil de lo que no es y la infoxicación digital-visual, que hace referencia al consumo de contenidos audiovisuales sin filtros ni sentido crítico, son aspectos que deben ser atendidos y emerge la necesidad de educar a las personas para que sean conscientes de lo que implica asumir el rol de ciudadanos responsables y comprometidos (Culver y Jacobson, 2012 citado por Montaner Bastías, 2025). Ante esta situación surgen investigaciones (Alcolea-Díaz et al., 2020; Guess et al., 2020; Montaner, 2021; Kačínová y Sádaba, 2022) y organismos internacionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1982; Parlamento Europeo, 2008) que sugieren que el problema debe ser abordado a través de la incorporación de contenidos de alfabetización mediática en el currículum educativo.

La UNESCO en el 2011 introdujo un currículum para profesores en alfabetización mediática e informacional (MIL) que permitía a los profesionales de la educación desarrollar mayor comprensión de los medios de comunicación y de las tecnologías de la información en sus propias vidas y en la vida de los estudiantes (Wilson, 2012).

En este escenario de acelerada transformación tecnológica, el desafío para el sistema educativo no se limita a la incorporación de herramientas digitales, sino que interpela directamente al rol del profesorado como mediador pedagógico entre los estudiantes y el complejo entorno informativo y mediático contemporáneo. Si bien las tecnologías ofrecen oportunidades para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, su aprovechamiento educativo exige superar un enfoque meramente instrumental y avanzar hacia prácticas docentes orientadas al análisis crítico, la selección responsable de la información y la producción significativa de contenidos. En este sentido, la UNESCO subraya que uno de los principales retos actuales consiste en formar a docentes capaces de guiar a los estudiantes —especialmente a quienes han crecido en contextos de alta digitalización— en el uso reflexivo, ético y creativo de las tecnologías, integrando la competencia digital desde una perspectiva pedagógica y ciudadana (UNESCO, 2017; Garzón et al., 2020, citado por Cañete Estigarribia, 2022).

El docente actual debe contar con competencias que le permitan adaptarse a los nuevos escenarios educativos considerando la competencia mediática e informacional como elemento transversal para que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean más dinámicos e interactivos incorporando los recursos tecnológicos. Así, el docente se convierte en un mediador práctico, crítico y con alto nivel de comprensión de los contenidos, medios y formas de relacionarse con el contexto. El docente, en su rol de facilitador, debe favorecer el desarrollo integral de los educandos como ciudadanos sensibles ante los cambios y situaciones del contexto, críticos, creativos, prácticos y con una mentalidad flexible para adaptarse a diferentes escenarios en su desarrollo social y profesional. Así también es necesario que el docente brinde la posibilidad al alumnado de discernir mediante un análisis crítico el tipo de información que accede para lograr un uso más provechoso de ella (Aguaded, 2021).

El desarrollo de la competencia mediática del profesorado no puede entenderse únicamente como un proceso individual de adquisición de habilidades técnicas, sino como una responsabilidad pedagógica y social vinculada al deber de alfabetizar mediáticamente a las nuevas generaciones. En el contexto de un entorno informativo caracterizado por la sobreabundancia de contenidos, la desinformación y la convergencia de medios, se espera que el docente no solo fortalezca su propia competencia mediática, sino que asuma un rol activo como mediador crítico, capaz de guiar al estudiantado en el análisis, la interpretación, la producción y la circulación responsable de mensajes mediáticos. Desde esta perspectiva, la acción docente se orienta a promover prácticas educativas que integren de manera sistemática la alfabetización mediática en el currículum, favoreciendo el desarrollo de capacidades críticas, éticas y comunicativas necesarias para una participación ciudadana informada y responsable, trascendiendo así un enfoque meramente instrumental del uso de las tecnologías (Colás-Bravo et al., 2019).



El problema de la competencia mediática no se sitúa en la dimensión tecnológica, sino en la pedagógica y formativa. La mera exposición a dispositivos digitales y su uso reiterado en el aula no se traduce en un ejercicio crítico. El profesorado tiende a concebir a las tecnologías desde una perspectiva instrumental, utilizándose como soporte de transmisión de contenidos más que como unos objetos de análisis y mediación cultural. Este dato evidencia la brecha en la que el dominio técnico supera ampliamente la capacidad crítica y reflexiva aún cuando el entorno social contemporáneo se encuentra atravesando por la universalidad de la cultura audiovisual y digital que incluye redes sociales, videojuegos, blogs, aplicaciones de mensajería instantánea; y se cuenta con medios más tradicionales como la televisión y el cine. La convivencia cotidiana con estos medios no garantiza por sí sola la competencia mediática integral (González Fernández et. al., 2014).

La competencia mediática trasciende el mero dominio instrumental de las tecnologías y exige el desarrollo de capacidades orientadas a la interpretación crítica de la realidad mediada por las TIC, a la construcción de significados y a la interpretación de sus narrativas. Para favorecer la apropiación de la cultura digital por parte del alumnado, el profesorado debe diseñar contextos formativos en los que las tecnologías se integren de forma natural en las prácticas educativas y cobren especial interés a aspectos emocionales como el cuidado del bienestar estudiantil dentro de entornos de aprendizaje mediados por tecnologías (Colás-Bravo et. al., 2019).

El problema radica en que, con frecuencia, las tecnologías son incorporadas en el ámbito educativo como herramientas funcionales, sin que se conviertan en espacios de análisis crítico y de reflexión ética. En este contexto digital, audiovisual e intercomunicado, el papel del profesorado es gestionar, facilitar y promover la competencia mediática. Desde esta perspectiva adquiere especial relevancia la identificación y evaluación del nivel de competencia mediática de los propios docentes, incluyendo la valoración que realizan sobre sus propias capacidades. Este proceso de diagnóstico constituye una etapa indispensable y previa al diseño de las acciones formativas orientadas a fortalecer dichas competencias en el ámbito educativo (González Fernández et. al., 2014).

Diversos estudios (Dussel, 2015; López-Gil y Bernal, 2018; Vezub, 2019) coinciden que la Formación Docente Inicial (FDI) presenta debilidades ya que continúa predominando un enfoque pedagógico tradicional y un uso limitado de las tecnologías digitales lo que hace imprescindible su fortalecimiento mediante instancias de formación continua. El sistema educativo vigente no logra responder adecuadamente a las demandas contemporáneas ya que se ha evidenciado que se siguen utilizando las metodologías convencionales y estas generan desmotivación en el estudiantado, reforzando la necesidad de incorporar estrategias innovadoras que favorezcan el interés y la participación en los procesos de aprendizaje (Cañete Estigarribia et. al., 2022). A ello se suma una brecha persistente entre las demandas institucionales y las competencias efectivamente desarrolladas por el profesorado para implementar estrategias pedagógicas mediáticas.

La pandemia de COVID-19 impulsó de manera acelerada la incorporación de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza, pero al mismo tiempo puso de manifiesto debilidades estructurales en los sistemas educativos. La evidencia reciente destaca la urgencia de formular políticas públicas orientadas a la implementación de programas formativos específicos para docentes, que integren de manera equilibrada las dimensiones críticas y operativas de la competencia mediática, articulando el análisis reflexivo de los contenidos con el uso pedagógico efectivo de las herramientas digitales (Villegas-Reimers et al., 2023 citado por Montaner Bastías et al., 2025).

Según la UNESCO (2011), ante los cambios que caracterizan al entorno digital contemporáneo, resulta imprescindible promover la AMI, entendida como una aplicación de la educación cívica que reconoce al profesorado como agente central de la transformación social. El fortalecimiento de la competencia mediática permite empoderar a las personas para localizar, evaluar, utilizar y producir información de manera eficaz en los distintos ámbitos de su vida personal, social, laboral y educativa, constituyéndose en un derecho fundamental en la sociedad digital y en un factor clave para la inclusión social. Asimismo, garantizar que los docentes posean una alfabetización mediática e informacional sólida es esencial para que puedan acompañar a los estudiantes en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y en la adquisición de la capacidad de “aprender a aprender” a lo largo de la vida. De este modo, el profesorado asume, por un lado, el rol de promotor de una ciudadanía informada y crítica y, por otro, responde a la reconfiguración de su función profesional en un sistema educativo que transita desde modelos centrados en el docente hacia enfoques pedagógicos focalizados en el estudiante (González Fernández, 2014).

La incorporación de la competencia mediática en el ámbito educativo resulta esencial ya que favorece el desarrollo de un conjunto de habilidades y actitudes que posibilitan la interacción crítica con medios de comunicación y diversas fuentes de información, facilitando el acceso, la producción, expresión y mediación de contenidos. Los profesionales de la educación contemporánea se orientan a la generación de espacios formativos basados en el análisis reflexivo y la construcción de opiniones fundamentadas, permitiendo al estudiantado evaluar, organizar, y seleccionar de forma consciente la información a la que acceden según sus intereses y objetivos (Aguaded et. al., 2021).



Según el currículum Alfamed (2020) el educador en la AMI debe:

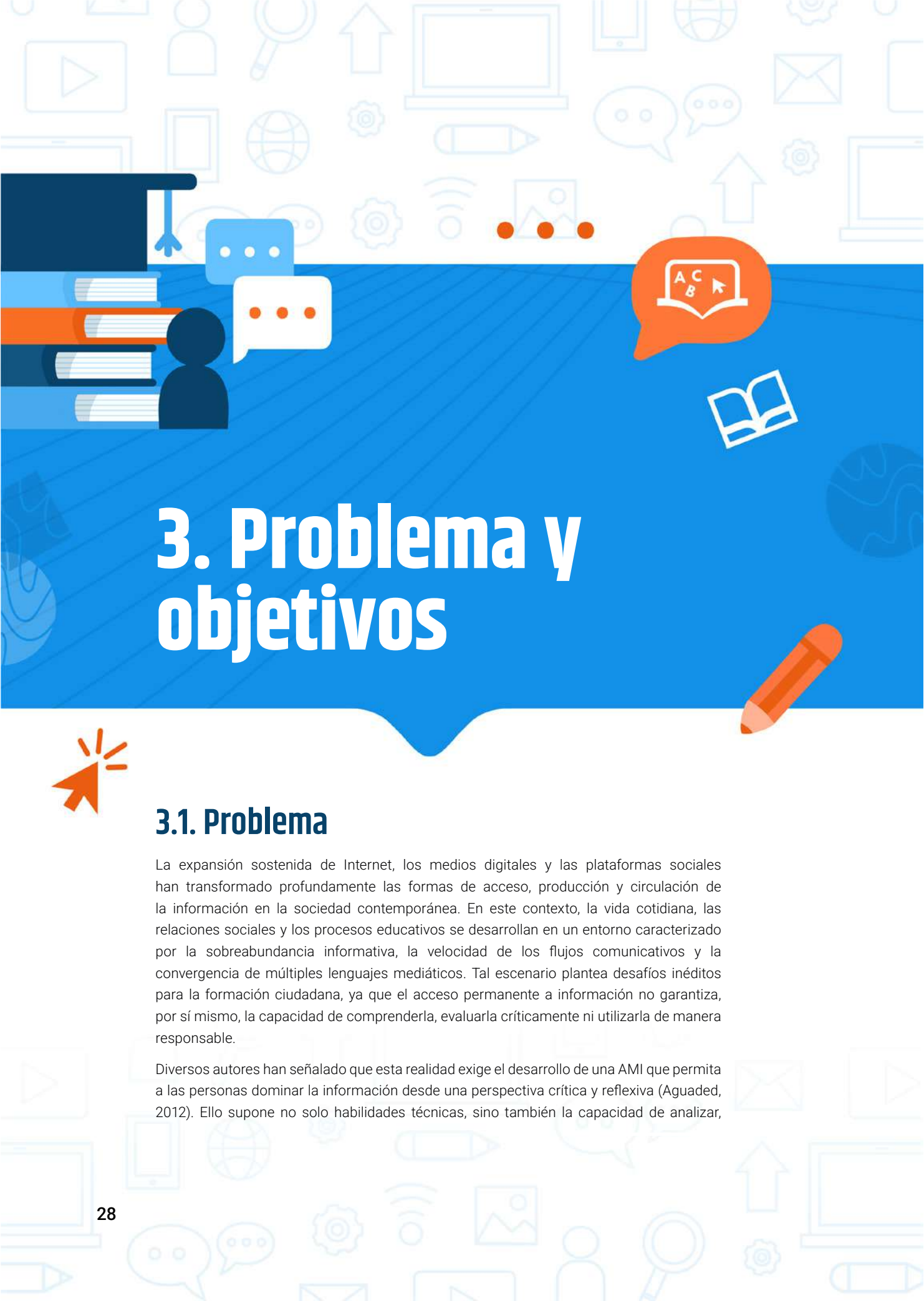
- Comprender la función de los medios de comunicación y los nuevos formatos y configuraciones digitales.
- Interpretar el contenido, sus formatos y sus usos.
- Acceder a la información de manera eficaz y crítica, valorando la fiabilidad y procedencia de las fuentes.
- Diseñar y producir contenidos en una variedad de formatos para su aplicación en contextos educativos.
- Conocer los elementos conectivos, comunicativos, narrativos, expresivos y algorítmicos de la red.
- Situar los contenidos en función de su dimensión social, cultura y tecnológica.
- Comprender el papel de las plataformas en la accesibilidad al contenido, su moderación y difusión, así como sus implicaciones políticas e ideológicas.
- Aplicar metodologías innovadoras como el Flipped Classroom, Design Thinking, entre otras.
- Promover el desarrollo de la AMI en la formación del estudiantado.

Wilson (2012) plantea que el currículum de la UNESCO integra los fundamentos teóricos y prácticos de la AMI proponiendo múltiples puntos de partida tanto para profesores como para estudiantes. Así también, el plan de estudios ofrece objetivos de AMI relacionados con las competencias de los profesores en áreas específicas como las siguientes: desarrollo de políticas, currículum y evaluación, pedagogía y desarrollo profesional de los profesores.

Entre las competencias pedagógicas y curriculares más relevantes de los profesores se destacan las siguientes:

- Comprender de qué manera la Alfabetización Mediática e Informativa puede ser incorporada de forma transversal en el currículo escolar.
- Analizar críticamente los textos mediáticos y las fuentes de información.
- Desarrollar las capacidades pedagógicas específicas que le permitan enseñar la Alfabetización Mediática e Informativa al estudiantado.
- Adquirir conocimientos sobre las formas de interacción de los estudiantes con los medios de comunicación y sobre sus respuestas ante estos como punto de partida para generar soporte a su proceso de alfabetización.
- Dominar los conceptos fundamentales, las herramientas de investigación y las estructuras propias de la disciplina, a fin de diseñar experiencias de aprendizaje que favorezcan la construcción de aprendizajes significativos y preparen al estudiantado para el ejercicio de su rol de ciudadanos.

En la educación en AMI, el profesorado tiene el desafío de diseñar experiencias de aprendizaje que permitan a los jóvenes analizar críticamente sus prácticas comunicativas y su modo de desenvolverse como actores sociales en contextos caracterizados por una alta saturación de medios. El estudiantado posee participación en la vida social tanto en su condición de ciudadano como de consumidor y, por ende, requiere necesariamente procesos de reflexión sobre sus hábitos de consumo mediático (Moeller et. al., 2014).



3. Problema y objetivos



3.1. Problema

La expansión sostenida de Internet, los medios digitales y las plataformas sociales han transformado profundamente las formas de acceso, producción y circulación de la información en la sociedad contemporánea. En este contexto, la vida cotidiana, las relaciones sociales y los procesos educativos se desarrollan en un entorno caracterizado por la sobreabundancia informativa, la velocidad de los flujos comunicativos y la convergencia de múltiples lenguajes mediáticos. Tal escenario plantea desafíos inéditos para la formación ciudadana, ya que el acceso permanente a información no garantiza, por sí mismo, la capacidad de comprenderla, evaluarla críticamente ni utilizarla de manera responsable.

Diversos autores han señalado que esta realidad exige el desarrollo de una AMI que permita a las personas dominar la información desde una perspectiva crítica y reflexiva (Aguaded, 2012). Ello supone no solo habilidades técnicas, sino también la capacidad de analizar,



evaluar, crear, comunicar y participar activamente en el ecosistema mediático (Pérez-Tornero y Varis, 2012). En el ámbito educativo, esta competencia resulta especialmente relevante dado que la escuela continúa siendo un espacio privilegiado para la formación de pensamiento crítico, ciudadanía democrática y participación social.

Sin embargo, los antecedentes de investigación advierten que la integración de la alfabetización mediática en las prácticas educativas presenta importantes limitaciones. Aunque docentes y estudiantes participan cotidianamente de experiencias mediáticas, estas no siempre se traducen en propuestas pedagógicas orientadas a la reflexión crítica, el análisis de los discursos mediáticos o la producción consciente de contenidos (Ramírez-García y González-Fernández, 2016). Entre los factores que explican esta distancia se señalan déficits en la formación inicial y continua del profesorado, resistencias frente a la transformación del rol docente y condiciones institucionales desiguales para la incorporación pedagógica de los medios (Cabero, 2004; López y Miranda, 2007).

En Paraguay, los estudios existentes han abordado principalmente la competencia digital docente, evidenciando un predominio de enfoques instrumentales en el uso de las tecnologías, así como niveles medios o bajos de desempeño, especialmente en lo referido a su integración pedagógica. Investigaciones nacionales señalan que el incremento del uso de TIC, particularmente a partir de la pandemia por COVID-19, no se tradujo necesariamente en prácticas educativas innovadoras ni críticas, manteniéndose modelos expositivos y centrados en la transmisión de contenidos (Denis & Schaefer, 2021; Picón et al., 2021; Canese et al., 2021; Rodas Garay et al., 2022). Asimismo, estudios recientes han identificado una brecha significativa entre la competencia digital autopercebida por el profesorado y su competencia real, lo que pone de manifiesto la necesidad de profundizar en enfoques formativos que trascienden lo instrumental y atiendan dimensiones críticas y pedagógicas (Álvarez-Herrero et al., 2025).

No obstante, estos trabajos no profundizan en la competencia mediática entendida en sentido amplio, es decir, en las dimensiones críticas, ideológicas, comunicativas y éticas vinculadas al uso de los medios y la información (Rojas-Estrada et al., 2023; 2024). Esta ausencia de diagnósticos específicos limita la comprensión del papel que el profesorado puede desempeñar como mediador crítico en un entorno comunicacional complejo.



De acuerdo con el "Currículum para profesores sobre Alfabetización Mediática e Informacional" de la UNESCO (2011), los docentes alfabetizados en medios constituyen el punto de partida de un proceso catalizador con potencial de expansión hacia millones de personas. Esta responsabilidad coloca al profesorado en una posición estratégica para promover prácticas educativas orientadas a la criticidad, la reflexividad y la participación democrática. En este marco, resulta necesario conocer el nivel de competencia mediática del profesorado no universitario a fin de identificar fortalezas, debilidades y necesidades formativas que permitan diseñar propuestas de mejora contextualizadas y pertinentes.

Desde esta perspectiva, la presente investigación se plantea como un estudio orientado a determinar los niveles de competencia mediática del profesorado no universitario de la ciudad de Encarnación con el propósito de generar evidencia empírica que contribuya al fortalecimiento de la formación docente y a la incorporación de la alfabetización mediática como dimensión clave de la educación paraguaya del siglo XXI.

3.2. Objetivos

Objetivo general

Determinar los niveles de competencia mediática del profesorado no universitario de la ciudad de Encarnación.

Objetivos específicos

- Definir la alfabetización mediática e informacional desde la perspectiva del profesorado no universitario.
- Detallar las acciones que realizan los docentes con la finalidad de producir, compartir y consumir contenido mediático.
- Conocer los usos preferentes de las redes sociales y los medios de comunicación, su frecuencia y los motivos que impulsan su utilización en el ejercicio profesional.





4. Metodología



4.1. Enfoque y tipo de investigación

El trabajo se inscribe en un enfoque metodológico mixto, con predominio cuantitativo, de diseño no experimental y alcance descriptivo, dado que no se realiza ninguna manipulación deliberada de las variables, sino que estas son observadas y analizadas tal como se presentan en su contexto natural (McMillan & Schumacher, 2005). Este enfoque permite abordar de manera más integral fenómenos educativos complejos, combinando la medición de variables con la comprensión de los significados y prácticas de los actores involucrados.

La adopción de la metodología mixta se fundamenta en la integración sistemática de métodos cuantitativos y cualitativos dentro de un mismo estudio, con el propósito de complementar, ampliar y enriquecer la interpretación de los resultados (John W. Creswell & Vicki L. Plano Clark, 2018). Desde esta perspectiva, los métodos mixtos resultan especialmente pertinentes en investigaciones educativas, en tanto permiten describir los fenómenos y, simultáneamente, profundizar en las percepciones, experiencias y prácticas de los sujetos de estudio (Abbas Tashakkori & Charles Teddlie, 2010).

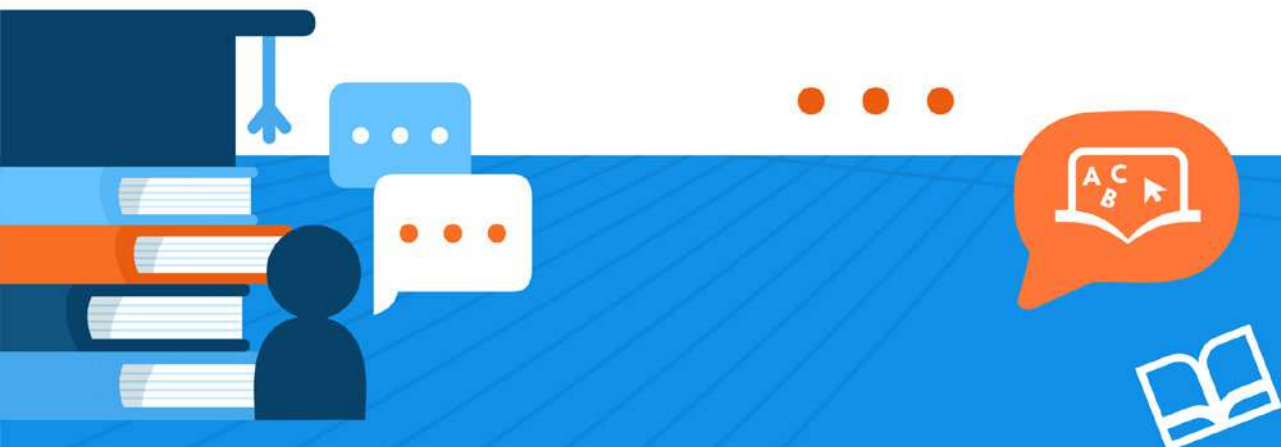
En este estudio, el componente cuantitativo se orienta a identificar y caracterizar los niveles de alfabetización mediática de los docentes no universitarios, mediante la aplicación de un cuestionario estructurado. A su vez, el componente cualitativo, incorporado a través de entrevistas, permite profundizar la comprensión de las percepciones, significados y prácticas docentes vinculadas a la alfabetización mediática, aportando elementos interpretativos que enriquecen el análisis de los datos cuantitativos. Esta complementariedad metodológica responde a lo planteado por Roberto Hernández Sampieri et al. (2018), quienes sostienen que los métodos mixtos fortalecen la validez del estudio al posibilitar una visión más amplia y contextualizada del fenómeno investigado.

4.2. Población y muestra

El estudio se llevó a cabo en la ciudad de Encarnación, Paraguay, en centros educativos de nivel no universitario, específicamente escuelas públicas, privadas y privadas subvencionadas que contasen con docentes hasta el noveno grado e instituciones de educación media. Este contexto resultó relevante debido a la centralidad que han adquirido los medios digitales y las plataformas comunicativas en los procesos educativos contemporáneos, así como a la necesidad de generar evidencia empírica situada que contribuya a la comprensión de la competencia mediática docente en el contexto paraguayo.

La muestra fue de tipo no probabilística, de carácter intencional, seleccionada en función de criterios de accesibilidad y disposición a participar en el estudio. Se incluyeron 308 docentes del tercer ciclo de la Educación Escolar Básica y la Educación Media de la ciudad de Encarnación, con el fin de obtener una visión amplia y representativa de las prácticas mediáticas del profesorado no universitario para responder el cuestionario y 23 docentes de las mismas características para responder las entrevistas.

El periodo de trabajo del proyecto se extendió entre febrero del 2024 hasta noviembre del 2025.



4.3. Instrumentos de recolección de datos

La investigación empleó una estrategia metodológica mixta, combinando instrumentos cuantitativos y cualitativos, con el fin de obtener una caracterización integral de la competencia mediática del profesorado no universitario.

Como instrumento principal de carácter cuantitativo se utilizó el cuestionario de competencia mediática elaborado por la Red Alfamed, ampliamente validado y aplicado en estudios internacionales. A partir de referentes teóricos consolidados, la Red Alfamed estructuró el instrumento en dimensiones clave que abarcan el acceso y obtención de la información, el uso crítico de los medios, la comprensión de los lenguajes mediáticos, la producción de contenidos y la participación ciudadana digital.

El cuestionario se fundamenta en la propuesta conceptual de Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012), sustentada en los lineamientos de la Comisión Europea (2007), Ferrés (2007), UNESCO (2008) y Celot y Pérez-Tornero (2009). Asimismo, incorpora las orientaciones del currículum de Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) para profesores de la UNESCO (2011), junto con actualizaciones normativas y conceptuales de la Comisión Europea (2019) y la UNESCO (2022).

Con el objetivo de contextualizar los resultados y caracterizar el perfil del profesorado participante, al cuestionario original se le incorporó un apartado específico destinado a la recolección de datos sociodemográficos y de uso de redes sociales, que incluyó variables tales como edad, formación académica, experiencia docente, tipo de institución, así como plataformas utilizadas, frecuencia de uso y finalidades principales. Esta ampliación permitió complementar el análisis de la competencia mediática con información contextual relevante para la interpretación de los datos.

La competencia mediática se organiza en tres ámbitos: conocimiento, comprensión y expresión, operacionalizados en 41 ítems, seleccionados para valorar el grado de desarrollo de dicha competencia en el profesorado. Las respuestas se registran mediante una escala ordinal de cuatro niveles (1–4), donde el nivel 1 representa el grado más bajo y el nivel 4 el más alto, permitiendo un análisis descriptivo detallado de los perfiles competenciales.

Bloque 1

Variables sociodemográficas, que recoge información sobre género, edad, experiencia docente, formación académica, área disciplinar, tipo de institución, nivel educativo, número de estudiantes por docente y formación previa en competencia mediática.

Bloque 2

Conocimiento, que incluye las dimensiones de acceso y obtención de la información, lenguaje, tecnología, procesos de producción y política e industria mediática.

Bloque 3

Comprensión, que aborda las dimensiones de ideología y valores, así como recepción y comprensión de los mensajes mediáticos

Bloque 4

Expresión, que integra las dimensiones de participación ciudadana, creación y comunicación.

Cada dimensión fue operacionalizada mediante ítems que permiten evaluar progresivamente el nivel de competencia mediática del profesorado en relación con prácticas de consumo, análisis crítico, producción de contenidos y participación digital.

Previo a su aplicación definitiva, el cuestionario fue sometido a un proceso de revisión por pares con el propósito de fortalecer su validez de contenido y adecuación contextual. En el marco de esta revisión, se realizaron ajustes menores de carácter lingüístico y terminológico, orientados a adaptar el léxico al contexto regional paraguayo y favorecer una mejor comprensión por parte de los encuestados, sin alterar la estructura, las dimensiones ni el sentido conceptual de los ítems originales.

De forma complementaria, se diseñó un guión de entrevista semiestructurada con el objetivo de explorar en profundidad los patrones asociados a las prácticas de consumo, producción y uso de medios y tecnologías, así como las percepciones docentes en torno a la alfabetización mediática e informacional. La estructura del guión se elaboró a partir de los mismos fundamentos teóricos que sustentan el cuestionario, garantizando coherencia epistemológica entre ambos instrumentos.

La validación del guión de entrevista tuvo como finalidad valorar la pertinencia, claridad y coherencia de las preguntas en relación con los tres objetivos específicos del proyecto INIC01-403:

- 
- a) definir la alfabetización mediática e informacional desde la perspectiva docente;
 - b) describir las prácticas de producción, consumo y compartición de contenidos mediáticos; y
 - c) identificar los usos preferentes de redes sociales y medios de comunicación, así como sus motivos y frecuencia.

El guión se estructuró a partir de un modelo categorial tridimensional, articulado en tres ejes analíticos: educativo, tecnológico y sociocultural, lo que permitió delimitar categorías temáticas alineadas con los objetivos del estudio y formular preguntas abiertas organizadas de manera progresiva.

El proceso de validación se desarrolló en cuatro fases: elaboración del guión preliminar, aplicación de una prueba piloto, análisis de los resultados y validación por juicio de expertos. Este proceso se apoyó en recomendaciones metodológicas para el diseño de instrumentos cualitativos (Cabero & Llorente, 2013; REA UGTO, 2024), asegurando que la versión final del guión cumpla con criterios de claridad, relevancia contextual y adecuación investigativa. El análisis conjunto con el comité de expertos permitió validar el instrumento como coherente, pertinente y ajustado a la realidad educativa paraguaya, fortaleciendo la consistencia metodológica del estudio.





4.4. Procedimiento de recolección de datos

El procedimiento de recolección de datos se desarrolló de manera secuencial, planificada y conforme a los protocolos institucionales vigentes, garantizando el cumplimiento de criterios éticos y administrativos para la investigación en contextos educativos.

En una primera etapa, se solicitó formalmente la autorización a la Dirección Departamental de Educación de Itapúa para la aplicación de los instrumentos de recolección de datos en centros educativos no universitarios de la ciudad de Encarnación. Una vez otorgada la autorización correspondiente, la Dirección Departamental elevó un memorando institucional a las instituciones educativas involucradas, informando que el equipo de investigación se encontraba debidamente habilitado para realizar la aplicación de las encuestas en el marco del proyecto INIC01-403.

Posteriormente, el equipo de investigación estableció comunicación directa con las direcciones de los centros educativos a fin de coordinar el

procedimiento de aplicación del cuestionario. A través de los directores de las instituciones, se procedió a la difusión del cuestionario en formato digital, utilizando canales de mensajería instantánea habituales en el ámbito educativo, lo que facilitó el acceso de los docentes participantes y favoreció una mayor tasa de respuesta.

En cuanto a la recolección de datos cualitativos, las entrevistas semiestructuradas se realizaron de manera presencial en las propias instituciones educativas, con docentes que manifestaron su disposición a colaborar con el estudio. Este proceso se llevó a cabo una vez cumplido el procedimiento de solicitud de permisos institucionales previamente descrito. Antes de cada entrevista, se informó a los participantes sobre los objetivos del estudio, el uso de la información recolectada y las condiciones de confidencialidad, procediendo a la obtención del consentimiento informado correspondiente.

Este procedimiento permitió desarrollar la recolección de datos en un marco institucional legitimado, respetando las dinámicas organizativas de los centros educativos y favoreciendo un clima de confianza y colaboración entre el profesorado y el equipo de investigación.

4.5. Técnicas de análisis de datos

Para la interpretación de los resultados se elaboró una escala descriptiva por dimensión y una escala global del instrumento, tomando como referencia la distribución empírica de los puntajes obtenidos en la muestra total.

En primer lugar, se calculó la puntuación directa mediante la suma de los valores asignados a cada ítem (1–4), tanto a nivel dimensional como global (rango teórico total: 41–164 puntos). Posteriormente, se estimaron estadísticos descriptivos de tendencia central y dispersión (media aritmética y desviación estándar) para cada dimensión y para el puntaje global, con el propósito de caracterizar el comportamiento de la muestra y analizar la variabilidad interna de las puntuaciones.

Con el fin de situar los puntajes individuales en relación con la distribución de la muestra, se calcularon puntuaciones estandarizadas (Z y posteriormente T) y percentiles. Este procedimiento permitió clasificar a los participantes en cuatro niveles interpretativos (bajo, básico, intermedio y avanzado), definidos a partir de la posición relativa dentro de la distribución empírica y del rango teórico del instrumento.

Dado que cada dimensión presenta un número diferente de ítems, los rangos de clasificación fueron ajustados proporcionalmente según su extensión teórica. La categorización adoptada no responde a un criterio normativo externo, sino a una clasificación descriptiva basada en la muestra estudiada, orientada a facilitar la interpretación comparativa entre dimensiones y entre niveles globales.

Los porcentajes por nivel fueron obtenidos mediante el cálculo de frecuencias absolutas y relativas (porcentaje válido) a partir de la asignación de cada participante a un nivel interpretativo. Para ello se utilizaron tablas de contingencia y distribución de frecuencias elaboradas en Microsoft Excel. Las medidas descriptivas (media, desviación estándar y estandarización) fueron estimadas mediante el software JASP (versión 0.19.3).

En cuanto a la técnica cualitativa, las entrevistas fueron registradas en audio, transcritas de manera literal y analizadas mediante el software Atlas.ti (versión 25.01.32924). Se empleó un procedimiento de codificación temática de carácter inductivo-deductivo, articulando categorías derivadas del marco teórico (conocimiento, comprensión y expresión) con categorías emergentes de las respuestas docentes.

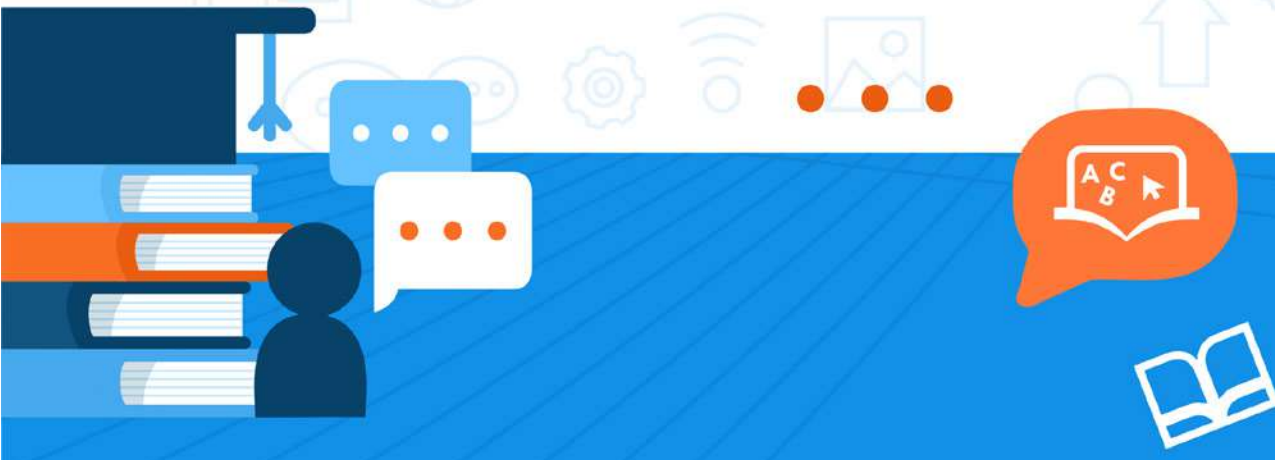




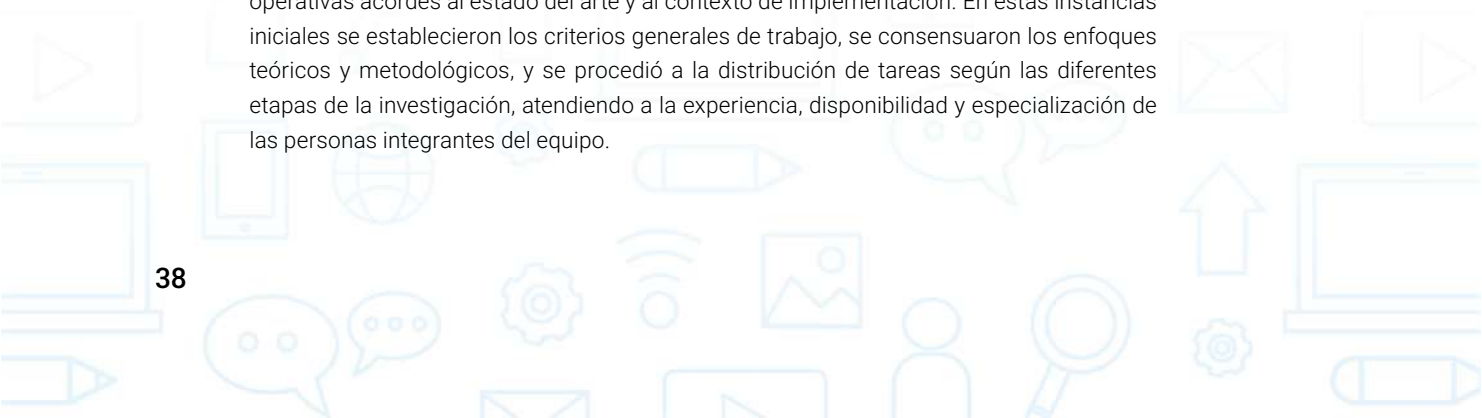
4.6. Consideraciones éticas

La participación en la investigación fue de carácter voluntario, garantizándose en todo momento la confidencialidad de la información y el tratamiento de los datos de manera agregada, conforme a los principios éticos de la investigación educativa. Esta información estaba contenida en el consentimiento informado de los instrumentos aplicados.

A su vez, cabe destacar que el proyecto, así como los instrumentos, fueron sometidos al Comité de Ética Institucional de la UNAE, dado que se trataba de un requisito para el inicio del proyecto.



5. Experiencia de ejecución del proyecto



5.1. Gestión de los equipos de trabajo

La gestión del equipo de trabajo constituyó uno de los ejes fundamentales para el desarrollo del proyecto. Desde el inicio, se adoptó una lógica de trabajo colaborativo, con roles claramente definidos pero flexibles, que permitieron acompañar de manera articulada las distintas fases del proceso investigativo: revisión teórica, diseño metodológico, elaboración y validación del instrumento, trabajo de campo, análisis de datos y producción de resultados científicos.

En las primeras reuniones de equipo (Ilustración 1), se realizó una revisión integral del proyecto originalmente aprobado, lo que permitió introducir actualizaciones conceptuales y operativas acordes al estado del arte y al contexto de implementación. En estas instancias iniciales se establecieron los criterios generales de trabajo, se consensuaron los enfoques teóricos y metodológicos, y se procedió a la distribución de tareas según las diferentes etapas de la investigación, atendiendo a la experiencia, disponibilidad y especialización de las personas integrantes del equipo.

El equipo estuvo conformado por investigadoras con trayectorias académicas complementarias, lo que favoreció el intercambio interdisciplinario, la discusión crítica y la toma de decisiones fundamentadas. La coordinación general asumió la responsabilidad de garantizar la coherencia conceptual y metodológica del proyecto, así como el seguimiento del cronograma de actividades, mientras que las tareas específicas se distribuyeron de forma planificada entre quienes se abocaron principalmente al desarrollo teórico y quienes asumieron funciones vinculadas al trabajo empírico.

Ilustración 1: Reunión del equipo de trabajo para revisión de lineamientos del proyecto.



Fuente: elaboración propia.

5.1.1. Organización del trabajo en la etapa de revisión bibliográfica

Durante la primera etapa del proyecto, centrada en el relevamiento y análisis bibliográfico, se estableció una organización del trabajo orientada a cubrir los principales ejes conceptuales que sustentan la investigación. Las tareas se distribuyeron en torno a los siguientes núcleos:

- La definición de la alfabetización mediática, vinculándola con los logros de aprendizaje, las evaluaciones estandarizadas y el perfil de egreso del profesorado.
- La conceptualización y clasificación de la competencia mediática, con especial énfasis en el profesorado no universitario, así como en las distintas formas de captación del dato para la medición de los niveles competenciales.
- La contextualización del sistema educativo paraguayo, incluyendo la caracterización de los tipos de profesorado y los distintos niveles de ejercicio profesional.
- La identificación y análisis de prácticas, proyectos o propuestas educativas orientadas a favorecer la criticidad y la reflexividad en el nivel medio.

Esta organización permitió avanzar de manera sistemática en la construcción del marco teórico y sentar las bases para el diseño de la entrevista que se utilizó como instrumento para la recolección de datos.



5.1.2. Distribución temporal del trabajo y dedicación

La ejecución del proyecto se estructuró en etapas sucesivas, cada una con una planificación temporal definida y una asignación diferenciada de cargas horarias (Ilustración 2), lo que contribuyó a una gestión eficiente del tiempo y de los recursos humanos disponibles:

- La revisión bibliográfica se desarrolló a lo largo de un período aproximado de cuatro meses, con una dedicación semanal diferenciada entre los miembros del equipo, concentrándose en el análisis conceptual y contextual del objeto de estudio.
- La elaboración, validación y aplicación del instrumento constituyó la fase de mayor duración, extendiéndose por más de un año, dada su complejidad técnica y la necesidad de realizar ajustes progresivos.
- La preparación de pósteres y ponencias para encuentros científicos se organizó en un período específico, en los últimos meses del proyecto, orientado a la socialización de avances parciales.
- La redacción de artículos científicos se planificó como una etapa de largo aliento, destinada a la difusión de los resultados en revistas académicas nacionales e internacionales.
- Finalmente, la elaboración del informe final del proyecto, en formato digital y físico, implicó la participación ampliada del equipo, integrando los aportes de todas las etapas previas.



Ilustración 2: Borrador del documento de distribución de tareas y horas de trabajo.

**Competencia mediática del profesorado no universitario en Encarnación
PROYECTO INIC01-403**



DISTRIBUCIÓN DE TAREAS Y DEDICACIÓN DE HORAS

1. Revisión Bibliográfica sobre alfabetización mediática e informacional desde la perspectiva del profesorado.
Tiempo estimado: 4 meses (febrero a mayo 2024)
Responsables:
Laura Verena Schaefer 8 horas semanales
Rocío Palacios 4 horas semanales
Analía Enriquez 3 horas semanales
Cristina Raychakowski 4 horas semanales
2. Elaboración de Instrumentos de aplicación. Validación del instrumento. Aplicación del Instrumento
Tiempo estimado: 14 meses (mayo 2024 a junio 2025)
Deolinda Peralta 4 horas semanales (6 meses)
Francisco Cantoni 4 horas semanales (6 meses)
Laura Verena Schaefer 8 horas semanales (14 meses)
María del Carmen Paredes 3 horas semanales (6 meses)
Walter Aranda 3 horas semanales (6 meses)
3. Elaboración del poster o ponencia en encuentro científico.
Tiempo estimado: 4 meses (septiembre a diciembre 2024)
Laura Verena Schaefer 8 horas semanales
Rocío Palacios 4 horas semanales
Analía Enriquez 3 horas semanales
Cristina Raychakowski 4 horas semanales
4. Artículo científico presentado o aceptado para publicación en revista internacional o nacional indexada
Tiempo estimado: 12 meses (enero a diciembre 2025)
Responsables:
Laura Verena Schaefer 8 horas semanales
Rocío Palacios 4 horas semanales
Analía Enriquez 3 horas semanales
Cristina Raychakowski 4 horas semanales
5. Elaboración del informe de resultados del proyecto de investigación en forma digital y física.
Tiempo estimado: 7 meses (mayo 2025 a diciembre 2025)
Deolinda Peralta 4 horas semanales
Francisco Cantoni 4 horas semanales
Laura Verena Schaefer 8 horas semanales

Fuente: Elaboración propia.

Para la redacción teórica, así como para la revisión y elaboración de los instrumentos de recolección de datos, se trabajó mediante el Google Drive, con correo institucional (@unae.edu.py), así como con reuniones presenciales y virtuales según el asunto a tratar.

5.1.3. Aprendizajes derivados de la gestión del equipo

La experiencia de gestión del equipo de trabajo puso de manifiesto la importancia de la planificación anticipada, la comunicación permanente y la flexibilidad para ajustar roles y tiempos en función de las demandas del proceso investigativo. Asimismo, evidenció que una distribución clara de tareas y responsabilidades, acompañada de espacios sistemáticos de seguimiento, resulta clave para sostener la calidad científica y el cumplimiento de los objetivos propuestos.

5.2. Colaboración nacional

La ejecución del proyecto requirió instancias específicas de colaboración nacional, particularmente en lo referido al análisis de los datos y a la gestión institucional del acceso al campo, dos dimensiones críticas para el desarrollo de investigaciones educativas con alcance empírico.

En relación con el análisis de los datos, se identificó tempranamente la necesidad de contar con asesoramiento especializado que permitiera garantizar la consistencia técnica y la correcta interpretación de los resultados iniciales del estudio. En este marco, se estableció contacto con el profesor investigador Juan Ignacio Mereles Aquino, de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Asunción, cuya colaboración resultó clave en las etapas iniciales del análisis de los datos cuantitativos. Este acompañamiento permitió fortalecer las decisiones analíticas adoptadas y aportó una mirada experta que contribuyó a la solidez metodológica del estudio.

Por otra parte, la colaboración nacional fue fundamental en el plano institucional y operativo del trabajo de campo. La Dirección Departamental de Educación de Itapúa desempeñó un rol central al autorizar formalmente el ingreso del equipo investigador a las instituciones educativas, facilitando así el desarrollo del proceso de recolección de datos. Esta autorización constituyó un paso indispensable para legitimar la investigación ante las comunidades educativas y asegurar el cumplimiento de los procedimientos administrativos correspondientes.

Asimismo, la articulación con los equipos directivos de las instituciones educativas permitió, en muchos casos, establecer un puente directo con el profesorado, favoreciendo la difusión del estudio

y la participación de los docentes. No obstante, la experiencia también evidenció que no todas las instituciones manifestaron el mismo nivel de interés o disposición para involucrarse en la investigación. Algunos directivos mostraron reticencias o un bajo compromiso con el proceso, lo que implicó la necesidad de realizar ajustes en la planificación del trabajo de campo.

Finalmente, se destaca la colaboración de estudiantes universitarios del segundo curso de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE), quienes, en el marco de la asignatura Tecnología Educativa, participaron como apoyo al equipo de investigación encargado de la administración de entrevistas al profesorado no universitario. Esta participación se desarrolló bajo supervisión académica y constituyó una experiencia formativa complementaria, al tiempo que contribuyó al desarrollo operativo de las actividades previstas en el proyecto.

Desde una perspectiva formativa, esta experiencia pone de manifiesto que la colaboración nacional en investigación no es homogénea ni automática y que el acceso al campo requiere estrategias de comunicación, flexibilidad y capacidad de adaptación, especialmente en contextos educativos atravesados por múltiples demandas institucionales.



5.3. Colaboración internacional



La colaboración internacional constituyó un eje estratégico para el desarrollo del proyecto, tanto en términos de acceso a recursos científicos como de validación académica de los resultados. En este sentido, la vinculación con redes internacionales especializadas en alfabetización mediática e informacional resultó determinante para fortalecer la calidad del estudio.

En primer lugar, el contacto y la participación activa en la Red Alfamed y en la Red Alfamed Joven facilitaron el acceso al instrumento base utilizado en la investigación. La Red Alfamed es una red interuniversitaria internacional que agrupa a investigadores y docentes dedicados al estudio de la alfabetización mediática e informacional desde una perspectiva crítica e interdisciplinar. Por su parte, la Red Alfamed Joven reúne a jóvenes investigadores comprometidos con el desarrollo y la proyección de la investigación en AMI, promoviendo espacios de formación, intercambio y producción científica colaborativa.

La pertenencia institucional de la Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE) y de docentes investigadores a estas redes evidenció la importancia de construir y sostener vínculos académicos internacionales, que no solo amplían las posibilidades de cooperación, sino que también posicionan a las instituciones del Sur Global en circuitos científicos de alcance internacional.

En este marco de colaboración, se estableció un vínculo estrecho con la investigadora Elizabeth Guadalupe Rojas Estrada, doctora en el Programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación de la Universidad de Huelva y presidenta de la Red Alfamed Joven, así como con el Dr. José Ignacio Aguaded, destacado investigador en AMI y presidente de la Red Alfamed. Su colaboración fue especialmente relevante en la revisión de los resultados, el análisis de los datos obtenidos y la elaboración de las escalas interpretativas del cuestionario, aportando una mirada experta y comparativa basada en investigaciones previas desarrolladas en otros contextos latinoamericanos.

Esta colaboración internacional permitió enriquecer el análisis, fortalecer la interpretación de los niveles de competencia mediática identificados y asegurar una mayor coherencia entre el marco teórico, el instrumento y los resultados del estudio. Desde una perspectiva ejemplificadora, la experiencia demuestra que la internacionalización de la investigación no se limita a la difusión final de resultados, sino que constituye un proceso transversal que potencia la calidad científica y el impacto del trabajo desarrollado.



5.4. Presentaciones nacionales e internacionales

En el marco de las acciones de divulgación y socialización del conocimiento, los avances del proyecto fueron presentados en el X Encuentro de Investigadores del Paraguay, organizado por la Sociedad Científica del Paraguay y realizado del 4 al 7 de noviembre de 2025. La ponencia llevó por título “Autopercepción del nivel de competencias del profesorado no universitario de la ciudad de Encarnación” y expuso hallazgos derivados del análisis inicial de los datos recolectados. La ponencia estuvo a cargo del Mag. Matías Denis (investigador del SISNI-CONACYT) con la autoría de la Mag. Verena Schaefer (investigadora principal del proyecto) y la Lic. Yamila Machado, investigadora colaboradora del proyecto (Ilustración 3).

Ilustración 3: Mag. Matías Denis (investigador del SISNI-CONACYT) presentando la “Autopercepción del nivel de competencias del profesorado no universitario de la ciudad de Encarnación” en el X Encuentro de Investigadores del Paraguay, organizado por la Sociedad Científica del Paraguay.



Fuente: elaboración propia.

A nivel internacional, los resultados preliminares del proyecto fueron presentados en el X Congreso Internacional de la Red ACINNET – Academic International Network, desarrollado en el Campus Universidad UCATEC, en Cochabamba, Bolivia (Ilustración 4). En esta ocasión, el trabajo fue difundido en modalidad virtual mediante el artículo titulado “Validación de contenido de un guión de entrevista sobre competencia mediática en docentes no universitarios: Análisis de una prueba piloto en Encarnación, Paraguay”, en el marco de un encuentro académico orientado al intercambio internacional de experiencias investigativas.

Esta contribución se centró en el proceso de validación de contenido del guión de entrevista, a partir de una prueba piloto, cuyos resultados permitieron realizar ajustes orientados a mejorar la claridad, coherencia y pertinencia del instrumento. Asimismo, se evidenció la idoneidad del guión para su utilización en investigaciones cualitativas futuras sobre alfabetización y competencia mediática docente, consolidando un insumo metodológico relevante derivado del proyecto.

Ilustración 4: Presentación virtual en el X Congreso Internacional de la Red ACINNET – Academic International Network.



Fuente: elaboración propia.



6. Resultados y discusiones



6.1. Caracterización de la muestra

La muestra está conformada por 308 docentes de instituciones no universitarias de la ciudad de Encarnación que completaron los ítems correspondientes a la escala de competencia mediática. Dado que algunas preguntas sociodemográficas no fueron respondidas por la totalidad de los participantes, el número de casos varía levemente según la variable considerada.

En cuanto al sexo, respondieron esta pregunta 303 docentes. De ellos, 238 son mujeres (78,5%) y 65 son varones (21,5%), lo que evidencia una clara predominancia femenina en la muestra.

La distribución por edad (n= 308) muestra que el grupo se concentra en tramos etarios intermedios. 110 docentes (35,7%) tienen entre 35 y 44 años, mientras que 98 (31,8%) se ubican entre 45 y 54 años. Los grupos más jóvenes son menos numerosos, 45 docentes (14,6%) tienen entre 26 y 34 años y 15 (4,9%) son menores de 25 años. Además, 40 docentes (13%) superan los 54 años.

Este resultado se consolida al analizar los años de experiencia docente ($n=306$). 99 docentes (32,4%) declaran entre 16 y 25 años de ejercicio y 97 (31,7%) entre 5 y 15 años. A su vez, 62 (20,3%) cuentan con menos de 5 años de experiencia, mientras que 48 docentes (15,7%) superan los 25 años en la profesión. En suma, más de la mitad de la muestra (48,1%) posee más de 15 años de trayectoria docente, lo que indica que se trata mayormente de profesionales con larga experiencia laboral dentro del sistema educativo.

Respecto al tipo de institución en la que se desempeñan ($n=303$), predomina el sector público, con 159 docentes (52,5%) que trabajan en instituciones de gestión estatal, 62 docentes (20,5%) lo hacen en instituciones privadas, y 45 (14,9%) mencionan desempeñarse simultáneamente en instituciones públicas y privadas. Las restantes respuestas corresponden a combinaciones que incluyen instituciones privadas subvencionadas, con porcentajes individuales iguales o inferiores al 3%.



En relación con el nivel educativo en el que ejercen la docencia ($n=304$), la mayor parte del profesorado se concentra en la Educación Escolar Básica y la Educación Media. 76 docentes (25%) indican trabajar en ambos niveles, 70 (23%) exclusivamente en Educación Media y 53 (17,4%) únicamente en Educación Escolar Básica. El resto corresponde a combinaciones que incluyen otras modalidades, como Educación para Jóvenes y Adultos u otros niveles, pero con frecuencias menores. En términos generales, la muestra refleja principalmente al profesorado que trabaja con adolescentes y jóvenes, en etapas clave de la escolaridad.

En conjunto, los resultados evidencian coherencia entre las variables. La marcada mayoría femenina confirma una tendencia históricamente observada en los niveles no universitarios, donde la docencia ha sido tradicionalmente ejercida por mujeres, especialmente en la educación básica y media (UNESCO, 2023; OECD, 2022). Del mismo modo, la distribución etaria, concentrada en tramos intermedios, se corresponde con los años de experiencia declarados, lo que sugiere trayectorias laborales consolidadas más que inserciones recientes en el sistema. En este marco, la experiencia acumulada adquiere relevancia no solo en términos de permanencia en el sistema, sino también en la construcción progresiva de competencias profesionales complejas, tal como lo plantean los modelos de desarrollo competencial docente (Fantini, 2009).

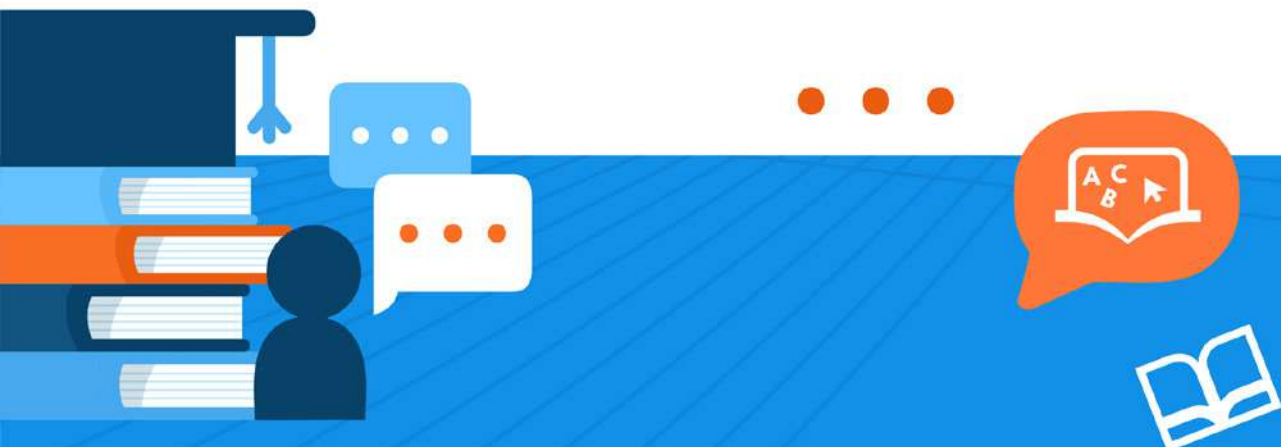


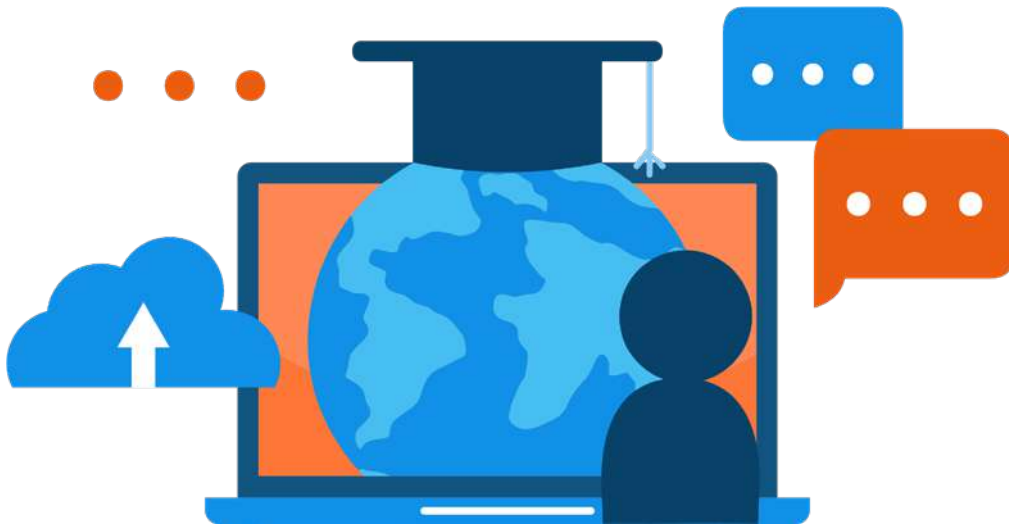
La relación entre edad y antigüedad profesional sugiere la presencia de carreras docentes consolidadas. La profesión docente en América Latina se evidencia por la estabilidad en el ejercicio y la acumulación de experiencia, aunque no siempre acompañados por procesos sistemáticos de actualización frente a las nuevas demandas educativas (Vaillant, 2004; Torres y Lozano, 2019). Esto es importante para la interpretación de los resultados posteriores, ya que se trata de profesionales que han desarrollado la práctica en un contexto de transformaciones tecnológicas progresivas, lo que permite analizar las competencias mediáticas desde la perspectiva de quienes han debido adaptarse a cambios sostenidos en los entornos de información y comunicación.

En cuanto al tipo de institución, el predominio del sector público y la presencia de docentes que trabajan simultáneamente en instituciones públicas y privadas puede interpretarse como una característica habitual de la dinámica laboral docente. Es frecuente que los educadores inicien la profesión en el sector privado, mientras buscan rubro en el sistema público, o que combinen ambos espacios mientras se desempeñan de manera interina, hasta acceder a un cargo permanente.

Estas situaciones no necesariamente representan una ventaja para el profesorado, por el contrario, suelen estar asociadas a condiciones de mayor inestabilidad, fragmentación del trabajo y menor previsibilidad en términos de carrera profesional y derechos laborales, como la jubilación o la consolidación de rubros. Además, las condiciones docentes en América Latina se señalan como trayectorias laborales discontinuas, que forman parte de las tensiones estructurales de la profesión y configuran escenarios de inserción laboral complejos, especialmente en los primeros años de ejercicio (Vaillant, 2004; Kiernyezny, 2023).

La concentración de docentes en la Educación Escolar Básica y la Educación Media es importante para analizar las competencias mediáticas, ya que se trata de niveles educativos en los que el profesorado trabaja con adolescentes, los cuales son grupos etarios que se encuentran fuertemente atravesados por la cultura digital y los entornos mediáticos contemporáneos (Bacher, 2024; De la Fuente et al., 2019). En este sentido, la escuela cumple un papel central en el desarrollo de capacidades críticas frente a la información, los medios y las tecnologías, debido a que los estudiantes ya interactúan de manera intensa con plataformas digitales, redes sociales y contenidos audiovisuales fuera del ámbito escolar (OEI, 2023; Ferrés y Piscitelli, 2012; Colón et al., 2019).

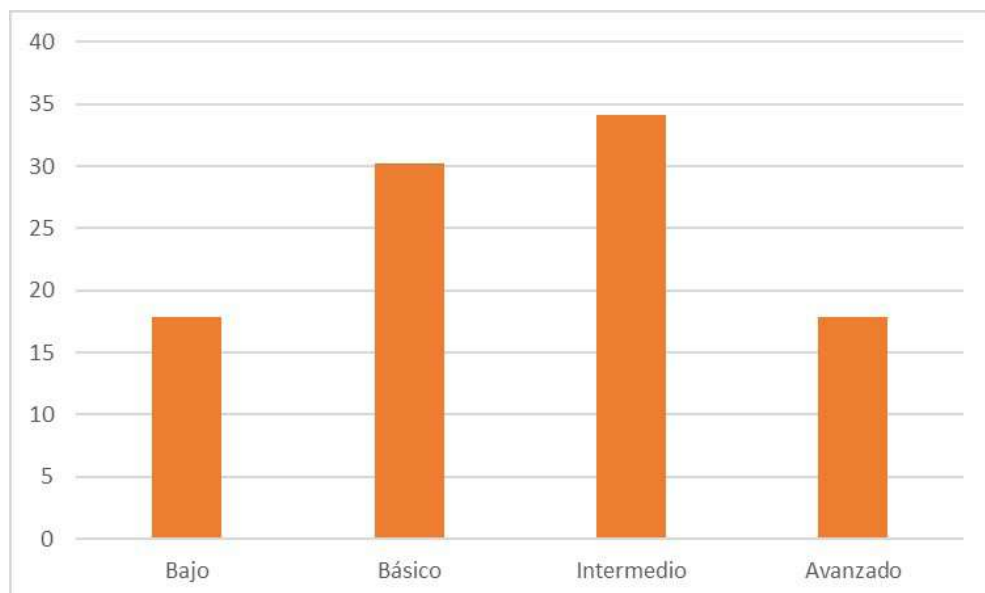




6.2. Nivel global de competencia mediática autopercebida del profesorado

El análisis del puntaje total de la escala de competencia mediática ($n = 308$), reflejado en el gráfico 1, muestra una distribución concentrada principalmente en los niveles intermedios, según la percepción de los docentes. Según la competencia mediática autopercebida de la muestra, el nivel intermedio es el más frecuente (34,1%), seguido por el nivel básico (30,2%). Los niveles bajo y avanzado presentan la misma proporción (17,9% en cada caso).

Gráfico 1: Nivel de competencia mediática autopercebida.



Fuente: elaboración propia.



Los resultados evidencian que el profesorado suele desarrollar competencias mediáticas de manera progresiva, muchas veces a partir de experiencias informales o de autoformación, más que a través de procesos sistemáticos de formación inicial o continua en alfabetización mediática (Ferrés y Piscitelli, 2012; Aguaded, 2012). Además, se advierte que las autopercepciones tienden a ubicarse en niveles intermedios cuando las personas reconocen habilidades funcionales, pero también identifican dificultades para abordar dimensiones más complejas, como el análisis crítico de los discursos mediáticos o la producción de contenidos con intencionalidad pedagógica (Area y Pessoa, 2012; Bacher, 2024).

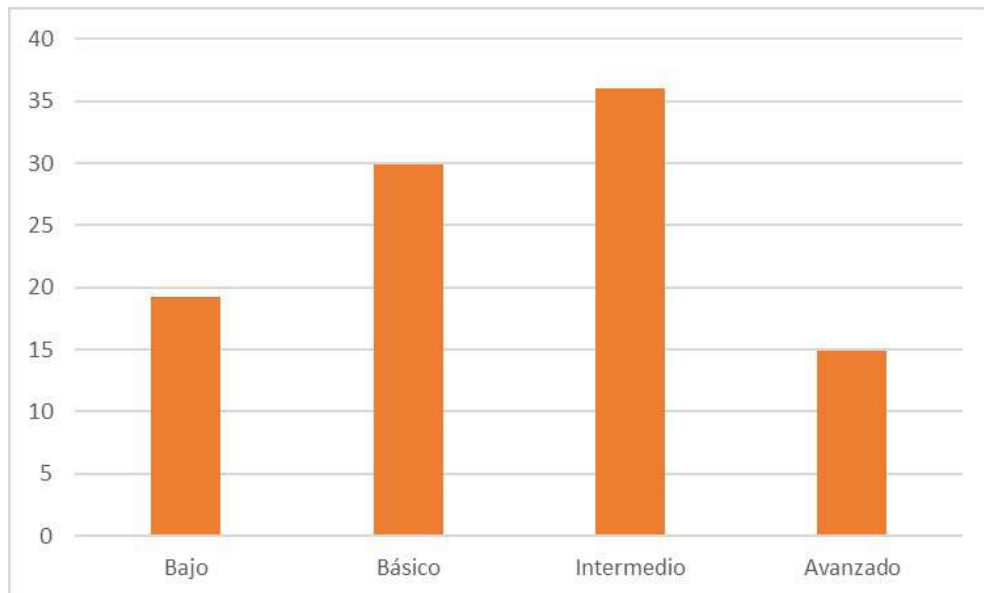
En la misma línea, los resultados del proyecto CODIDORA evidencian que la autopercepción docente suele ser más elevada en aspectos instrumentales que en dimensiones críticas, éticas y de producción (Álvarez-Herrero et al., 2023).



6.2.1. Dimensión: Acceso y obtención de la información

El análisis de esta dimensión, visible en el gráfico 2, muestra que más de la mitad del profesorado se ubica en el nivel alto de competencia mediática autopercebida (51%), mientras que un 38,7% se sitúa en el nivel medio y un 10,3% en el nivel bajo. Estos resultados indican que la mayoría de los docentes consideran que tienen habilidades desarrolladas para localizar, seleccionar y evaluar información en distintos entornos mediáticos.

Gráfico 2: Dimensión de competencia mediática: Acceso y obtención de la información.



Fuente: elaboración propia.

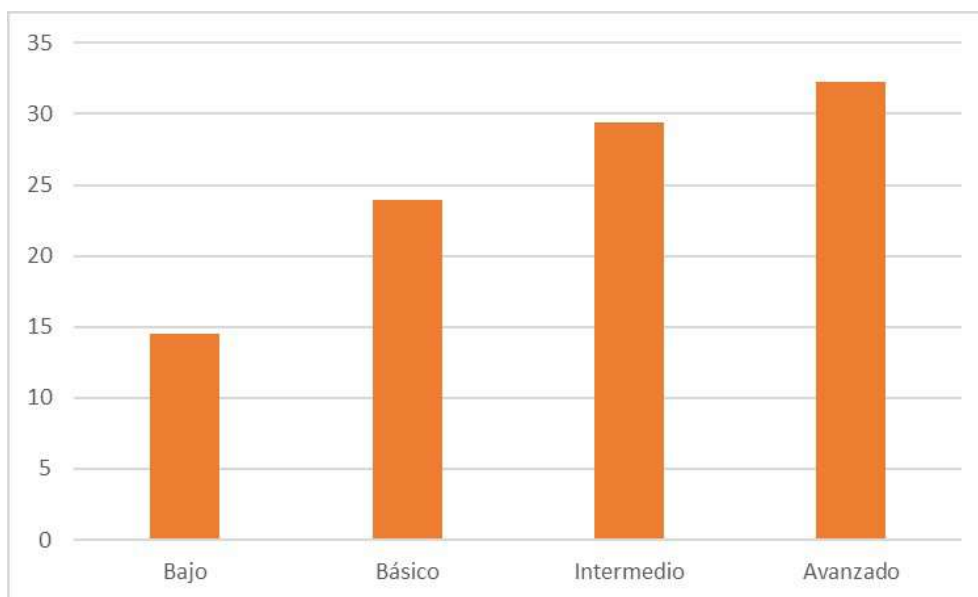
El predominio del nivel intermedio en la dimensión indica que el profesorado se percibe capaz de aplicar parcialmente criterios para buscar y seleccionar información, aunque aún requiere orientación en situaciones complejas. Esto sugiere un dominio funcional, pero no plenamente crítico ni autónomo.

Los resultados pueden evidenciar la centralidad que ha adquirido la búsqueda y selección de información en la práctica docente cotidiana (García, 2020). El profesorado suele desarrollar estas competencias a partir de la necesidad constante de acceder a recursos digitales, materiales pedagógicos y contenidos informativos para la planificación y el trabajo en aula (Torres Pérez, 2025; Cabanillas et al., 2020). Sin embargo, el acceso efectivo a la información no garantiza necesariamente la capacidad de evaluar críticamente la fiabilidad, intencionalidad o calidad, especialmente en contextos atravesados por la desinformación y la sobreabundancia informativa (Derakhshan, 2017). En este sentido, el predominio del nivel intermedio sugiere un dominio funcional, pero no plenamente autónomo ni crítico.

6.2.2. Dimensión: Lenguaje

En la dimensión lenguaje (gráfico 3), la mayor proporción del profesorado se ubica en el nivel avanzado de competencia mediática autopercebida (32,3%), seguida por el nivel intermedio (29,4%), el nivel básico (23,9%) y, en menor medida, el nivel bajo (14,5%).

Gráfico 3: Dimensión de competencia mediática: Lenguaje.



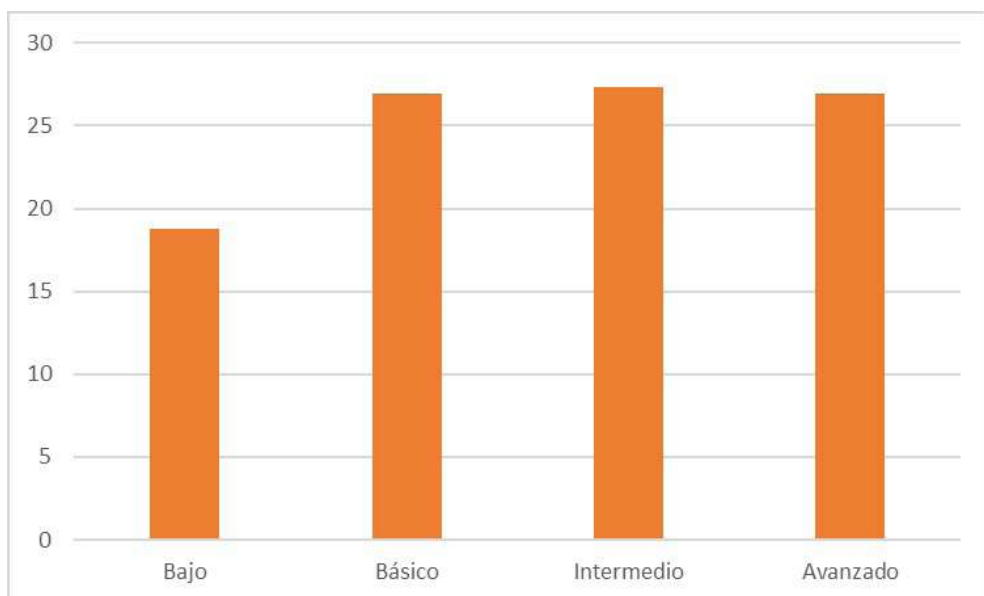
Fuente: elaboración propia.

Los resultados indican que una parte importante de los docentes considera que posee capacidades desarrolladas para reconocer, analizar y utilizar distintos códigos comunicativos presentes en los medios y entornos digitales, aunque todavía se observa que un grupo se percibe en niveles iniciales o intermedios. Siendo congruente con la literatura, ya que la exposición frecuente a medios audiovisuales y digitales favorece el desarrollo de habilidades para decodificar mensajes multimodales, aunque no siempre se acompaña de una reflexión crítica sobre las implicaciones simbólicas y culturales (Ramírez-García et al., 2016; Gutiérrez y Tyner, 2012).

6.2.3. Dimensión: Tecnología

En la dimensión sobre tecnología (gráfico 4), los resultados muestran una distribución relativamente equilibrada entre los niveles básico (26,9%), intermedio (27,3%) y avanzado (26,9%), mientras que el nivel bajo representa el 18,8% de la muestra.

Gráfico 4: Dimensión de competencia mediática: Tecnología.



Fuente: elaboración propia.

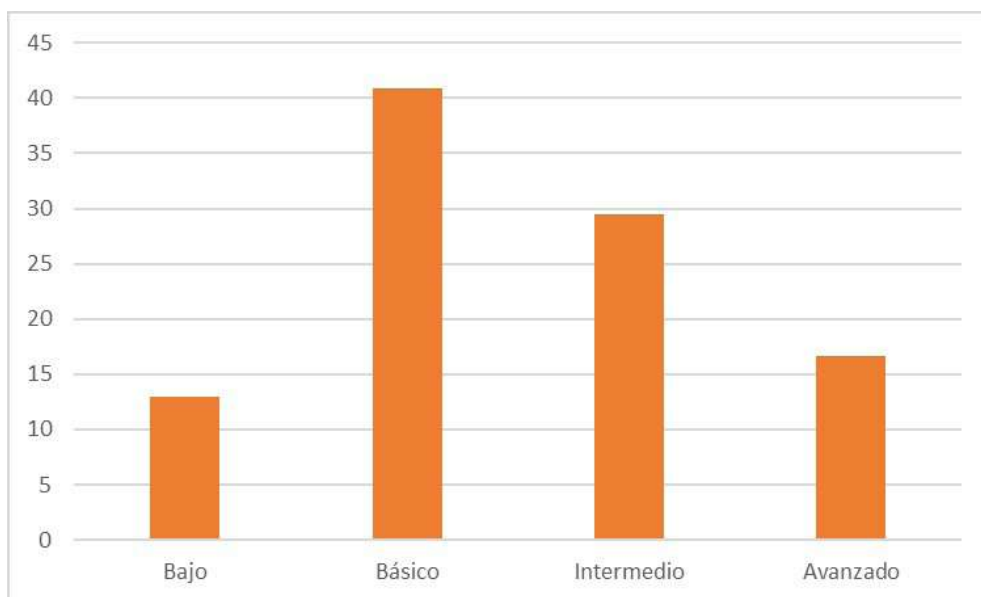
Este resultado indica que los docentes se perciben con distintos grados de dominio en el uso, comprensión y adaptación a las tecnologías, sin que predomine claramente un nivel sobre los demás. La presencia de una proporción en niveles intermedios y avanzados sugiere confianza en el manejo de herramientas tecnológicas, aunque también se observa un grupo relevante que manifiesta limitaciones en esta dimensión.

Los resultados pueden ser influenciados por factores como la edad, la experiencia profesional, el acceso a recursos y las oportunidades de formación continua (Redecker, 2017; Cabero-Almenara et al., 2020). Desde la perspectiva de la autopercepción, esta dispersión indica que el uso cotidiano de tecnologías no siempre se traduce en un dominio estratégico o reflexivo, sino que muchas veces permanece en un nivel instrumental, tal como también señalan los resultados del instrumento CODIDORA en distintos contextos educativos (Álvarez-Herrero et al., 2023; Álvarez-Herrero et al., 2025).

6.2.4. Dimensión: Procesos de producción

En la dimensión de procesos de producción (gráfico 5) predomina el nivel básico de competencia mediática autopercebida (40,9%), seguido por el nivel intermedio (29,5%), mientras que los niveles avanzado (16,6%) y bajo (13%) presentan menor representación.

Gráfico 5: Dimensión de competencia mediática: Procesos de producción.



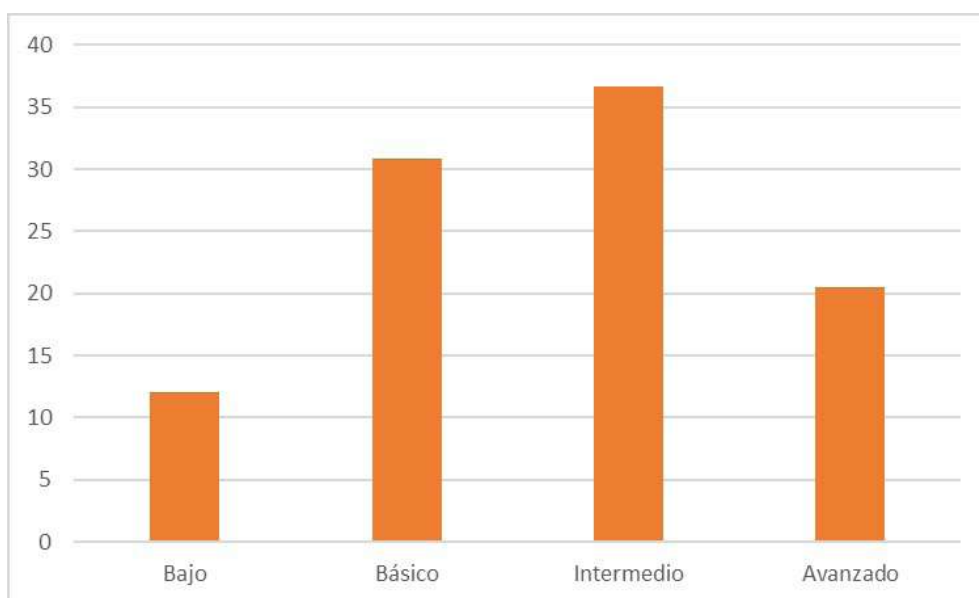
Fuente: elaboración propia.

La concentración de docentes en niveles básicos e intermedios en la dimensión de procesos de producción pone de manifiesto una comprensión limitada de las dinámicas que intervienen en la creación, circulación y difusión de mensajes mediáticos. Este resultado evidencia que la formación docente suele priorizar el consumo y uso de medios, relegando el análisis de los procesos productivos, los roles de los agentes y las lógicas industriales del sistema mediático (Pérez Tornero, 2018; Aguaded et al., 2021). En consecuencia, el profesorado tiende a percibirse con conocimientos parciales en esta dimensión, lo que limita el abordaje pedagógico de la producción mediática desde una perspectiva crítica.

6.2.5. Dimensión: Política e industria mediática

En la dimensión política e industria mediática (gráfico 6) predomina el nivel intermedio de competencia mediática autopercebida (36,7%), seguido por el nivel básico (30,8%), el nivel avanzado (20,5%) y el nivel bajo (12%).

Gráfico 6: Dimensión de competencia mediática: Política e industria mediática.



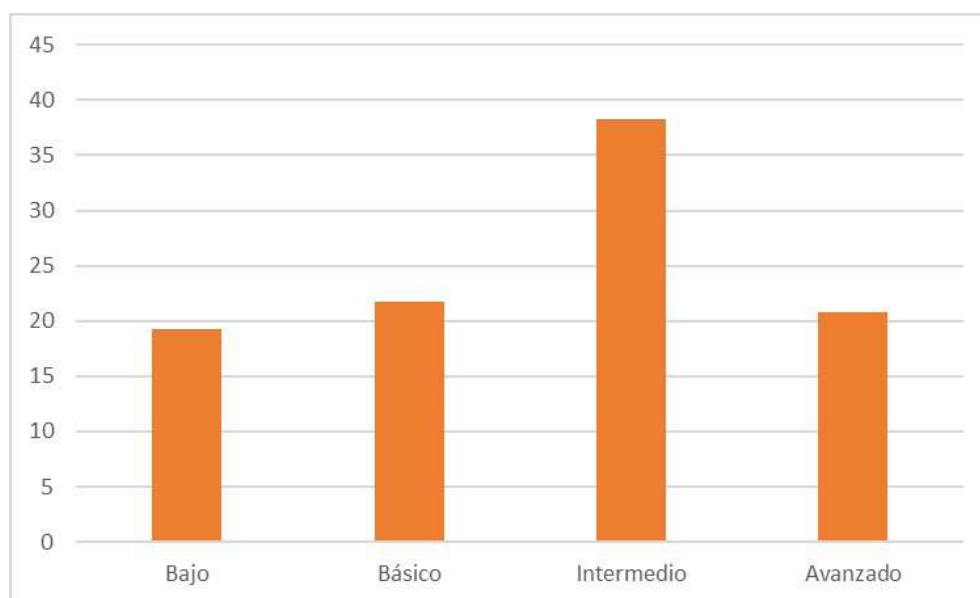
Fuente: elaboración propia.

En esta dimensión, el predominio del nivel intermedio sugiere que los docentes reconocen parcialmente la existencia de regulaciones, intereses económicos y estructuras de poder que atraviesan los medios y plataformas digitales. Sin embargo, la menor presencia de niveles avanzados indica que esta comprensión no siempre alcanza un grado de análisis profundo. La dimensión política e industrial de los medios es una de las menos trabajadas en los sistemas educativos, pese a la relevancia para la formación de una ciudadanía crítica (EAVI, 2009; Pérez Tornero, 2018).

6.2.6. Dimensión: Ideología y valores

En la dimensión de ideología y valores (gráfico 7) predomina el nivel intermedio de competencia mediática autopercibida (38,3%), seguido por los niveles avanzado (20,8%), básico (21,8%) y bajo (19,2%).

Gráfico 7: Dimensión de competencia mediática: Ideología y valores.



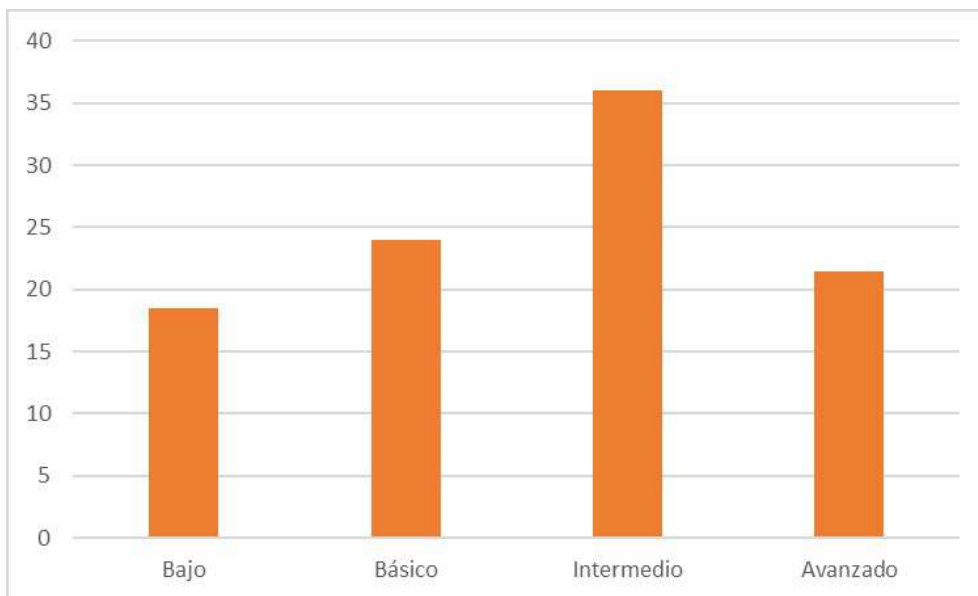
Fuente: elaboración propia.

Los resultados de esta dimensión muestran un predominio del nivel intermedio, lo que indica que el profesorado se percibe con capacidades parciales para identificar estereotipos, valores e intencionalidades presentes en los mensajes mediáticos. Esta dimensión ideológica constituye uno de los núcleos más complejos de la alfabetización mediática, ya que requiere habilidades analíticas, éticas y reflexivas que no siempre se desarrollan de manera sistemática en la formación docente (Ramírez-García et al., 2016; UNESCO, 2023).

6.2.7. Dimensión: Recepción y comprensión

En la dimensión recepción y comprensión (gráfico 8) predomina el nivel intermedio de competencia mediática autopercebida (36%), seguido por los niveles avanzado (21,4%), básico (24%) y bajo (18,5%).

Gráfico 8: Dimensión de competencia mediática: Recepción y comprensión.



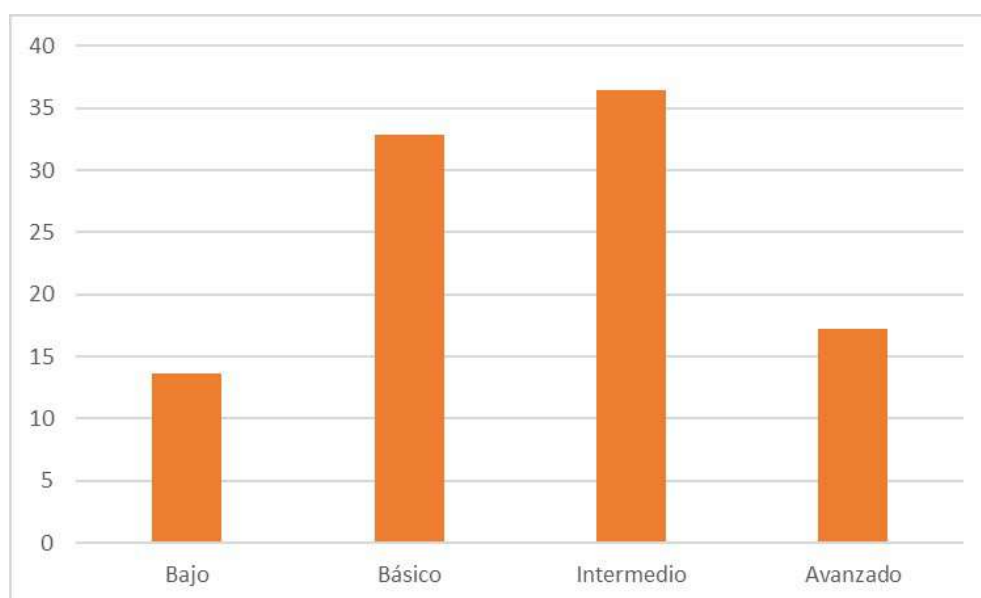
Fuente: elaboración propia.

En esta dimensión, el predominio de niveles intermedios sugiere que los docentes se perciben como audiencias relativamente activas, capaces de interpretar mensajes mediáticos y reconocer efectos emocionales y cognitivos. No obstante, comprender los mensajes no implica necesariamente analizar de manera crítica los mecanismos de persuasión, los sesgos algorítmicos o la construcción social de significados (Livingstone, 2014; EAVI, 2009).

6.2.8. Dimensión: Participación ciudadana

En la dimensión de participación ciudadana (gráfico 9) predomina el nivel intermedio de competencia mediática autopercibida (36,4%), seguido por el nivel básico (32,8%), mientras que los niveles avanzado (17,2%) y bajo (13,6%) presentan menor representación.

Gráfico 9: Dimensión de competencia mediática: Participación ciudadana.



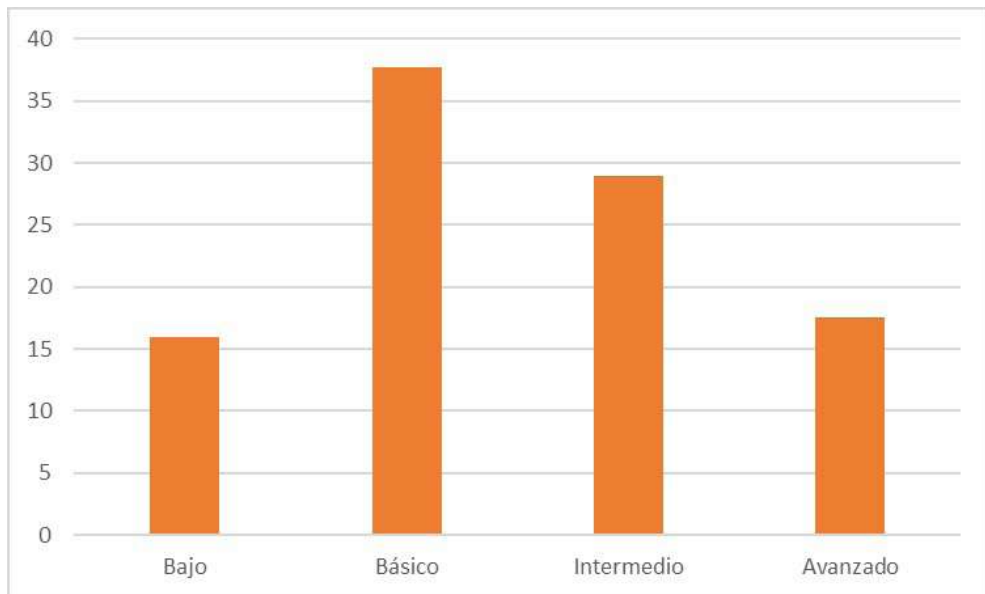
Fuente: elaboración propia.

Los resultados muestran que la participación ciudadana pone de manifiesto un dominio parcial de las competencias necesarias para la implicación activa y responsable en entornos digitales. Este patrón evidencia que la participación en línea no se reduce al uso de plataformas, sino que requiere competencias cívicas, éticas y comunicativas específicas (Jenkins et al., 2009; Livingstone y Lunt, 2014).

6.2.9. Dimensión: Creación

En la dimensión de creación (gráfico 10) predomina el nivel básico de competencia mediática autopercibida (37,7%), seguido por el nivel intermedio (28,9%), mientras que los niveles avanzado (17,5%) y bajo (15,9%) presentan menor representación.

Gráfico 10: Dimensión de competencia mediática: Creación.



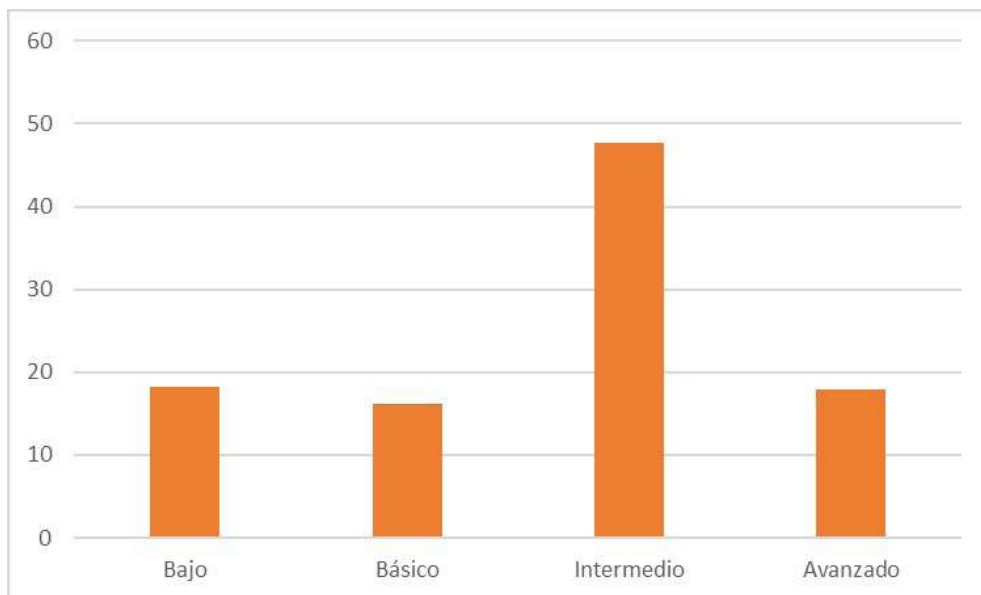
Fuente: elaboración propia.

Estos resultados indican que una parte importante de los maestros se percibe con habilidades iniciales o parciales para producir contenidos mediáticos propios, adaptar mensajes a distintos lenguajes y trabajar de manera colaborativa en la creación de materiales, aunque solo una proporción menor se ubica en niveles de mayor dominio creativo. En este sentido, la creación mediática es una de las competencias menos desarrolladas en el ámbito educativo, debido a la escasa presencia de propuestas formativas orientadas a la autoría, la experimentación y la producción crítica de contenidos (Rojas-Estrada y Sánchez-Vilela, 2025; Livingstone, 2014).

6.2.10. Dimensión: Comunicación

En la dimensión comunicación (gráfico 11) predomina el nivel intermedio de competencia mediática autopercibida (47,7%), seguido por los niveles bajo (18,2%), avanzado (17,9%) y básico (16,2%).

Gráfico 11: Dimensión de competencia mediática: Comunicación.



Fuente: elaboración propia.

Los resultados indican que una parte importante del profesorado se percibe con capacidades parciales para comunicarse de manera eficaz a través de distintos entornos digitales, adecuar los mensajes a las características de las plataformas y mantener una actitud responsable en la difusión de contenidos, aunque todavía se observa un grupo relevante que se ubica en niveles iniciales. La coexistencia de niveles bajos y básicos pone de manifiesto dificultades para integrar criterios éticos, estratégicos y pedagógicos en la comunicación digital. Es así que la competencia digital docente requiere de la comunicación profesional en entornos digitales y necesita habilidades específicas que no siempre se desarrollan de manera espontánea, sino a través de procesos formativos intencionados (Redecker, 2017; Hobbs, 2017).



6.3. Entrevista a docentes

6.3.1. Conceptualización de AMI

Con el objetivo de complementar los resultados obtenidos a través del cuestionario y profundizar en la comprensión de las percepciones que el profesorado da a la AMI, se realizaron entrevistas a 23 docentes de instituciones educativas.

A partir de los resultados obtenidos sobre la conceptualización de la AMI (gráfico 12), se evidencian nociones construidas a partir de la práctica, de experiencias personales y marcos dirigidos hacia las TIC. En varios casos, el concepto se aproxima a definiciones funcionales, centradas en lo que el docente hace o necesita hacer para desenvolverse en entornos digitales.

En varios discursos, la AMI es entendida principalmente como la capacidad de buscar información y acceder a fuentes confiables, señalando la necesidad de seleccionar contenidos adecuados para el trabajo docente. Estas representaciones son componentes de la AMI, así como la preocupación por la confiabilidad de la información, pero lo hacen desde una comprensión fragmentada del concepto, ya que no siempre incorporan de manera explícita dimensiones como el análisis crítico de los mensajes, la reflexión sobre los contextos de producción y circulación de la información o la participación ciudadana en entornos mediáticos. En estos casos, la AMI aparece más asociada a una habilidad funcional que a una competencia formativa integral.

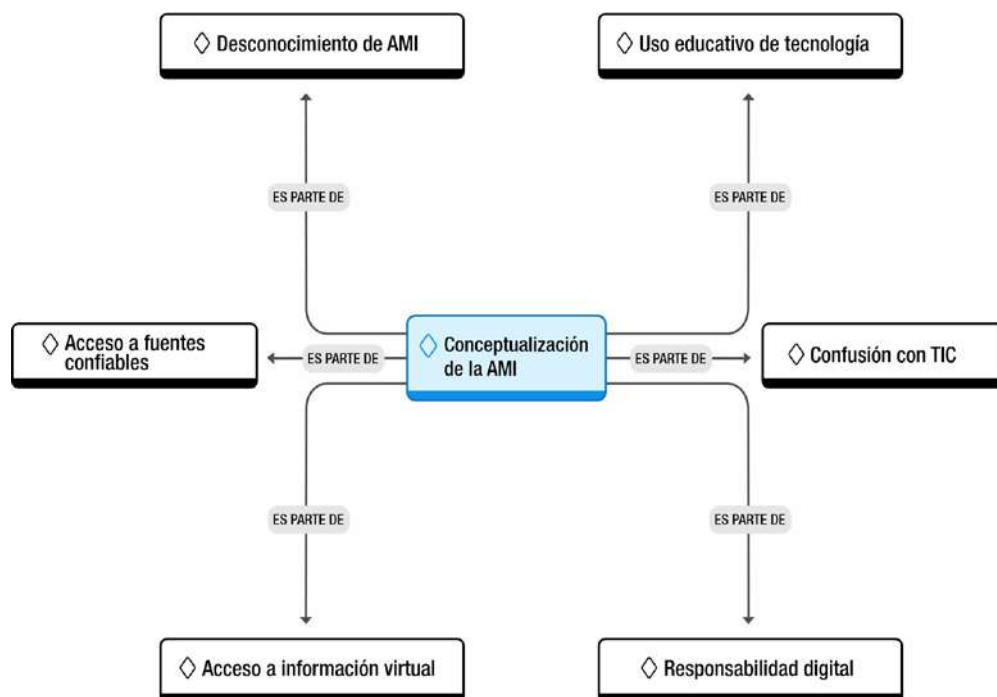
Un segundo conjunto de respuestas vincula la AMI con el acceso a información virtual y el uso de tecnologías digitales, destacando la posibilidad de obtener recursos en línea, mantenerse actualizado o utilizar herramientas digitales en la enseñanza. Si bien esta perspectiva reconoce el papel central de los entornos digitales en la práctica docente contemporánea, también evidencia un desplazamiento del foco hacia lo instrumental.

Además, se identifican discursos en los que la AMI es asociada al uso educativo de la tecnología, entendida como una competencia para mejorar la enseñanza, dinamizar las clases o adaptarse a las características de los estudiantes.

Por otro lado, un grupo de respuestas introduce la responsabilidad digital como elemento central de la AMI, vinculándola con el uso consciente de la información, el cuidado en la difusión de contenidos y la orientación de los estudiantes frente a los riesgos de los entornos mediáticos. Estas conceptualizaciones se alinean de manera más clara con el enfoque de la AMI, pero sigue apareciendo como un término más asociado a la prevención de riesgos que al desarrollo de capacidades críticas y participativas.

También se evidenció confusión conceptual entre AMI y TIC. Los docentes mencionan como sinónimo de manejo de herramientas digitales o plataformas, lo que supone un alejamiento del concepto de AMI. Esta respuesta se alinea, además, con docentes que mencionan desconocimiento del concepto de AMI, lo que confirma que el término no está plenamente instalado en el contexto educativo escolar.

Gráfico 12: Concepto de AMI.



Fuente: elaboración propia.

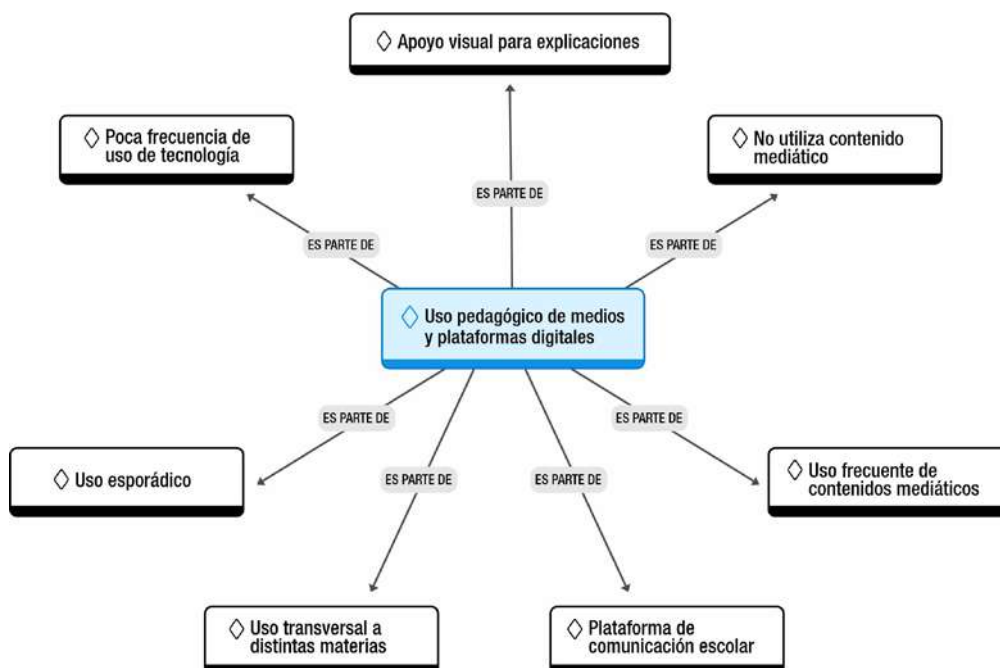
En conjunto, estos resultados demuestran que, en el contexto escolar, la AMI suele ser comprendida desde marcos prácticos, pero no siempre desde una definición real. Que parte del profesorado asocie AMI con búsqueda de información confiable es consistente con los enfoques, que subrayan el acceso, la evaluación y el uso de información como competencias centrales para el aprendizaje y la ciudadanía (UNESCO, 2011, 2013; Livingstone, 2004).

Además, la vinculación de la AMI con el uso de recursos virtuales, plataformas digitales y herramientas tecnológicas confirma una tendencia ya señalada en la literatura, donde la competencia mediática se interpreta desde enfoques predominantemente instrumentales, reduciendo el alcance a la destreza técnica y desplazando dimensiones clave como la lectura crítica, la producción de sentidos y la dimensión sociopolítica de los medios (Gutiérrez-Martín y Tyner, 2012; Buckingham, 2003, 2020). En este sentido, las respuestas evidencian que lo mediático es interpretado principalmente como sinónimo de TIC, cuando la AMI supone, en realidad, la capacidad de interpretar significados, reconocer sesgos, comprender intereses y actuar con criterio crítico en el ecosistema comunicativo contemporáneo (Hobbs, 2010; Aguaded y Borges, 2025).

6.3.2. Uso pedagógico de contenidos mediáticos

Con el propósito de profundizar en las prácticas concretas vinculadas a la AMI, se indagaron si los docentes utilizan contenidos mediáticos en el desarrollo de sus clases. Las respuestas evidenciaron que el uso pedagógico de medios y plataformas digitales se encuentra presente en la mayoría de las prácticas, aunque con niveles de frecuencia e intencionalidad diferentes (gráfico 13).

Gráfico 13: Uso pedagógico de contenidos mediáticos.



Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, un grupo de docentes declararon un uso frecuente de contenidos mediáticos, integrado de manera sistemática a la planificación y, en algunos casos, de forma transversal a distintas asignaturas. En estos casos, los medios aparecen como recursos habituales que acompañan la explicación de contenidos, favorecen la comprensión y permiten diversificar estrategias didácticas. Este tipo de uso evidencia que el profesor incorpora recursos mediáticos principalmente como apoyo a la enseñanza y como respuesta a las características de los estudiantes, especialmente en contextos expuestos por la cultura digital (Area y Pessoa, 2012; Colón et al., 2019).



Sin embargo, también se identifican respuestas que muestran un uso esporádico u ocasional, condicionado por el tema, el tiempo disponible o las posibilidades institucionales. En estos casos, los contenidos mediáticos cumplen una función complementaria y no constituyen un eje estructurante de la práctica pedagógica. Lo que demuestra que, aun existiendo una valoración positiva de los medios digitales, la integración en el aula suele verse limitada por factores contextuales, organizativos o formativos, lo que da lugar a prácticas intermitentes y poco sistematizadas (Cabero y Llorente, 2015; Herrero-Curiel, 2024).

Un punto destacado del análisis es el predominio del uso de videos, especialmente como recurso explicativo o motivacional. El audiovisual aparece como el formato más mencionado, por la accesibilidad, la capacidad para captar la atención y la potencialidad para facilitar la comprensión de contenidos complejos. Este punto se vincula con la literatura, que señala que el video se convirtió en uno de los recursos mediáticos más utilizados en el ámbito escolar, aunque no siempre acompañado de estrategias de análisis crítico de los mensajes (Ferrés y Piscitelli, 2012; Buckingham, 2020).

Además, las respuestas muestran que una parte importante del profesorado concibe el uso de contenidos mediáticos desde una lógica didáctica-instrumental, orientada principalmente al apoyo visual de las explicaciones y al refuerzo del contenido curricular. Si bien este uso resulta pedagógicamente valioso, la discusión teórica sobre AMI advierte que la alfabetización mediática no se limita a la incorporación de recursos, sino que implica trabajar intencionalmente sobre la interpretación, la evaluación y la producción de mensajes mediáticos (Bacher, 2024; Aguaded y Borges, 2025).

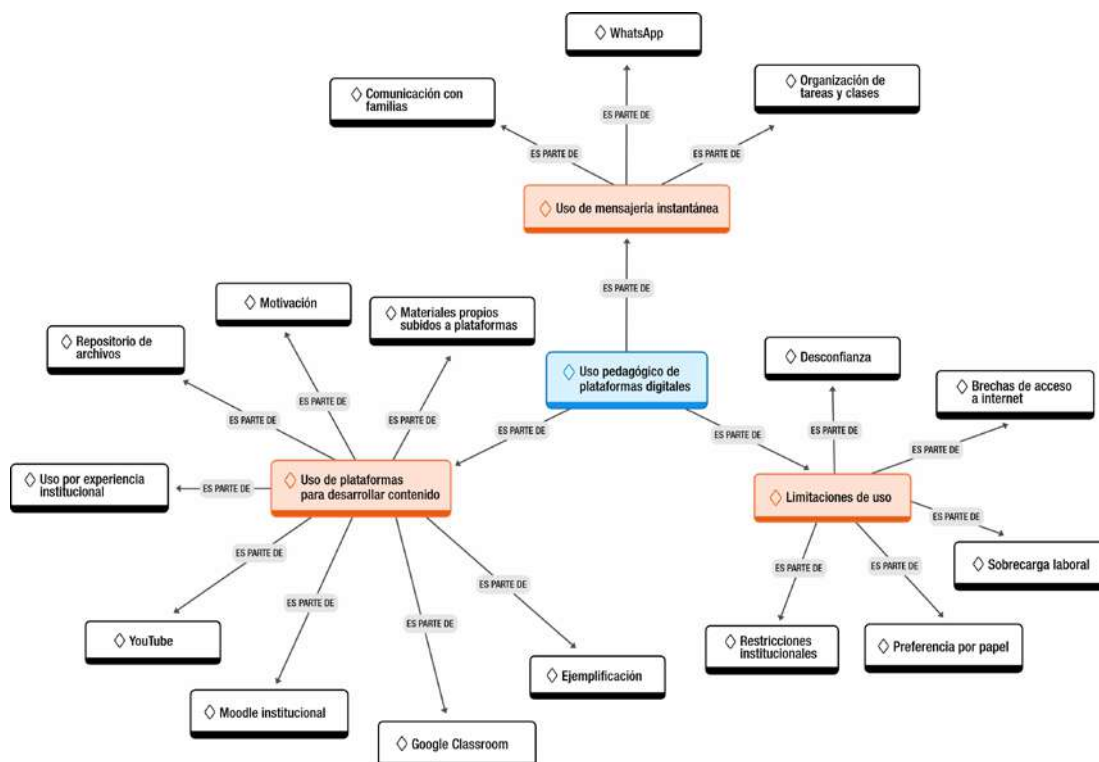
Por último, aparecen respuestas que evidencian limitaciones en el uso de contenidos mediáticos, ya sea por baja frecuencia, dificultades institucionales o falta de acceso, así como menciones explícitas de no utilización. Estas respuestas ponen de manifiesto que la integración de medios en el aula no es uniforme y que existen brechas vinculadas a condiciones de trabajo, infraestructura y formación docente (OEI, 2022; UNESCO, 2023).



6.3.3. Uso pedagógico de plataformas digitales

El uso pedagógico de plataformas digitales, según se evidencia, se consolidaron como una práctica habitual en el trabajo docente, aunque con modalidades diversas, finalidades diferenciadas y condicionamientos estructurales (gráfico 14).

Gráfico 14: Uso pedagógico de plataformas digitales.



Fuente: elaboración propia.

Una de las respuestas más repetidas fue el uso de plataformas digitales con la finalidad de la mensajería instantánea, especialmente WhatsApp, como canal central de comunicación escolar. En las respuestas, esta herramienta aparece asociada a la organización de tareas y clases, la circulación rápida de información y la comunicación con las familias. La literatura demuestra que WhatsApp se transformó en un medio privilegiado para la comunicación educativa informal, debido a la accesibilidad, inmediatez y amplia penetración social, particularmente en contextos donde otras plataformas presentan barreras de acceso (Barrera y Denis, 2022; Wasserman y Zwebner, 2017). Sin embargo, se advierte que el uso intensivo de mensajería puede ampliar los tiempos de trabajo docente y generar una disponibilidad permanente que tensiona los límites entre lo laboral y lo personal (Asterhan y Rosenberg, 2018).

En paralelo, se identifica el uso de plataformas digitales para desarrollar y distribuir contenido, entre las que se mencionan Google Classroom, Moodle institucional, YouTube y repositorios de archivos. En estos casos, las plataformas son utilizadas principalmente para subir materiales, compartir enlaces, organizar actividades y ofrecer ejemplos que acompañan la explicación de los contenidos. Este tipo de uso se alinea como una integración de entornos virtuales en la escuela, donde suele iniciarse como una estrategia de gestión y distribución de recursos, más que como un espacio para la producción colaborativa o el análisis crítico de los medios (Area y Pessoa, 2012; Cabero y Llorente, 2015).

Además, varias respuestas señalan que el uso de plataformas responde a una exigencia institucional, lo que sugiere que parte de la incorporación de tecnologías digitales se inscribe en normativas escolares o lineamientos organizacionales. Desde una perspectiva institucional, este tipo de implementación puede favorecer la sistematización de la comunicación y el seguimiento pedagógico, pero cuando la adopción tecnológica no está acompañada por formación pedagógica específica, corre el riesgo de reducirse a un uso administrativo o instrumental (UNESCO, 2023).

Junto con las prácticas de uso de plataformas digitales y redes sociales, también se pone en manifiesto un conjunto de limitaciones estructurales y laborales que condicionan la incorporación de estos recursos en el ámbito escolar. En primer lugar, los docentes señalan dificultades vinculadas al acceso a internet, tanto por problemas de conectividad en las instituciones educativas como por restricciones para compartir datos o utilizar redes institucionales. Estas condiciones no dependen de la voluntad individual del profesorado, sino que responden a limitaciones de infraestructura y a decisiones organizativas, que en muchos contextos escolares restringen el uso pedagógico de plataformas digitales dentro del espacio institucional (CEPAL, 2022; UNESCO, 2023).

Las limitaciones vinculadas al uso de internet se corroboran con que la integración de tecnologías en educación sigue siendo desigual y condicionada por el acceso material, especialmente en contextos de América Latina y el Caribe, donde la conectividad escolar no siempre está garantizada ni resulta estable (UNESCO, 2023; CEPAL, 2022).

Además, la sobrecarga laboral del profesorado se menciona como una limitación, asociada a jornadas extendidas, trabajo en más de una institución y la necesidad de complementar ingresos. En el contexto paraguayo, esta realidad incide directamente en la disposición y el tiempo disponible para planificar, sostener y acompañar el uso de plataformas digitales. Lejos de representar una mejora automática de la práctica, el uso de tecnologías puede convertirse en una tarea adicional que se suma a un trabajo ya intensificado, sin reconocimiento ni compensación específica. Las condiciones laborales docentes en la región señalan que el pluriempleo y la precarización influyen negativamente en los procesos de innovación pedagógica y en la apropiación crítica de tecnologías educativas (Pérez Montiel, 2026; Cañete-Estigarribia, 2020; ABC Color, 2025a).

Otra categoría es la persistencia de una cultura pedagógica tradicional, donde el trabajo con materiales impresos y en papel continúa siendo valorado como una opción más segura, controlable y conocida. Esta preferencia no debe interpretarse únicamente como resistencia al cambio, sino como una respuesta pragmática frente a contextos de inestabilidad tecnológica, falta de conectividad y ausencia de formación sistemática. Las prácticas docentes tienden a sostenerse en aquello que garantiza continuidad y previsibilidad en el aula, especialmente cuando las condiciones externas no acompañan los procesos de innovación (Tosolini y Garofolo, 2025).

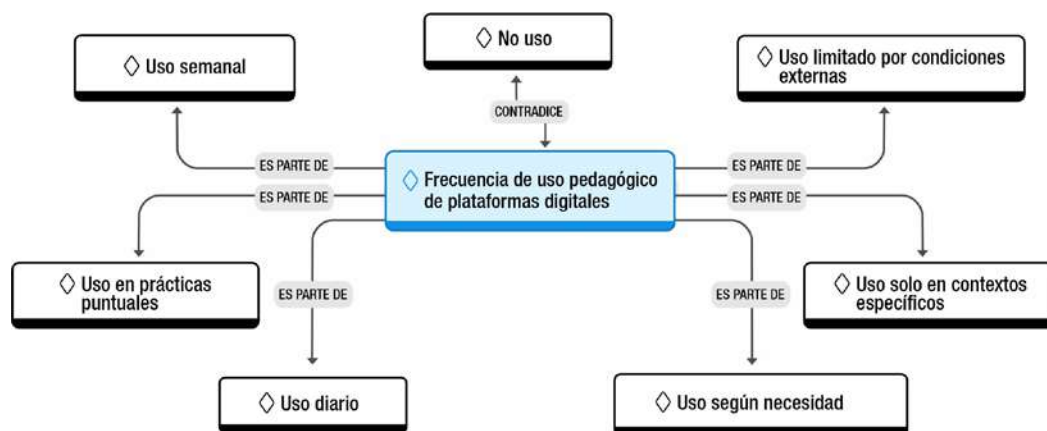
Por último, existe la desconfianza hacia el uso de plataformas digitales, vinculada de manera directa a la falta de formación específica para su utilización pedagógica. Los docentes expresan inseguridad respecto de cómo usar adecuadamente estas herramientas, cómo gestionar la información, proteger la privacidad o evitar usos inapropiados. Esta desconfianza no responde a un rechazo a la tecnología en sí, sino a la ausencia de instancias de capacitación contextualizadas y sostenidas (Mereles y Canese, 2022).



6.3.4. Frecuencia de uso de plataformas digitales

La evidencia de un uso condicionado y de un uso limitado por condiciones externas se entiende mejor si se asume que las plataformas digitales actúan sobre una condición básica, que es la conectividad funcional y disponible. Cuando la conectividad es inestable, el uso pedagógico tiende a transformarse en una práctica discontinua, porque el acceso no depende solo del docente, sino también del contexto institucional y del acceso del estudiantado (gráfico 15).

Gráfico 15: Frecuencia de uso de plataformas digitales.



Fuente: elaboración propia.

En América Latina y el Caribe, la brecha digital persiste no solo como problema de acceso, sino también como desigualdad de uso y de capacidades para aprovechar los entornos digitales, esto pone límites reales para sostener prácticas continuas con plataformas. La adopción tecnológica en educación varía por condiciones socioeconómicas, disponibilidad de dispositivos y la preparación docente, por eso, la presencia de uso esporádico o condicionado no puede verse como una anomalía, sino como resultado de condiciones de implementación heterogéneas (UNESCO, 2023a).

En paralelo, aparece un punto institucional importante, que es la restricción de uso. Cuando una institución regula o limita el acceso, ya sea por norma, cultura escolar o decisiones de gestión, la plataforma se usa solo en ciertos momentos o se abandona. En estas situaciones, se produce un desplazamiento hacia recursos “seguros” y previsibles, como el papel, cuaderno, fotocopias, etc., no por falta de valoración de lo digital, sino porque lo analógico da control inmediato sobre el tiempo de clase, la evaluación y la comunicación. Incluso en contextos con disponibilidad tecnológica, el uso en aula suele ser menor y más conservador de lo que se espera, porque la escuela tiende a absorber la tecnología sin modificar necesariamente sus rutinas profundas (UNESCO, 2023c; Rivoir y Morales, 2019).

En cuanto al uso diario y semanal de plataformas digitales, se evidencia que las tecnologías se integran como parte de la rutina organizativa del trabajo docente de algunos docentes, más que como una estrategia pedagógica innovadora en sí misma. El uso sostenido se asocia principalmente a funciones de comunicación, distribución de materiales y organización de tareas, lo que permite dar continuidad a las actividades escolares fuera del aula presencial. Esta forma de integración coincide con que la tecnología se consolida en la práctica docente cuando resuelve necesidades operativas concretas del trabajo escolar. En contextos educativos con recursos limitados, como ocurre en gran parte de Paraguay (Santander, 2022), el uso frecuente se sostiene



cuando la plataforma simplifica procesos y no incrementa significativamente la carga laboral, funcionando como soporte cotidiano más que como espacio de transformación pedagógica (Lucero et al., 2024; Balletbo y Quintana 2022).

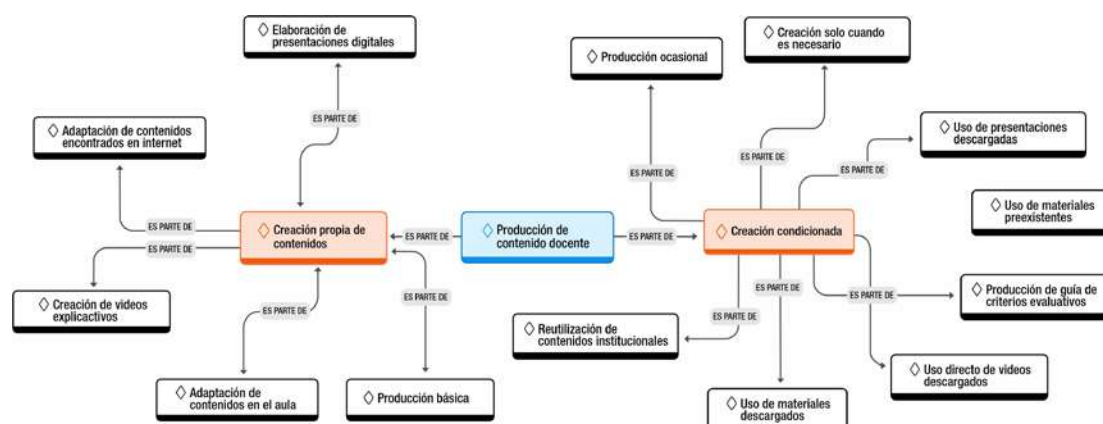
El uso según necesidad o en prácticas puntuales evidencia una integración intermitente y estratégica de las plataformas digitales, activadas ante demandas específicas como el envío de materiales, la recuperación de clases o la resolución de situaciones excepcionales. Este patrón no indica rechazo a la tecnología, sino una adaptación a las condiciones reales de trabajo docente, como los resultados mencionados en el apartado anterior, como la sobrecarga laboral. Esto demuestra que cuando el uso digital implica mayor inversión de tiempo sin garantías de acceso equitativo, los docentes tienden a limitarse a utilizarlo en momentos en los que el beneficio pedagógico es inmediato y claro (Area-Moreira et al., 2016).

Por último, la presencia del no uso en las entrevistas no puede interpretarse únicamente como falta de interés del profesorado, sino como un resultado coherente con condiciones institucionales y laborales que vuelven difícil sostener prácticas digitales en el aula. La no utilización de plataformas digitales puede vincularse a la falta de conectividad estable en la institución, restricciones para utilizar internet escolar o a la percepción de que el trabajo con plataformas incrementa la carga de tareas sin contar con apoyo técnico o formativo suficiente. Estos resultados se alinean con el GEM Report, que sostiene que la tecnología no produce mejoras por sí misma y que la adopción depende de infraestructura, formación y condiciones de implementación, cuando estas variables faltan, la exclusión o el abandono de herramientas digitales se vuelve una respuesta pragmática más que una resistencia infundada (UNESCO, 2023b).

6.3.5. Creación de contenido mediático

Los resultados evidencian que la producción de contenido mediático por parte del profesorado es mayormente condicionada por factores contextuales, laborales y formativos, más que como una competencia plenamente consolidada (gráfico 16).

Gráfico 16: Producción de contenido docente.



Fuente: elaboración propia.

Se evidencia que una parte de los maestros declaran realizar creación propia de contenidos, principalmente mediante la elaboración de presentaciones digitales, guías escritas y, en menor cantidad de respuestas, videos explicativos. Sin embargo, estas producciones suelen caracterizarse como básicas, orientadas a la explicación de contenidos curriculares y a la adaptación al contexto del aula, sin un desarrollo avanzado en términos de diseño, edición o producción multimodal. En el ámbito escolar, la producción mediática docente suele centrarse en funciones instrumentales y de apoyo pedagógico, más que en procesos creativos complejos vinculados a la alfabetización mediática plena (Ferrés y Piscitelli, 2012).

Además, las respuestas muestran que la adaptación de contenidos encontrados en internet constituye una práctica frecuente, lo que evidencia que la producción docente se apoya en la reutilización y resignificación de materiales ajenos, antes que en la creación desde cero. Esta práctica es descrita como una alfabetización mediática funcional, donde el énfasis está puesto en seleccionar y adecuar recursos disponibles, pero no necesariamente en comprender o intervenir críticamente en los procesos de producción mediática (Grande-Núñez y Cifuentes, 2021; Brítez, 2020).



Otra categoría es la creación condicionada, que aparece asociada a una producción ocasional o creación de contenido mediático solo cuando es necesario. Este patrón sugiere que la producción de contenidos mediáticos no forma parte de una práctica sistemática, sino que se activa ante demandas específicas, exigencias institucionales o necesidades puntuales del aula. Esta forma de producción se vincula más con una alfabetización digital instrumental que con una competencia mediática en sentido pleno, ya que no necesariamente incluye el dominio de lenguajes audiovisuales, la experimentación con formatos ni la reflexión crítica sobre los procesos de producción (Brítez, 2020).

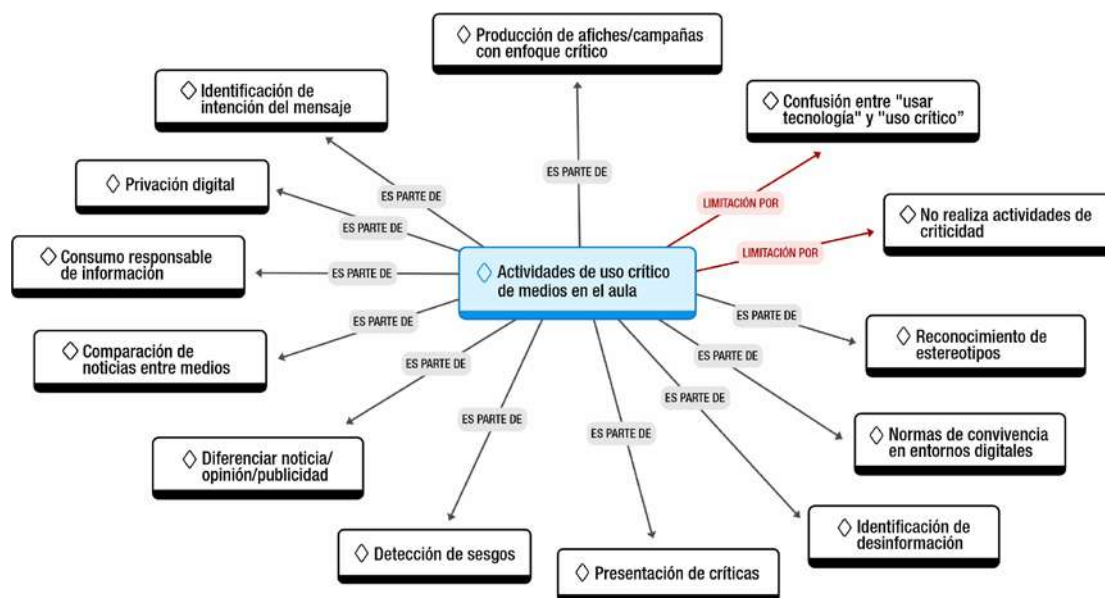
Además, el uso frecuente de materiales descargados, presentaciones preexistentes y videos educativos evidencia una dependencia de contenidos externos. Si bien esta práctica no es negativa en sí misma, evidencia que hay una brecha entre consumo y producción mediática, donde el docente se posiciona más como usuario que como productor. Esta brecha suele estar asociada a déficits en la formación inicial y continua del profesorado en competencia mediática, especialmente en lo relativo a la creación de contenidos digitales con sentido pedagógico (Brítez, 2020; Area y Pessoa, 2012).



6.3.6. Uso crítico de medios de comunicación

Los resultados de las actividades vinculadas al uso crítico de los medios en el aula se manifiestan de forma diversa. En las respuestas de los docentes aparecen prácticas que pueden considerarse alineadas con enfoques de alfabetización mediática, aunque generalmente se desarrollan de manera puntual y dependen en gran medida de la iniciativa individual del profesorado (gráfico 17).

Gráfico 17: Uso crítico de medios de comunicación.



Fuente: elaboración propia.

Un conjunto de categorías se vincula con la lectura crítica de los mensajes mediáticos, particularmente a través de la identificación de la intención del mensaje, la diferenciación entre noticia, opinión y publicidad, y la comparación de informaciones provenientes de distintos medios. Estas prácticas reflejan un acercamiento a uno de los núcleos centrales de la AMI, que implica comprender que los mensajes no son neutrales y que responden a intereses, contextos de producción y lógicas específicas (Buckingham, 2003; UNESCO, 2011). La comparación entre coberturas mediáticas y la detección de sesgos, mencionadas por algunos docentes, se definen como competencias de interpretación crítica, necesarias para que los estudiantes puedan situarse de manera crítica frente a la información que consumen cotidianamente (Oviedo et al., 2020).

Además, varias respuestas refieren a actividades orientadas a la verificación y evaluación de la información, como contrastar fuentes, identificar desinformación o analizar la confiabilidad de los contenidos. Estas prácticas toman relevancia en un contexto caracterizado por la circulación intensiva de información falsa o engañosa (Ahibe et al., 2025). En este sentido, la literatura menciona que el desarrollo de habilidades de verificación constituye una dimensión clave de la alfabetización mediática contemporánea, en tanto permite a los sujetos tomar decisiones informadas y reducir la vulnerabilidad frente a la manipulación informativa (Wardle y Derakhshan, 2017).

Otra categoría corresponde a las prácticas vinculadas con la ciudadanía digital, como la reflexión sobre la privacidad, el consumo responsable de información y las normas de convivencia en entornos digitales. La presencia de estas actividades indica una preocupación docente por los riesgos asociados al uso de redes sociales y plataformas digitales, especialmente en relación con la exposición de datos personales y las interacciones en línea. Sin embargo, esta aproximación suele estar más asociada a una lógica preventiva que a una comprensión integral de la participación ciudadana en el ecosistema mediático, aspecto que la AMI concibe como un componente activo y no meramente defensivo (Pérez-Díaz, 2019; UNESCO, 2011).

También, se evidencian actividades orientadas a la producción crítica de mensajes, como la elaboración de presentaciones con enfoque reflexivo o la creación de afiches y campañas que buscan problematizar contenidos mediáticos. Estas experiencias se alinean con la idea de que la alfabetización mediática no se limita al análisis, sino que también implica la capacidad de producir mensajes conscientes de su intencionalidad y efectos (Ferrés y Piscitelli, 2012).

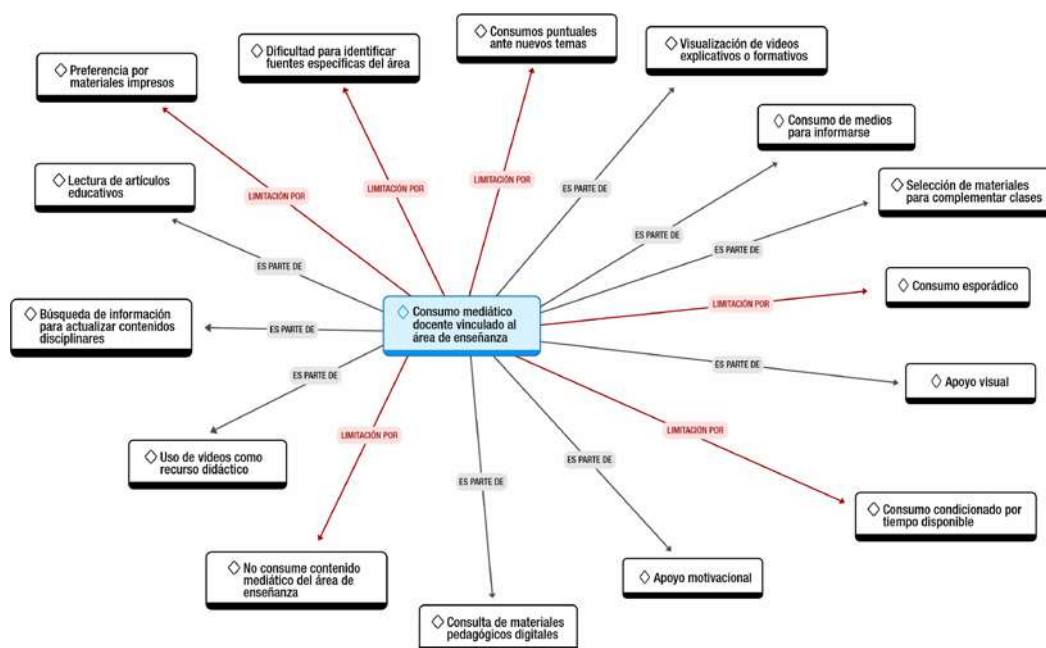
De igual forma, existen limitaciones que restringen el desarrollo de actividades de uso crítico de medios. En algunas respuestas, se evidencia confusión entre “usar tecnología” y uso crítico de los medios, lo que lleva a prácticas centradas en el consumo de recursos digitales sin análisis crítico. Esta dificultad demuestra que la incorporación de tecnologías en el aula no garantiza, por sí sola, el desarrollo de competencias mediáticas si no va acompañada de una intencionalidad pedagógica explícita y formación específica del profesorado (Gutiérrez-Martín y Tyner, 2012; Area y Pessoa, 2012).



6.3.7. Consumo mediático docente vinculado a la enseñanza-aprendizaje

Las respuestas sobre el consumo mediático vinculado a la enseñanza muestran que se da como una práctica funcional, selectiva y condicionada, más que como un proceso sistemático de actualización profesional. En algunas respuestas se demuestra que el acceso a contenidos mediáticos se orienta, en gran medida, a resolver necesidades inmediatas del aula, como la búsqueda de materiales para complementar clases, la visualización de videos explicativos o la consulta puntual ante la aparición de nuevos temas (gráfico 18).

Gráfico 18: Consumo de contenido educativo.



Fuente: elaboración propia.

Por un lado, los profesores mencionan consumir contenidos mediáticos con el objetivo de actualizar conocimientos disciplinares, mediante la lectura de artículos educativos, la búsqueda de información en línea o la consulta de materiales pedagógicos digitales. Sin embargo, estas prácticas aparecen atravesadas por dificultades para identificar fuentes especializadas del área, lo que limita la profundidad del consumo informativo. Por lo que se evidencia en la literatura, la AML en el ámbito docente no depende únicamente del acceso a la información, sino de la capacidad para reconocer, seleccionar y jerarquizar fuentes pertinentes dentro de un campo disciplinar específico (Livingstone, 2004; Area y Guarro, 2012; Bacher, 2024). Cuando esta competencia no está plenamente desarrollada, el consumo tiende a desplazarse hacia contenidos más accesibles, pero menos especializados (Rodríguez Cruz, 2025).

También, se evidencia que el uso de videos como recurso didáctico, lo que puede darse como apoyo motivacional y/o visual, ocupa un lugar en las prácticas de consumo mediático. Los docentes mencionan la visualización de videos explicativos o formativos como una estrategia para apoyar la comprensión de contenidos o motivar a los estudiantes. Si bien esta práctica puede contribuir a enriquecer la enseñanza, el uso de materiales audiovisuales no garantiza, por sí mismo, una apropiación crítica del conocimiento si no se acompaña de instancias de análisis, contextualización y reflexión pedagógica (Ferrés y Piscitelli, 2012; Rodríguez Cruz, 2025).

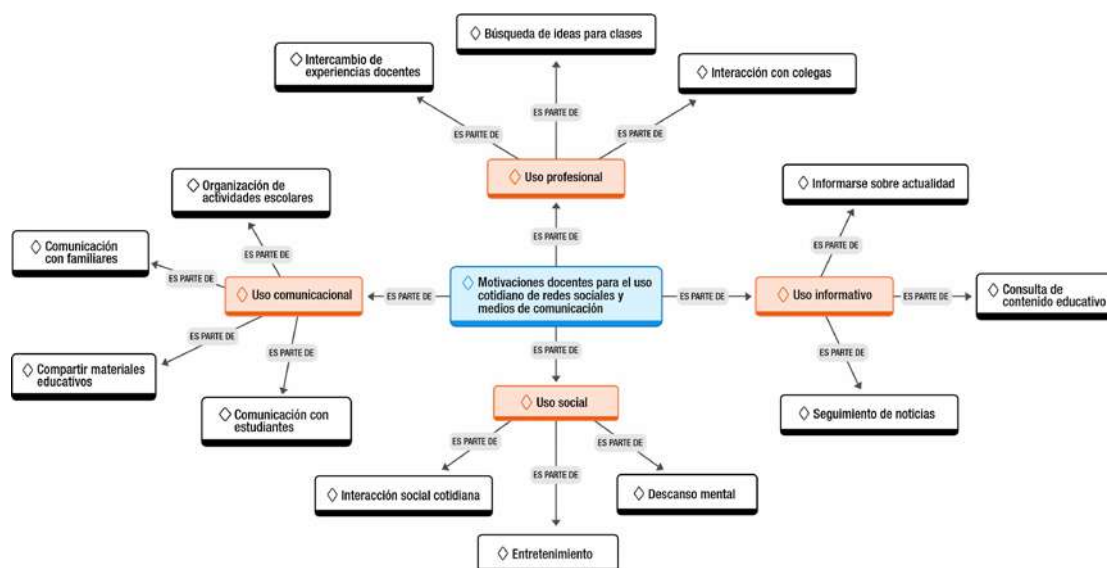
Por otro lado, se evidencia un consumo esporádico y condicionado por el tiempo disponible, probablemente asociado a la sobrecarga laboral que caracteriza al trabajo docente. Los docentes se justifican mencionando la falta de tiempo como limitante, lo que demuestra que la idea de que el consumo mediático profesional no forma parte de una rutina institucionalizada, sino que depende del esfuerzo individual del docente. Por lo que, las condiciones laborales y la intensificación del trabajo docente inciden directamente en las posibilidades de actualización profesional sostenida (Tenti Fanfani, 2007; Vaillant y Marcelo, 2015).

Asimismo, se ven situaciones de no consumo o consumo muy limitado de contenidos mediáticos del área de enseñanza, vinculadas tanto a la preferencia por materiales impresos como a la desconfianza hacia los recursos digitales o a la percepción de escasa utilidad pedagógica. Estas posiciones no deben interpretarse como rechazo a lo mediático, sino como respuestas situadas frente a contextos institucionales que no siempre garantizan conectividad, formación específica o reconocimiento del tiempo destinado a la búsqueda y análisis de materiales digitales (Acosta y Canese, 2025).

6.3.8. Motivaciones docentes para el uso cotidiano de redes sociales y medios de comunicación

El uso profesional de redes sociales y medios de comunicación se evidencia asociado a la búsqueda de ideas para clases, el intercambio de experiencias entre docentes y la interacción con colegas (gráfico 19). Este tipo de uso demuestra que los medios funcionan como espacios informales de desarrollo profesional, donde el aprendizaje no se estructura como formación sistemática, sino como circulación de prácticas, recursos y saberes situados. Gran parte del aprendizaje docente mediado por tecnologías ocurre en redes horizontales, no institucionalizadas, donde el valor reside más en la experiencia compartida que en la validación académica. En este sentido, el consumo mediático profesional no implica necesariamente una apropiación crítica de los contenidos, sino una lógica pragmática orientada a resolver necesidades inmediatas del aula (Montaner et al., 2025).

Gráfico 19: Motivaciones docentes para el uso cotidiano de redes sociales y medios de comunicación.



Fuente: elaboración propia.

El uso comunicacional se vincula con la organización de actividades escolares, la comunicación con estudiantes y familias, y el intercambio de materiales educativos. Las respuestas muestran que las plataformas y redes son utilizadas como extensiones funcionales de la escuela, especialmente ante la insuficiencia de canales institucionales formales. En contextos escolares latinoamericanos, las tecnologías digitales suelen incorporarse primero como herramientas de gestión y comunicación antes que como mediaciones pedagógicas críticas. En este sentido, el uso comunicacional se ve como una práctica necesaria más que como una elección pedagógica reflexiva, lo que muestra una relación instrumental con los medios (Area y Pessoa, 2012; Pérez Tornero, 2018).

El uso informativo de redes y medios demuestran que se utilizan para informarse sobre la actualidad, seguir noticias y consultar contenidos educativos. Sin embargo, este consumo informativo no siempre está ligado a procesos sistemáticos de análisis o verificación, sino que responde a la lógica de acceso rápido y actualización constante. El acceso a la información no garantiza por sí mismo comprensión crítica, ya que la abundancia informativa puede derivar en consumos fragmentados y superficiales si no se desarrollan competencias específicas de evaluación (Livingstone, 2004; Wardle y Derakhshan, 2017).



Por último, la categoría de uso social de redes sociales aparece asociado al entretenimiento, la interacción cotidiana y el descanso mental. Este tipo de motivación muestra que los docentes no solamente están como usuarios profesionales frente a los medios, sino que también están como sujetos sociales que utilizan las plataformas para desconectarse de las demandas laborales. Esta dimensión resulta interesante en contextos donde la sobrecarga de trabajo docente es elevada, como ocurre en Paraguay (Pérez de Montiel, 2026), por lo que el uso social y recreativo de las tecnologías cumple una función reguladora frente al estrés laboral (Rojas-Bahamón y Arbeláez-Campillo, 2024).

6.3.9. Dificultades docentes para trabajar con medios digitales en el aula

En cuanto a las dificultades para trabajar con medios digitales en aula, los docentes mencionan, una primera categoría, a dificultades que conlleva a limitaciones de infraestructura y conectividad, como la falta de internet en la institución, internet inestable y escasez de recursos tecnológicos disponibles en el aula (gráfico 20). Este tipo de condición no interviene sólo como un obstáculo técnico, sino como un límite estructural que condiciona qué prácticas son viables y cuáles quedan restringidas en la práctica docente. En América Latina, la desigualdad de conectividad escolar y la variedad en el acceso a dispositivos han sido señaladas como factores que profundizan brechas de oportunidad, especialmente cuando el acceso real depende del contexto institucional y no de una provisión garantizada (UNESCO, 2023).

Gráfico 20: Dificultades docentes para trabajar con medios digitales en el aula.



Fuente: elaboración propia.

Otra categoría evidencia restricciones institucionales, expresadas como prohibición o limitación del uso de celulares, falta de lineamientos claros para el uso pedagógico, temor a sanciones y políticas escolares que desalientan el uso de redes. En este punto, la dificultad no se explica por la resistencia individual, sino por la tensión entre el control escolar y la necesidad pedagógica de integrar entornos digitales de manera segura. Cuando las instituciones educativas no definen reglas de uso con enfoque formativo, como el propósito, criterios, protección y acompañamiento, las respuestas más comunes tienden a ser la prohibición preventiva o la autocensura docente para evitar conflictos (ABC Color, 2025b).

Una tercera categoría corresponde a brechas de formación y autoeficacia tecnológica, visibles en la dificultad para manejar plataformas, la inseguridad para resolver problemas técnicos y la dependencia de terceros. Este patrón se alinea con lo que la literatura describe como barreras de primer orden (recursos/soporte) y segundo orden (creencias, confianza, competencia percibida) en la integración de tecnología. Aún con acceso, si el docente no cuenta con habilidades para resolver incidentes básicos o para elegir la herramienta adecuada, la integración queda frágil y se sostiene con ayuda externa (UNESCO, 2024). Además, cuando la formación no integra lo pedagógico con lo tecnológico, las plataformas digitales se usan como depósito de tareas y no como mediación didáctica (Cabero-Almenara y Llorente, 2015).

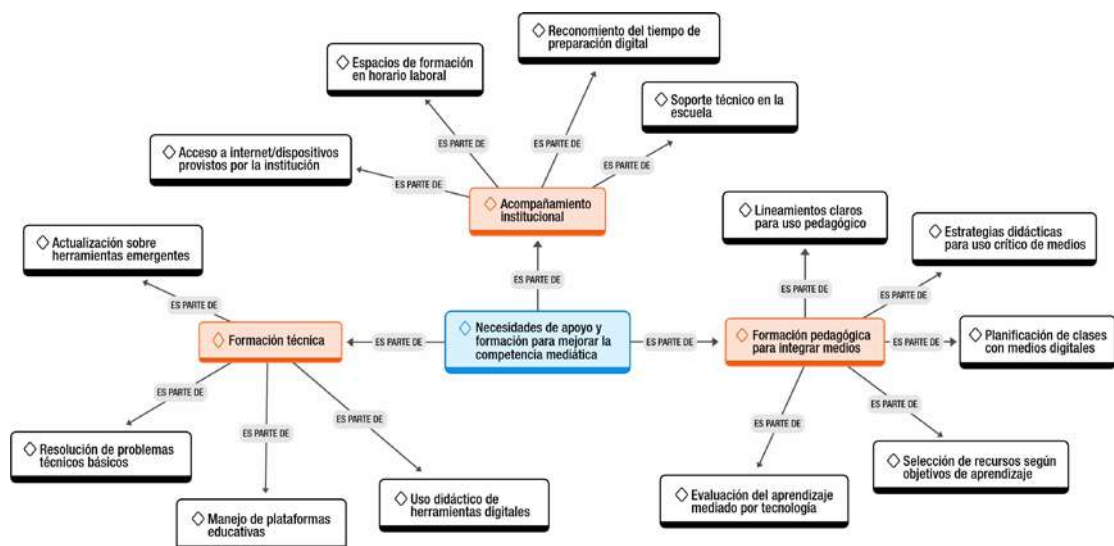
La última categoría aparece sosteniendo las respuestas anteriores, donde se menciona la sobrecarga laboral y la gestión del tiempo, expresadas también como cansancio, falta de tiempo para planificar con tecnología y falta de reconocimiento institucional del tiempo digital que implica preparar materiales y adaptar recursos digitales. En el caso del Paraguay, esta dimensión se vuelve relevante porque se vincula con la dinámica de doble turno y demandas laborales acumuladas, donde los gremios docentes han denunciado sobrecarga asociada a exigencias administrativas y documentales, que compiten con la planificación pedagógica (Última Hora, 2026a; ABC Color, 2025a). A esto se suma que la necesidad de completar ingresos a través de más de un turno aparece en el debate público y sindical como un rasgo frecuente del trabajo docente (Última Hora, 2026b), lo que reduce el tiempo disponible para formación situada y experimentación didáctica con medios digitales.



6.3.10. Acompañamiento a la formación continua del profesorado en AMI

Los resultados evidencian que una de las demandas del profesorado se vincula con el acompañamiento institucional, especialmente en lo relativo al reconocimiento del tiempo de preparación digital, la provisión de recursos tecnológicos y el soporte técnico dentro de la escuela (gráfico 21). La necesidad de espacios de formación en horario laboral y de apoyo institucional regular expone que la integración de medios no depende únicamente de la voluntad docente, sino de condiciones organizacionales que la habiliten o la limiten. En contextos como el paraguay (Última Hora, 2026a; ABC Color, 2025b), por lo que, cuando la innovación digital se impulsa sin tiempos, recursos y apoyo, la carga percibida aumenta y la implementación sostenida se vuelve más difícil (Cáceres, 2025).

Gráfico 21: Formación continua del docente.

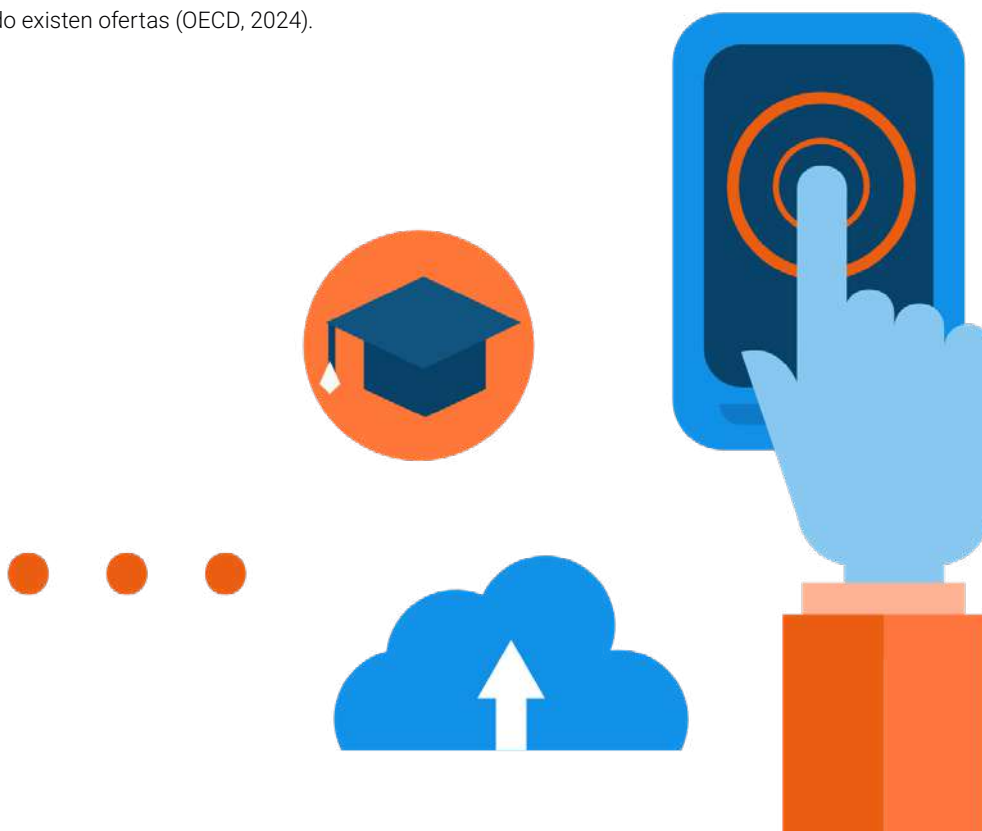


Fuente: elaboración propia.

Otra categoría acerca de las necesidades de apoyo que mencionan los docentes es la demanda de formación técnica, que aparece ligada a la resolución de problemas básicos y al manejo de plataformas. Que el profesorado demande formación técnica pese a la existencia de lineamientos y capacitaciones en TIC puede evidenciarse como un indicador de brecha de implementación más que de ausencia total de política.

Por un lado, los programas institucionales tienden a focalizar en alfabetización digital y uso general de herramientas, lo que no siempre se traduce en dominio operativo sostenido frente a situaciones reales del aula. En Paraguay se registran iniciativas de capacitación docente en competencias TIC de alfabetización digital, impulsadas desde el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), lo que confirma que la oferta existe, aunque el alcance y profundidad pueden no cubrir las necesidades cotidianas de la práctica (Walder et al., 2025; Cáceres, 2025). A eso se suma que los propios materiales formativos del MEC (2021) sostienen la idea de desarrollo de competencias digitales para el uso pedagógico de TIC, lo cual es importante, pero no necesariamente garantiza acompañamiento suficiente ni continuidad para consolidar autonomía técnica. En paralelo, informes comparativos muestran que la falta de tiempo y las condiciones de trabajo suelen operar como barreras estructurales para el desarrollo profesional, lo que ayuda a explicar por qué la demanda técnica persiste aun cuando existen ofertas (OECD, 2024).

Por otro lado, la demanda de formación pedagógica no contradice la existencia de políticas TIC, más bien señala un desajuste, ya que tener formación en herramientas no es igual a saber diseñar enseñanza con medios, evaluar aprendizajes mediados por tecnología o sostener criterios didácticos para seleccionar recursos (Walder et al., 2025). Las respuestas evidencian que la categoría de formación pedagógica en medios aparece asociada a planificación con medios, selección según objetivos y estrategias para uso crítico, lo que sugiere una necesidad de pasar del manejo instrumental a la integración curricular. Ese desplazamiento suele requerir formación situada, tanto por áreas como por niveles y condiciones reales de aula, porque la tecnología no “mejora” la enseñanza por sí misma, sino que necesita decisiones pedagógicas explícitas (Cáceres, 2025; Mereles y Canese, 2022). En ese sentido, que los docentes soliciten más formación pedagógica es coherente con un contexto donde hay capacitaciones TIC (Walder et al., 2025; Brítez, 2020), pero no necesariamente un desarrollo sistemático de competencias mediáticas de AMI como enfoque integral, ni acompañamiento didáctico continuo para sostenerlo (Santander, 2022).





7. Conclusiones



Desde una perspectiva descriptiva e interpretativa, esta investigación permitió aproximarse a los niveles de competencia mediática autopercebida del profesorado no universitario de la ciudad de Encarnación, entendidos no como un reflejo directo de competencias objetivas, sino como una manifestación situada de cómo los docentes comprenden, valoran y significan la relación con los medios, las tecnologías y la información dentro de sus prácticas profesionales.

Uno de los resultados centrales del estudio radica en evidenciar que la competencia mediática, tal como es percibida por el profesorado, no se configura como un campo integrado y sistemáticamente desarrollado, sino como un entramado desigual de saberes y prácticas. Esta configuración revela un proceso de apropiación marcado prioritariamente por la funcionalidad y la adaptación a las exigencias inmediatas del trabajo docente, antes que por una comprensión crítica, ética y político-ciudadana de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI). La dimensión instrumental aparece más consolidada que la dimensión crítica.



En este sentido, se confirma una distancia significativa entre los enfoques teóricos internacionales de la AMI y su apropiación en el ámbito escolar paraguayo. Esta brecha no puede atribuirse exclusivamente a déficits individuales del profesorado, sino que se vincula a condiciones estructurales del sistema educativo, entre ellas la orientación predominantemente instrumental de la formación tecnológica, la sobrecarga laboral docente y la ausencia de una política sistemática de alfabetización mediática integrada al currículo nacional. Se constata, así, un desacople entre competencia digital y competencia mediática: el desarrollo de habilidades técnicas no ha ido acompañado necesariamente de un fortalecimiento equivalente en análisis crítico, comprensión de la industria mediática, regulación o participación democrática.



Otro hallazgo relevante es que la existencia de lineamientos o políticas vinculadas a las TIC no garantiza por sí misma el desarrollo de competencias mediáticas en sentido amplio. La demanda sostenida de formación técnica y pedagógica expresada por el profesorado debe interpretarse como indicador de un desajuste entre las propuestas formativas disponibles y las necesidades reales del ejercicio docente. El acceso a tecnología y la capacitación técnica, si bien necesarias, resultan insuficientes para promover una alfabetización mediática integral.



Asimismo, se visualiza que las prácticas mediáticas docentes se desarrollan en un escenario de tensión entre innovación y tradición pedagógica. Conviven usos digitales sostenidos, prácticas puntuales y situaciones de no uso, en un marco institucional que continúa privilegiando modelos tradicionales de enseñanza, al tiempo que exige adaptación permanente a entornos mediáticos en transformación. La virtualización acelerada durante la pandemia fortaleció habilidades de uso tecnológico, pero no produjo necesariamente una transformación equivalente en la dimensión crítica de la competencia mediática.

Desde el punto de vista científico, este estudio constituye una de las primeras aproximaciones sistemáticas a la medición de la competencia mediática docente en Paraguay, aportando una línea base empírica para el desarrollo del campo en el contexto nacional. Su relevancia no radica únicamente en los niveles identificados, sino en la visibilización de brechas formativas estructurales y en la apertura de una agenda de investigación en alfabetización mediática en el país.

La culminación de esta investigación abre nuevas oportunidades investigativas. Se propone, en primer lugar, complementar este estudio con investigaciones cualitativas que analicen prácticas concretas de aula, procesos reales de producción mediática y dinámicas de interacción digital docente-estudiante.



En segundo lugar, resulta pertinente diseñar intervenciones formativas específicas en alfabetización mediática y evaluar su impacto mediante estudios cuasi-experimentales o longitudinales, permitiendo contrastar variaciones en la competencia mediática real.



En tercer lugar, se plantea la posibilidad de desarrollar estudios comparativos interdepartamentales y, particularmente, investigaciones de frontera que permitan contrastar los resultados con contextos limítrofes, como la provincia de Misiones (Argentina). La comparación transfronteriza podría aportar evidencia relevante sobre cómo variables socioculturales, políticas educativas y ecosistemas mediáticos diferenciados inciden en la configuración de la competencia mediática docente.

A partir del análisis realizado, emerge una hipótesis que merece ser contrastada empíricamente: el nivel de competencia mediática autopercibida por el profesorado difícilmente coincida con el nivel de competencia mediática real cuando esta sea evaluada mediante pruebas de desempeño, análisis de producciones mediáticas u observación de prácticas pedagógicas.

Esta posible discrepancia entre percepción y desempeño efectivo sugiere que la autoconfianza digital no necesariamente se traduce en competencia crítica profunda. Explorar esta brecha podría contribuir significativamente a la construcción de instrumentos de evaluación más integrales y a la formulación de políticas formativas más ajustadas a las necesidades reales del profesorado.

En síntesis, el fortalecimiento de la competencia mediática docente no constituye un desafío meramente técnico, sino estructural. Implica repensar la formación docente, las políticas educativas y el lugar de la escuela en la construcción de ciudadanía crítica en sociedades atravesadas por la sobreinformación, la desinformación y la transformación permanente del ecosistema mediático. La AMI, entendida como proceso formativo integral, se posiciona así como un eje estratégico para el desarrollo humano y la consolidación democrática en el contexto paraguayo.



8. Referencias bibliográficas

- ABC Color. (2025, 4 de diciembre). *Uso de celulares en las escuelas: Esto dice el ministro de Educación sobre el proyecto de ley*. <https://www.abc.com.py/nacionales/2025/12/04/uso-de-celulares-en-las-escuelas-esto-dice-el-ministro-de-educacion-sobre-el-proyecto-de-ley/>
- ABC Color. (2025, 9 de julio). *MEC minimiza sobrecarga laboral de docentes, denuncian*. <https://www.abc.com.py/nacionales/2025/07/09/mec-minimiza-sobrecarga-laboral-de-docentes-denuncian/>
- Acosta, N., & Canese, M. (2025). *Proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por herramientas digitales en la docencia universitaria durante pandemia en Paraguay*. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*, 6(1), 78–91. <https://doi.org/10.56152/reped2025-vol6num1-art7>
- Acuña, P., Denis, M., & Palacios, R. (2022). *Usos de las TIC durante el 2020 y 2021 para la enseñanza. Caso en una zona rural de Itapúa-Paraguay*. En I. Aguaded, A. Vizcaíno-Verdú, A. Hernando-Gómez, & M. Bonilla-del-Río (Eds.), *Redes sociales y ciudadanía: Ciberculturas para el aprendizaje* (pp. 287–291). Comunicar Ediciones.

- Aguaded, I. (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, 39, 7–8. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-01-01>
- Aguaded, I., & Borges, G. (2025). Presentación: La alfabetización mediática como nuevo ámbito de conocimiento científico. *Comunicación y Sociedad*, 1–7. <https://doi.org/10.32870/cys.v2025.904>
- Aguaded, I., Ferrés, J., Cruz-Díaz, M. R., Pérez-Rodríguez, M. A., Sánchez-Carrero, J., & Delgado-Ponce, Á. (2021). *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática*. Grupo Comunicar / Red Alfamed.
- Aguaded, I., Jaramillo Dent, D., & Delgado Ponce, Á. (2021). *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática: MIL (Media and Information Literacy) en la era pos COVID 19* (1.ª ed.). Octaedro. <https://octaedro.com/libro/curriculum-alfamed-de-formacion-de-profesores-en-educacion-mediatica/>
- Aguaded, J. I. (2012). La educación mediática, un reto para la escuela del siglo XXI. *Comunicar*, 19(38), 7–8. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-01-01>
- Aguaded, J. I., Vizcaíno-Verdú, A., Hernando-Gómez, A., & Bonilla-del-Río, M. (2025). Redes sociales y ciudadanía: ciberculturas para el aprendizaje. *Comunicar*.
- Álvarez-Herrero, J. F., Denis, M., Palacios Zuiderwyk, R. M. C., & Raychakowski Sowa, E. C. (2023). Adaptación y validación del instrumento CODIDORA al contexto paraguayo. *AULA PYAHU - Revista de Formación Docente y Enseñanza*, 1(2), 108–116. <https://doi.org/10.47133/rdap2023-12art8>
- Álvarez-Herrero, J.-F., Denis, M., Palacios Zuiderwyk, R. M. C., & Raychakowski Sowa, E. C. (2025). Análisis de la competencia digital docente real y autopercebida en profesionales de la formación docente en Paraguay. *Digital Education Review*, (46), 215–228. <https://doi.org/10.1344/der.2025.47.215-228>
- Amado, A. (2016). La circulación de la información: Comunicación, poder y ciudadanía. CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/253285/1/La-circulacion-informacion.pdf>
- Area-Moreira, M., & Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: Fundamentos pedagógicos para el desarrollo de competencias en el alumnado. Editorial Síntesis.
- Area-Moreira, M., & Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0 [From solid to liquid: New literacies to the cultural changes of Web 2.0]. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 19(38), 13–20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02->
- Artopoulos, A. (2023). Imaginarios de IA generativa en educación. Chatbots que enseñan, bicicletas eléctricas y el quinto Beatle. *Hipertextos*, 11(19), 183–204. <https://doi.org/10.24215/23143924e070>
- Asterhan, C. S. C., & Rosenberg, H. (2018). WhatsApp, teacher? Student perspectives on teacher–student WhatsApp communication in secondary schools. *Journal of Information Technology Education: Research*, 17, 205–226. <https://doi.org/10.28945/4081>
- Bacher, S. (2023). Alfabetización mediática e informacional en América Latina y el Caribe: Desafíos y oportunidades de una región desigual. *Journal of Latin American Communication Research*, 12(1), 55–68.
- Bacher, S. (2024). Alfabetización mediática e informacional: Desafíos y oportunidades desde América Latina. En *Redes sociales y ciudadanía: El reto de la formación del profesorado en educación mediática* (pp. 76–79). Grupo Comunicar. <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>
- Backlinko. (2025). Social media users: How many people use social media in 2025? <https://backlinko.com/social-media-users>
- Balletbo Fernández, Idalgo, & Quintana, Claudio. (2022). Incidencia del uso de las TIC en el aprendizaje significativo durante la pandemia del COVID-19 en la Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo, Paraguay. *Revista científica en ciencias sociales*, 4(2), 18–26. <https://doi.org/10.53732/rccsociales/04.02.2022.18>

- Barrera, A. L., & Denis, M. (2022). Adicción al móvil e impulsividad: ¿Cuánto tardas en responder un mensaje de Whatsapp? *Informació Psicològica*, (123), 24–38.
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Brítez, M. (2020). Materiales formativos multimedia: recurso para la producción, transmisión y generación de nuevos conocimientos. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*, 1(2), 67–78. <https://revistascientificas.una.py/index.php/REPED/article/view/2233>
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Buckingham, D. (2020). Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. *Digital Education Review*, (37), 230–239. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/download/30671/pdf/74579>
- Cabanillas, M., Luengo, R., & Carvalho, J. (2020). La búsqueda de información, la selección y creación de contenidos y la comunicación docente. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 241–267. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e24.2093>
- Cabero, J. (2004). Formación del profesorado en TIC. El gran caballo de batalla. *Comunicación y Pedagogía*, (195), 27–31.
- Cabero, J. (2004). Formación del profesorado en TIC: reflexiones y propuestas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (23), 7–20.
- Cabero, J., & Llorente, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11–22.
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, M. C. (2015). Tecnologías de la información y comunicación (TIC): Escenarios formativos y retos. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 99–112. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-44492015000200019
- Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2020). La competencia digital de los docentes: Análisis de la percepción de su formación. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 59–77. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2020/03/La-competencia-digital-de-los-docentes-analisis-de-la-percepcion-de-su-formacion.pdf>
- Cáceres, D. (2025). The new digital school in Latin America: Challenges and advances in Paraguay. *Research Square*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-7538052/v1>
- Canese, V., Páez, R., Amarilla, J., & Rodríguez, P. (2021). Usos y alcance de las TIC en colegios de gestión oficial de la educación media en Paraguay. *Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FACEN-UNA), Universidad Nacional de Asunción*.
- Cañete Estigarribia, D. L., Torres Gastelú, C. A., Lagunes Domínguez, A., & Gómez García, M. (2022). Competencia digital de los futuros docentes en una institución de educación superior en el Paraguay. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 63, 159–195. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91049>
- Cañete-Estigarribia, D. (2021). Competencia digital docente en el contexto paraguayo. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 11(1), 36–46. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.183>
- Cañete-Estigarribia, D. (2023). Inclusión de la competencia digital en el currículo de formación docente en Paraguay. *Revista Colombiana de Educación*, 95, 1–25. <https://doi.org/10.17227/rce.num95-18912>
- Cañete-Estigarribia, D. L., & Castillo-Vega, J. M. (2023). Necesidades formativas en competencia digital del profesorado de instituciones educativas de Paraguay. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(1), 143–161. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i1.pp143-161>
- Castells, M. (2009). *Communication power*. Oxford University Press.
- Castells, M. (2012). *Networks of outrage and hope: Social movements in the Internet age*. Polity Press.

- CEPAL. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- CEPAL. (2022). *Educación en América Latina y el Caribe: La recuperación pospandemia y los desafíos de la transformación digital*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones>
- Colás-Bravo, P., Conde-Jiménez, J., & Reyes-de-Cózar, S. (2019). El desarrollo de la competencia digital docente desde un enfoque sociocultural. *Comunicar*, 61(XXVII), 21–32. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-02>
- Cortés, J. A., Bacher, S., & Romero, L. M. (2016). Alfabetización mediática en la formación del profesorado y comunicadores. *The Journal of Media Literacy*, 63(1–2), 93–100.
- DataReportal. (2025). *Digital 2025: Global overview report*. We Are Social & Meltwater. <https://datareportal.com/reports/digital-2025-global-overview-report>
- De la Fuente, J., Vera, M. M., & Cardelle-Elawar, M. (2019). Adolescents' digital competence and academic achievement: A structural model. *Computers & Education*, 136, 19–28. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.010>
- Denis, M., & Schaefer, L. (2021). Necesidades en la migración a la virtualidad según docentes paraguayos. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 48, 121–126.
- European Association for Viewers' Interests (EAVI). (2009). *Study on assessment criteria for media literacy levels: Final report (Prepared for the European Commission, Information Society and Media Directorate-General; SMART 2008/0005)*. European Commission. https://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf
- European Commission. (2007). *A European approach to media literacy in the digital environment (COM/2007/833)*. European Commission.
- European Commission. (2009). *Recommendation on media literacy in the digital environment for a more competitive audiovisual and content industry and an inclusive knowledge society (2009/625/CE)*. European Commission.
- Ferrés, J., & Aguaded, I. (2014). *La educación mediática en la era de la convergencia digital*. Comunicar Ediciones.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75–82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02>
- García, R., Matos, A., & Borges, G. (2016). Media literacy as a responsibility of families and teachers. *The Journal of Media Literacy*, 63(1–2), 82–91.
- Garro-Rojas, L. (2020). Alfabetización mediática en América Latina: Revisión de literatura, temas y experiencias. *Revista Educación*, 44(1), 1–22. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37708>
- González Fernández, N., Gozávez Pérez, V., & Ramírez García, A. (2014). La competencia mediática en el profesorado no universitario: Diagnóstico y propuestas formativas. *Revista de Educación*, 367, 117–146. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-367-285>
- Grande-Núñez, C.-E., & Cifuentes-Medina, J.-E. (2021). Las redes sociales aplicadas a la práctica docente como estrategia didáctico-pedagógica en educación superior. *Saber, Ciencia y Libertad*, 16(1), 233–251. Universidad Libre.
- Gutiérrez-Martín, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38), 31–39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Herrero-Curiel, E. (2024). La alfabetización mediática en el contexto educativo actual: Retos y oportunidades. *Comunicar*, 32(78), 1–10. <https://doi.org/10.3916/C78-2024-01>

- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action (A white paper on the digital and media literacy recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy)*. The Aspen Institute. <https://eric.ed.gov/?id=ED523244>
- Hobbs, R. (2017). *Create to learn: Introduction to digital literacy*. Wiley-Blackwell. <https://www.wiley.com/en-us/Create+to+Learn%3A+Introduction+to+Digital+Literacy-p-9781118978238>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. The MIT Press. <https://direct.mit.edu/books/oa-monograph/3204/confronting-the-challenges-of-participatory-culture-media-education-for-the-21st-centur>
- Kiernyezny, P. (2023). Percepción del profesorado sobre el mecanismo de ingreso a la profesión docente en el Paraguay. *AULA PYAHU - Revista de Formación Docente y Enseñanza*, 1(2), 37–49. <https://doi.org/10.47133/rdap2023-12art3>
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: Por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>
- Livingstone, S. (2014). Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites. *Communications*, 39(3), 283–303. <https://doi.org/10.1515/com-mun-2014-0113>
- Livingstone, S., & Lunt, P. (2014). Mediatization: An emerging paradigm for media and communication studies. En K. Lundby (Ed.), *Mediatization of communication (Handbooks of Communication Science, Vol. 21, pp. 703–724)*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110272215.70>
- López, E., & Miranda, J. (2007). El nuevo rol del profesorado ante los medios de comunicación. *Comunicar*, 28, 155–162.
- López, E., & Miranda, M. J. (2007). La formación del profesorado en educación en medios: Retos y perspectivas. *Comunicar*, 15(29), 57–63.
- López, M., & Miranda, M. (2007). El profesor ante los nuevos medios: retos y actitudes. *Revista de Educación y Tecnología*, 15(2), 45–58.
- Lucero Garcés, C. A., Pazmiño Celi, R. E., Gaibor Carvajal, J. P., Conza Jumbo, J. L., & Vallejo Peñafie, M. J. (2024). El desempeño docente y las nuevas tecnologías aplicadas a la educación (NTAE). *Aran-du UTIC*, 11(2), 379–393. <https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.273>
- Machado Atienza, Y., Schaefer, L. V., & Álvarez Herrero, J. F. (2025). The relationship between social networks and study habits among high school students in Encarnación, Paraguay. *Rotura – Revista de Comunicação, Cultura e Artes*. <https://publicacoes.ciac.pt/index.php/rotura/article/view/402>
- Mereles, J. I., & Canese, V. (2022). Dificultades docentes durante la educación remota en Paraguay [Teaching difficulties during remote education in Paraguay]. *Revista científica en ciencias sociales*, 4(1), 8–22. <https://doi.org/10.53732/rccsociales/04.01.2022.8>
- Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). (2017). *Técnico Docente en Integración Pedagógica de las TIC [Documento oficial]*. MEC. https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/18833?1666102568
- Moeller, S., Powers, E., & Roberts, J. (2012). «El mundo desconectado» y «24 horas sin medios»: alfabetización mediática para la conciencia crítica de los jóvenes. *Comunicar*, 39, 45–52. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-04>
- Montaner B., M., Rivera C., M. A., & Seguel A., A. (2025). Competencia mediática del profesorado sudamericano: una revisión sistemática de literatura. *Revista Científica Cuadernos de Investigación*,

- 3, e46, 1–17. <https://doi.org/10.59758/rcci.2025.3.e46>
- OECD. (2020). *Education in the digital age: Healthy and happy children*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1209166a-en>
 - OECD. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
 - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2023). *Educación y transformación digital en Iberoamérica*. OEI. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones>
 - Ortiz-Colón, A. M., Ortega-Tudela, J. M., & Román García, S. (2019). Percepciones del profesorado ante la alfabetización mediática. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 11–20. <https://doi.org/10.31876/rsc.v25i1.27281>
 - Oviedo, P. E., & Páez Martínez, R. M. (Comps.). (2020). *Pensamiento crítico en la educación: Propuestas investigativas y didácticas*. Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20210211051501/Pensamiento-critico-educacion.pdf>
 - Peguer, M., & Martínez, J. F. (2016). Media literacy in Brazil: Experiences and models in non-formal education. *Comunicar*, 49, 39–48. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-04>
 - Pérez de Montiel, D. R. (2026). Impacto del ejercicio regular en los niveles de estrés en docentes del nivel primario del 1° y 2° ciclo del Centro Regional de Educación Pilar, año 2024. *Arandu UTIC*, 12(4), 2337–2359. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i4.1820>
 - Pérez Díaz, P. (2019). *El impacto de la participación ciudadana en el periodismo digital: Un estudio multidimensional en cibermedios españoles*. Universidad Católica de Murcia.
 - Pérez Rodríguez, M. A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20(39), 25–34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
 - Pérez-Tornero, J. M. (2007). La estrategia internacional de la educación en medios. *Comunicar*, 28, 129–133.
 - Pérez-Tornero, J. M., & Varis, T. (2012). Alfabetización mediática y nuevo humanismo. UNESCO.
 - Pérez-Tornero, J. M., & Varis, T. (2012). Media literacy and new humanism. UNESCO Institute for Information Technologies in Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216815>
 - Pérez Tornero, J. M., & Varis, T. (2018). Media literacy and new humanism. UNESCO Institute for Information Technologies in Education (UNESCO IITE). <https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214678.pdf>
 - Picón, G. A., Rodríguez, N., & Abdel, A. (2021). Las prácticas de evaluación en entornos virtuales de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 y el regreso a la presencialidad. *La Saeta Universitaria Académica y de Investigación*, 10(2), 52–68. <https://doi.org/10.56067/saetauniversitaria.v10i2.281>
 - Posetti, J., & Bontcheva, K. (2020). *Desinfodemia: Decifrando la desinformación sobre el COVID-19*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374416_spa
 - Ramírez-García, A., & González-Fernández, N. (2016). Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España. *Comunicar*, 24(49), 49–58. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-05>
 - Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
 - Rivoir, A., & Morales, M. (2019). *Tecnologías digitales: Miradas críticas de la apropiación en América Latina*. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191128031455/Tecnologias-digitales.pdf>

- Rodas Garay, C. D., Flores, F., & Alfonso, F. (2022). Los docentes de instituciones educativas del nivel medio de Paraguay y la enseñanza a distancia durante la pandemia COVID-19, en el año 2020. *La Saeta Universitaria Académica y de Investigación*, 10(2), 81–105. <https://doi.org/10.56067/saetauniversitaria.v10i2.294>
- Rodríguez Cruz, Y. (2025). Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en tiempos de Desinformación: perspectivas en Iberoamérica. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, N° 159 (Sección Monográfico, pp. 189–204).
- Rojas-Bahamón, M. J., & Arbeláez-Campillo, D. F. (2024). Medios digitales y su impacto en la salud mental y la identidad. *Revista Eduweb*, 18(4), 297–310. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.04.20>
- Rojas-Estrada, E. G., Aguaded, I., & García-Ruiz, R. (2024). Alfabetización mediática e informacional en el currículo prescrito: una revisión sistemática sobre su integración. *Education and Information Technologies*, 29, 9445–9472. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12154-0>
- Rojas-Estrada, E. G., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2023). Media competence in the curriculum from Latin American countries: A systematic review. *Медиаобразование*, (1), 154–170. <https://bit.ly/4sj157u>
- Rojas-Estrada, Elizabeth Guadalupe, & Sánchez-Vilela, Rosario. (2025). La integración de la alfabetización mediática e informacional en el currículo de Uruguay: conceptualización y presencia en la educación básica integrada. *Dixit*, 39, e4219. <https://doi.org/10.22235/d.v39.4219>
- Sánchez, J., & Méndiz, H. (2013). La alfabetización mediática en la televisión infantil online: programas del Canal Pakapaka. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (124), 56–62.
- Santander Cáceres, M. (2022). La inequidad educativa en contextos vulnerables del Paraguay. *Saeta Digital Educación y Psicopedagogía*, 5(1).
- Santos, L., & Akhras, F. (2011). Media literacy: uma experiência brasileira. *Rumores*, 5(10), 80–104. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-677X.rum.2011.51253>
- Scheuer, J. (2009). Media literacy and intercultural dialogue. *United Nations Alliance of Civilizations*.
- Scolari, C. A. (2018). Las leyes de la interfaz: Diseño, ecología, evolución, tecnología. Gedisa.
- Soriano, A. M. (2013). Educación mediática 2.0. *Revista Diálogos*, 7(12), 17–43. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i12.2192>
- Tejedor, S., & Esquivel, F. (2010). De la alfabetización mediática a la alfabetización ciberperiodística: Un estudio de caso. En J. M. Pérez (Presidencia), *Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales*. Sevilla, España.
- Tenti Fanfani, E. (Comp.). (2007). *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores Argentina. <https://formacioncontinuaedomex.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/08/el-oficio-docente.pdf>
- Toffler, A. (1980). *The third wave*. Bantam Books.
- Torres Pérez, M. (2025). Alfabetización transmediática y soberanía pedagógica: Retos del uso de fuentes digitales en la formación de profesores de Ciencias Biológicas del CFE (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata.
- Torres, R. M., & Lozano, L. (2019). Condiciones de trabajo y desarrollo profesional docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 35–54. <https://doi.org/10.35362/rie8113418>
- Tosilini, M., & Garofolo, A. (2025). Repensando las prácticas docentes desde los aportes de la investigación. *UniRío Editora*.
- Última Hora. (2026, 14 de febrero). En busca del diálogo, gremios de la educación desactivan huelga y acuerdan iniciar clases el 23. <https://www.ultimahora.com/en-busca-del-dialogo-gremios-de-la-educacion-desactivan-huelga-y-acuerdan-iniciar-clases-el-23>

- Última Hora. (2026, 18 de febrero). Docentes anuncian movilización contra la sobrecarga laboral y denuncian abandono del MEC. <https://www.ultimahora.com/docentes-anuncian-movilizacion-contra-la-sobrecarga-laboral-y-denuncian-abandono-del-mec>
- UNESCO. (1949). *Final report of the Second International Conference on Adult Education*. UNESCO.
- UNESCO. (1982). *Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación*. UNESCO.
- UNESCO. (2002). *Seminario Internacional de Sevilla sobre Educación en Medios*. UNESCO-AITED.
- UNESCO. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Currículum para profesores*. UNESCO.
- UNESCO. (2014). *Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Five Laws of Media and Information Literacy*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Las cinco leyes de la alfabetización mediática e informacional*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248095>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO. (2022). *Media and Information Literacy Curriculum for Educators and Learners (MILC)*. UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Media and information literacy in the digital age: A global framework*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO. (2023a). *Gender equality in and through the teaching profession*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/gender-equality-and-through-teaching-profession>
- UNESCO. (2023b). *Women in teaching: Understanding the gender dimension (Fact sheet)*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384714>
- UNESCO. (2023c). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023: Tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/NEDS2300>
- UNESCO. (2024). *Rol de la educación superior en Paraguay: reflexiones sobre la vinculación con el entorno*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394099>
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina: Tendencias, temas y debates (PREAL Documento de Trabajo N° 31)*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea. https://books.google.com/books/about/EL_ABC_y_D_de_la_Formaci%C3%B3n_Docente.html?id=rg8SCAAAQBAJ
- Walder Encina, M., Elías, R., Speratti, H., & Caballero F. (2025). *Conocimientos y usos de competencias digitales de egresadas y egresados de la nueva formación docente de Paraguay*. AULA PYAHU - Revista de Formación Docente y Enseñanza, 3(6), 130–144. <https://doi.org/10.47133/rdap2025-36art11>
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/information-disorder-report/168076277c>
- Wasserman, E., & Zwebner, Y. (2017). *Communication between teachers and parents using the WhatsApp application*. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 16(12), 1–12. <https://doi.org/10.26803/ijlter.16.12>
- Wilson, C. (2012). *Alfabetización mediática e informacional: Proyecciones didácticas*. Comunicar, 39, 15–24. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-01>

9. Anexos



Anexo 1

Cuestionario aplicado al profesorado no universitario de la ciudad de Encarnación

Estimado/a estudiante,

Este cuestionario se presenta en el marco del proyecto de investigación titulado INIC01-403 Competencia mediática del profesorado no universitario en Encarnación, desarrollado por la Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE) y cofinanciado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). El objetivo del proyecto es determinar los niveles de competencia mediática del profesorado no universitario de Encarnación.

El cuestionario ha sido diseñado a partir de la propuesta conceptual de Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012), fundamentada en los lineamientos de la Comisión Europea (2007), Ferrés (2007), UNESCO (2008) y Celot y Pérez-Tornero (2009). También se han considerado las directrices del currículum AMI para profesores de la UNESCO (2011), la Comisión Europea (2019) y la UNESCO (2022).

La competencia mediática se estructura en tres ámbitos: conocimiento, comprensión y expresión, organizados en torno a 42 ítems seleccionados para valorar su grado de competencia mediática. Las respuestas a estos ítems se califican en una escala de cuatro niveles (1, 2, 3 y 4), donde 1 representa el nivel más bajo y 4 el más alto.

El tratamiento de los datos se realizará exclusivamente de forma grupal, asegurando la confidencialidad de la información y evitando cualquier análisis individualizado.

En caso de que requiera que los datos recabados en este instrumento sean descartados, podrá dirigirse a la investigadora principal, Verena Schaefer mediante el siguiente correo electrónico verena.schaefer@unae.edu.py, solicitando la eliminación o exclusión de la entrevista y los datos recolectados.

Al concluir la investigación, los resultados estarán disponibles en las webs de la UNA E.

Muchas gracias por su colaboración.

Sección A: Consentimiento

La participación en la encuesta implica su consentimiento. Por favor, marque su consentimiento si está de acuerdo.

☐ Sí

☐ No

Sección B: Bloque 1. Variables Sociodemográficas

B1. Género

☐ Femenino

☐ Masculino

B2. Edad

☐ Menos de 25 años

☐ Entre 26 y 34 años

☐ Entre 35 y 44 años

☐ Entre 45 y 54 años

☐ Más de 54 años

B3. Años de experiencia docente

☐ Menos de 5 años

☐ Entre 5 y 15 años

☐ Entre 16 y 25 años

☐ Más de 25 años

B4. Título académico (marca todos los obtenidos)

☐ Profesorado

☐ Licenciatura

☐ Posgrado

☐ Tecnicatura

☐ Formación específica

B5. Área de formación (opción múltiple)

☐ Educación Física

☐ Lengua y Literatura

☐ Ciencias Básicas (química, física, ciencias naturales...)

☐ Ciencias Sociales (política, sociología, psicología...)

☐ Guaraní Ñe'e

☐ Educación Artística

☐ Trabajo y Tecnología

☐ Matemáticas

☐ Ingenierías

☐ Empresariales

☐ Ciencias de la Salud

☐ Lengua Inglesa

Otro _____

B6. Tipo de institución educativa (opción múltiple)

☐ Privada

☐ Pública

☐ Privada Subvencionada

B7. Nivel educativo en el que trabaja actualmente (opción múltiple)

☐ Educación Escolar Básica

☐ Educación Media

☐ Educación para Jóvenes y Adultos

Otro _____

B8. Número de estudiantes por docente[1]

☐ 1-25

☐ 26-50

☐ 51-75

☐ 76-100

☐ 101-150

__ 151-250

__ Más de 250

B9. Grado[2] /curso que imparte la docencia (opción múltiple)

__ Séptimo

__ Octavo

__ Noveno

__ 1er. Curso de la media

__ 2do. Curso de la Media

__ 3er. Curso de la Media

B10. ¿Cuántos cursos de formación en competencia mediática ha realizado en los últimos 5 años?

__ Ninguno

__ 1

__ 2

__ 3

__ Más de 3

B11. ¿Cuántos cursos de formación en otras competencias diferentes a la mediática ha realizado en los últimos 5 años?

__ Ninguno

__ 1

__ 2

__ 3

__ Más de 3

B12. Especifique los temas de los cursos que ha realizado

B13. Los motivos por los que realiza estos cursos (opción múltiple)

__ Reforzar conocimientos

__ Instancia del propio centro educativo

__ Recomendación de compañeros o amigos

__ Interés propio

__ Mejorar el puntaje de certificación

Otros -----

B14. Cómo costeo esos cursos

__ Cuenta propia

__ Una institución financió (becó) el costo del curso

__ El centro cubrió el costo

__ El centro impartió el curso para todo el personal de la institución

Otro -----

B15. ¿Cómo aplican los conocimientos que obtienen en los cursos de formación en sus clases?

B16. Indique en el siguiente listado, los recursos tecnológicos que hay en su domicilio familiar

	Sí	No
Tablet		
Notebook		
Computadora de mesa		
Celular		
Proyector		
Internet		

Otros -----

B17. Indique en el siguiente listado, los recursos tecnológicos que hay en su contexto o centro laboral

	Sí	No
Tablet		
Notebook		
Computadora de mesa		
Celular		
Proyector		
Internet		

Otros -----

Sección C: Bloque 2. Conocimiento (1)

B2_D1 Dimensión: Acceso y obtención de la información

C1. Conocimiento de las normas de acceso a contenidos, plataformas, redes sociales, páginas web, blogs, foros de discusión...

__1 Desconozco la existencia de normas de acceso a contenidos, plataformas, redes sociales, páginas web, blogs, foros de discusión...

__2 Sé que existen normas de acceso a contenidos, plataformas, redes sociales, páginas web, blogs, foros de discusión, etc., pero nunca las he leído.

__ 3 He leído las normas de acceso a contenidos, plataformas, redes sociales, páginas web, blogs, foros de discusión..., pero no las entiendo.

__ 4 Conozco las normas de acceso a contenidos,

plataformas, redes sociales, páginas web, blogs, foros de discusión... y actúo en consecuencia.

C2. Capacidad para extraer información de diversas fuentes, adecuada a las distintas situaciones.

1. __ No soy capaz de extraer información en fuentes fácilmente accesibles.
2. __ Soy capaz de extraer información en fuentes fácilmente accesibles (artículos, libros, sitios web), pero me cuesta adaptarla a situaciones comunicativas concretas (presentaciones, informes, publicaciones en redes sociales, conversaciones informales).
3. __ Soy capaz de extraer información de diversas fuentes (artículos académicos, blogs, entrevistas, videos) según la situación comunicativa (debates, artículos de opinión, publicaciones en redes sociales) y la naturaleza de los contenidos (científicos, informativos, de entretenimiento).
4. __ Soy capaz de extraer información de diversas fuentes por su relevancia según la situación comunicativa (conferencias, artículos periodísticos, podcasts), los contenidos (científicos, técnicos, culturales) y el nivel de especialización (revistas especializadas, enciclopedias, blogs), actualización (noticias recientes, estudios actuales) y propósito (educativo, informativo, persuasivo).

C3. Capacidad para evaluar la fiabilidad y calidad de las fuentes de las que se va a extraer la información necesaria.

1. __ Desconozco los criterios para evaluar la fiabilidad y la calidad de una fuente de información.
2. __ Conozco los criterios para evaluar la fiabilidad y la calidad de una fuente de información, pero no soy capaz de ponerlos en práctica.
3. __ Evalúo la fiabilidad y la calidad de una fuente de información atendiendo algunos criterios básicos (inteligibilidad del mensaje, autoría).
4. __ Evalúo la fiabilidad y la calidad de una fuente de información atendiendo a criterios fundamentales (origen de las fuentes, independencia, formato...).

C4. Capacidad para valorar un sitio web, una plataforma, una red social, antes de entrar y facilitar detalles personales.

1. __ Desconozco los riesgos de facilitar detalles personales (enviar mi dirección o localización, fotografías...) en redes sociales, webs, blogs...
2. __ Conozco los riesgos de facilitar detalles personales en redes sociales, webs, blogs... pero aun así comparto mis datos personales (por ejemplo, entiendo que publicar mi número de teléfono en un foro público puede atraer llamadas no deseadas, pero lo hago de todos modos para recibir recomendaciones.)
3. __ Conozco los riesgos de facilitar detalles personales en redes sociales, webs, blogs...pero no soy capaz de tomar decisiones razonadas acerca de qué datos comparto (por ejemplo, soy consciente de los peligros de compartir mi ubicación, pero no sé si es seguro activarla para todas mis publicaciones en Instagram.)

4. __ Valoro los riesgos que entraña el acceso a redes sociales, webs, blogs... leyendo atentamente todas las políticas de tratamiento de datos, y tomar decisiones razonadas acerca de los datos que puedo o no compartir.

Sección D: Bloque 2. Conocimiento (2)

B2_D2 Dimensión: Lenguaje

D1. Conocimiento de los códigos que se pueden utilizar en los mensajes que se transmiten en los medios y redes sociales y su importancia en el significado.

1. __ Desconozco los códigos (vídeos, audios, hipertextos, emoticonos, hashtags...) que se utilizan en los mensajes de los medios y redes sociales.
2. __ Conozco los códigos (vídeos, audios, hipertextos, emoticonos, hashtags...), pero no los entiendo.
3. __ Conozco los códigos (vídeos, audios, hipertextos, emoticonos, hashtags...), los entiendo, pero no soy capaz de utilizarlos y combinarlos en mis mensajes.
4. __ Utilizo los códigos (vídeos, audios, hipertextos, emoticonos, hashtags...) y los combino adecuadamente en mis mensajes.

D2. Capacidad de analizar los mensajes en relación a su estructura narrativa, formato y género.

1. __ No reconozco la estructura narrativa, el formato ni el género de los distintos mensajes de los medios.
2. __ Identifico la secuencia de imágenes, texto y sonido que conforman la estructura del mensaje.
3. __ Identifico la secuencia de imágenes, texto y sonido que conforman la estructura del mensaje y distingo los distintos formatos (vídeo, reels, stories, imágenes, audios, posts...).
4. __ Reconozco la secuencia de imágenes, texto y sonido que conforman la estructura del mensaje y distingo los distintos formatos (vídeo, reels, stories, imágenes, audios, posts...) y géneros (memes, microblogging, ciberliteratura...).

D3. Capacidad de combinar los distintos códigos y establecer relaciones de complementariedad entre ellos.

1. __ No sé combinar distintos códigos (vídeos, audios, hipertextos, emoticonos, hashtags...) en los mensajes que publico en los medios y redes sociales.
2. __ Combino de manera rudimentaria algunos códigos (vídeos, audios, hipertextos, emoticonos, hashtags...) en los mensajes que publico en los medios y redes sociales.
3. __ Combino adecuadamente los códigos (vídeos, audios, hipertextos, emoticonos, hashtags...) en los mensajes que publico en los medios y redes sociales sin apreciar la complementariedad entre ellos.
4. __ Combino eficazmente los códigos en los mensajes que publico en los medios y redes sociales reconociendo la complementariedad entre ellos.

D4. Capacidad de seleccionar los códigos más adecuados en función de la situación comunicativa.

- 1.___ Desconozco que haya códigos (vídeos, audios, hipertextos, emoticonos, hashtags...) adecuados a distintas situaciones comunicativas.
- 2.___ Entiendo que hay códigos adecuados a las distintas situaciones comunicativas, pero no soy capaz de seleccionarlos.
- 3.___ Selecciono el código apropiado para situaciones comunicativas informales (chat con amigos, correos a familiares, vídeos caseros...).
- 4.___ Selecciono el código más adecuado en función de la situación comunicativa informal (chat con amigos, correos a familiares, vídeos caseros...) o formal (videoconferencia, correos profesionales...).

D5. Capacidad para modificar (mezclar, remezclar, manipular) los mensajes en relación a los códigos que los componen dándoles un nuevo sentido.

- 1.___ No sé modificar un mensaje cambiando y mezclando los códigos que lo componen para darle un nuevo sentido.
- 2.___ Modifico un mensaje cambiando algunos de los códigos o lenguajes (música, imagen, vídeo) que lo componen, con ayuda de alguna aplicación.
- 3.___ Modifico un mensaje cambiando los códigos o lenguajes para alterar su sentido.
- 4.___ Modifico un mensaje cambiando y mezclando los códigos que lo componen para darle un nuevo sentido.

Sección E: Bloque 2. Conocimiento (3)

B2_D3 Dimensión: Tecnología

E1. Conocimiento de los sistemas informáticos, los sistemas operativos y las funcionalidades y posibilidades (affordances) de las redes y plataformas.

- 1.___ Desconozco la diferencia entre las utilidades y funcionalidades del sistema operativo (Microsoft Windows, Mac, Linux...) y del software (programas, aplicaciones, instrucciones, reglas informáticas) de un ordenador.
- 2.___ Distingo entre las utilidades y funcionalidades del sistema operativo y del software del ordenador.
- 3.___ Distingo entre las utilidades y funcionalidades del sistema operativo y del software del ordenador (por ejemplo, saber que el sistema operativo permite gestionar archivos y que un software como Word permite escribir documentos) y reconozco que las redes y plataformas tienen funcionalidades específicas (affordances) (por ejemplo, que en Facebook se puede dar me gusta a las publicaciones o que en Twitter se puede retuitear un mensaje).
- 4.___ Distingo entre las utilidades y funcionalidades del sistema operativo y del software del ordenador y reconozco las implicaciones o desarrollos tecnológicos que permiten la comunicación entre las redes y plataformas.

E2. Comprensión del papel que tienen las tecnologías en el actual entorno mediático como facilitadoras y vehículos de comunicación.

- 1.___ No soy consciente de cómo el entorno digital crece, se hace más sofisticado cada día y facilita la comunicación (Inteligencia Artificial).
- 2.___ Soy consciente de cómo el entorno digital crece, se hace más sofisticado cada día y facilita la comunicación (Inteligencia Artificial).
- 3.___ Soy consciente de cómo las tecnologías de la comunicación son más sofisticadas y se dirigen a públicos específicos con mensajes a medida (algoritmos).
- 4.___ Soy consciente de cómo las tecnologías de la comunicación son más sofisticadas y se dirigen a públicos específicos con mensajes a medida que afectan a la credibilidad, la reputación, los valores, la identidad.

E3. Capacidad de utilizar de manera crítica y eficaz las herramientas tecnológicas adecuándolas a las finalidades perseguidas.

- 1.___ No sé utilizar distintas herramientas tecnológicas (smartphone, tablet, ordenador...) de manera responsable en mi comunicación personal/privada.
- 2.___ Utilizo distintas herramientas tecnológicas de manera responsable en mi comunicación personal/privada.
- 3.___ Utilizo distintas herramientas tecnológicas de manera responsable en mi comunicación personal/privada y pública.
- 4.___ Utilizo distintas herramientas tecnológicas de manera responsable y eficaz según mis necesidades comunicativas.

E4. Capacidad de adaptación a los avances tecnológicos en el ámbito de la información y la comunicación.

- 1.___ No soy capaz de reconocer los avances tecnológicos y no me da tiempo a actualizarme.
- 2.___ Soy capaz de reconocer los avances tecnológicos, pero no me da tiempo a actualizarme.
- 3.___ Soy capaz de reconocer los avances tecnológicos y trato de actualizarme según mis necesidades profesionales.
- 4.___ Soy capaz de reconocer los avances tecnológicos y actualizar mi competencia en todos los ámbitos.

Sección F: Bloque 2. Conocimiento (4)

B2_D4 Dimensión: Procesos de producción

F1. Conocimiento de las funciones y tareas asignadas a los principales agentes de producción (productores, guionistas, directores...) en las industrias mediáticas.

- 1.___ Desconozco que existan funciones y tareas (planificación, selección, localización...) que realizan distintas personas para elaborar un producto mediático (vídeo, fotografías, post...).

2.___ Conozco la existencia de funciones y tareas que realizan distintas personas para elaborar un producto mediático, pero no las implicaciones de sus decisiones.

3.___ Conozco la existencia de funciones y tareas que realizan distintas personas para elaborar un producto mediático, reconociendo la importancia de los distintos roles de los agentes de producción para la consecución de un producto final de calidad.

4.___ Distingo qué funciones y tareas corresponden a los distintos agentes de producción (responsables de planificación, de imagen, de localización, de grabación, de diseño, de escritura...) para elaborar un producto mediático de calidad.

F2. Conocimiento de las fases en las que se descomponen los procesos de producción y programación.

1.___ Desconozco que los productos mediáticos (vídeo, posts, entradas de blog...) se produzcan siguiendo unas fases y respondan a una programación.

2.___ Conozco que existen una serie de fases cuando se plantea una producción mediática, aunque no tengo claro por qué.

3.___ Reconozco que algunas de las fases que se siguen en una producción mediática son: idea del producto, guion, localización, grabación, montaje...

4.___ Reconozco las distintas fases que se siguen en una producción mediática y cómo se estructuran en una programación que responde a los intereses de quien lo produce.

F3. Conocimientos de las diferencias fundamentales entre las emisiones en directo y en diferido en los distintos medios, plataformas, redes...

1.___ No sé diferenciar entre emisiones en directo y emisiones en diferido, o entre publicaciones en el feed o historias.

2.___ Conozco que hay diferencias entre emisiones en directo y emisiones en diferido, pero no soy capaz de diferenciar entre publicaciones en el feed o historias.

3.___ Conozco que hay importantes diferencias entre emisiones en directo y emisiones en diferido, y entre publicaciones en el feed o historias.

4.___ Conozco las implicaciones de una emisión en directo o en diferido, y cómo las publicaciones en el feed son más directas y las historias requieren que pinchemos en ellas para su acceso.

Sección G: Bloque 2. Conocimiento (5)

B2_D5 Dimensión: Política e industria mediática

G1. Comprensión de la concentración (pequeño número de empresas o conglomerados controlan una gran parte de los medios de comunicación) y pluralismo de medios (diversidad de fuentes de información) y de otros proveedores de información.

1.___ No entiendo la relación entre la propiedad de los medios y cómo ello reduce la pluralidad de estos y sus contenidos.

2.___ Entiendo la relación entre la propiedad de los medios y cómo ello reduce la pluralidad de estos y sus contenidos, pero no alcanzo a conocer qué trascendencia tiene.

3.___ Entiendo que una alta concentración del mercado de medios aumenta las posibilidades de reducir la pluralidad de puntos de vista políticos, culturales y sociales.

4.___ Entiendo que una alta concentración del mercado de medios aumenta las posibilidades de reducir la pluralidad de puntos de vista políticos, culturales y sociales, afectando a los contenidos.

G2. Conocimiento de la ética en los medios y capacidad para identificar si ha sido violada.

1.___ Desconozco si las industrias mediáticas tienen principios éticos.

2.___ Sé que las industrias mediáticas tienen principios éticos.

3.___ Sé que las industrias mediáticas tienen principios éticos y trato de informarme sobre ellos.

4.___ Me preocupo por conocer los principios éticos de las industrias mediáticas y soy capaz de identificar si no se respetan.

G3. Conocimiento y opinión sobre la regulación de los medios, Internet, las plataformas y redes sociales, las normas y derechos aplicables a sus contenidos.

1.___ Desconozco que existan medidas reguladoras, derechos y normas de los contenidos que se transmiten en los distintos medios, plataformas o redes sociales.

2.___ Conozco que existen algunas medidas para regular los contenidos que se transmiten en los distintos medios, plataformas o redes sociales.

3.___ Conozco que existen algunas medidas reguladoras, derechos y normas de los contenidos que se transmiten en los distintos medios, plataformas o redes sociales.

4.___ Conozco las medidas reguladoras, derechos y normas de los contenidos que se transmiten en los distintos medios, plataformas, redes sociales... y sus implicaciones (protección de menores, horarios de publicidad, edad de acceso...).

G4. Conocimiento de las autoridades reguladoras de los medios y la misión legal que tienen.

1.___ Desconozco que se vele por el respeto de los principios éticos y los derechos de la ciudadanía en los distintos medios.

2.___ Conozco la existencia de autoridades que velan por el respeto de los principios éticos en los distintos medios.

3.___ Conozco la existencia de autoridades que velan por el respeto de los principios éticos y los derechos de la ciudadanía en los distintos medios.

4.___ Conozco que las autoridades reguladoras (CONATEL, SEDECO, DINAPI...) de los medios que velan por el respeto de los principios éticos y los derechos de la ciudadanía son los consejos audiovisuales, las asociaciones de

consumidores, las asociaciones de telespectadores...

G5. Conocimiento de los factores que convierten los mensajes mediáticos en productos sometidos a intereses comerciales.

1. __ No soy consciente de los intereses comerciales que hay detrás de los medios y plataformas.
2. __ Soy consciente de que hay un trasfondo económico y comercial detrás de los medios y plataformas, pero no sé su repercusión.
3. __ Soy consciente de los intereses comerciales que hay detrás de los medios y plataformas y de su repercusión en los contenidos que difunden.
4. __ Soy consciente de los intereses comerciales que hay detrás de los medios y plataformas, cómo afectan a los contenidos que se difunden y a la recepción de los mismos.

Sección H: Bloque 3. Comprensión (1)

B3_D1 Dimensión: Ideología y valores

H1. Capacidad de estimar la objetividad y fiabilidad de las informaciones procedentes de los distintos medios.

1. __ No sé identificar si la información procedente de distintos medios, plataformas, redes sociales... es falsa.
2. __ Identifico si una información procedente de distintos medios, plataformas, redes sociales... es verdadera atendiendo a aspectos formales (tamaño de letra, color, disposición...).
3. __ Identifico si una información procedente de distintos medios, plataformas, redes sociales... es verdadera atendiendo a varios criterios (autoría, fechas, ortografía).
4. __ Identifico la veracidad de la información procedente de distintos medios, plataformas, redes sociales... aplicando criterios fundamentales (contraste de fuentes, manipulación de imágenes, titulares...).

H2. Capacidad de detectar los intereses y valores que subyacen en determinados mensajes.

1. __ No identifico los valores e intereses que transmiten los mensajes de los medios.
2. __ Identifico algunos de los valores que transmiten los mensajes de los medios, pero no detecto los intereses que puedan tener.
3. __ Identifico los valores e intereses que subyacen en los mensajes de los medios, pero no su incidencia en mi interpretación.
4. __ Identifico los valores e intereses que subyacen en determinados mensajes y cómo pueden incidir en mi interpretación.

H3. Capacidad de distinguir entre la realidad y la representación que los medios ofrecen de ella.

1. __ Desconozco la diferencia entre la realidad y la representación de ella en los medios.

2. __ En ocasiones, soy capaz de darme cuenta de que los medios representan la realidad (la construyen en función de sus intereses y punto de vista).

3. __ Soy capaz de darme cuenta de la diferencia entre la realidad y cómo esta se representa en los medios.

4. __ Soy capaz de darme cuenta del poder y la influencia de la representación de la realidad que hacen los medios (manipulación de imágenes, construcción del relato, tendencias o sesgos según intereses).

H4. Capacidad para identificar los estereotipos que aparecen en los mensajes mediáticos y analizar sus causas.

1. __ No identifico los estereotipos que se transmiten a través de los medios y redes sociales.
2. __ Identifico los estereotipos que se transmiten a través de los medios y redes sociales.
3. __ Identifico los estereotipos que se transmiten a través de los medios y redes sociales, detectando los colectivos afectados por ellos.
4. __ Identifico los estereotipos que se transmiten a través de los medios y redes sociales, detectando los colectivos afectados por ellos y analizando sus causas.

H5. Capacidad crítica en la selección de su propia dieta mediática reconociendo el poder de los algoritmos.

1. __ Consumo productos mediáticos (noticias, series, publicidad...) sin seleccionarlos.
2. __ Seleccione los productos mediáticos que consumo en función de mis intereses.
3. __ Seleccione los productos mediáticos que consumo, en función de mis intereses, diversificando las fuentes.
4. __ Seleccione los productos mediáticos que consumo, en función de mis intereses, diversificando las fuentes y siendo consciente de las posibles manipulaciones.

Sección I: Bloque 3. Comprensión (2)

B3_D2 Dimensión: Recepción y comprensión

I1. Comprensión de la información procedente de diferentes medios de comunicación, plataformas y redes sociales.

1. __ No distingo la diferencia en la información recibida a través de diferentes medios de comunicación, plataformas y redes sociales.
2. __ Distingo que hay diferencia en la información recibida a través de diferentes medios de comunicación, plataformas y redes sociales, pero no entiendo a qué se debe.
3. __ Distingo y entiendo la información recibida a través de los medios de comunicación, plataformas y redes sociales, que habitualmente consumo.
4. __ Distingo y entiendo la información recibida a través de diferentes medios de comunicación, plataformas y redes sociales, comprendiendo las diferencias que ofrecen.

12. Capacidad de reconocerse como audiencia activa, especialmente a partir del uso de las tecnologías digitales que permiten la participación y la interactividad.

1. __ Desconozco que puedo formar parte de la audiencia activa (telespectadores, consumidores o prosumidores de redes y plataformas).
2. __ Sé que puedo formar parte de la audiencia activa como telespectador, consumidor o prosumidor de redes y plataformas...
3. __ Sé que puedo formar parte de la audiencia activa como telespectador, consumidor o prosumidor de redes y plataformas, aunque no uso las tecnologías digitales que permiten la participación y la interactividad.
4. __ Interactúo como audiencia activa (telespectador, consumidor o prosumidor de redes y plataformas...), mediante el uso de las tecnologías digitales que permiten mi participación y mi interactividad.

13. Conocimiento de los aspectos relacionados con la audiencia.

1. __ Desconozco los aspectos relacionados con la audiencia crítica y activa (comentarios, quejas al defensor del consumidor, denuncias por incumplimiento de derechos, participación en asociaciones de telespectadores...).
2. __ Conozco algunos de los aspectos relacionados con la audiencia crítica y activa como, por ejemplo, la posibilidad que dan los medios para hacer comentarios y compartir noticias.
3. __ Conozco los aspectos relacionados con la audiencia crítica y activa (comentarios, quejas al defensor del consumidor, denuncias por incumplimiento de derechos, participación en asociaciones de telespectadores...).
4. __ Soy consciente de lo que significa la audiencia crítica y activa, conociendo los derechos y límites de la libertad de expresión, interacción y participación.

14. Capacidad de reconocer por qué nos gustan o nos atraen determinados mensajes.

1. __ No reconozco las emociones que me provocan determinados mensajes audiovisuales.
2. __ Reconozco algunas de las emociones que me provocan determinados mensajes audiovisuales (ira, alegría, tristeza, miedo...).
3. __ Reconozco las emociones que me provocan determinados mensajes audiovisuales (ira, alegría, tristeza, miedo, odio, compasión, intolerancia, placer, vergüenza, admiración, satisfacción...) pero no su incidencia en mi comprensión de los mensajes.
4. __ Reconozco las emociones que me provocan determinados mensajes audiovisuales (ira, alegría, tristeza, miedo, odio, compasión, intolerancia, placer, vergüenza, admiración, satisfacción...), así como la incidencia que tienen en que me atraigan o no.

15. Capacidad para diferenciar entre la emoción que provocan algunos mensajes audiovisuales y las

valoraciones racionales que se hacen de ellos.

1. __ No sé valorar que la emoción que provocan algunos mensajes audiovisuales incide en mi toma de decisiones a partir de ellos.
2. __ Valoro que la emoción que provocan algunos mensajes audiovisuales incide en mi toma de decisiones a partir de ellos.
3. __ Valoro de manera racional cómo la emoción incide en mi interpretación y mi toma de decisiones respecto a los mensajes procedentes de los medios de comunicación.
4. __ Valoro de manera racional cómo la emoción incide en mi interpretación y mi toma de decisiones respecto a los mensajes procedentes de los medios de comunicación.

Sección J: Bloque 4. Expresión (1)

B4_D1 Dimensión: Participación ciudadana

J1. Capacidad para el ejercicio responsable de la ciudadanía digital mostrando una actitud activa al interactuar con las pantallas.

1. __ No ejerzo de manera responsable la ciudadanía digital (participación en convocatorias online, apoyo a causas solidarias, denuncia por uso indebido de los medios...).
2. __ No ejerzo de manera responsable la ciudadanía digital porque no conozco las posibilidades de participación en convocatorias online, apoyo a causas solidarias, denuncia por uso indebido de los medios...
3. __ Ejercicio esporádicamente la ciudadanía digital mostrando una actitud activa al interactuar con las pantallas.
4. __ Ejercicio de manera responsable la ciudadanía digital mostrando una actitud activa al interactuar con las pantallas.

J2. Capacidad de cooperación a través de las herramientas tecnológicas y los medios de comunicación.

1. __ Desconozco las posibilidades de cooperación a través de las herramientas tecnológicas y los medios de comunicación, para ejercer la participación activa.
2. __ Conozco algunas de las posibilidades de cooperación a través de las herramientas tecnológicas y los medios de comunicación (redes digitales de cooperación, open data, software libre, convocatorias online...) para ejercer la participación activa.
3. __ Conozco las posibilidades de cooperación a través de las herramientas tecnológicas y los medios de comunicación (redes digitales de cooperación, open data, big data, software libre, convocatorias online, crowdfunding, change org...) para ejercer la participación activa, aunque rara vez las utilizo.
4. __ Conozco las posibilidades de cooperación a través de las herramientas tecnológicas y los medios de comunicación (redes digitales de cooperación, open data, big data, software libre, convocatorias online, crowdfunding, change org...) y participo de manera cooperativa a través de ellas.

J3. Responsabilidad cívico-política para llevar a cabo las acciones correspondientes ante el incumplimiento de las normas vigentes en materia audiovisual.

1. __ No soy consciente de mi responsabilidad como ciudadano cuando se incumplen las normas reguladoras de los contenidos mediáticos y digitales.
2. __ Soy consciente de mi responsabilidad como ciudadano y algunas veces me enfada cuando se incumplen las normas que regulan los contenidos mediáticos y digitales, aunque no actúo en consecuencia.
3. __ Soy consciente de mi responsabilidad como ciudadano y, cuando es necesario, contacto con la persona/institución/empresa para informar sobre el incumplimiento de las normas que regulan los contenidos mediáticos y digitales.
4. __ Soy consciente de mi responsabilidad como ciudadano y, cuando es necesario, denuncio ante las autoridades/organismos habilitados al efecto el incumplimiento de las normas que regulan los contenidos mediáticos y digitales.

J4. Participación activa en los servicios públicos online, así como en las actividades para el cambio social y a favor de la democracia.

1. __ No participo activamente en los servicios públicos online (como votar electrónicamente, rellenar formularios del gobierno, utilizar plataformas de salud pública) así como en las actividades para el cambio social y a favor de la democracia (como firmar peticiones en línea, participar en protestas virtuales, unirme a movimientos en redes sociales para promover derechos civiles).
2. __ Participo respondiendo a peticiones de colaboración que defienden derechos humanos fundamentales (por ejemplo, a través de change org).
3. __ Participo buscando solicitudes de colaboración que defienden derechos humanos fundamentales para colaborar con ellas.
4. __ Participo en actividades digitales, organizando y diseñando, a veces, solicitudes de colaboración (por ejemplo, pedir apoyo a través de peticiones en línea, invitar a otros a unirse a proyectos de cambio social, colaborar con influencers para promover causas) que promuevan el cambio social desde el respeto a la democracia (como abogar por los derechos humanos, la igualdad de género o la protección del medio ambiente).

Sección K: Bloque 4. Expresión (2)

B4_D2 Dimensión: Creación

K1. Capacidad para crear productos multimedia adaptándose efectivamente a las características que requiere este tipo de lenguaje y usando las herramientas tecnológicas disponibles en Internet.

1. __ No soy capaz de crear productos multimedia (vídeos, montajes de sonido e imágenes...).
2. __ Soy capaz de crear productos multimedia (vídeos, montajes de sonido e imágenes...) adaptando de otros existentes.

3. __ Soy capaz de crear productos multimedia (vídeos, montajes de sonido e imágenes...) utilizando adecuadamente los distintos códigos que se requieran.

4. __ Soy capaz de crear productos multimedia (vídeos, montajes de sonido e imágenes...) originales combinando distintos códigos y herramientas tecnológicas.

K2. Conocimiento de las licencias y normativas para el uso de determinados contenidos en la elaboración de trabajos personales.

1. __ Desconozco las licencias y normas que velan por la propiedad intelectual.
2. __ Conozco los derechos de autor (copyright y copyleft) y la propiedad intelectual y las diferencias entre ellos.
3. __ Conozco los derechos de autor, la propiedad intelectual y licencias creative commons, así como las diferencias que hay entre ellos.
4. __ Conozco y sé diferenciar los derechos de autor, la propiedad intelectual y los 6 tipos de licencias creative commons.

K3. Capacidad para trabajar de manera colaborativa en la producción de mensajes mediáticos.

1. __ No trabajo de manera colaborativa para la producción de mensajes mediáticos.
2. __ Trabajo de manera colaborativa para crear contenido mediático utilizando las herramientas de Google Drive.
3. __ Trabajo de manera colaborativa para producir contenido mediático usando documentos compartidos (Google Drive, Microsoft 365...) y videoconferencias (Zoom, Meet, Team...).
4. __ Trabajo de manera colaborativa para producir contenido mediático usando una gran diversidad de herramientas tecnológicas (Google Docs, Zoom, Meet, Trello, GitHub, NextCloud, etc.).

Sección L: Bloque 4. Expresión (3)

B4_D3 Dimensión: Comunicación

L1. Capacidad para comunicarse eficazmente a través de herramientas sincrónicas y asincrónicas, adecuándose a las características propias de cada una.

1. __ No me comunico a través de herramientas sincrónicas (chat, videoconferencia, directos...) y asincrónicas (correos, post, reels...).
2. __ No me comunico eficazmente a través de herramientas sincrónicas y asincrónicas, porque no diferencio las características propias de cada una.
3. __ Me comunico a través de herramientas sincrónicas y asincrónicas, aunque no de forma eficaz, porque me cuesta adecuarme a las características propias de cada una.
4. __ Me comunico eficazmente a través de herramientas sincrónicas y asincrónicas, adecuándome a las características propias de cada una.

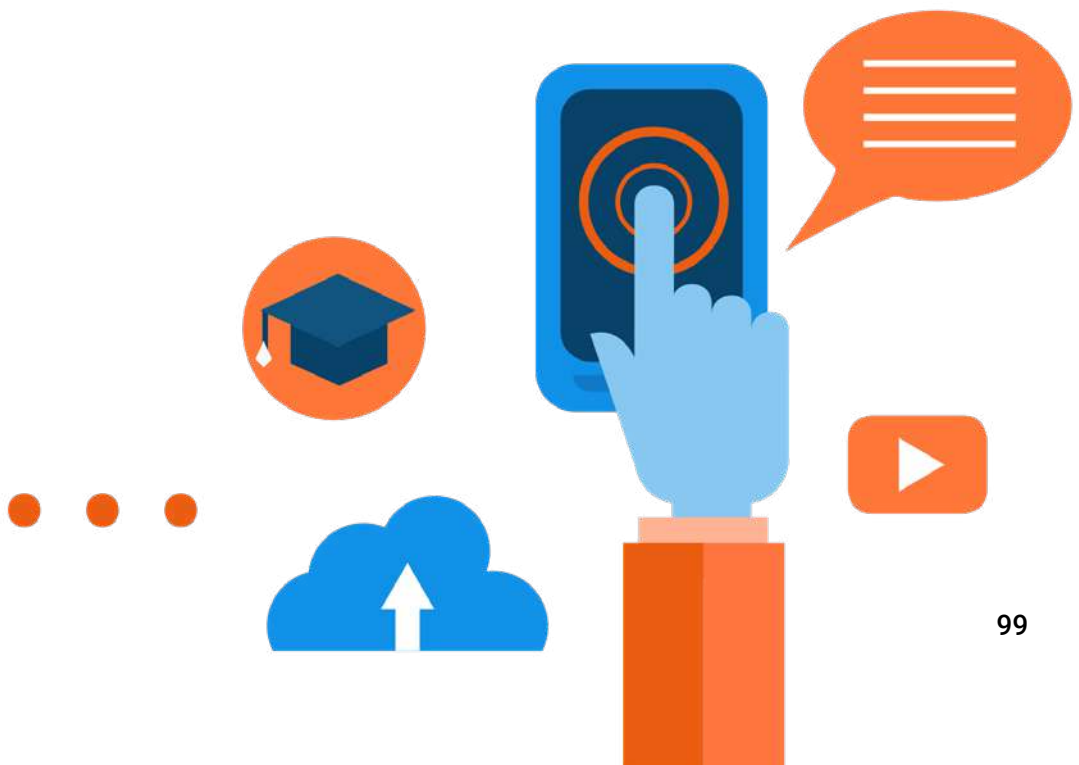
L2. Adecuación a las características de publicación de las plataformas, web o medios en los que se vaya a compartir contenidos.

- 1.__ Adecuación a las características de publicación de las plataformas, web o medios en los que se vaya a compartir contenidos.
- 2.__ Publico contenidos digitales (fotos, vídeos, presentaciones, etc.) sin adaptar a las características y lenguajes propios de las plataformas, web o medios.
- 3.__ Publico contenidos digitales adaptando conscientemente a las características y lenguajes propios de las plataformas, web o medios.
- 4.__ Diseño y creo contenidos digitales intencionalmente para el espacio donde los voy a publicar.

L3. Actitud responsable y ética en la comunicación o difusión de contenidos.

- 1.__ No difundo contenidos digitales.
- 2.__ Difundo cualquier contenido digital (mensaje, imagen, vídeo, etc.) que me llega a través de redes sociales sin pensar si es una fake news o las consecuencias que puede tener.
- 3.__ Difundo contenidos digitales, aunque algunas veces paso por alto las repercusiones e implicaciones éticas.
- 4.__ Publico o no contenidos digitales sólo cuando he valorado sus consecuencias éticas para la comunicación.

Agradecemos enormemente su colaboración.



Anexo 2

Guía de la entrevista aplicada a profesorado no universitario de la ciudad de Encarnación

Estimado/a docente:

Esta entrevista se presenta en el marco del proyecto de investigación titulado INIC01-403 Competencia mediática del profesorado no universitario en Encarnación, desarrollado por la Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE) y cofinanciado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). El objetivo del proyecto es determinar los niveles de competencia mediática del profesorado no universitario de Encarnación.

El instrumento ha sido diseñado AD HOC a partir de la propuesta conceptual de Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012), fundamentada en los lineamientos de la Comisión Europea (2007), Ferrés (2007), UNESCO (2008) y Celot y Pérez-Tornero (2009). También se han considerado las directrices del currículum AMI para profesores de la UNESCO (2011), la Comisión Europea (2019) y la UNESCO (2022). El propósito de esta entrevista es conocer sus experiencias, percepciones y prácticas relacionadas con el uso de medios de comunicación y tecnologías digitales, en el marco del proyecto sobre competencia mediática del profesorado no universitario en Encarnación.

Su aporte será clave para comprender mejor la realidad docente y proponer mejoras en la formación profesional. El tratamiento de los datos se realizará exclusivamente de forma grupal, asegurando la confidencialidad de la información y evitando cualquier análisis individualizado.

En caso de que requiera que los datos recabados en este instrumento sean descartados, podrá dirigirse a la investigadora principal, Verena Schaefer mediante el siguiente correo electrónico verena.schaefer@unae.edu.py, solicitando la eliminación o exclusión de los datos recolectados.

Al concluir la investigación, los resultados estarán disponibles en las plataformas de la UNAE.

Muchas gracias por su colaboración.

Bloque 1: Conceptualización y percepción

1. ¿Cómo explicaría qué es la "alfabetización mediática e informacional" a un estudiante?

Bloque 2: Prácticas pedagógicas- Producción y uso de contenidos mediáticos

1. ¿Utiliza algún tipo de contenido mediático (videos, artículos, imágenes, etc.) en sus clases?
2. ¿Usa plataformas digitales o redes sociales (como Google Classroom, YouTube, WhatsApp, etc.) para compartir información o materiales educativos con sus estudiantes?
3. ¿Con qué frecuencia utiliza estas plataformas digitales o redes sociales para sus clases?
4. ¿Crea usted mismo contenido mediático (videos, presentaciones, artículos, etc.) para sus clases? Si es así, ¿de dónde obtiene este contenido o cómo lo produce?
5. ¿Qué tipo de actividades realiza con sus estudiantes que involucren el uso crítico de medios de comunicación?
6. ¿Consume contenido mediático relacionado con su área de enseñanza, ya sea para su formación profesional o para complementar su enseñanza en clase?

Bloque 3: Obstáculos y necesidades

8. ¿Qué razones lo motivan a utilizar las redes sociales o medios de comunicación en su día a día? (Por ejemplo: informarse, interactuar con colegas, compartir contenido, entretenimiento, etc.)
9. ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrenta al trabajar con medios digitales en el aula?
10. ¿Qué tipo de apoyo o formación considera que necesita para mejorar su competencia mediática?





PROYECTO INIC01-403

COMPETENCIA MEDIÁTICA



DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO EN ENCARNACIÓN

Directora de proyecto:

Dra. Nadia Czeraniuk

Investigadora en formación:

Laura Verena Schaefer Czeraniuk

Investigador tutor:

José Ignacio Aguaded

Equipo de investigación:

Matías Denis, Analía Enriquez, Elsa Cristina Raychakowski, Rocío Palacios, María Del Carmen Paredes, Francisco Cantoni, Walter Aranda, Axel Jara y Deolinda Peralta

Institución asociada:

Red Alfamed

Compilación, edición y corrección de estilo:

Matías Denis y Laura Verena Schaefer Czeraniuk

Auxiliares y técnicos de investigación:

Andrea Diana Tepper Schneider y Yamila Anahí Machado Atienza

Administrativos:

Helmut Rubén Schaefer Báez, Zunilda Sanabria y Andrea Diana Tepper Schneider

Diagramación:

Hernán Andrés Schaefer Czeraniuk y Camila Alejandra Báez Lisnichuk

**ESTE PROYECTO FUE COFINANCIADO POR EL CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y
TECNOLOGÍA (CONACYT) CON EL APOYO DEL FEEI.**

Con el apoyo técnico del proyecto "Investigación, diseño e implementación de una propuesta curricular de formación de profesorado en alfabetización mediática en el ámbito euroamericano" de la convocatoria "Proyectos de Generación de Conocimiento 2023" (código PID2023-146288NB-I00), financiado por MICIU (AEI) 10.13039/501100011033 y por FEDER (UE).



ISBN: 978-99989-987-4-2



9 789989 998742

DIVESPER
EDITORIAL