

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN**



**ESTRATEGIA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN**  
**MEDIÁTICA EN ESCUELAS PÚBLICAS DEL NIVEL BÁSICO**  
**DEL ÁREA METROPOLITANA DE MONTERREY**

**POR**

**DEYRA MELINA GUERRERO LINARES**

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO**  
**DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN**

**AGOSTO, 2018**

**ESTRATEGIA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN  
MEDIÁTICA EN ESCUELAS PÚBLICAS DEL NIVEL BÁSICO  
DEL ÁREA METROPOLITANA DE MONTERREY**

**Aprobación de la Tesis**

---

Dr. Roger Darío Sánchez Martínez  
**Presidente**

---

Dra. Reyna Verónica Serna Alejandro  
**Secretario**

---

Dra. Janet García González  
**Vocal**

---

Dr. Arturo González López  
**Subdirector de Estudios de Posgrado e Investigación**



*Dedicado*

*con todo mi*

*corazón a los*

*le dan siempre*

*sentido a mi existir.*

*A mi mamá Coquis, la*

*persona que más admiro y*

*que me enseñó a no rendirme.*

*A mis hermanas, Dayna y Danahé,*

*las compañeras y cómplices de mi vida.*

*A mi esposo Isaac, quien con su amor me inspira*

*a levantarme cada mañana y luchar por ser feliz y mejor.*

*¿Pueden leerse las tesis en el Cielo? Para ti papá, estás presente.*

## **Agradecimientos**

Somos el esfuerzo de muchos. Esta investigación lo comprueba. Por eso **Gracias.**

A Dios, el Gran Maestro, por darme vida, salud y la fuerza para completar este trabajo. Por su luz, abrazarme y pensar este momento desde la eternidad.

A mi director de tesis, el Dr. Roger Sánchez, por ser un guía en este viaje académico, por su tiempo, confianza y dedicación. Por animarme hasta alcanzar la meta.

A todos mis profesores que me compartieron con generosidad sus conocimientos, experiencia, valores y la semilla de la curiosidad y de lograr lo que parece imposible.

A quienes me enseñaron tantas cosas que no estaban en los libros y me alegraron los dos años en los que cursamos la maestría, Alejandra Chávez y Juan Rivera.

A la UANL, en especial a la Facultad de Ciencias de la Comunicación y quienes la encabezan, por darme la oportunidad de seguir formándome integralmente.

A todos los que colaboraron, directa o indirectamente, de alguna manera en la realización del presente estudio. Cada uno fue pieza esencial de este rompecabezas.

A mis pocas, pero maravillosas amigas, socias de locuras, que han estado en mis buenos momentos y se han quedado a mi lado en los malos.

A quienes creen en mí.

A quienes buscan el bien común.

A todo aquel que le interese y vea este documento.



## RESUMEN

**Deyra Melina Guerrero Linares**

**Fecha:** Agosto de 2018

**Universidad Autónoma de Nuevo León**

**Facultad de Ciencias de la Comunicación**

**Título del estudio:** Estrategia para la Implementación de la Educación Mediática en Escuelas Públicas del Nivel Básico del Área Metropolitana de Monterrey

**Número de páginas:** 252

**Candidato para el Grado de Maestría en Ciencias de la Comunicación**

**Área de estudio:** Ciencias de la Comunicación

**Propósito, método, contribuciones y conclusiones:** Las transformaciones que actualmente experimentan la cultura y la comunicación, producto del acelerado desarrollo de la tecnología y de la sociedad de la interacción, obligan a revisar la manera en que niños y adolescentes son educados. Ya no basta con dotarlos de conocimientos para desenvolverse social y, después, laboralmente, sino que necesitan aprender a vivir en un entorno de medios digitales en el que construyen gran parte de su realidad e identidad. Según las autoridades, en los últimos 7 años los ciberdelitos cometidos en contra de menores aumentaron 189% en México, por lo que es indispensable que los infantes aprendan cómo proteger su integridad al navegar en internet. El propósito del presente estudio fue diseñar una estrategia para la implementación de la educación mediática en instituciones educativas públicas de nivel básico del área metropolitana de Monterrey mediante un diagnóstico de competencias mediáticas en materia de seguridad. La investigación fue de carácter descriptivo, corte cuasi-experimental y metodología mixta. Para recolectar información se utilizó una encuesta. De una población de 1,319 escuelas públicas primarias de la zona conurbada, se calculó una muestra de 298 planteles, en los grados cuarto, quinto y sexto. Se realizó también un cuasiexperimento con tres grupos de control y otros tres de tratamiento en los que se aplicaron técnicas de educación popular, como problematización, entrevista simple y video para el cambio social. Los resultados aportaron un perfil de hábitos: 95% de los 15,830 alumnos emplean redes sociales, un promedio de 2 horas diarias y 73% empezaron en ellas entre los 6 y 8 años de edad. De cada 10 niños y adolescentes: tres no conocen los riesgos que existen en esas plataformas, cuatro no saben de las medidas preventivas que deben tomar y seis interactúan en esos sitios solos sin supervisión. Las competencias en materia de seguridad se incrementaron en los tres grupos intervenidos gracias a la educación mediática, por lo que se recomienda se incorpore a las escuelas públicas primarias a través de una estrategia transversal que involucre a los tres poderes de gobierno, medios de comunicación tradicionales y nuevos, y un plan piloto en las aulas.

**Palabras clave:** educación mediática, competencias mediáticas, seguridad, redes sociales y educación popular.

## ABSTRACT

**Deyra Melina Guerrero Linares**

**Date:** August, 2018

**Universidad Autónoma de Nuevo León**

**Facultad de Ciencias de la Comunicación**

**Title of the study:** Strategy for the Implementation of the  
Media Literacy in Basic Level Public Schools  
of the Metropolitan Area of Monterrey

**Number of pages:** 252

**Candidate for the Master's Degree  
in Communication Sciences**

**Area of study: Communication Sciences**

**Purpose, method, contributions and conclusions:** The transformations currently experienced by culture and communication, as a result of the accelerated development of technology and the society of interaction, make it necessary to review the way in which children and adolescents are educated. It is no longer enough to provide them with knowledge to develop socially and, later, work, but they need to learn to live in a digital media environment in which they build a large part of their reality and identity. According to the authorities, in the last 7 years cybercrimes committed against minors increased 189% in Mexico, so it is essential that infants learn how to protect their integrity when surfing the Internet. The purpose of this study was to design a strategy for the implementation of media literacy in public educational institutions at the basic level of the metropolitan area of Monterrey through a diagnosis of media competencies in security matters. The research was descriptive, quasi-experimental cut and mixed methodology. A survey was used to collect information. From a population of 1,319 primary public schools in the metropolitan area, a sample of 298 schools was calculated in the fourth, fifth and sixth grades. A quasi-experiment was also carried out with three control groups and another three treatment groups in which popular education techniques were applied, such as problematization, simple interview and video for social change. The results provided a profile of habits: 95% of the 15,830 students use social networks, an average of 2 hours a day and 73% started in them between 6 and 8 years of age. Of every 10 children and adolescents: three do not know the risks that exist in those platforms, four do not know of the preventive measures that they must take and six interact in those sites alone without supervision. The security competencies were increased in the three groups intervened thanks to media literacy, so it is recommended to join the public primary schools through a cross-cutting strategy that involves the three branches of government, traditional media and new ones, and a pilot plan in the classrooms.

**Keywords:** media literacy, media competitions, security, social media and popular education.

## TABLA DE CONTENIDO

Capítulo	Página
<b>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>1</b>
1.1 Introducción.....	1
1.2 El objeto de estudio.....	3
1.3 Definición de términos y variables.....	4
1.4 Problema de investigación .....	13
1.5 Antecedentes del problema.....	17
1.6 Preguntas de investigación .....	23
1.6.1 Pregunta general.....	23
1.6.2 Preguntas específicas .....	23
1.7 Justificación.....	24
1.8 Objetivos .....	26
1.8.1 Objetivo general .....	27
1.8.2 Objetivos específicos.....	27
<b>2. MARCO REFERENCIAL-CONTEXTUAL .....</b>	<b>28</b>
2.1 Nativos digitales, el desafío.....	28
2.2 Nuevos medios, nuevos delitos.....	33
2.3 Leyes y planes .....	41
2.4 Estudio exploratorio.....	48
<b>3. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>51</b>
3.1 Educación y comunicación .....	51
3.2 Medios tradicionales y nuevos medios.....	56
3.3 Competencias mediáticas .....	62
3.4 Educación mediática .....	69
3.5 Comunicación y educación popular.....	78
<b>4. MÉTODO.....</b>	<b>87</b>
4.1 Diseño de la investigación.....	87

4.2 Población y muestra .....	90
4.3 Instrumentos.....	93
4.4 Pruebas piloto .....	98
4.5 Validación de los instrumentos .....	98
4.6 Procedimientos.....	101
<b>5. RESULTADOS .....</b>	<b>103</b>
5.1 Análisis cuantitativo .....	103
5.2 Análisis cualitativo .....	124
5.3 Resultados del cuasi-experimento.....	130
<b>6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>157</b>
6.1 Discusión de resultados .....	157
6.2 Conclusiones.....	164
6.3 Limitaciones del estudio .....	171
6.4 Estrategia recomendada .....	172
REFERENCIAS .....	184
ANEXOS.....	201
Anexo 1. Notas periodísticas sobre la presentación en el Congreso estatal de propuesta elaborada en las aulas de la FCC.....	201
Anexo 2. Punto de Acuerdo en el que se propuso al Congreso local legislar en materia de educación mediática en Nuevo León.....	204
Anexo 3. Fotografías de investigación exploratoria e intervención.....	205
Anexo 4. Foto y notas periodísticas sobre la realización y participación en mesas de trabajo en el Congreso estatal .....	206
Anexo 5. Boletín y nota periodística sobre el anuncio del Gobierno estatal de incorporación de educación mediática en las aulas .....	208
Anexo 6. Revista Vida Universitaria .....	210
Anexo 7. Fotografías con algunos colaboradores .....	211
Anexo 8. Fotografías y notas periodísticas sobre la presentación de iniciativa de reforma a la Ley Estatal de Educación .....	216
Anexo 9. Boletín sobre aprobación de iniciativa para que autoridades formen el uso responsable de redes .....	219

Anexo 10. Publicación en el Periódico Oficial del Estado de la reforma aprobada .....	220
Anexo 11. Fotografías sobre entrega en Cámara de Diputados de propuesta de reforma de la Ley General de Educación .....	224
Anexo 12. Formato de encuesta aplicada .....	226
Anexo 13. Volante de recomendaciones .....	228
Anexo 14. Fotografías de la aplicación de encuestas .....	229
Anexo 15. Fotografías del cuasi-experimento .....	232
Anexo 16. Glosario de términos .....	239
Anexo 17. Lista de colaboradores .....	244
Anexo 18. Oficio de respuesta a solicitud de transparencia de la SEP .....	248
Anexo 19. Respuesta de Secretaría de Salud a solicitud de transparencia .....	249
Anexo 20. Estadísticas de delitos electrónicos en el 2010 .....	250
Anexo 21. Estadísticas de delitos electrónicos en el 2017 .....	251
RESUMEN AUTOBIOGRÁFICO .....	252

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla</b>	<b>Página</b>
2.1. Delitos electrónicos en contra de menores (2017).....	39
2.2. Informe de actividades del Proyecto Media. ....	50
3.1. Dimensiones e indicadores de la competencia mediática.....	65
4.1. Estadísticas del nivel básico en Nuevo León. ....	91
4.2. Estadísticas del nivel básico en el Área Metropolitana de Monterrey.91	91
4.3. Estratificación de la muestra. ....	92
5.1. Edad.....	104
5.2. Sexo.....	104
5.3. Municipio.....	105
5.4. Grado escolar .....	106
5.5. Edad de inicio en el uso de las redes sociales.....	109
5.6. Número de veces de pláticas sobre redes sociales con padres .....	117
5.7. Número de veces de pláticas sobre redes sociales con maestros....	118
5.8. Número de evaluados (Grupo 4C) .....	131
5.9. Riesgos conocidos antes de la intervención (Grupo 4C) .....	132
5.10. Riesgos conocidos después de la intervención (Grupo 4C).....	132
5.11. Medidas preventivas conocidas antes de la intervención (Grupo 4C) .. .....	133
5.12. Medidas preventivas conocidas después de intervención (Grupo 4C) .....	134
5.13. Número de evaluados (Grupo 5A) .....	135
5.14. Riesgos conocidos antes de la intervención (Grupo 5A).....	136
5.15. Riesgos conocidos después de la intervención (Grupo 5A).....	136
5.16. Medidas preventivas conocidas antes de la intervención (Grupo 5A)... .....	138
5.17. Medidas preventivas conocidas después de intervención (Grupo 5A). .....	138

5.18. Número de evaluados (Grupo 6B) .....	139
5.19. Riesgos conocidos antes de la intervención (Grupo 6B).....	140
5.20. Riesgos conocidos después de la intervención (Grupo 6B).....	141
5.21. Medidas preventivas conocidas antes de la intervención (Grupo 6B) .....	142
5.22. Medidas preventivas conocidas después de intervención (Grupo 6B) .....	142
5.23. Número de evaluados (Grupo de control 4B).....	144
5.24. Riesgos conocidos en septiembre de 2017 (Grupo de control 4B) ..	145
5.25. Riesgos conocidos en diciembre de 2017 (Grupo de control 4B) ....	146
5.26. Medidas preventivas conocidas en septiembre de 2017 (Grupo de control 4B).....	147
5.27. Medidas preventivas conocidas en diciembre de 2017 (Grupo de control 4B).....	147
5.28. Número de evaluados (Grupo de control 5B).....	148
5.29. Riesgos conocidos en septiembre de 2017 (Grupo de control 5B) ..	149
5.30. Riesgos conocidos en diciembre de 2017 (Grupo de control 5B) ....	150
5.31. Medidas preventivas conocidas en septiembre de 2017 (Grupo de control 5B).....	151
5.32. Medidas preventivas conocidas en diciembre de 2017 (Grupo de control 5B).....	151
5.33. Número de evaluados (Grupo de control 6A).....	152
5.34. Riesgos conocidos en septiembre de 2017 (Grupo de control 6A) ...	153
5.35. Riesgos conocidos en diciembre de 2017 (Grupo de control 6A) .....	153
5.36. Medidas preventivas conocidas en septiembre de 2017 (Grupo de control 6A).....	154
5.37. Medidas preventivas conocidas en diciembre de 2017 (Grupo de control control 6A).....	154

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura</b>	<b>Página</b>
2.1. Propuestas del proyecto Media.....	50
3.1. Usuarios de redes sociales en el mundo. ....	60
5.1. Uso de redes sociales.....	107
5.2. Red social utilizada. ....	108
5.3. Edad en la que comenzaron a utilizar redes sociales. ....	109
5.4. Persona que lo introdujo a las redes sociales.....	110
5.5. Dispositivo de conexión. ....	110
5.6. Lugar de conexión ....	111
5.7. Horario de conexión.....	111
5.8. Uso que se le da a las redes sociales.....	112
5.9. Contenido que se comparte.....	113
5.10. Conexión en soledad o en compañía.....	113
5.11. Acompañante del menor.....	114
5.12. Con quién vive el menor. ....	114
5.13. Actividad laboral de los adultos.....	115
5.14. Conocimiento de contraseñas.....	115
5.15. Conocimiento de contactos.....	116
5.16. Conversaciones con padres.....	116
5.17. Conversaciones con maestros.....	118
5.18. Víctimas de algo negativo en redes sociales. ....	119
5.19. Daños padecidos en redes sociales. ....	120
5.20. Conocimiento de riesgos.....	121
5.21. Peligros conocidos.....	121
5.22. Conocimiento de acciones preventivas.....	122
5.23. Medidas preventivas conocidas. ....	123
5.24. Conocimiento de acciones si se es víctima.....	123
5.25. Tipo de acciones si se es víctima. ....	124
5.26. Conocimiento de riesgos (cuasi-experimento, Grupo 4C).....	131



5.27. Conocimiento de medidas preventivas (cuasi-experimento, Grupo 4C).	133
5.28. Conocimiento de acciones si se es víctima (cuasi-experimento, Grupo 4C).	134
5.29. Conocimiento de riesgos (cuasi-experimento, Grupo 5A)	135
5.30. Conocimiento de medidas preventivas (cuasi-experimento, Grupo 5A).	137
5.31. Conocimiento de acciones si se es víctima (cuasi-experimento, Grupo 4C).	139
5.32. Conocimiento de riesgos (cuasi-experimento, Grupo 6B)	140
5.33. Conocimiento de medidas preventivas (cuasi-experimento, Grupo 6B).	141
5.34. Conocimiento de acciones si se es víctima (cuasi-experimento, Grupo 6B).	143
5.35. Conocimiento de riesgos (cuasi-experimento, Grupo 4B)	145
5.36. Conocimiento de medidas preventivas (cuasi-experimento, Grupo 4B).	146
5.37. Conocimiento de acciones si se es víctima (cuasi-experimento, Grupo 4B).	148
5.38. Conocimiento de riesgos (cuasi-experimento, Grupo 5B)	149
5.39. Conocimiento de medidas preventivas (cuasi-experimento, Grupo 5B).	150
5.40. Conocimiento de acciones si se es víctima (cuasi-experimento, Grupo 5B).	151
5.41. Conocimiento de riesgos (cuasi-experimento, Grupo 6A)	152
5.42. Conocimiento de medidas preventivas (cuasi-experimento, Grupo 6A)..	154
5.43. Conocimiento de acciones si se es víctima (cuasi-experimento, Grupo 6A).	155

## ABREVIATURAS

<b>Abreviatura</b>	<b>Significado</b>
AMIPCI	Asociación Mexicana de Internet
BFI	Instituto de Cine Británico
CAC	Consejo Audiovisual de Cataluña
CLEMI	Centro de Enlace de la Educación y de los Medios de Información de Francia
CNDH	Comisión Nacional de Derechos Humanos
CNS	Comisión Nacional de Seguridad
ENDUTIH	Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares
ENH	Encuesta Nacional de los Hogares
FCC	Facultad de Ciencias de la Comunicación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OMS	Organización Mundial de la Salud
PGR	Procuraduría General de la República
PID	Programa de Inclusión Digital
RAE	Real Academia Española
SEP	Secretaría de Educación Pública
SMS	Servicio de Mensaje Simple
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación
UAB	Universidad Autónoma de Barcelona
UANL	Universidad Autónoma de Nuevo León
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la infancia

## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En este primer capítulo se detalla la problemática de la investigación, es decir, se especifica la situación analizada, delimitada y descrita, para, más adelante, darle una posible solución o respuesta.

Además, se precisan los antecedentes del problema, las preguntas del estudio, los objetivos, justificación e hipótesis general, que son punto de partida del trabajo desarrollado.

### **1.1 Introducción**

En las últimas décadas ha quedado de manifiesto que para resolver los rezagos y conflictos que existen en México no basta con elegir los mejores perfiles para que sean gobernantes y legisladores, y esperar a que ellos salven al país, sino que se requieren ciudadanos participativos, informados, proactivos y con una formación de raíz que les brinde las herramientas para ser los protagonistas de los cambios en la sociedad, desde los distintos frentes: gobierno, política, economía, organizaciones civiles, entre muchos otros.

Estas personas tendrán que emerger de la Generación Z, conformada por los nacidos a partir de la segunda mitad de la década de los noventa, muchos con características de nativos digitales (Prensky, 2001), considerados como mutantes, debido a su fusión con el mundo tecnológico (Perezbolde, 2014), ya que se comunican y construyen su realidad principalmente en sitios de internet como Facebook, YouTube y Twitter. Se trata de menores de edad, ante los que prevalece la incertidumbre de si cuentan con las competencias mediáticas y

toman las medidas preventivas para el uso de redes sociales; pues de no ser bien utilizadas, esas plataformas representan una amenaza latente para su integridad y seguridad.

A partir de esta premisa, se puede deducir la importancia de este segmento de población, especialmente quienes no superan los 12 años, que se encuentran en una etapa crucial que determinará el resto de su vida, y, por ende, la clase de ciudadanos en que se convertirán.

Es en los medios de comunicación sociales, entendidos como “aplicaciones basadas en internet que se desarrollan sobre los fundamentos ideológicos y tecnológicos de la web 2.0, y que permiten la creación y el intercambio de contenidos generados por el usuario” (Kaplan, 2010, p. 59-68), en donde, de manera virtual, estos niños y adolescentes se conectan, hacen nuevas amistades, comparten, interactúan, crean comunidades sobre intereses similares: estudios, pasatiempos, gustos, preferencias y edifican su identidad.

Sin embargo, por simple observación se puede encontrar a priori que la mayoría de los maestros y padres de familia de Nuevo León, y en general de México, carecen de educación mediática, por lo tanto es posible que en los infantes también estén ausentes los conocimientos y competencias en la materia.

Antes de llegar a la adolescencia los menores ya tienen la habilidad de maniobrar hasta cinco pantallas con internet al mismo tiempo: (televisión, teléfono móvil, computadora de escritorio o portátil o tableta y reproductor de

música), todo sin la supervisión y consejo de un adulto, en gran parte de los casos.

La consecuencia de mayor impacto que se vislumbra es que los menores son víctimas de ciberdelitos, que impiden su desarrollo físico, sensorial motor, afectivo-emocional, cognitivo y social que no corresponden a los estándares que la Organización Mundial de Salud (OMS) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) catalogan como adecuados.

En este primer apartado se describe y contextualiza el problema a investigar, que representa la base del estudio. Además, se explican los aspectos prácticos, metodológicos y documentales que motivaron el interés para profundizar en el tema en cuestión; así como su importancia social, teórica, institucional y personal.

## **1.2 El objeto de estudio**

El objeto de estudio propuesto es la educación mediática, entendida como el proceso de enseñar y aprender sobre el buen uso de los medios de comunicación (Buckingham, 2007), en este caso de las redes sociales por parte de menores de 12 años, alumnos del nivel primaria.

Se parte del punto de que “el hecho educativo es, esencialmente, un hecho comunicativo. Hoy es impensable hablar de comunicación y de educación como procesos diferentes. Los procesos de comunicación son componentes pedagógicos del aprendizaje” (Martínez-Salanova, 2011). Bajo este argumento nace el término educomunicación.

El concepto fue aceptado oficialmente en 1979 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y desde entonces su aplicación se extendió en América Latina y Europa. No obstante, en los albores del presente siglo se empezó a hablar de alfabetización mediática, como traducción del *media literacy* para los anglosajones, cuando ya desde 1933 se discutía y se escribía sobre educación para los medios, primero en el Reino Unido y las naciones que lo constituyen, para luego llegar en décadas posteriores a otras regiones del mundo.

Educar involucra la comprensión de uno mismo y el mundo, y sus relaciones, por lo que tiene un significado mucho más amplio que alfabetizar –simplemente enseñar a leer y escribir-, por lo que en definitiva este trabajo gira en torno a la educación mediática en los niños para desarrollar en ellos competencias que les permitan interactuar en plataformas de internet, de una manera crítica, analítica, informados y con seguridad.

### **1.3 Definición de términos o variables**

Enseguida se proporcionan las definiciones científicas y de acuerdo al contexto de esta investigación, de los conceptos básicos que se relacionan con el problema formulado, lo que servirá para darle mayor claridad al mismo, evitar ambigüedades y facilitar la comprensión del contenido de todo el estudio.

Los significados de los términos y variables se obtuvieron de artículos de académicos y especialistas, por lo que se realizan las referencias

correspondientes. También se hacen algunas precisiones con el fin de que cada vocablo, idea o expresión tenga el enfoque deseado.

Para la educación en medios el hecho educativo es, esencialmente, un hecho comunicativo. “Hoy es impensable hablar de comunicación y de educación como de procesos diferentes. Los procesos de comunicación son componentes pedagógicos del aprendizaje” (Martínez-Salanova, 2011).

El mismo Martínez-Salanova (2011) explica que el término educar, proviene del latín *educere* y *educare*. *Educere*, significa extraer lo que está adentro, e implica cuestionar, pensar, crear, hacer emerger lo que se tiene, como opuesto a memorizar y repetir. *Educare* proviene de la raíz indoeuropea *deuk*, guiar, conducir. El ser humano, debe estar en situación de educación permanente, extrayendo su potencial creativo, sus conocimientos y sus valores.

Si la educación se interpreta como la simple transmisión de conocimientos, basada en repetición, no se logra más que instruir y asegurar la permanencia de los modelos vigentes. En la práctica en la educación intervienen personas, que extraen sus experiencias y las enlazan con lo aprendido, para aportar a la comunidad nuevas ideas, obras, comportamientos y valores.

La palabra comunicación proviene del término latino *communis*, que significa común, por lo que comunicación es más poner en común, compartir, más que un simple transmitir ideas e información. La comunicación requiere de varias personas, es multidireccional, exige la utilización de un código compartido y facilita otros procesos, como el educativo. En la comunicación intervienen

personas que intentan poner sus conocimientos, ideas y valores en común. Lo realizan mediante la información.

Ambos procesos, tanto la comunicación como la educación, tienen infinidad de elementos en común, especialmente en sus aspectos cognoscitivos, como en los que tienen que ver con la transmisión de información, los métodos, las técnicas y los recursos. Las competencias que una persona debe tener para educar/comunicar son similares, salvo algunas diferencias que tienen que ver más con los interlocutores, edad, intereses y conocimientos, que con el mismo proceso respectivo (Martínez-Salanova, 2011). Además, como afirmaba McLuhan (1964), forma y contenido están estrechamente relacionados en el mundo de la educación y en el de la comunicación.

Según Unicef (2018), el desarrollo de la infancia que va de los 6 a los 11 años de edad, es clave para consolidar las capacidades físicas e intelectuales, para la socialización con las demás personas, y para formar la identidad y la autoestima.

La familia, la comunidad y la escuela son esenciales durante esta etapa de crecimiento acelerado, que requiere condiciones adecuadas para lograr un mejor desarrollo para el aprendizaje, el juego y el descubrimiento, así como para estimular la motricidad y la creatividad. Esta etapa es fundamental también para aprender normas sociales y adquirir valores como la solidaridad y el sentido de justicia (Unicef, 2018).

La educación infantil es así una etapa crítica para el correcto desarrollo integral y armónico de la persona, por lo que aprendizaje y desarrollo han de



entenderse como procesos dinámicos que se producen gracias a la interacción de los niños con su entorno. Este entorno se encuentra impregnado por el componente tecnológico y mediático, por lo que se hace imprescindible una correcta formación en la capacidad crítica para convivir con los medios, como recurso didáctico, en el aprovechamiento, disfrute y en el uso reflexivo de los mismos, a partir del análisis crítico de los mensajes recibidos (Castro y García-Ruiz, 2011).

Mientras que para la Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, Unicef, (2018) la adolescencia abarca de los 12 a los 17 años de edad, la Organización Mundial de la Salud, OMS (2018) la define como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años; y la cataloga como una de las etapas de transición más importantes en la vida por darse un ritmo acelerado de crecimiento y de cambios, superado únicamente por el de los lactantes. Esta fase de crecimiento y desarrollo está condicionada por procesos biológicos. El comienzo de la pubertad es el pasaje de la niñez a la adolescencia.

La adolescencia es un periodo de preparación para la edad adulta durante el cual se producen varias experiencias de desarrollo de suma importancia. Más allá de la maduración física y sexual, esas experiencias incluyen la transición hacia la independencia social y económica, el desarrollo de la identidad, la adquisición de las aptitudes necesarias para establecer relaciones de adulto y asumir funciones adultas y la capacidad de razonamiento abstracto. Aunque la adolescencia es sinónimo de crecimiento excepcional y gran potencial, constituye

también una etapa de riesgos considerables, durante la cual el contexto social puede tener una influencia determinante (OMS, 2018).

Delors (1996) propone cuatro pilares como base de la educación a lo largo de la vida: aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser, a lo que Pérez Tornero (2009) añade que se requiere "aprender a vivir en el entorno vital que generan los medios". Es decir, aprender con, sobre y ante los medios; y no solo desde una perspectiva instrumental sobre cómo usar dichos medios, sino más bien desarrollar capacidades críticas y reflexivas sobre los medios que les rodean (García-Ruiz, Duarte y Guerra, 2014, p. 81).

Los niños del siglo XXI nacieron con la tecnología bajo el brazo y crecen en torno a ella, por lo que Prensky (2001) habla de que parte de esta generación – también llamada Z- se pueden distinguir como nativos digitales. Autores como Piscitelli (2009) afirman que las diferencias entre adultos y niños no son resultado de una mera evolución histórica, sino más bien un hecho singular a diferentes niveles: la digitalización de la cultura producida de forma vertiginosa en las últimas décadas, y que conlleva que los jóvenes pasen un número muy superior de horas de su vida consumiendo televisión, internet y videojuegos frente a otro tipo de productos culturales que pudiéramos considerar más tradicionales (García-Ruiz, Duarte y Guerra, 2014, p. 81).

Una cultura en la que la nueva generación se enfrenta al conocimiento desde premisas, con principios diferentes a los que sus generaciones predecesoras, supone, como afirma Marchesi (2009, p. 7), un auténtico desafío "para los

profesores, la mayoría de ellos inmigrantes digitales, para las escuelas, para los responsables educativos y para los gestores de las políticas públicas relacionadas con la innovación, la tecnología, la ciencia y la educación”. El reto es también para las familias y para la sociedad en general.

El desarrollo acelerado de la sociedad de la información, los importantes cambios que se están produciendo en nuestra cultura y en el ámbito de la comunicación, obligan a revisar los parámetros desde los que se enfoca y realiza la educación en general y la educación mediática en particular. La necesidad de dotar de relevancia a la educación en medios y su correspondiente competencia mediática se presupone como esencial en la actualidad (Amar, 2010).

El primer paso para la definición del concepto de competencia mediática se dio mediante el diseño del documento *Competencias en Comunicación Audiovisual*, auspiciado por el Consejo Audiovisual de Cataluña (CAC) y consensuado por un grupo de expertos españoles (Ferrés, 2006). Posteriormente, con el reconocimiento del Ministerio de Educación de ese país, la propuesta se hizo extensiva a toda la nación ibérica a través del proyecto: *Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España* (2011), en el que se logró un consenso de reconocidos científicos en el ámbito iberoamericano y del Estado español (Ferrés, 2007). Finalmente, se estableció la competencia mediática como el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con seis dimensiones: 1. El lenguaje. 2. La tecnología. 3. Procesos de recepción y de interacción. 4. Procesos de producción y difusión. 5. Ideología y valores. 6. Estética (Ferrés y Piscitelli, 2012).

Cada una de estas dimensiones incluyen una serie de indicadores, que deben ser adaptados al contexto y grupo de referencia, y se desenvuelven en dos ámbitos de participación diferentes: el de análisis, es decir, como personas que reciben mensajes e interaccionan con ellos; y el de la expresión, como personas que producen mensajes (Ferrés y Piscitelli, 2012).

La educación mediática es entonces el proceso de enseñar y aprender sobre el buen uso de los medios de comunicación (Buckingham, 2007); desarrollar las capacidades analíticas y creativas de los niños, adolescentes y jóvenes para utilizar de manera segura e informada plataformas electrónicas como Facebook y Twitter (Aparici, 2010, p.12).

La educación mediática permite a los menores adquirir competencias para aplicar múltiples lenguajes, crear y leer de forma crítica; interactuar con otras personas de forma real y/o virtual; participar en las comunicaciones a través de diferentes medios y conectarse en cualquier momento con distintos grupos y comunidades, todo esto protegidos y supervisados, en la medida de lo posible (Aparici, 2010, p. 12).

De acuerdo con el Consejo de la Unión Europea (2007), la educación mediática es la capacidad de: a) acceder a los medios de comunicación (incluyendo: televisión, cine, sistemas de video, páginas de internet, radio, videojuegos y las comunidades virtuales); b) comprender y evaluar con sentido crítico diversos aspectos de los mismos y de sus contenidos; y c) establecer

formas de comunicación en diversos contextos, estableciéndose diferentes niveles o grados de alfabetización.

Diagnosticar el grado de competencia mediática en la etapa de educación infantil permite identificar si el enfoque pedagógico es adecuado, por parte de los docentes y de las familias, al incidir sobre los pequeños; además, si las políticas públicas han sido eficaces y las empresas digitales han asumido su responsabilidad social en el tema.

Un tratamiento integral de la competencia mediática en el nivel básico de primaria supondría que los niños que finalizan esta fase, han desarrollado una lista de capacidades que les permita utilizar activamente los medios, utilizando de forma correcta su potencial lúdico, cultural, formativo y comunicativo; aprovechándolos de una manera creativa para difundir sus propios mensajes, a través de múltiples lenguajes; y tomar conciencia crítica de su uso, consumo, poder de manipulación y participación (García-Ruiz, Duarte y Guerra, 2014, p.85).

Las redes sociales son catalogadas como los nuevos medios. Estos medios de comunicación sociales o simplemente medios sociales son plataformas de comunicación en línea. Kaplan y Haenlein (2010, p. 59) las definen como “un grupo de aplicaciones basadas en internet que se desarrollan sobre los fundamentos ideológicos y tecnológicos de la Web 2.0, y que permiten la creación y el intercambio de contenidos generados por el usuario”.

Los avances de las tecnologías de la información y de la comunicación han incorporado nuevas herramientas y formas de intermediación e interactividad que están reconfigurando el espacio mediático. Esas relaciones y redes sociales o profesionales establecidas y desarrolladas a través de internet hacen vislumbrar una nueva etapa, que algunos califican como postmediática, de una sociedad de servicios aún mucho más acelerada y en la que la atención aparece más segmentada, personalizada, instantánea, diluida, convergente, transparente, flexible, liviana, conversacional, interconectada y abocada a la colaboración, participación y trivialización. Las relaciones de los públicos con los medios están cambiando: crece la fragmentación y se diluye la mediación (Freire, 2008).

El fenómeno mediático actual de las redes sociales es una semilla germinada tras la crisis de crecimiento de internet, al inicio de este siglo XXI. De los conocimientos, recursos humanos y redes de relaciones establecidas entre los informáticos que se vieron envueltos o afectados por la explosión de la burbuja virtual surge, en primer lugar, la necesidad psicológica de mantener y alimentar esos contactos; y luego, poco a poco, esas redes interpersonales van creciendo y ampliándose hasta convertirse en algo más serio y organizado (Freire, 2008).

Las principales características de la llamada red social son: a) concepto de comunidad, a través de la creación de redes de usuarios que interactúan, dialogan y aportan comunicación y conocimiento; b) tecnología flexible y ancho de banda necesario para el intercambio de información y estándares web de aplicación libre; y c) una arquitectura modular que favorece la creación de aplicaciones complejas de forma más rápida, a un menor costo. Mientras que en

la Web 1.0 los usuarios eran meros receptores de servicios, en la Web 2.0 producen contenidos, participan del valor (intercambio) y colaboran en el desarrollo de la tecnología. El proceso de comunicación genera, en definitiva, un flujo activo de participación (Freire, 2008).

Timoteo (2008) enciende un semáforo rojo sobre este nuevo contexto: “los medios pasan de ser una oportunidad a un problema. Las relaciones con los medios se llenan de desconfianza y competencia”. Uno de los conflictos que han surgido, a la par de las incontables ventajas que ofrece la tecnología, son los ciberdelitos, actos criminales que implican el uso de internet, y ante los que se deben tomar medidas preventivas, especialmente para proteger a los menores de edad, que resultan ser los más vulnerables, adicionalmente de dotarlos de toda la información, aprendizaje significativo y herramientas para asimilarlo, que le faciliten el utilizar de manera segura las redes sociales.

#### **1.4 Problema de investigación**

En México, más de una tercera parte, 34%, de los 71.3 millones de usuarios de internet (INEGI, 2018), unos 25.6 millones, son menores de 18 años (AMIPCI, 2018) esto representa para la UNESCO un indicador positivo en materia de inclusión digital; sin embargo, también ha puesto en peligro a los niños y adolescentes, pues estos nativos digitales no siempre son educados en las competencias mediáticas para el uso seguro de las redes sociales.

Autoridades, académicos, organizaciones de la sociedad civil, confirman esta coyuntura: en la red hay contenidos creados por delincuentes y que pueden dañar

irreversiblemente el desarrollo psicosocial de los infantes, ponen en riesgo su integridad al ser arrastrados al mundo del tráfico con distintos objetivos, entre ellos los sexuales, y, por si fuera poco, exponen a todo el entorno familiar a ser víctimas de robos, fraudes o violencia en distintos grados.

Según la Asociación Mexicana de Internet, en el país uno de cada cinco menores es contactado por un predador o un pedófilo y de ellos, apenas 25% lo cuenta a sus padres (AMIPCI, 2014).

De acuerdo a la Coordinación para la Prevención de Delitos Electrónicos de la División Científica de la Policía Federal (2014), las dos conductas más investigadas en agravio de menores mexicanos, que se concretan por un medio informático son: la pornografía infantil, con 55%, y la desaparición de menores, con 24%; le siguen casos de amenazas, difamación, ciberbullying, grooming, sexting, sextorsión, e incluso turismo sexual, lenocinio, corrupción, trata y pederastia.

En general, advierte la corporación, este tipo de ilícitos se incrementaron en México más de 1,300% en un lustro, siendo los niños y adolescentes las principales presas de los ciberdelincuentes que emplean nuevas y sofisticadas tecnologías para ser más efectivos y borrar rastros a fin de evitar su detención.

A lo arriba citado, se suma el contexto sociocultural vigente en el que la mayoría de los padres de familia, hombres y mujeres, trabajan largas jornadas y pasan menos tiempo con sus hijos, quienes podrían convertirse en víctimas potenciales de abusos físicos, psicológicos y emocionales concretados a través



de la red. Esta ausencia por motivos laborales ha provocado que únicamente 2 de cada 10 niños mexicanos naveguen en internet bajo la supervisión del papá o la mamá (AMIPCI, 2014).

Datos de la Encuesta Nacional de los Hogares (ENH 2017) dejan al descubierto que el 28.5 por ciento de las familias mexicanas tiene jefatura femenina, frente al 27.2 por ciento de 2014. Se trata, a nivel nacional, de 9.7 millones de hogares encabezados por mujeres, quienes es lógico que deben tener una actividad laboral para mantener su vivienda y quienes dependen de ella. De ese total, 1.7 millones corresponden a hogares unipersonales; es decir, a mujeres que viven solas, y 5.1 millones a hogares monoparentales, en los que viven con uno o más hijos, sin cónyuge. El resto corresponde a hogares nucleares, en los que la mujer vive con pareja, con o sin hijos; ampliados, con otro u otros familiares, o compuestos, con una o más personas que no son integrantes de la familia.

Si en el seno familiar no aprenden los niños los riesgos que existen en la web, sobre todo en las redes sociales, la otra opción que les queda es hacerlo en el aula, no obstante, contrario a otras naciones, en México los programas académicos de primaria no incluyen la educación mediática, que permite desarrollar competencias en los menores para aplicar múltiples lenguajes, crear y leer de forma crítica; interactuar con otras personas de forma real y/o virtual; participar en las comunicaciones a través de diferentes medios y conectarse en cualquier momento con distintos grupos y comunidades (Aparici, 2010, p. 12), todo de manera que quede garantizada su seguridad.

El estado de Nuevo León, en el que más del 50% de sus habitantes tienen acceso a internet un promedio 6 horas diarias (INEGI, 2015), no es ajeno a este panorama y, junto a Guanajuato, Veracruz, Ciudad de México, Estado de México y Jalisco, está incluido entre los focos rojos en el rubro de ciberdelitos que afectan a la población infantil (PGR, 2013).

La entidad es catalogada por la Procuraduría General de la República (PGR) como “zona de mayor incidencia y donde han trabajado más”, por la cantidad de inmuebles encontrados en los últimos años en los que se producía, almacenaba o distribuía pornografía infantil por medio de internet (PGR, 2013).

Los niños menores de 12 años de las escuelas primarias públicas del área metropolitana de Monterrey utilizan, experimentan, comparten, se comunican, conviven y crecen en las redes sociales, principalmente en Facebook, pero lo hacen en medio de un hábitat salvaje, de forma intuitiva y en el que actúan por instinto. Es común ver a niños solos en los llamados cibercafés, que legalmente no son regulados al 100% por las autoridades.

Por otra parte, los adultos directamente involucrados –padres de familia y maestros- se encuentran todavía frente al reto de dimensionar la problemática, construir una cultura de prevención y mantener el paso frente a las innovaciones de la era digital. Un gran porcentaje son inmigrantes en transición en el campo de la tecnología, otros simplemente la han visto correr y se han resignado a quedar rezagados. Al final, en el mejor de los casos, algunos se preocupan, pero no se ocupan en generar una solución.

### 1.5 Antecedentes del problema

El concepto de educación mediática se afianza gradualmente en el entorno sociocultural global, pero para hacerse espacio ha tenido que pasar por lo menos ocho décadas, a partir de que el Leavis y Thompson presentaron en 1933, en el Reino Unido, su libro *Culture and Environment: The Training of Critical Awareness*, el primer conjunto sistemático de propuestas para la enseñanza en medios de comunicación de masas en la escuela, centrándose principalmente en el periodismo, la narrativa popular y la publicidad (Buckingham, 2015, p. 79).

A finales de la década de cincuenta y principios de los sesenta surgieron los estudios culturales de la mano de autores como Williams (1958) y Hoggart (1959), que fueron síntoma de la democratización cada vez mayor de la sociedad de postguerra. Autores posteriores como Freinet (1963) adoptaron un enfoque del cambio social contemporáneo más positivo.

En su texto *The Popular Arts* (1964), Hall y Whannel aplicaron esta visión a través de un conjunto de propuestas para la enseñanza sobre medios, en especial sobre el cine, en los centros escolares, pero conservaron líneas tradicionalistas y ambivalentes.

En los setenta, surgieron nuevas corrientes académicas, como la semiótica, el estructuralismo, la teoría psicoanalítica y las teorías marxistas sobre la ideología, que se aplicaban a los análisis cinematográficos en la influyente revista británica *Screen*, mientras que su publicación hermana *Screen Education* daba

consejos para ponerlo en práctica en las aulas de las escuelas (Alvarado, Collins y Donald, 1993).

En cuanto a la enseñanza, el exponente más importante de éste fue sin duda Masterman, que en sus obras *Teaching About Television* (1980) y *Teaching the Media* (1985) reflejó que compartía las mismas preocupaciones centrales sobre el uso de la lengua, la ideología y la representación para imponer el sistema dominante.

A pesar de que en la segunda mitad del siglo XX los enfoques fueron más inclusivos, su fin era proteger a los más jóvenes –los más vulnerables de ser manipulados- de lo que se suponía que eran los efectos negativos de los medios, calificados como todopoderosos, posición que todavía tiene influencia en el ámbito académico y de políticas públicas. En México, por ejemplo, el gobierno federal tiene en este año 2016 Clic Seguro, un sitio de internet en el que se explican cómo afectan las redes sociales y medidas preventivas.

En Estados Unidos, los primeros esfuerzos concentrados en la educación mediática se dieron en la década de los cincuentas y sesentas motivados por las preocupaciones sobre las consecuencias del sexo y la violencia de los medios, y el papel que desempeñan al promover parámetros y estilos de vida dañinos. Actualmente, 46 estados de la Unión Americana tienen educación mediática en su marco curricular (Fedorov, 2011, p. 20).

Estos enfoques consideran que son los medios los primeros responsables de inculcar falsas creencias y actitudes, “y presuponen que tales peligros pueden

evitarse o superarse mediante una formación en el análisis de los medios como una forma de inocular a los estudiantes, o al menos un modo alternativo de controlar el uso que los jóvenes hacen de los medios". (Buckingham, 2015, p. 81).

Empero, desde la década de los noventa, investigadores de una variedad de países, incluidos Reino Unido, Estados Unidos y algunos latinoamericanos como Argentina, Brasil y Chile, empezaron a asumir posturas menos defensivas. La noción de los medios como una industria de un semidios y totalmente perjudicial o carente de valor cultural, fue puesta en duda.

Así, el desarrollo económico y tecnológico ha dado como resultado un entorno de comunicaciones más heterogéneo, incluso fragmentado; al mismo tiempo, los estudios más recientes indican que los jóvenes son una audiencia mucho más crítica y autónoma de lo que se ha creído convencionalmente (Buckingham, 2003).

Los educadores en medios han concluido que la corriente proteccionista puede ser superficial y contraproducente: los estudiantes pueden resistirse o rechazar lo que el profesorado les explica, sólo por llevar la contraria, rebelarse ante la autoridad, o porque lo que les enseñaron va en contra de su cultura o gustos personales.

Todas estas nuevas tendencias llevaron a la aparición de un nuevo paradigma para la educación mediática, que se codificó claramente en una serie de publicaciones divulgadas por el Instituto de Cine Británico (BFI) a finales de los

ochenta y principios de los noventa (Alvarado y Boyd-Barrett, 1992; Bazalgette, 1989; Bowker, 1991).

Desde esta óptica, la educación mediática no puede partir del supuesto de que los medios son necesaria e inevitablemente falsos o perjudiciales y los jóvenes receptores pasivos. “Al contrario, la perspectiva adoptada se centra en los estudiantes y parte de sus conocimientos y experiencias preexistentes con los medios. El objetivo no es protegerlos de la influencia de los medios y orientarlos de este modo hacia cosas mejores, sino capacitarlos para tomar decisiones informadas por sí mismos” (Buckingham, 2015, p. 82).

Los partidarios de este enfoque valoran a la educación mediática por su papel democratizador y en la formación de ciudadanos participativos, pero también reconocen que el entretenimiento juega un rol importante en la calidad de vida de toda persona.

Ha sido la inmersión al siglo XXI en el mundo digital lo que provocó la necesidad de implementar una educación en medios pensando, sobre todo, en los niños y adolescentes que los utilizan de modo creciente. Mientras el Parlamento Europeo definía la educación mediática a finales de 2008 como “la capacidad para acceder, analizar y evaluar los mensajes de los medios”, otras instituciones comenzaban a trabajar en los procesos y las experiencias que en algunos países se estaban efectuando desde hacía ya años (Carrero, 2016, p. 3).

Para lograrlo, en el viejo continente se llevaron a cabo una serie de encuentros, entre los que destacan: la Declaración de Grünwald en 1982; la Conferencia de Viena Educación para los Medios y la Era Digital en 1999; el Consejo Europeo en Lisboa a principios del nuevo siglo; el Seminario Educación en medios para jóvenes, en Sevilla en el 2002; la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, un año más tarde, en 2005 se efectuó la Declaración de Alejandría sobre la alfabetización informacional y el aprendizaje permanente.

El Comité de Ministros de los miembros del Consejo Europeo publicó en 2006 las Recomendaciones para el empoderamiento de los niños en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y en ese mismo año se convocó a un grupo de expertos de alto nivel para hacer más señalamientos acerca de la alfabetización digital; en el 2007 se produjo la iniciativa europea i2010 -sobre la e-inclusión- en el marco del Programa Media; un año más tarde se hizo una revisión del estado de la alfabetización digital en el informe e-inclusión Conferencia Ministerial y Expo, por parte de la Dirección General de la Sociedad de la Información y Medios de Comunicación en Viena; y ya en el 2009, el Parlamento Europeo aprobó la resolución Informe de la Alfabetización Mediática en un mundo digital (Pérez Tornero, 2007, p.129-132).

Como ejemplo de estudios de campo que muestran que el problema existe y que es pertinente profundizar en él, se puede señalar en el continente europeo: Criterios para evaluar los medios: niveles de alfabetización en Europa (2010); La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía, España (2015); Evaluación de criterios y niveles para la alfabetización (2009):

visión integral del concepto de alfabetización mediática y estrategias de cómo evaluar los niveles de alfabetización en medios en Europa, llevados a cabo por el (Centro de Enlace de la Educación y de los Medios de Información) CLEMI de Francia, la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), la Universidad Católica de Louvain, la Universidad de Tampere, entre otras instituciones (Aguaded, 2013, p.7).

Además, cabe recordar también una de las primeras investigaciones: *Actuales tendencias y enfoques de alfabetización en medios en Europa (2007)*, concretado por la UAB en los 27 Estados miembros de la Unión Europea en ese entonces; así como los programas actualmente activos en el mismo territorio: *Media Mundus, Digital Distribution y Media Literacy*.

En otras latitudes se encuentran resultados interesantes como el Estudio sobre formación en competencia audiovisual de profesores y estudiantes en el sur de Ecuador (Marín, Rivera y Celly, 2014); La competencia mediática en niños y jóvenes: La visión de España y Ecuador (Marín, Díaz y Aguaded, 2013); Competencias mediáticas. Diagnóstico entre estudiantes de nivel secundario del Área Metropolitana de Buenos Aires, en Argentina (Bacher, Bordignon y Grosso, 2015); Medición de competencias mediáticas en estudiantes de la Universidad del Valle, Sede Zarzal, Valle del Cauca, en Colombia (Valencia, 2014); La educación mediática: una asignatura pendiente en las escuelas de Barcelona y Lima (Fernández y Figueras, 2012); *Media literacy education for elementary school substance use prevention: study of media detective* (Kupersmidt,, Scull,



Austin, 2010) y *Popular culture, new media and digital literacy in early childhood* (Marsh, 2005), en Estados Unidos.

Poner en práctica la educación mediática es un proceso que continúa y exige un cambio en el pensar y actuar por parte de padres, maestros, gobierno, y en general todos los sectores de la sociedad. En México apenas es naciente el debate y las acciones sobre este tema.

## **1.6 Preguntas de investigación**

Por todo lo antes referido, se plantean las siguientes preguntas de investigación que se intentan responder.

### **1.6.1 Pregunta general**

¿Qué estrategia se puede implementar para incorporar la educación mediática en las instituciones educativas públicas de nivel básico del área metropolitana de Monterrey, a partir de un diagnóstico de competencias mediáticas en materia de seguridad?

### **1.6.2 Preguntas específicas**

1. ¿Cuál es el nivel promedio de competencias mediáticas en el uso seguro de redes sociales de los estudiantes de las escuelas públicas primarias del área metropolitana de Monterrey?
- 2.- ¿Cuáles son algunos de los factores que influyen en este nivel de competencias mediáticas?

3.- ¿Cuáles son los efectos de implementar la educación mediática en los últimos tres grados de la formación académica básica?

### **1.7 Justificación**

Como ya se ha descrito, las estadísticas de los peligros e ilícitos que se cometen a través de las redes sociales son múltiples y reflejan la gravedad de un problema que no ha sido atendido en México. Aun cuando desde 1999 algunos ciberdelitos fueron incorporados a las normas nacionales, éstas tienen lagunas, ya que no han sido modernizadas al nivel de la tecnología actual, ni tampoco contienen apartados especiales para la seguridad infantil, como ya ocurre en los países de la Unión Europea.

Desde octubre de 2015, el Senado de la República firmó un convenio de colaboración con la PGR, Policía Federal, comunidad académica y asociaciones civiles para tipificar ciberdelitos cometidos en contra de niños, adolescentes y jóvenes, pero todavía no se ha concretado nada, por lo que, tanto legisladores como autoridades judiciales han urgido a actuar de inmediato, ya que las víctimas aumentan diariamente con daños que padecerán toda su vida.

El Congreso de la Unión y la Comisión Nacional de Seguridad (CNS) se han enfocado en esporádicas campañas de información, las cuales, si bien ayudan, no son de impacto generalizado ni permanente. En este sentido, la Secretaría de Educación Pública (SEP) relanzó en 2016 la página de internet “Clic Seguro”, en la que ofrece recomendaciones a maestros, padres y estudiantes, pero, sin embargo, no recibe la difusión suficiente para su consulta.

La Estrategia Digital del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 de México incluye, como uno de sus pilares la seguridad ciudadana, pero enfocada a proveer contenidos y aplicaciones para evitar la violencia y saber cómo actuar antes, durante y después de desastres naturales, por lo que una vez más se deja fuera el tema de las competencias mediáticas. Mientras, los números de víctimas van en ascenso y expertos han alzado la voz para aseverar que los agresores sexuales de infantes son cada vez más jóvenes, lo que piensan que podría deberse a factores como el creciente impacto de internet en el sector de la población que no alcanza la mayoría de edad (Policía Federal, 2012).

Los escasos esfuerzos para promover de forma masiva la prevención, así como la falta de supervisión a los menores por parte de ambos padres en la mayoría de las familias, producto de las exigencias de la vida laboral actual, propician que se abra un espacio a la reflexión sobre la educación mediática y los posibles caminos para su implementación en México y en el estado de Nuevo León. El presente estudio pretende contribuir a lograrlo.

Así, esta investigación se justifica al cumplir con los siguientes criterios:

1. **Conveniencia:** este trabajo permite tener una aproximación a las competencias mediáticas de los niños de Nuevo León, para descubrir su estatus actual, sus avances y rezagos, y con base a ello, ofrecer recomendaciones.
2. **Relevancia social:** en la medida en la que se conozca, evalúe y documente la educación mediática es más factible su incorporación en el ámbito académico, familiar y de políticas públicas a nivel estatal y nacional.

3. Relevancia teórica: la investigación brinda fundamentos teóricos y conceptuales, y sus resultados generan un conocimiento sobre la educación mediática en México, que puede ayudar a futuros estudios y teorías.
4. Relevancia metodológica: se experimenta con nuevos instrumentos de medición de competencias mediáticas y de recolección de datos para construir un perfil de uso de las redes por parte de los niños y entender el fenómeno.
5. Relevancia institucional: para la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), y en particular para la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC), el desarrollo de investigaciones es una prioridad, por lo que este trabajo profundiza en un tema de interés y vigencia.
6. Relevancia personal: la autora considera importante que su formación y aprendizaje se convierta en una experiencia positiva, con la convicción de que contribuya a mejorar la sociedad.
7. Implicaciones prácticas y aportaciones: se desarrolla una propuesta para aplicar la educación mediática en los niños, a fin de resolver el problema descrito sobre el uso seguro e informado por parte de estos, de las redes sociales.

### **1.8 Objetivos**

En las próximas líneas se expresan los propósitos que establecen qué es lo que pretende lograr en la investigación, los cuales sirven para exponer cómo se piensa abordar la problemática o en otras palabras cómo se pretende demostrar la visión que se tiene con respecto al problema de la investigación.

### **1.8.1 Objetivo general**

Diseñar una estrategia para la implementación de la educación mediática en instituciones educativas públicas de nivel básico del área metropolitana de Monterrey mediante un diagnóstico de competencias mediáticas en materia de seguridad.

### **1.8.2 Objetivos específicos**

- 1.- Determinar la importancia de la educación mediática durante la infancia para evaluar la pertinencia y factibilidad de integrarla a los programas académicos del nivel primaria.
- 2.- Diagnosticar el nivel de competencias mediáticas en el uso seguro de redes sociales por parte de alumnos de la escuela primaria, a partir de su conocimiento de riesgos y medidas preventivas en esas plataformas.
- 3.- Identificar el perfil de hábitos, la inclusión digital y la dinámica familiar en el uso de redes sociales de los estudiantes de escuela primaria.

### **1.9 Hipótesis general**

Una estrategia transversal que involucre a los tres poderes de gobierno, medios de comunicación tradicionales y nuevos, y un plan piloto en las aulas, permitiría la incorporación de la educación mediática en las instituciones educativas públicas de nivel básico del área metropolitana de Monterrey, y elevar así las competencias mediáticas en materia de seguridad en los alumnos.

## **CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL-CONTEXTUAL**

En esta sección se presenta la parte contextual del estudio, es decir, se enmarca de manera deductiva el problema en el área metropolitana de Monterrey, ubicada en Nuevo León, México.

Enseguida se explica el entorno que rodea al tema en el que se profundiza, en los ámbitos social, geográfico, demográfico, cultural y económico. Se hace también referencia a la investigación exploratoria que se realizó previamente como un primer acercamiento al objeto de estudio.

### **2.1 Nativos digitales, el desafío**

Internet supone un reto en varios sentidos (Ruiz, 2005), sobre todo en cuanto a los niños y adolescentes que nacieron y crecen en el siglo XXI en medio de la tecnología, y que son llamados generación Z o que –aunque no se puede generalizar- en su mayoría presentan una o más características que los hacen nativos digitales, según explican autores como Prensky (2001). Piscitelli (2009) asegura que la diferencia entre los adultos y los menores de edad es que éstos últimos pasan un número muy superior de horas de su vida consumiendo internet y videojuegos, respecto a otro tipo de productos culturales que se pudieran considerar más tradicionales (García-Ruiz, Duarte y Guerra, 2014, p. 81).

Para Barbero (2003) niños y jóvenes son embriones de una nueva ciudadanía y un nuevo espacio público, configurados por una enorme pluralidad de actores y de lecturas críticas, que a la vez encuentra resistencias. Este nuevo panorama supone un desafío para todos los sectores involucrados, gobierno, magisterio,

padres de familia, y en general para toda la sociedad, en su mayoría conformada por inmigrantes digitales (Marchesi, 2009, p.7).

La implantación de esta estructura propia, espacio global en permanente fluctuación, a la que Piscitelli (2009) llama cibernsiedad, ha dado pie a que se discuta si actualmente hay una “Sociedad de la Información”, “Sociedad del Conocimiento” o incluso una "Sociedad de la Comunicación". Dado que en este 2018 la interactividad e interacción en la web predominan (Martínez, 2008) en la construcción de la realidad, identidad y cultura, en esta investigación se considera que existe una “Sociedad de la Interacción”, tema en el que se deberá profundizar en futuros estudios, pues no se trata de un componente más del cóctel multimedia, sino de un ingrediente esencial (Scolari, 2004, p. 157).

La Asociación Mexicana de Internet (AMPCI, 2018) contabiliza en el país 71.3 millones de internautas en 2017 -5.8 millones más que en 2016-, con prácticamente igual proporción de hombres, que de mujeres. Los menores de 18 años de edad representan el 34%. En cuanto a edades específicas, del total de usuarios que navegan en la red, 16% son menores de entre 6 y 11 años; 18% tienen de 12 a 17 años; 17% de 18 a 24 años; 19% de 25 a 34 años; 14% de 35 a 44 años, así como 9% de 45 a 55 años, el resto, 7%, tiene más de 55 años (AMPCI, 2018).

Con base en la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2017 (ENDUTIH, 2018), el 63.9% de la población mexicana de 6 años o más utiliza internet. Entre los individuos de 6 a

17 años, la proporción alcanza el 72%, es decir que el uso de la web es parte de la vida de la mayor parte de la población joven del país (INEGI/ENDUTIH, 2018).

Las principales actividades de los usuarios de Internet en 2017, son: obtener información (96.9%), entretenimiento (91.4%), comunicación (90.0%), acceso a contenidos audiovisuales (78.1%) y acceso a redes sociales (76.6%). Ya sea mediante conexión fija o móvil, 17.4 millones de hogares disponen de Internet (50.9% del total nacional), lo que significa un incremento de 3.9% respecto al año anterior. El análisis geográfico muestra que el uso del internet es un fenómeno urbano, puesto que el 86% de los usuarios de este servicio se concentran en estas zonas (INEGI/ENDUTIH, 2018).

Para la AMIPCI (2018) los mexicanos usan la red para: acceder a redes sociales (89%); enviar/recibir *mails* (84%); enviar/recibir mensajes instantáneos (chats) (83%); búsqueda de información (82%); utilizar mapas (73%); escuchar música/radio en *streaming* (68%); leer/ver/escuchar contenido relevante (65%); ver películas/series en *streaming* (65%); comprar en línea (54%) y operaciones en banca en línea (53%).

Las estadísticas en México revelan también que por dispositivo de conexión se emplea: celular inteligente (89.7%); computadora de escritorio (33.1%); computadora portátil (32.8%); tablet (18.5%); televisión con acceso a internet o algún dispositivo conectado a ésta (12.4%) y consola de videojuegos (6.2%) (INEGI/ENDUTIH, 2018).



Poco más de 45% de los hogares nacionales tienen una computadora. (INEGI/ENDUTIH, 2018). El tiempo promedio de uso es de 8 horas con 12 minutos. El 64% de los internautas en el país, perciben que se encuentran conectados en internet las 24 horas (AMIPCI, 2018).

En cuanto a conexión, el hogar sigue siendo el lugar de conexión por excelencia, que es donde 86% de las personas se conectan, seguido de la posibilidad de conectarse desde cualquier lugar gracias a los dispositivos móviles (68%), así como por el trabajo (49%) y la escuela (13%). Vale la pena mencionar que ha aumentado la conexión móvil en detrimento de los cibercafés (con sólo 6%). Las formas de conectarse son con conexión Wifi contratada (56%), con plan de datos contratado (39%), con conexión Wifi de acceso público (18%), con plan de datos prepago (30%) y otros (14%).

La misma asociación indica que uno de cada 10 usuarios prefiere llevar sus relaciones sociales en línea, mientras que 2 de cada 10 lo prefieren en persona; el resto, combina ambas formas. En promedio un mexicano tiene un perfil en 5 redes sociales. El punto de referencia sigue siendo Facebook, con 98%; le siguen Whatsapp, con 91%; YouTube, 82%; Instagram, 57%; y YouTube 57%. LinkedIn sigue siendo la primera red profesional, con 32% de penetración (AMIPCI, 2018).

Sólo 1% de la población no está inscrito a ninguna red social. Los usuarios pasan el 40% de su tiempo conectados en internet en alguna red social. El celular inteligente es el principal dispositivo para acceder a alguna red social, 7 de cada 10 internautas utilizan estos dispositivos.

Las redes sociales han dejado de ser exclusivamente para el entretenimiento, descubrió AMIPCI (2016), ya que el 37% de los internautas las utilizan para gestiones con el gobierno, 31% para formación y 30% para la búsqueda de empleo. Lo anterior es explicado por Islas y Gutiérrez (2004) al entender a las redes sociales como prolongaciones del hombre actual. “Cada nuevo medio de comunicación transforma la manera en cómo creamos y nos comunicamos, modificando también el sistema de medios de comunicación en el ambiente cultural vigente” (Islas y Gutiérrez, 2004, p.13). Los nativos digitales asumen rápidamente y de una manera natural las nuevas tecnologías (Campà, 2005, p. 41) y están saturados de información, por lo que el reto frente a ellos consiste básicamente en enseñarlos a manejar esa sobrecarga de contenidos, a aprender y tener siempre una actitud crítica y analítica ante lo que lee, escucha y ve en los nuevos medios. Es en este contexto que se concibe la necesidad de una educación mediática (Wilson, Grizzle y otros, 2011), sin dejar de respetar la libertad de expresión y la inclusión digital.

Si en la elaboración de bloques hegemónicos de los que habla Gramsci (Gruppi, 1978) intervenía una doble dinámica: la estrategia y la táctica, esta misma doble dinámica debe seguirse en un ambiente tan maleable y activo como internet, es decir, no basta con establecer grandes estrategias de comunicación, se deben poseer tácticas que proporcionen respuestas adecuadas a la multitud de demandas que se producen en el discurso informativo (Capón, 2004).

## 2.2 Nuevos medios, nuevos delitos

Hoy existe una dualidad en las tecnologías de la información y la comunicación que pueden potenciar a los individuos y a la sociedad, pero también ser instrumentos para vulnerar los derechos fundamentales; por lo tanto tienen funciones positivas, como facilitar la difusión del conocimiento, y negativas, como los delitos *cibernéticos* (*Facultad de Derecho de la UNAM, 2014*).

Según el Artículo 7 del Código Penal Federal de México, un delito es el acto u omisión que sancionan las leyes penales, pero el término delito cibernético o ciberdelito no existe como tal en el marco jurídico, pese a que el país se adhirió en el 2014 al Convenio sobre Ciberseguridad de Budapest, primer tratado internacional firmado originalmente en 2004, en Europa, para abordar los ilícitos cometidos a través de internet y otras redes informáticas.

En septiembre de 2014 se realizó en el Senado de la República el foro “Ciberdelitos contra niñas, niños y adolescentes. Un reto legislativo”, en el que expertos concluyeron que en la República Mexicana sí existen instituciones (gubernamentales y de la sociedad civil) que atienden la problemática, pero no se tienen las herramientas regulatorias suficientes para inhibir conductas que atentan contra el desarrollo de la personalidad de los menores (*Facultad de Derecho de la UNAM, 2014*).

En dicho encuentro se definió el delito informático o ciberdelito contra niñas, niños y adolescentes como acciones antijurídicas que ocurren por vías o medios

informáticos en contra de su integridad. Se identificaron las siguientes conductas ilícitas:

-Sexting: conducta de envío de contenidos eróticos o pornográficos por medio de teléfonos móviles o mensajes SMS.

-Grooming: hace referencia a una serie de conductas y acciones deliberadamente emprendidas por un adulto con el objetivo de ganarse la amistad de un menor de edad, creando una conexión emocional con éste, con el fin de disminuir las inhibiciones del niño y poder abusar sexualmente de él.

-Scam: intentos de estafa a través de correo electrónico o páginas web fraudulentas para obtener información o recursos económicos.

-Bulo/hoax: Un bulo o noticia falsa, es un intento de hacer creer a un grupo de personas que algo falso es real. El término en inglés "hoax" se popularizó al referirse a engaños masivos por medios electrónicos.

-Phishing (suplantación de identidad): término informático que denomina un modelo de abuso informático que se comete mediante el uso de un tipo de ingeniería social, caracterizado por intentar adquirir información confidencial de forma fraudulenta (como puede ser una contraseña u información bancaria).

-Pornografía infantil: se refiere al abuso y explotación sexual de menores de edad con algún fin de lucro.

-Prostitución infantil en Internet: acto de ofrecer en internet los servicios de un niño, niña o adolescente para realizar acciones sexuales a cambio de dinero, comida y/o techo.

-Turismo sexual en Internet: acto de ofrecer paquetes turísticos por Internet en donde se ofrecen niñas, niños y adolescentes para sostener encuentros sexuales.

A lo que habría que agregar el sexting, (contracción de sex y texting) que es un anglicismo que se refiere al envío de mensajes sexuales (eróticos o pornográficos), por medio de teléfonos móviles. Inicialmente hacía referencia únicamente al envío de SMS de naturaleza sexual, pero después comenzó a aludir también al envío de material pornográfico (fotos y videos) a través de teléfonos celulares y computadoras.

Por otro lado, está la sextorsión (extorsión sexual) es una forma de explotación en la cual una persona es chantajeada con una imagen o vídeo de sí misma desnuda o realizando actos sexuales, que generalmente ha sido previamente compartida mediante sexting. La víctima es coaccionada para tener relaciones sexuales con alguien, entregar más imágenes eróticas o pornográficas, dinero o alguna otra contrapartida, bajo la amenaza de difundir las imágenes originales si no accede a las exigencias del chantajista.

Por último, no se puede dejar de lado el ciberbullying, definido como el uso de los medios telemáticos (internet, telefonía móvil y videojuegos online principalmente) para ejercer el acoso psicológico entre iguales.

En el foro organizado por los senadores, los especialistas coincidieron en que es fundamental el enfoque de derechos y el respeto de niñas, niños y adolescentes en toda legislación que se implemente para su cuidado; la protección de estos menores, debe darse desde la intencionalidad de la conducta y no cuando las conductas ya ocurrieron; la urgencia de modernizar la legislación, de tal forma que tengamos un enfoque preventivo y no reactivo; y la necesidad de incorporar a la familia y a los padres para poder ayudar y acompañar a los infantes a que tengan una navegación segura, un uso informado de las redes de telecomunicaciones y, sobre todo, el desarrollo de una conciencia ética y cívica, que les permita hacer un uso asertivo e inteligente del internet (Facultad de Derecho de la UNAM, 2014).

De manera técnica, se subrayó la importancia de homologar y actualizar la legislación vigente -Código Penal (2017) y Código Nacional de Procedimientos Penales (2016), para integrar conceptos de lo que ocurre en la realidad. Y es que, como lo menciona De Mata (2014), la falta de regulación permite que las redes sociales guarden en su interior potenciales peligros que acechan a los menores y a la población en general.

En septiembre de 2010, el entonces presidente de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CEDH), Raúl Plascencia Villanueva señaló que en México 40% de la población escolar de primaria y secundaria sufría acoso por parte de sus compañeros (bullying); el dato por sí solo podría impresionar, sin embargo, la señal de alarma se incrementa debido a que esta forma de actuar está siendo trasladada al ciberespacio y una de las principales fuentes de

propagación son las redes sociales. Mediante este tipo de conductas se pretende herir, perturbar y arruinar la imagen de los menores (Sosa, 2010).

De Mata, Munive y Ruani (2014, p.6) en su estudio comparativo de España, México y Argentina, insisten en la trascendencia de generar acuerdos multilaterales en los que se establezcan los parámetros mínimos necesarios para proteger a los infantes.

La navegación en la web no se puede detener ni prohibir, al contrario, se debe fomentar y orientar hacia la obtención de beneficios sociales, insisten. “El impulso hacia una educación en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) debe tener como inspiración el concepto de autocuidado” (Bueno de Mata, Munive y Ruani, p.6).

En relación con los posibles riesgos de navegar por internet, los jóvenes muestran una cierta autonomía relativa frente al uso del internet, pues la consideran una actividad de privacidad, al grado de que les parece molesto que sus padres o tutores mantengan un cierto grado de mediación y supervisión cuando se encuentran realizando alguna actividad al estar conectados. Por ello, es clave el papel que juegan los padres dentro de las relaciones interactivas y el uso del internet en los jóvenes, quienes al buscar nuevas alternativas de entretenimiento se exponen todavía más (León, Caudillo, Contreras y Moreno, 2014).

El riesgo aumenta para los menores de edad como consecuencia de los pocos filtros que establecen las compañías de redes sociales en la apertura de nuevas

cuentas. Para inscribirse lo único que se solicita es que la persona tenga por lo menos 13 años de edad, requisito que se puede eludir fácilmente inventando la fecha de nacimiento, sin que exista ningún candado para comprobarla, lo anterior aunado a que se pueden utilizar aparatos propiedad de un adulto para acceder a material que es sólo para personas de 18 años o más, como ocurre en YouTube.

Basta con revisar algunas estadísticas para cuantificar la problemática. La Asociación Mexicana de Internet revela que en el país uno de cada cinco menores es contactado por un predador o un pedófilo, y de ellos apenas 25% lo cuenta a sus padres (Amipci, 2014, p. 1).

Según la Coordinación para la Prevención de Delitos Electrónicos de la Policía Federal (2014), en México las dos conductas informáticas más investigadas en agravio de menores son: la pornografía infantil, con 55%, y la desaparición de menores, con 24%; le siguen casos de amenazas, difamación, ciberbullying, grooming, sexting, sextorsión, e incluso turismo sexual, lenocinio, corrupción, trata y pederastia. Este tipo de ilícitos son una amenaza real, pues han aumentado en el país más de 1,300% en cinco años, siendo los niños y adolescentes las presas principales de los delincuentes cibernéticos, que para evitar ser aprehendidos utilizan nuevas y sofisticadas tecnologías.

En enero de 2018 se hicieron solicitudes de transparencia al Gobierno federal sobre el tema, para esta investigación. La Secretaría de Salud respondió no desarrollar o estar involucrada en campañas preventivas de ciberdelitos en contra de menores ni tener acuerdos o convenios para desarrollarlas con empresas de



medios de comunicación o de redes sociales, así como tampoco estadísticas de menores atendidos por ser víctimas de ese tipo de ilícitos. Esto pese a que se inculca la salud mental, emocional y física de los infantes.

Quien sí contestó una petición similar con estadísticas de los delitos electrónicos fue la Policía Federal, que cuenta con una División Científica para atender ese tipo de asuntos. Según sus cifras oficiales, en el 2010 hubo un total de 3,678 denuncias ciudadanas por delitos cibernéticos, cifra que se elevó a 9,888, en 2017, lo que significa un incremento de 169 por ciento. En el 2010 los números muestran que 230 reportes fueron por ilícitos cometidos en contra de menores. En cambio, en 2017 fueron atendidos 665 casos de ciberdelitos en perjuicio de niños y adolescentes, un alza de 189% en siete años, sin contabilizar la cifra negra de delitos no denunciados. Destacan la pornografía infantil, acoso y amenazas en los números que no se pueden encontrar todavía publicados en los sitios oficiales gubernamentales en la web, ni tampoco se ha hecho público en los medios de comunicación. Una de las tareas a emprender será dar a conocer esta realidad.

Tabla 2.1. Delitos electrónicos cometidos en contra de menores (2017)

Modalidad	Cantidad
Acoso contra menor de edad	149
Amenazas contra menor de edad	145
Ciberbullying	16
Corrupción contra menor de edad	45
Desaparición de menor de edad	1
Difamación contra menor de edad	59

Grooming	4
Otros informativos preventivos	10
Pedofilia	28
Pornografía infantil	137
Robo de contraseñas en redes sociales	42
Sexting	6
Suplantación de identidad	17
Trata de personas	6
<b>Total</b>	<b>665</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información de la Policía Federal.

En concreto, Nuevo León es una entidad catalogada por la Procuraduría General de la República (PGR, 2013) como “zona de mayor incidencia”, junto a Guanajuato, Veracruz, Ciudad de México, Estado de México y Jalisco, por la cantidad de producción y almacenamiento de pornografía.

En el 2017 destacaron en territorio nuevoleonés tres casos sobre el uso de redes sociales en perjuicio de niños y adolescentes que tuvieron impacto en la sociedad: en el primer mes del año, el ataque con arma de fuego por parte de un alumno a su maestra y compañeros de un colegio privado en el sur de Monterrey –que dejó un saldo de 3 heridos y 2 muertos-, descubriéndose que el agresor participaba en grupos que alientan a la violencia (como Legión Holk y Seguidores de la Grasa, cada uno con alrededor de medio millón de seguidores); el reto de la ballena azul, que plantea una serie de desafíos que terminan con el suicidio de quien los realizar; y videos con contenido sexual distribuidos con títulos de caricatura, como Peppa Pig, una cerdita animada con alta popularidad en la

audiencia infantil. Se han encendido los focos rojos y el debate sobre qué hacer está ya en la agenda pública.

### **2.3 Leyes y planes**

Al hablar del sistema de educación se describen la estructura, los principios, las normas y procedimientos que rigen la manera que se forman los nuevos integrantes de la sociedad en ese país. Este sistema en México incluye los niveles de educación: básica, media superior y superior. La educación básica (conformada por preescolar, primaria y secundaria), junto con la media superior (preparatoria o bachillerato) son obligatorias e impartidas por el Estado (Federación, estados y municipios) en todo el territorio nacional mexicano, bajo los términos del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

En el caso de la primaria se aceptan a infantes entre 6 y hasta los 14 años para cumplir con el requisito de graduación; sin embargo también existe el servicio de escuelas primarias destinadas a adultos.

La educación básica en México cuenta con 90,446 primarias públicas con 13 millones 304 mil 734 alumnos. La Secretaría de Educación Pública (SEP) es la institución encargada de administrar los distintos niveles educativos del país desde el 25 de septiembre de 1921, fecha de su creación. Además, cada una de las entidades federativas posee organismos análogos que regulan y administran la educación que se imparte en los territorios de su competencia.

La normatividad que rige la materia en el país es la Ley General de Educación (SEP, 2017), que en su artículo 12 establece que corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal una serie de atribuciones, entre las que resalta “emitir los lineamientos generales para el uso responsable y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo”, empero, como se puede observar, no hace referencia directa al empleo de medios tradicionales y nuevos, especialmente las redes sociales, ni a la forma en que pretende lograrlo.

El artículo 14, fracción décima bis, de la misma Ley señala que adicionalmente a las atribuciones exclusivas a las que se refieren los artículos 12 y 13, corresponde a las autoridades educativas federal y locales de manera concurrente: “fomentar el uso responsable y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento”. Mas esta función no tiene carácter obligatorio ni establece el mecanismo para que tanto la Federación como los gobiernos estatales adecúen su marco legal y apliquen la educación para los medios.

Por citar un ejemplo, en la Ley de Educación del Estado de Nuevo León (Congreso del Estado de Nuevo León, 2017) no estaba considerado el tema ni como atribución ni como obligación, hasta que derivado de este trabajo se planteó y aprobó una reforma.

En el Plan de Estudios de Educación Básica se afirma que los medios de comunicación son un elemento clave, pero aún cuando se vislumbra en el apartado "Los estudiantes, la familia y los medios de comunicación" un acercamiento crítico hacia los medios masivos y se sugiere una mayor participación social por parte de los alumnos, no existe una verdadera fundamentación y base argumentativa dentro del nuevo plan que indique una real consideración de este acercamiento en la práctica educativa de las aulas. Si bien es cierto que se apuesta por una cercanía al uso de los medios como recursos didácticos, no lo hace de esa forma sobre la aproximación crítica (Campos, 2011).

En los programas académicos vigentes de la SEP de las materias destinadas a la educación primaria, en especial los de cuarto, quinto y sexto grado, el tópico de los medios de comunicación en las escuelas públicas son abordados superficialmente en clases aisladas en las asignaturas de Español y Cívica y Ética.

En marzo de 2017 la Secretaría de Educación Pública federal presentó el nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017), que tiene cinco ejes: escuela; planes de estudio –con la enseñanza del lenguaje, pensamiento matemático y la formación cívica y ética como aspectos fundamentales-; maestros; inclusión y equidad y gobernanza del sistema educativo; es decir, no se menciona como prioridad la educación para los medios.

Tampoco aparecen los medios de comunicación –tradicionales y nuevos-, ni la educación mediática mencionada en la ilustración titulada "Componentes

Curriculares de la Educación Básica”, del documento que describe las innovaciones en el sistema educativo. Sólo se incluye de forma explícita en la secundaria el tema de la depuración de mensajes recibidos, pese a que la edad promedio de inicio en el consumo e interacción en los nuevos medios es a los 6 años.

Un mes después la SEP, por medio de su entonces titular Aurelio Nuño Mayer, declaró que en el nuevo Modelo Educativo el desarrollo de un manejo adecuado de las emociones para mejorar el desarrollo social era trascendente, por lo que todas las escuelas trabajarían desarrollar competencias de los estudiantes en el ámbito socio-afectivo. Aunque significó un paso hacia adelante, una vez más se dejó fuera la educación para los medios en cuanto a acciones innovadoras y concretas.

Ante la petición de información hecha por la investigadora de este trabajo al arranque de 2018, la Secretaría de Educación respondió el 20 de febrero que sí se aborda en el nuevo modelo educativo del nivel básico la formación de habilidades digitales, pero una vez más queda en evidencia que el aspecto analítico, crítico y preventivo se trata de manera general y muy poco en la práctica.

Al respecto, contestó la dependencia federal, la Secretaría de Educación Pública, apegándose a lo establecido en el Artículo 3° Constitucional, y a las facultades que le otorga la Ley General de Educación, dio a conocer el nuevo modelo educativo Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y

programas de estudio para la educación básica. A partir de lo cual ha impulsado un conjunto de acciones que buscan fortalecer un currículo nacional que, además de incorporar contenidos mínimos fundamentales de conocimientos, favorezca en los estudiantes habilidades digitales con el propósito de que sean capaces de comparar y elegir los recursos tecnológicos a su alcance y los aproveche con una variedad de fines, de manera ética y responsable.

Además de favorecer en las niñas, niños y adolescentes la capacidad para comunicarse y obtener información, seleccionarla, organizarla, analizarla y evaluarla. De esta manera, los recursos digitales ofrecen a los estudiantes alternativas para profundizar en el aprendizaje de los diferentes contenidos, además de que se promueve el desarrollo de habilidades digitales y el pensamiento computacional, en específico (SEP, 2018).

De manera específica, indica la Dirección General de Desarrollo Curricular, uno de los fines del perfil de egreso señala: emplea sus habilidades digitales de manera pertinente. Compara y elige los recursos tecnológicos a su alcance y los aprovecha con una multiplicidad de fines. Aprende diversas formas para comunicarse y obtener información, seleccionarla, analizarla, evaluarla, discriminarla y construir conocimiento.

De esta manera, el nuevo modelo educativo busca que el egresado de educación básica ha de mostrar habilidades digitales, que desarrollara en la escuela en las asignaturas que integran los campos de formación académica. Para ello la escuela prede crea las condiciones para que los estudiantes desarrollen habilidades del pensamiento para el manejo y procesamiento de la información, así como el uso consiente y responsable de las tabletas, teléfonos inteligentes, Internet y redes sociales (SEP, 2018).

En la asignatura de Formación Cívica y Ética se favorece en el segundo grado el aprendizaje esperado, agrega. “Construye una postura crítica ante la difusión de información que promueve las redes sociales y medios de comunicación y que influyen en la construcción de identidades”. A partir de lo mencionado se favorece en los adolescentes la reflexión y análisis de las tecnologías de la información

buscando con ello tener una mirada crítica con relación a la información que proporciona.

Desde el punto de vista de la Secretaría de Educación, el promover el uso seguro, responsable y ético de las tecnologías de la información e internet, así como educar respecto a la prevención de delitos en esos espacios, queda atendida así en el Plan Educación Básica vigente, postura que no se comparte, ya que como ya se argumentó, los contenidos sobre el tema son muy superficiales en la asignatura de Formación Cívica y Ética, cuando deberían involucrarse de manera amplia en la mayoría de las materias o incluso constituir una sola asignatura, como sucede en otros países.

En el Manual de Organización General de la Secretaría de Educación Pública se puede encontrar la Coordinación @prende.mx, quien a su vez emitió los Lineamientos y Estrategias de Operación del Programa de Inclusión Digital 2016.

Este órgano desconcentrado es el encargado de definir e implementar la política nacional en la incorporación y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, es la responsable de la planeación, coordinación, ejecución y evaluación periódica del Programa de Inclusión Digital (PID), a través del cual busca potenciar el uso de las TIC para el desarrollo de las habilidades digitales y pensamiento computacional en alumnos y personal docente para promover el pensamiento crítico y creativo en la solución de problemas, trabajar colaborativamente, manejar información para producir conocimiento a partir de la investigación y la



evaluación y comunicarse sus ideas en medios digitales, a fin de contribuir en su inserción efectiva en la sociedad productiva y democrática en el siglo XXI.

En este sentido, para el ciclo escolar 2016-2017, la CG@prende.mx estableció como propósito definir una política nacional en la incorporación y el uso de las TIC en la que se identifiquen los elementos clave para lograr su implementación acorde a las necesidades de cada entidad federativa, así como a los diversos contextos de aplicación. Lo anterior, con el fin de promover el desarrollo de las Habilidades digitales y el Pensamiento computacional de manera transversal a los planes y programas de estudio de educación básica y a los diversos programas de la SEP, como Escuelas al CIEN y la Escuela al Centro (Prende, 2016).

La inclusión digital es, por encima de todo, una garantía establecida en la Ley General de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de México, en el artículo 13, fracción 20, que deja asentado el derecho de los menores a tener acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e Internet, en términos de lo previsto en la Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión. Para tales efectos, el Estado tendrá que fijar las condiciones de competencia efectiva en la prestación de dichos servicios. El artículo 57, fracción 20 hace referencia a la obligación de las autoridades federales, estatales y municipales de establecer mecanismos para fomentar el uso responsable y seguro de las tecnologías de información y comunicación.

Se agrega a quienes ejercen la patria potestad de niños y adolescentes, en el artículo 103 fracción décima, la responsabilidad de educar en el conocimiento y uso responsable de las tecnologías de la información y comunicación. Todas estas reformas a la Ley General de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes se concretaron en el 2017 y 2018, pero queda pendiente

homologar al 100% la Ley General de Educación y establecer la educación mediática como obligación.

En la medida en que el uso de la tecnología ha contribuido a la reconstrucción geopolítica del mapa mundial y se han redefinido y reestructurado las identidades humanas, se ha experimentado un salto cuántico, nunca visto en otras épocas, en la forma de percibir el mundo, lo que ha abierto una brecha generacional entre el que enseña y el que aprende (García, 2008, p. 51).

La educación ya no es pensable desde un modelo escolar que ha sido rebasado tanto espacial como temporalmente por concepciones y procesos de formación correspondientes a las demandas de la sociedad de red (Castells, 1998), lo que “obliga a que los profesionales de la educación sean al mismo tiempo aprendices de nuevas estrategias de enseñanza, así como renovadores pedagógicos frente a una herramienta tecnológica que los alumnos aprenden a usar con mayor calidad que ellos” (García, 2008, p. 51)

## **2.4 Estudio exploratorio**

De agosto a diciembre de 2016 un equipo de investigadores de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, de la UANL –en la que participó la autora de este documento- llevó a cabo un estudio exploratorio que analizó los hábitos de uso y competencias mediáticas en seguridad al interactuar en redes sociales, por parte de alumnos del nivel básico. El trabajo se realizó en un plantel público del municipio de Apodaca, Nuevo León, con 238 alumnos de cuarto, quinto y sexto de primaria (116 hombres y 122 mujeres, de 8 a 11 años).

Se implementó una metodología mixta, pues se aplicaron dos cuestionarios, inicial y final, pero también se llevaron a cabo tres técnicas de intervención en educación mediática: problematización, entrevista y video para el cambio social.

Los resultados obtenidos fueron acercamiento preliminar que en investigaciones posteriores podría permitir la creación de un perfil de uso de las redes sociales por parte de los niños de 8 a 11, de escuelas públicas del área metropolitana de Monterrey, una de las zonas conurbadas más importantes de México. Un 99% de los alumnos encuestados manifestaron utilizar las redes sociales, la mitad usan dos o más plataformas de este tipo. Un 74% empezó a utilizar estas redes entre los 6 y 8 años y pasan en ellas en promedio casi 2 horas diarias. En general, fueron los padres de familia quienes en mayor proporción insertaron a los estudiantes a las *social media*, pero sin la enseñanza en medios ni supervisión. Otra parte importante entraron solos a este mundo virtual. La mayor parte de los niños se conectan en casa, en su mayoría en un dispositivo móvil, lo que aunado a la realidad cultural de que ambos padres trabajan en muchos de los casos, hace que no estén vigilados, lo que incrementa los peligros. El horario más común de conexión es en la tarde, pues los menores acuden en turno matutino a la escuela. La mitad de los estudiantes manifestó dar dos o más usos a las redes sociales, principalmente para ver videos, jugar y platicar. Los contenidos más compartidos en las redes sociales son fotografías/imágenes y videos. En el diagnóstico, la mitad de los niños dijeron conocer parcialmente los riesgos que existen en estas plataformas virtuales y menos del 5% las medidas preventivas para evitar daños. Estas cifras mejoraron significativamente en el

cuestionario final a 96 y 98%, respectivamente, gracias a estrategias y actividades de educación mediática.

La investigación exploratoria fue un primer esfuerzo. En paralelo, desde el 2016 -junto a otros catedráticos y alumnos de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, de la Universidad Autónoma de Nuevo León– se promueve el Proyecto Media a nivel estatal y nacional (Figura 2.1 y Tabla 2.2).

Figura 2.1. Propuestas del Proyecto Media

<p>1.- Incorporar en los programas académicos del nivel básico contenidos de educación mediática, como ya ocurre en países como los nórdicos, Estados Unidos, Canadá, Australia y algunos de Europa. Incluir talleres para padres de familia y capacitación para maestros, desde la currícula en las Normales.</p>	 <p>2.- Fomentar campañas masivas de prevención en medios tradicionales y nuevos, tanto de las autoridades como de las mismas empresas involucradas, para que todos asuman su responsabilidad social. Integrar a expertos y organizaciones</p>	<p>3.- Gestionar que los tres Poderes de Gobierno a nivel federal y estatal actualicen el marco jurídico y sus políticas públicas en materia de ciberdelitos cometidos en contra de menores, en el campo de la prevención, seguimiento y sanción.</p>
--	--	---

\*Fuente: Elaboración propia con información del Proyecto Media

Tabla 2.2. Informe de actividades del Proyecto Media.

Fecha	Descripción
27-abril-2016	Presentación en el Congreso estatal de propuesta elaborada en aulas de la FCC
25-enero-2016	Realización y participación en mesas de trabajo en el Congreso estatal
3-febrero-2017	Anuncio del Gobierno estatal de incorporación de educomunicación en aulas.
Agosto-Diciembre 2016	La presente investigación exploratoria y proyecto de intervención en escuela pública primaria de Apodaca, Nuevo León.
25-abril-2017	Presentación de iniciativa de reforma a la Ley Estatal de Educación.
31-mayo-2017	Aprobación de iniciativa para que autoridades fomenten uso responsable de redes
28-junio-2017	Publicación en el Periódico Oficial del Estado de la reforma.
12-septiembre-2017	Entrega en Cámara de Diputados, de propuesta de reforma de la Ley General de Educación, para que se incorporen la educación mediática en el sistema educativo.
Actualmente	Ampliación de la investigación a toda el Área Metropolitana de Monterrey.

\*Fuente: Elaboración propia con información del Proyecto Media

## **CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO**

En este apartado queda establecido de forma sintética lo que se sabe hasta el momento acerca de la educación mediática, la base teórica en la que se cimienta la investigación. Se ofrece un panorama general sobre en qué consiste el enfoque de la comunicación y educación popular, así como el modelo dialógico de aprendizaje, en los que se fundamenta el estudio.

### **3.1 Educación y Comunicación**

Los conceptos de educación y comunicación siempre se han discutido y la forma de concebirlos ha sido tan cambiante como el mismo ser humano y la sociedad. En la actualidad se ha conceptualizado un modelo ecléctico que admite y asume que la educación es dirección –intervención- y desarrollo –perfeccionamiento- (Lazarín, 1997). La Real Academia Española explica que la educación es la “acción y efecto de educar; crianza enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes; e instrucción por medio de la acción docente” (RAE, 2017). No obstante, para especialistas como Martínez-Salanova (2011) la educación tiene un mayor alcance al incorporar actitudes de cambio, es el proceso permanente en el que intervienen personas, que extraen lo que lo que llevan dentro y su potencial creativo para aportar a la comunidad, mediante la información, nuevas ideas, comportamientos y valores.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) define la educación como “la comunicación organizada y sustentada, que está diseñada para producir aprendizaje” (OCDE, 2004).

En México, el término aparece en documentos oficiales como medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social, transitando, al menos en la primaria, etapa en la que se enfoca el presente estudio, en continuar con el conocimiento científico y social, con énfasis en la adquisición de las habilidades comunicativas y el desarrollo del pensamiento lógico matemático, como dos grandes áreas instrumentales para el acceso al desarrollo de habilidades en el campo natural y social (SEP, 2009).

El concepto de comunicación tampoco ha permanecido estático. Para la RAE es la acción y efecto de comunicar o comunicarse; y transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor (RAE, 2017). La idea de que la comunicación es meramente la transmisión de un mensaje de un emisor a un receptor, a través de un canal y utilizando un código, que nació de los padres de esta ciencia, Lazarsfeld, Lewin, Hovland y Lasswell, es para Kaplún (2002) una concepción limitada que surgió en Estados Unidos con la prensa, la radio y la televisión, las cuales para legitimarse y afianzar su prestigio comenzaron a llamarse medios de comunicación social. Esa percepción la secunda Barbero (2003) al advertir que estamos tan acostumbrados a confundir la comunicación con los medios, y la educación con sus métodos y técnicas. Por si fuera poco, para estudiar esos *mass media* se construyó toda una teoría de la comunicación que se centraba exclusivamente en la transmisión de señales y mensajes, y que

dejaba claro que lo que los medios ellos hacían, o sea, transmitir, eso era comunicación.

Con el fin de partir de las relaciones humanas y no de la técnica, Kaplún (2002) habla de otra comunicación, que para él es la real, la que se traduce en acción, la que cuando es educativa se convierte en una comunicación eficaz que propicia en las personas la participación a partir de la problematización, convirtiéndolos en protagonistas de las soluciones y cambios que requiere su comunidad.

En la misma línea, Pasquali (1980) dice que la comunicación es la relación comunitaria humana que consiste en la emisión/recepción de mensajes entre interlocutores en estado de total reciprocidad. Martínez Salanova (2011) concluye que la comunicación es más poner en común, compartir, mucho más que un simple transmitir ideas o información.

El binomio educación y comunicación ha sido tema de análisis desde principios del siglo XX y ha desencadenado una larga lista de teorías con distintos enfoques marcados por una incompreensión entre educadores y comunicadores. En palabras de Bisbal (1997, p. 145) “ha faltado tolerancia y sobre todo, entendimiento hacia el papel de los medios de comunicación en torno a la educación formal”.

Aunque por décadas los medios fueron señalados como los culpables de problemáticas de la sociedad (Fedorov, 2011), a partir de los ochenta la educación y la comunicación empezaron gradualmente a ser vistas sólo como piezas constitutivas de un todo, que no siempre responden a los objetivos para

los cuales ellos fueron ideadas e insertadas en la estructura social (Bisbal, 1997, p. 146).

Para Martínez-Salanova (2011) la conexión entre educación y comunicación es todavía más profunda, principalmente en el ámbito cognitivo, pues las competencias que se requieren para educar y para comunicar son similares, por lo que argumenta que no se puede hablar de dos procesos independientes: el hecho educativo es, esencialmente, un hecho comunicativo y la comunicación es un componente pedagógico del aprendizaje.

Hernández (1996, p. 1) tiene una visión instrumental de la comunicación dentro del aula, al considerar que la educación se da en el entorno de la comunicación y tiene como fin ampliar la interacción, la apropiación de la cultura y formar al ciudadano. Reconoce además la necesidad de reflexionar en la comunicación como estrategia para profundizar en problemas pedagógicos importantes y como requisito para afrontar mutaciones culturales fundamentales y transformaciones radicales que afectan en el universo que habitan los jóvenes, incluida la escuela. Sostiene que “la educación es comunicación orientada a la ampliación y al enriquecimiento de la comunicación” (1996, p. 2), contrario a otros grupos de investigación que insisten en reconocer el carácter comunicativo de la relación pedagógica, (Mockus, 1984).

Por otra parte, las corrientes constructivistas y conductistas, que predominan en este momento en los sistemas académicos, reconocen de forma explícita que la educación es comunicación, pues es a través de ella como se transmite todo



ese material intangible que conforma la cultura, como son las relaciones, símbolos e interacción. Gadamer (1993) define la cultura como “el ámbito de todo aquello que es más cuando lo compartimos”, lo cual se logra invariablemente con la comunicación, que da entonces sentido a la sociedad y quienes la integran. Hölderlin lo resume en “somos una conversación” y confirma que la realidad se construye a través del lenguaje (Heidegger, 1936).

Al respecto, Hernández (1996, p. 6) agrega que la educación hace posible también, a todos los niveles, la participación de los individuos en las decisiones de su comunidad, de las cuales se encuentran excluidos por carecer de las herramientas básicas de comunicación que se establecen en los grupos de poder. “La comunicación es así, además de medio y condición, objetivo principal de la educación”.

Pudiera pensarse que el lazo entre educación y comunicación se circunscribe únicamente al salón de clases, pero no es así, se da tanto en escenarios formales como informales de aprendizaje, como la familia, amigos e incluso en internet, es decir, están presentes tanto en el currículum visible, como en el invisible. “La manera en que ha de plantearse el guión de esta convivencia, con personajes que presentan tantas contradicciones y puntos de fuga, es la cuestión clave en el futuro” (González, 2000, p. 95).

Hasta el momento los modelos que han caracterizado las relaciones entre los protagonistas mencionados, comunicación y educación, han sido del enfoque tecnicista, la perspectiva de los efectos y el planteamiento crítico (Aparici, 1996).

En lo que todos los teóricos concuerdan es en lo que Bisbal (p. 17) resume en una sola frase: “estamos conscientes de que educar es comunicar (...) de lo que se trataría es lograr comprensiones en ambas dimensiones”. Esta investigación intenta colaborar en este aspecto en México, no sólo por necesidad y conveniencia, sino también por convicción y responsabilidad social.

### **3.2 Medios tradicionales y nuevos medios**

Fue en el primer tercio del siglo XX (Williams, 2000, p. 75) cuando el término comunicación adquirió su relación con los medios tradicionales de masas, con la consolidación del periódico, radio, cine y, posteriormente, la televisión, distinguidos por cierto grado pasividad de uno de los interlocutores, un elevado grado de intermediación comunicativa, escaso margen de reacción del sujeto receptor (Llorca, 2005), carácter jerarquizado unidireccional y al mismo tiempo concentrado (en un número reducido de grandes empresas) y disperso (hacia una audiencia heterogénea) (López García, 2005).

El surgimiento hace cuatro décadas de las nuevas tecnologías de la comunicación representó un punto de quiebre en la historia contemporánea, pues abrió a nuevas dimensiones la vida cotidiana individual y social, gracias a las plataformas electrónicas y digitales, que cambiaron la dirección del discurso teórico (Vilches, 2001, p. 203)

A diferencia de los medios colectivos tradicionales, en los medios digitales la interactividad es un concepto clave que les da sentido Martínez (2008), ya que los usuarios interactúan entre sí, con los medios y espacios virtuales, con los

contenidos y con los emisores de esos contenidos. La interactividad la define Moragas (1993, p. 18) como la capacidad que tiene el usuario de preguntar al sistema y recibir respuesta. Otros investigadores como Larrondo (2004) afirman que la verdadera interacción es entre las personas que se comunican por medio de la web, que ofrece infinitas posibilidades de comunicación interpersonal e intergrupala. La comunicación vertical propia de los medios de masas da paso a una comunicación horizontal, con las ventajas evidentes que ello supone.

Casarini (2008, p. 30) explica que la interacción alude a una forma especial de acción social de los sujetos en su relación con otros o de uno o más sujetos con un texto o una máquina. En cambio, para Bettetini (1995, p. 17) la interactividad define a las nuevas tecnologías, pues consiste: “en la imitación de la interacción por parte de un sistema mecánico o electrónico que contemple como su objetivo principal o colateral también la función de la comunicación con un usuario o varios usuarios”.

Es en medio de este entorno que actualmente existe una Sociedad de la Interacción, pues es precisamente la interacción el elemento central en el plano individual y social.

En la red el emisor se convierte en autor y protagonista de la información y opiniones, y ya no es un mero receptor relegado por su invisibilidad, por lo que se trata de una revolución más profunda que las anteriores que permite debilitar el discurso único que caracteriza a los medios tradicionales, diversificando su tematización. Se trata de todo un cambio en las formas de producción,

distribución y comunicación, mediadas por la computadora. (Larrondo, 2004; Manovich, 2005).

Con esa premisa, otros teóricos, entre ellos Alonso y Martínez (2003), hablan del concepto nuevos medios para los que se desarrollan en internet, fijando cinco parámetros de clasificación: objetivos o finalidad de la comunicación; contenidos; audiencia/usuario; comunicador digital y herramientas para la interactividad. López (2005) establece dos categorías principales en torno a si las plataformas son de comunicación interpersonal o de comunicación colectiva. Vilches (2001: 168), y por separado Morris y Ogan (2002, p. 138) abordaron los distintos niveles sincrónica y asincrónica –en tiempo real o con retraso- en que puede darse la comunicación en internet, entre una y muchas personas.

En los nuevos medios se producen interacciones relacionales dialógicas entre individuos (comunidades virtuales); procesos de relación de naturaleza fisico-virtuales (como es el caso de las redes ciudadanas); procesos de búsqueda e indexación de información (buscadores y directorios); procesos de creación de información de naturaleza individual (bitácoras), entre otros (Ruiz, 2005).

Los nuevos medios de comunicación determinan una audiencia segmentada y diferenciada que, aunque masiva en cuanto a su número, ya no es de masas en cuanto a la simultaneidad y uniformidad del mensaje que recibe (Sabbah y Castells, 2000). Berners-Lee, creador de la WWW ha reconocido que ésta se usa para la interacción (2000: 152), mientras Llorca (2005) encuentra más en el

internet un espacio de comunicación en el que convergen o pueden darse diferentes tipos de comunicación, entre ellas, la de masas.

Debido a que las comunidades con las que la gente se identifica son siempre comunidades imaginadas (Kroes, 2002, p. 265), internet posee el poder de reunir en la distancia a los individuos, en torno a unos modelos de opinión y comportamiento (Virilio: 1999, p. 84). “Internet permite el desarrollo de mecanismos de comunicación mucho más complejos, que no responden a los parámetros tradicionales del espacio y el tiempo. Los conceptos de comunicación interpersonal y comunicación de masas se transfiguran”, (Llorca, 2005).

Se trata de un contexto plural y cambiante, por momentos caótico en el que las formas comunicativas se integran en un ecosistema (Bowman y Willis, 2005) caracterizado por un alto grado de hibridación (López, 2005), que se refleja también en la definición de las relaciones entre los medios y la sociedad (Igartúa y Humanes, 2004, p. 134).

Los nuevos medios implican un cambio sustancial porque: 1) tienden a abarcar todos los niveles de la comunicación, a diferencia de los medios convencionales; y 2) otorgan una gran capacidad de decisión al receptor, puesto que dispone de a) una oferta mediática mucho más abundante; b) la posibilidad de constituirse en emisor; c) el desarrollo de espacios de intercambio (López y Moreno, 2005). Entre ellos sobresalen las redes sociales, concebidas por Kaplan y Haenlein (2010, p. 59) como “un grupo de aplicaciones basadas en internet que se desarrollan sobre los fundamentos ideológicos y tecnológicos de

la Web 2.0, y que permiten la creación y el intercambio de contenidos generados por el usuario”, en una etapa de la historia catalogada como postmediática por autores como Freire (2008).

El antecedente de las redes sociales tal como las conocemos actualmente lo podemos encontrar en Estados Unidos, en el 1994, cuando se funda GeoCities, con la idea de que los usuarios crearan sus propias páginas web. Luego siguieron otros portales que prepararon el camino para el golpe definitivo de las *social media*, cuando en 2004 Mark Zuckerberg crea Facebook, originalmente una plataforma para conectar a estudiantes de la Universidad de Harvard, y que después se abrió al público en general. Ya para el 2008 Facebook se convirtió en el líder mundial entre las redes sociales. En los años posteriores se han hecho innumerables plataformas de este tipo. Los resultados del estudio 2017 *World Map of Social Networks*, de la organización Vincos muestran su presencia.

Figura 3.1. Usuarios de redes sociales en el mundo



\*Fuente: Elaboración propia con información de Vincos (2017)

Es a través de las redes sociales como la computadora retoma su papel manipulador de medios (Manovich, 2005). Ha surgido la necesidad psicológica de mantener y alimentar una malla de contactos; asevera Freire (2008), quien enumera las principales características de las *social media*: a) concepto de comunidad; b) tecnología flexible y una arquitectura modular que facilita la creación, el intercambio y la participación. Tricas y Merelo (2005) suman a la descripción la sencillez para producir y publicar, simplificación ha actuado como catalizador de la circulación de todo tipo de contenidos y archivos (Mestre, 2005). Así, las formas tecnológicas de vida e interacción configuran un mosaico (Lash, 2002, p. 20-21).

De la usabilidad, accesibilidad y bajos costos hablan De la Fuente (1997) y Franco (2008) lo que favorece “la desmasificación de la comunicación pública mediante la personalización” (Orihuela, 2002) y la descorporalización que ha provocado que emerja una identidad virtual y carnavalización de la personalidad, de construcción de personajes de existencia ficticia. La posibilidad de anonimato arroja un mundo de identidades más ficcionales e inestables de las que se dan en el juego social cara a cara (Mayans, 2002).

En las redes sociales desaparece también la frontera entre esfera privada y pública, pero se asienta una socialización del juicio y de la distribución de la información; la construcción de microaudiencias; una mayor fragmentación del mensaje y su adaptación variable; heterogeneidad ideológica y nuevas intermediaciones sociales (Orosa, 2005 y Capón, 2004).

Como lo engloba Yildiz, el internet es un canal en donde la comunicación ya no es lineal, sino activa o reactiva, multidimensional, deslocalizada y atemporal (2003, p. 287). Las redes sociales están conduciendo a nuevos paradigmas de la comunicación (Llorca, 2005), por lo que los académicos e investigadores de la comunicación tendrán que emprender la rigurosa, sistemática y profunda revisión de muchas de las certezas teóricas en las cuales se había decidido permanecer cómodamente instalados (Islas y Gutiérrez, 2004, p. 10-11). Esa es la exigencia en la Sociedad de la Interacción.

### **3.3 Competencias mediáticas**

La educación basada en competencias es una nueva orientación educativa que pretende dar respuestas a la sociedad de la información (Argudín, 2013, p. 3), y podría, aunque no de forma exclusiva, ofrecer aportes para entender lo que se ha denominado como Sociedad de la Interacción. Chomsky (1985), a partir de las teorías del lenguaje, instauró el concepto y define competencia como la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación. La educación basada en competencias (Holland, 1966-97) se centra en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno llegue a manejar con maestría las destrezas señaladas por la industria. Formula actividades cognoscitivas dentro de ciertos marcos que respondan a determinados indicadores establecidos.

Así, es posible decir que una competencia en la educación es una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades



cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea (Argudín, 2013, p. 3).

Según Ferrés (2007) el término competencia debe ser concebido como un conjunto multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todas las personas necesitan adquirir en el proceso de enseñanza obligatoria para su realización y desarrollo personal, inclusión en la sociedad y acceso al empleo.

Moreno (2010) recuerda que en 1994 México ingresó a la OCDE, por tanto, a partir de ese momento el país ha estado sujeto a las políticas y directrices que en materia de educación este organismo internacional establece para sus países miembros, esto explica, en parte, el impulso del enfoque de educación por competencias, pese a que ha recibido múltiples críticas sobre que responde al sistema dominante mercantilista y a los intereses de los grupos de poder del orbe mundial.

Otros cuestionamientos giran en torno a que no hay una teoría que fundamente el enfoque de competencias en la educación (Boon y Van Der Klink, 2002), por ende, es posible suponer las dificultades que surgen cuando se quiere implementar en la práctica un currículum por competencias (Díaz Barriga, 2006). Sacristán (2008) pone en la mesa de discusión el que este modelo tenga como meta la funcionalidad y la efectividad. Para Aróstegui y Martínez (2008) parece

existir un interés más económico que de aprendizaje, al ser la prioridad el formar trabajadores para las grandes empresas.

Moncada (2000) también pone en entredicho el sistema educativo al asegurar que está cada vez más abierto al mundo mercantil. El autor habla del concepto "currículum invisible", es decir, lo que se aprende aunque no te lo propongas, que consiste hoy en una predicación obsesiva de la competitividad, de sobresalir, al precio que sea, dejando de lado valores como la solidaridad y la sensibilización.

El problema del enfoque de competencias es, según Eraut (1994), que descuida todo aquello que se refiere al contexto sociocultural y asimila la preparación de docentes a la de un trabajador o técnico en una industria de automóviles, por ejemplo. Para el sociólogo Torres (2008) la modernización de las políticas educativas ha propiciado que en la educación se deje al margen el análisis más crítico de los contenidos a enseñar y a aprender. Tampoco se toman en cuenta las condiciones y preparación del profesorado Escudero (2006, p. 70) y de las aulas, no existen mecanismos claros para la evaluación y la práctica desplaza al marco teórico-conceptual, o sea (Álvarez, 2008).

En este contexto cobran relevancia las palabras de Barnett (2001, p. 32) "actualmente estamos abandonando una clase de cerrazón para embarcarnos en otra. El cambio consiste, esencialmente, en pasar del conocimiento como contemplación al conocimiento como operación".

Fue en España, a partir del arranque de este siglo, en donde se hicieron los primeros esfuerzos para definir el término de competencia mediática, que

finalmente se estableció como el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes –en análisis y expresión- relacionados con seis dimensiones: 1. El lenguaje. 2. La tecnología. 3. Procesos de recepción y de interacción. 4. Procesos de producción y difusión. 5. Ideología y valores. 6. Estética (Ferrés y Piscitelli, 2012).

En la siguiente tabla se detallan las seis dimensiones e indicadores recomendados por Ferrés y Piscitelli (2012) y aceptados por la mayoría de los investigadores.

Tabla 3.1. Dimensiones e indicadores de la competencia mediática

<b>Dimensión</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Lenguaje</b>	<b>a) Análisis</b> -Capacidad de interpretar y de valorar códigos y su función. -Capacidad de analizar y de valorar a fondo los mensajes. -Capacidad de comprender el flujo de historias de medios. -Capacidad de establecer relaciones entre textos y códigos.
	<b>b) Expresión</b> -Capacidad de expresarse en sistemas de representación. -Capacidad de elegir entre distintos sistemas y estilos. -Capacidad de modificar con sentido los productos existentes.
<b>Tecnología</b>	<b>a) Análisis</b> -Comprensión de la sociedad de tecnologías de información. -Habilidad con medios que expanden capacidades mentales. -Capacidad en entornos multimediales y transmediáticos.
	<b>b) Expresión</b> -Capacidad de manejo correcto de herramientas multimedia. -Capacidad de adecuar herramientas tecnológicas a objetivos -Capacidad de elaborar y manipular imágenes y sonidos.
<b>Procesos de recepción e interacción</b>	<b>a) Análisis</b> -Capacidad de selección y autoevaluación de dieta mediática. -Capacidad de dilucidar causas de gustos mediáticos. -Capacidad de valorar los efectos cognitivos de emociones. -Capacidad de gestionar relación entre sensaciones y opinión.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocimiento de la importancia del contexto en la interacción</li> <li>-Conocimientos básicos sobre el concepto de audiencia.</li> <li>-Capacidad de apreciar mensajes interculturales.</li> <li>-Capacidad de gestionar el ocio mediático para el aprendizaje.</li> </ul>
	<p><b>b) Expresión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Actitud activa en la interacción con las pantallas.</li> <li>-Capacidad de trabajo colaborativo mediante la conectividad.</li> <li>-Capacidad de interacción plural y multicultural.</li> <li>-Conocimiento de las posibilidades legales de reclamación.</li> </ul>
<b>Procesos de producción y difusión</b>	<p><b>a) Análisis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocimiento de las diferencias entre producciones.</li> <li>-Conocimiento de los factores de la industria cultural.</li> <li>-Conocimientos básicos sobre los sistemas de producción.</li> <li>-Conocimiento sobre los códigos de regulación y protección.</li> </ul>
	<p><b>b) Expresión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocimiento de las fases de producción e infraestructura.</li> <li>-Capacidad de trabajar de forma colaborativa en producciones.</li> <li>-Capacidad de elegir mensajes significativos y transformarlos.</li> <li>-Capacidad de compartir y diseminar información en medios.</li> <li>-Capacidad de manejo responsable de la identidad on/offline.</li> <li>-Capacidad de gestión responsable del concepto de autoría.</li> <li>-Capacidad de generar y participar en redes de colaboración.</li> </ul>
<b>Ideología y valores</b>	<p><b>a) Análisis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Capacidad de descubrir los procesos de percepción.</li> <li>-Capacidad de evaluar fiabilidad de las fuentes informativas.</li> <li>-Capacidad de buscar, organizar y sintetizar información.</li> <li>-Capacidad de detectar intenciones/intereses en producciones</li> <li>-Actitud ética al descargar productos útiles para la consulta.</li> <li>-Capacidad de analizar identidades virtuales y estereotipos.</li> <li>-Capacidad de analizar los efectos mediáticos en la opinión.</li> <li>-Capacidad de reconocer procesos de identificación emocional</li> <li>-Capacidad de gestionar las propias emociones al interactuar.</li> </ul>
	<p><b>b) Expresión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Capacidad de aprovechar nuevas herramientas comunicativas.</li> </ul>

	-Capacidad de elaborar y modificar productos para cuestionar. -Capacidad de compromiso ciudadano ante la sociedad.
<b>Estética</b>	<b>a) Análisis</b> -Capacidad de extraer placer de los aspectos formales. -Sensibilidad para reconocer una producción sin calidad. -Capacidad de relacionar producciones con otras artes. -Capacidad de identificar categorías estéticas básicas.
	<b>b) Expresión</b> -Capacidad de crear mensajes creativos, originales y sensibles. -Capacidad de apropiarse y transformar producciones artísticas.

Fuente: Elaboración propia con información de Ferrés y Piscitelli (2012)

Cada dimensión incluye una serie de indicadores que son de beneficio para quien cumple sus metas, pero sólo uno, en el apartado de procesos de producción y difusión, hace referencia directa a la protección del usuario al “manejar la propia identidad online/offline y una actitud responsable ante el control de datos propios y ajenos” (Ferrés, 2012). Sin embargo, por la problemática actual en México, en el presente estudio se considera imprescindible agregar una séptima dimensión: seguridad, en la cual se proponen dos indicadores principales: conocer e identificar los riesgos que existen en las redes sociales; y comprender y poner en práctica medidas preventivas al usar ese tipo de plataformas.

Un tratamiento integral de la competencia mediática en el nivel básico de primaria supondría que los niños que finalizan esta fase, han desarrollado una lista de capacidades que les permita utilizar activamente los medios, utilizando de forma correcta su potencial lúdico, cultural, formativo y comunicativo; aprovechándolos de una manera creativa para difundir sus propios mensajes, a través de múltiples lenguajes; y tomar conciencia crítica de su uso, consumo,

poder de manipulación y participación (García-Ruiz, Duarte y Guerra, 2014, p.85).

De acuerdo a Piette (1996), la única forma de garantizar que los alumnos desarrollen auténticamente una competencia intelectual mediática consiste en considerar la enseñanza del pensamiento crítico en el corazón mismo del proyecto educativo, de forma que se produzca un cambio fundamental en el modelo de enseñanza.

Pérez (1994) indica que todos estos principios de actuación se reducen en uno: potenciar una nueva competencia comunicativa. No obstante, quedarse sólo con la visión educación basada en competencias limitaría esta investigación, pues como explica De la Torre (García, 2007, p. 44) los conflictos y contextos globales, vitales y cotidianos son tan grandes y complejos que no es posible ya intentar abordar el conocimiento de la realidad con un pensamiento lineal y compartimentado como el que hemos acumulado por siglos, “en cambio, la interconexión de los objetos de estudio, la multirreferencialidad, la multidimensionalidad, la inter y transdisciplina en la consideración de los problemas que la ciencia ha de resolver, constituyen una exigencia ineludible”.

El camino para diagnosticar, desarrollar, evaluar y promover una competencia mediática con una visión más amplia, que busque el “ser” y no sólo el “hacer” y vaya más allá del ámbito funcionalista e individual, considerando el aspecto sociocultural, se encontraría en la pedagogía de Paulo Freire, retomada por Kaplún (2002), con la llamada educación popular. Ambos defienden la promoción

de una educación humanista y la transformación total de la sociedad, a través de la liberación del individuo, el análisis de los grupos de poder y el desarrollo de su conciencia crítica.

Desde esta posición, comprender la comunicación implica no sólo investigar las tretas del dominador, sino también todo aquello que en el dominado trabaja a favor del dominador, esto es, las múltiples formas de la complicidad de su parte y la seducción que se produce entre ambos. Se trata de pensar en la comunicación como proceso social y como batalla cultural (Barbero, 2003).

En técnicas de intervención y educación popular, como el video, la problematización y las obras de teatro, se plantean cuatro etapas básicas: punto de partida, revisión/producción de material, profundización y vuelta a una práctica mejorada (Mirabilia, 2009). El proceso debe ser participativo de principio a fin para, al generar una competencia, se logre un cambio social. El presente estudio es una oportunidad para experimentar en un enfoque mixto que tome lo mejor de ambas posturas.

### **3.4 Educación mediática**

La educación mediática es hoy comprendida como el proceso de enseñar y aprender sobre el buen uso de los medios de comunicación (Buckingham, 2007); desarrollar las capacidades analíticas y creativas de niños, adolescentes y jóvenes para utilizar de manera segura e informada plataformas de diferentes tipos, entre ellas las digitales como Facebook y Twitter (Aparici, 2010, p.12).

A partir de 1960 se pueden distinguir tres etapas de cambio por las que ha pasado el concepto y su implementación: la primera y más amplia abarca hasta los ochenta, fase en la que prevaleció un enfoque proteccionista y los medios de comunicación eran vistos como todopoderosos y perjudiciales, postura que se flexibilizó desde 1990 y los nueve años siguientes, en los que se hizo énfasis en la necesidad de capacitación ante las nuevas tecnologías.

Ya en el siglo XXI el objetivo que se ha adoptado para este tipo de enseñanza es la adquisición de competencias mediáticas de análisis y crítica, pero gradualmente se empieza a configurar una nueva óptica que podría imponerse a futuro, y que gira en torno a considerar la educación mediática como instrumento de expresión, participación y acción.

La educación mediática permite a los menores adquirir competencias para aplicar múltiples lenguajes, crear y leer de forma crítica; interactuar con otras personas de forma real y/o virtual; participar en las comunicaciones a través de diferentes medios y conectarse en cualquier momento con distintos grupos y comunidades, todo esto protegidos y supervisados, en la medida de lo posible (Aparici, 2010, p. 12).

De acuerdo con el Consejo de la Unión Europea (2007), la educación mediática es la capacidad de: a) acceder a los medios de comunicación (incluyendo: televisión, cine, sistemas de video, páginas de internet, radio, videojuegos y las comunidades virtuales); b) comprender y evaluar con sentido crítico diversos aspectos de los mismos y de sus contenidos; y c) establecer



formas de comunicación en diversos contextos, estableciéndose diferentes niveles o grados de alfabetización

La educación y la comunicación son mediadores culturales y solamente desde esta consideración lograremos entender el proceso que ambos aparatos introducen en la dinámica social, es decir, en la constitución de saberes y en la sociabilidad del sujeto primero, del grupo después y de la comunidad más adelante y por añadidura (Bisbal, p. 17).

La pareja educación-comunicación son “mediadores institucionales”, al igual que “mediadores cognoscitivos”, lo que significa, siguiendo a Orozco (1997), que por un lado desde esos aparatos se otorgan ciertos significados a la realidad, y por el otro se proporcionan repertorios de representación e interpretación. (Bisbal, p. 17).

Existen pocas investigaciones empíricas sobre recepción de contenidos y apropiación mediática por parte de la audiencia infantil (Fuenzalida, 2002; Lazo 2005; Rubiano-Daza y Argüello-Guzmán, 2010, entre otros), en cambio sí se encuentra un vasto repertorio literario de aquéllas enfocadas a los efectos negativos de los medios sobre los niños (ver, por ejemplo, PérezOlmos, Pizón, González y Sánchez-Molano, 2005; Campos, 2011, p. 17).

La educación mediática tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje acerca de los medios y no se debe confundir con la enseñanza por medio de o con los medios como instrumentos de aprendizaje (Buckingham, 2003, p. 21).

Propone desarrollar una competencia de base amplia, tanto crítica como participativamente activa.

Así, según amplía Buckingham (2003), la educación mediática capacitará a los jóvenes para que, como consumidores de los medios, estén en condición de interpretar y valorar con criterio sus productos; al mismo tiempo les capacita para convertirse ellos en mismos en productores de medios, forjando así su capacidad creativa

Para el teórico inglés el resultado de la educación para los medios será la alfabetización mediática, esto es, el conocimiento y las habilidades finales que adquieran los alumnos, sin embargo, para el presente trabajo un proceso no depende ni se deriva del otro, pues, como ya se detalló, educar tiene mayores alcances que alfabetizar.

Los defensores de la educación mediática han sostenido frecuentemente que ésta debería verse como elemento integrante de todas las materias del currículo (Bazalgette, 1989, Craggs, 1992; Lusted y Drummond, 1985). Normalmente aparece en las materias de las lenguas madres de cada país, pero también ha participado activamente en materias como Historia, Ciencias, Lenguas extranjeras y Música, modelo que propuso el *British Film Institute* para el caso de Gran Bretaña (Campos, 2011, p. 17). En México se encuentra en las asignaturas de Español y Cívica y Ética.

La importancia de la educación mediática dentro del currículo de educación tiene fundamentos valiosos en sí misma; de hecho "el mismo currículo es una

mediación: una representación artificial del mundo, no un reflejo neutral del mismo" (Buckingham, 2003, p. 151). Hoy por hoy no es posible enseñar sin tomar en cuenta el papel de los medios.

Investigaciones como la de Campos (2011), que profundizaron en la educación mediática para medios tradicionales, proponen que sea en la asignatura de Formación Cívica y Ética donde se ubique este tipo de enseñanza dentro de los planes de estudios de los últimos años de la primaria, debido a que esta materia podría prestarse idóneamente para el proceso de producción, reflexión y debate sobre los medios de comunicación sociales.

La UNESCO (2002) ha buscado impulsar y proponer una educación para los medios adaptada a los diferentes contextos culturales. Así, definió la educación mediática como una actividad en la cual se enseña y se aprende sobre los medios, más que a través de los medios; implica un análisis crítico y producción creativa que puede y debe llevarse a cabo en espacios formales e informales de educación. Debe, asimismo, promover el sentido de responsabilidad social, así como la autorrealización del individuo.

La organización internacional destacó la necesidad de la formulación de un currículum en educación para los medios, formal y no formal, y en el 2004 se llevó a cabo en México un proyecto con finalidad de construir un marco de referencia para la discusión sobre un currículo de educación en medios iberoamericanos, donde participaron tres organismos: la Universidad Pontificia Católica de Chile, la Universidad Autónoma de Barcelona y la SEP (Castillo y Gastaldi, 2005). De

esa iniciativa se habría derivado un reporte que señala que deja al descubierto que el Plan de Estudios para la Educación Básica no consideraba la educación mediática, ni en sus objetivos y lineamientos el papel de las nuevas tecnologías. Éste es probablemente el único intento e interés que la SEP en México ha hecho por integrar en sus planes de estudio nacionales un currículo sobre educación mediática. Se hizo formalmente una solicitud de transparencia a la SEP para que compartiera los documentos y resultados del proyecto, empero, su respuesta fue que no contaba con información al respecto, lo que representaría que se perdieron los hallazgos.

El plan de estudios vigente postula como uno de los retos de la primaria el uso informado y responsable de las tecnologías de la información y la comunicación, en concreto en la asignatura de Formación Cívica y Ética existe un tema titulado "Los estudiantes, la familia y los medios de comunicación, pero, se trata de contenidos aislados y a los que no se les da seguimiento.

En cuanto a políticas públicas, el Gobierno federal (2013) tiene en marcha la Estrategia Digital del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, en el cual contempla la seguridad ciudadana, pero sólo en el campo de prevenir y reaccionar ante la violencia y desastres naturales. La SEP por su parte relanzó en 2016 la página de internet "Clic Seguro", la cual no ha sido difundida y no contiene un lenguaje adecuado a la población infantil.

Por parte de la sociedad civil, grupos religiosos, organizaciones y colegios privados realizan continuamente actividades para abordar el tema de las redes

sociales y en general de los nuevos medios, pero se quedan en acciones aisladas y esporádicas, por lo que todos los esfuerzos se han quedado cortos frente al tamaño de la problemática. El desafío de la escuela es entonces educar para que los alumnos se acerquen críticamente a la información que los medios de comunicación les presentan y participen en asuntos de relevancia social.

La educación mediática, para Buckingham (2003) comprende la adquisición de un metalenguaje en el que tanto estudiantes como profesores abandonan posturas preestablecidas en su papel de hablar como audiencias, para, en su lugar, comenzar a actuar como críticos mediáticos.

A diferencia de otros autores que le atribuyen a la educación para los medios el don de salvación (Leavis y Thompson, 1933; Masterman, 1980), Buckingham no sugiere blindar a los jóvenes frente al influjo de los medios, sino que indica que el objetivo es capacitarlos para que decidan por su cuenta y con conocimiento de causa; de aquí que la educación mediática no sea contemplada en este enfoque como una forma de protección, sino como una forma de preparación permanente.

De hecho los países que cuentan con sistemas educativos más maduros en términos de educación mediática ya han abandonado la vieja tendencia hacia el proteccionismo y en su lugar proponen estrategias didácticas más participativas, considerando que el educando contemporáneo puede ser lo suficientemente capaz para crear, consumir, criticar, apropiarse, rechazar y hacer uso de los medios de comunicación; esto sin olvidar, por supuesto, que hay cosas que los niños aún

no saben y de las cuales se les debe enseñar en las aulas (Buckingham 2001; Hart 1998).

Antecedentes importantes de la educación mediática como línea de investigación se pueden encontrar en países como Inglaterra, Estados Unidos, Australia y Canadá. Inglaterra empezó a introducir la enseñanza del cine en la educación mediática en los años treinta; Estados Unidos y España cuenta con currículos opcionales y experimentales, que en Australia y Canadá son obligatorios. En Latinoamérica, por otro lado, se han desarrollado algunos programas en el campo de la educación no formal en países como Brasil, Chile, Colombia, Argentina y Costa Rica, pero ninguno de ellos ha logrado trasladarse a la educación formal como una obligación.

La introducción y asentamiento definitivo de la asignatura de educación mediática en las aulas significa abrir la escuela al entorno. Su incorporación al currículo puede hacerse desde dos modalidades: como materia transversal a todas las áreas, y como área de conocimiento específico (González, 2000, p. 97-98). Otros autores como Masterman (1993), piensan que el rubro es demasiado importante para quedar encasillado en un solo programa escolar, por lo que debería ser transversal a todas las materias (Aguaded, 1997)

Pero, como es lógico, la introducción de la educación mediática en las aulas debe ser algo perfectamente planificado. No se debe cometer el error de acrecentar el desmedido consumo de información. Es necesario además, para abandonar la superficialidad y el instrumentalismo, incrementar el conocimiento

de los lenguajes de los medios, trabajar en el desarrollo de aptitudes para su interpretación crítica y potenciar los resortes para utilizarlos creativamente (Aguaded, 1997).

Como una forma de responder a nuevos desafíos el diseño de un currículo de educación mediática propone un importante avance para que los alumnos sean capaces de analizar, evaluar, reflexionar y participar tanto crítica como creativamente ante, con y en los medios.

Si en los medios tradicionales Charles y Orozco afirmaban que la formación de un niño depende en gran medida del papel que jueguen la familia y la escuela frente a la televisión y con respecto a la educación del niño como televidente (1990, p. 35), lo mismo ocurre frente a los nuevos medios, especialmente las redes sociales.

Recientemente, Pérez Tornero y Varis (2010, p. 29) en su libro "*Media Literacy and new Humanism*", publicado por la UNESCO, exponen que "la educación mediática se entiende como el proceso de asimilar y usar los códigos inmersos en el sistema mediático contemporáneo, así como las herramientas operativas necesarias para usar apropiadamente los sistemas tecnológicos en los que éstos están basados".

Ignorar las transformaciones que ocurren actualmente en la cultura "es condenar la educación al sin sentido y al silencio" (Hernandez, p. 8). La modificación y actualización de programas académicos es más una obligación que una necesidad (Campá, 2005).

Para Quiroz (2003) no se trata de poner a competir educación con la comunicación, sino de reubicar la discusión, ya que ni los medios son el enemigo (o lo contrario) de la educación, ni están destruyendo o sustituyendo a la escuela. Este nuevo escenario obliga a situar la relación escuela-medios más allá del debate sobre los efectos morales o ideológicos, esto es en el ámbito de la cultura y en la sociedad, en los cambios que conectan las nuevas condiciones del saber con las nuevas formas de sentir y las nuevas figuras de la sociedad.

Las redes sociales en el plano educativo se tornan relevantes no sólo por la cantidad de tiempo a la que están expuestos niños, adolescentes y jóvenes, sino por la construcción de entendimiento que en el mundo virtual hacen sobre su entorno (Craggs, 1992). Y es que una nueva realidad de nuevos medios requiere, sin duda, una nueva educación.

### **3.5 Comunicación y educación popular**

La medición y el desarrollo de las competencias mediáticas en materia de seguridad, en niños y adolescentes, para el uso seguro e informado de las redes sociales, es el tema central de esta investigación, pero los fundamentos teóricos para lograrlo están situados en la comunicación y educación popular.

En el enfoque de la comunicación popular no se desconoce la necesidad e importancia de la lucha por transformar las redes de medios masivos ni la siente ajena, “pero su énfasis está puesto en las experiencias prácticas que, aun a pequeña escala, intentan plasmar en el aquí y el ahora ese nuevo orden comunicacional democrático e igualitario” (Kaplún. 1983). Distintos nombres se



le han dado, comunicación horizontal, participativa o alternativa, por recordar algunos.

Esta corriente es vista por muchos investigadores con respeto y simpatía, pero al mismo tiempo, con escepticismo, pues ven sus esfuerzos como estériles, como experiencias románticas y bien intencionadas, pero sin relevancia ni operatividad en la práctica. Consideran que su papel debe ser modificar la relación de fuerzas a nivel "macro", pero el objetivo de la comunicación popular no es ese, ya que apunta a la resolución de necesidades en el ámbito "micro", lo que da validez a su existencia, sus métodos y sus técnicas. Existen además casos de éxito alrededor de todo el mundo.

Uno de las premisas básicas de la comunicación popular es que "la comunicación no constituye un fin en sí, sino un instrumento necesario al servicio de la organización y la educación populares" (Kaplún, 1983). De esta manera, periódicos comunitarios, videos sociales, obras de teatro y hasta grafiti urbano y otras muchas formas de expresión, terminan por ser propulsores de la participación y la movilización, generadores de un mayor nivel de conciencia, canales comunicativos para el intercambio, el análisis de experiencias y animadores de la acción colectiva.

La comunicación alternativa es parte de una praxis socio-política de transformación social; en consecuencia (...), lo que predetermina estas formas de comunicación está – si se quiere decirlo así- fuera del campo de la comunicación; se ubica en el marco del proyecto político que las genera como instrumento y expresión de su desarrollo (Mata, 1982, p. 168).

El movimiento popular, pues, no "hace comunicación" por la comunicación misma, sino en torno un proceso transformador en el cual el componente

comunicacional entra y se fusiona con el pedagógico y con el organizativo. Así, el indicador para evaluar la eficacia, la operatividad y la relevancia de las técnicas de comunicación y educación popular es el grado en el que se contribuya a orientar la acción de una comunidad para lograr el cambio que se proponga.

Al definirse la comunicación popular como un instrumento organizativo y formativo ¿aporta algo a la transformación de la comunicación? Autores como Kaplún aseguran que el valor de su contribución aún no ha sido suficientemente apreciado, y esta investigación coincide con esa asveración.

Desde esta perspectiva, el problema de los medios no es sólo es de contenidos, sino también -y quizá en mayor medida- de modelo y concepto de comunicación. Comunicación es intercambio, diálogo y no monólogo. La comunicación va más allá de una transmisión de información unilateral. La comunicación o es participativa o no es comunicación, defienden los comunicadores populares.

La tarea histórica que nos desafía no es, pues, sólo la de cambiar el contenido de los mensajes, sino sobre todo el carácter mismo de la comunicación, su sentido unidireccional, de modo de que todos los hombres y todos los sectores y grupos sociales puedan participar en ella siendo -según una expresión ya consagrada por amplio consenso- "alternadamente emisores y receptores" y, para usar el feliz neologismo de Cloutier, ejercer su derecho y desarrollar su facultad de ser emirecs (Kaplún, 1983, p. 42).

La educación mediática está ligada al consumo y creación de contenidos con una actitud responsable, que no podría existir sin la figura de emirec (Cloutier, 1975), en el que todos pueden ser emisores y receptores a la vez. Más vivo que nunca está también está el concepto de prosumidor -productor+consumidor- (Toffler, 1985), que aunque tiene 46 años, aplica totalmente en los nuevos medios

como las redes sociales. Es en las técnicas de comunicación-educación popular donde se da de manera neta la ruptura de las categorías de emisor y receptor y se pueden ver grupos asumiendo el derecho y creciendo en su capacidad de autoexpresarse y comunicarse.

“Estos grupos (populares) son los que verdaderamente practican la democracia en nuestra sociedad y constituyen reductos de comunicación democrática (...) Así, la democratización de la comunicación debe comenzar (y terminar) en el diálogo participativo del pequeño grupo local” (Bordenave, 1981, p. 19).

Tampoco se trata de idealizar lo popular, ya que no es siempre sinónimo de democrático y participativo. Pero, no obstante, poco a poco, en su praxis reflexionada, los comunicadores populares van rompiendo el viejo molde unilineal, haciéndose más críticos y más lúcidos, para una comunicación horizontal y dialogal, en las que la comunidad dice su palabra y se transforma en emisora y receptora simultáneamente.

Para lograr una verdadera democratización de la comunicación se requiere cumplir con dos requisitos previos, el primero la capacitación de los grupos de personas de la comunidad para emitir y operar los medios, además de recibir sus mensajes (educación mediática); y segundo implica un proceso de desmitificación de los medios.

A través de prácticas y experiencias “micro” se aprende a manejar los medios, comprenderlos y dominarlos. Por si fuera poco, la aportación investigativa de la

comunicación popular es trascendente en el campo de la bidireccionalidad. En sí, se trata de una teoría del nuevo orden comunicacional, lo que la convierte en una referencia ineludible en intervenciones en las que se busca el cambio.

Al comenzar a usar los medios con otra concepción, sentencia Kaplún (1983) al emplearlos de forma creativa, se demuestra que es posible el sueño de Brecht de “una radio de dos caras”, que no es una ilusión utópica y que sí es posible que existan medios de ida y vuelta, que provoquen una transformación.

La bidireccionalidad en la comunicación no es sólo una cuestión entre dos personalidades; es también un proceso de comunicación interna (...). Existe y se da comunicación siempre que el mensaje se transmita de una manera dialógica, siempre que se fomente una reflexión crítica en el sujeto receptor (...). El educador debe provocar que cada educando dialogue consigo mismo. Porque cuando nosotros pensamos, lo que hacemos es eso (...): dialogamos con nosotros mismos (Sarramona, 1992).

La comunicación popular es educación popular y viceversa, ya que se fusionan en un mismo proceso, a tal grado que es difícil entender donde comienza y donde termina una y otra, y se convierten en algo cíclico cuando en un grupo ya han sido asimiladas y practicadas sus bases ideológicas y metodológicas.

Para la formulación de mensajes se reconocen cuatro etapas, todas participativas:

1. Concepción (dialógica)
2. Punto de partida (prealimentación hablando y escuchando a destinatarios)
3. Actitud (empatía)

#### 4. Formulación

- a) Variedad y adecuación de lenguajes
- b) Correspondencia de códigos
- c) Decodificación activada
- d) Congruencia
- e) Selección y combinación
- f) Control del ruido
- g) Estrategias de uso

Educación popular es comunicación educativa en toda su amplitud. Según explican Kaplún (1983 y 2002) y Freire (1970 y 2008) en los medios masivos, ceñidos a ese modelo tradicional que reduce la comunicación a información, la labor del comunicador se limita a la producción de mensaje y su emisión. A lo sumo, se agregará la preocupación por su distribución y difusión; por verificar y medir sus efectos en los receptores, pero no habrá más.

En nuestra comunicación educativa, no es ni debe ser así. El mensaje no culmina con su difusión sino que es entonces cuando realmente comienza su vida; esto es, cuando sus destinatarios empiezan a reflexionarlo, a discutirlo, a hacerlo suyo, a aplicarlo. Un mensaje que no sea completado, enriquecido, recreado, asumido por aquellos a quienes está destinado, es un poco un esfuerzo caído en el vacío. Nuestros mensajes no son fines en sí mismos, sino medios; instrumentos para suscitar procesos (Kaplún, 2002, p. 250).

El buen comunicador no se puede dedicar sólo a proveer mensajes, sino también debe prever y diseñar en cada caso una estrategia de uso de los mismos; una metodología que incluya una serie de técnicas para preparar y crear

canales para la discusión y la reflexión. Esta preocupación tiene que llevar a elaborar mensajes abiertos, donde no esté ya todo dicho y digerido; mensajes que activen la decodificación por parte de sus destinatarios. Y tiene que llevarlo asimismo a plantearse desde el principio para qué y cómo va a ser utilizado el material.

Hay tres técnicas que se rescatan de la comunicación-educación popular, por el valor que pueden tener al implementarse alrededor del tema de las redes sociales en niños y adolescentes, que presentan características de creadores de contenidos, preferencia hacia lo audiovisual/multimedia y la importancia de la libre expresión. Se trata del video para el cambio social, generación de medios propios (como un periódico o página en internet de carácter comunitario) y las obras de teatro. En ellas, y en general en todas las estrategias de la comunicación educativa alternativa, se siguen cuatro pasos básicos –siempre participativos-:

1. Punto de partida (introducción)
2. Observación-revisión o producción del material
3. Profundización (análisis por medio de la discusión libre)
4. Reflexión conclusiva para la vuelta a una práctica mejorada

Kaplún (2002) subraya que esas metodologías de uso no son algo que se piensa y planifica después de realizado el mensaje. No se trata de producir un material y a posteriori pensar cómo se lo va a usar; porque el mensaje ya elaborado y terminado puede no resultar funcional para la estrategia elegida.

Por el contrario, conviene que la forma en que va a ser utilizada la producción, el momento y la manera en que los destinatarios serán invitados a participar en su discusión y recreación sean previstas desde el principio, antes de su elaboración. Se aconseja que la técnica que se va a aplicar esté siempre presente en la mente del realizador mientras él prepara su mensaje; que ella configure y determine su modo de plantearlo. De este modo se logrará que, desde su formulación, el mensaje responda a la estrategia diseñada, se adecúe a ella y se logren los objetivos programados.

Todo el proceso basado en el modelo dialógico (Vygotsky, 1979). El aprendizaje dialógico “se basa en las interacciones y el diálogo como herramientas clave para el aprendizaje, y destaca que para promover el aprendizaje no son sólo importantes y necesarias las interacciones de las y los estudiantes con el profesorado sino con toda la diversidad de personas con las que se relacionan” (Valls y Munté, 2010).

Uno de los principios del aprendizaje dialógico es la transformación y la educación mediática tiene una vocación eminentemente transformadora. Valls y Munté (2010) aclaran que las concepciones del aprendizaje de orientación adaptadora suponen que en aquellos casos de estudiantes con bajos niveles de conocimiento se ajuste el currículum a esos niveles, el aprendizaje dialógico, en línea con la psicología vygotskiana (Vygotsky, 1979) y con la teoría crítica (Freire, 2003), transforma el contexto, incluyendo el currículum, para potenciar máximos aprendizajes.

El concepto de aprendizaje dialógico se vincula con contribuciones provenientes de varias perspectivas y disciplinas, como con la teoría de la acción dialógica (Freire, 1970), la aproximación de la indagación dialógica (Wells, 2001) con la teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1987), la noción de la imaginación dialógica (Bakhtin, 1981) y con la teoría del “Yo Dialógico” (Soler, 2004).

Autores contemporáneos han basado sus estudios en concepciones dialógicas: Jack Mezirow (1997) y su teoría del aprendizaje transformativo; a Michael Fielding (2004), quien percibe a los estudiantes como auténticos agentes de cambio; a Timothy Koschmann (1999) quien destacó las potenciales ventajas de la adopción de la dialogicidad como base de la educación; y a Anne C. Hargrave (2000), quien demuestra que los niños en condiciones de aprendizaje dialógico adquieren mucho más vocabulario, que los que están menos expuestos a un entorno de lectura dialógica.

La solidaridad, inclusión, eficiencia y la equidad son otros de los principios de este modelo, que giran en torno al diálogo igualitario, que “rompe con la desesperanza que causan los discursos negativos, sustituye la queja por acción solidaria, la adaptación por transformación, la crisis de sentido por encanto y, en último término, el fracaso escolar por el éxito educativo (Valls y Munté, 2010).

Son estos vértices desde los que se configura la metodología seleccionada para el desarrollo de la investigación.



## **CAPÍTULO IV: MÉTODO**

En este capítulo se explican los mecanismos utilizados para el análisis de la problemática de estudio, después de haber realizado la aplicación sistemática y lógica de los conceptos y fundamentos expuestos en el marco teórico.

### **4.1 Diseño de la investigación**

La presente investigación, de carácter descriptivo y corte cuasi-experimental, se sustentó, por un lado, a partir de los principios teórico metodológicos del paradigma positivista, ya que se orientó a la consecución de resultados en donde los hechos se manifiestan y contrastan de modo patente, prescindiendo de apreciaciones subjetivas de los individuos, por lo que la búsqueda del conocimiento se realizó a partir de un tratamiento matemático-estadístico, a través de la aplicación de técnicas e instrumentos de recolección de datos cuantitativos (León, Caudillo y otros, 2014).

Un segundo fundamento epistemológico que cimentó el estudio fue el paradigma interpretativo, en el cual se asume que la experiencia humana depende de su contexto, por lo que ésta no puede ni debe descontextualizarse ni entenderse utilizando un lenguaje científico neutral. En éste el objetivo de la investigación es interpretar la vida social y cultural; comprender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Su búsqueda principal es la comprensión de la realidad, estableciendo el significado de los actos y relaciones humanas. Tiene en cuenta los sistemas socioculturales (De la Torre, 2007).

Para cerrar el triángulo, la investigación se basó también en el paradigma hermenéuticoreflexivo (enfoque constructivista). Epistemológicamente, el constructivismo no ve otra opción a una posición subjetivista, ya que los resultados son inevitablemente determinados por la interacción entre el investigador y el investigado. Debido a que cada persona posee diferentes valores, este enfoque afirma que las construcciones de la realidad no existen por fuera de la personas que lo crean y los mantienen (Guba, 1989, p. 143). Así, es mejor abordar la realidad a través de los métodos de la hermenéutica y la dialéctica.

El enfoque constructivista establece además que los investigadores reflexivos deben de reconocer el papel de sus propias experiencias y estar siempre en comunicación con los destinatarios, para que se desprendan revisiones más dinámicas y análisis más puntuales. Concibe la comprensión de la realidad de un determinado contexto a partir de la interpretación que de la misma hacen los implicados, trabajándose con la experiencia y el entendimiento de dichos sujetos, aspectos que son posibles lograr a partir de la utilización de estrategias de tipo cualitativo para la recolección de información (Gento, 2004).

Así, para cumplir con los propósitos planteados para el estudio, se empleó un modelo de metodología mixta, conceptualizada como el uso o la combinación de metodologías de investigación provenientes de las tradiciones cuantitativa y cualitativa.

Cada vez son más los científicos y académicos que se inclinan por este tipo de diseño, pues como argumenta De la Torre (2007, p. 44) los conflictos y contextos globales, vitales y cotidianos son tan grandes y complejos que no es posible ya intentar abordar el conocimiento de la realidad con un pensamiento lineal y compartimentado como el que hemos acumulado por siglos, “en cambio, la interconexión de los objetos de estudio, la multirreferencialidad, la multidimensionalidad, la inter y transdisciplina en la consideración de los problemas que la ciencia ha de resolver, constituyen una exigencia ineludible”.

Autores como Tashakkori y Teddlie (2003) han denominado a los diseños mixtos como el tercer movimiento metodológico, y otros como Mertens (2007), Cameron (2009), Rocco, Bliss, Gallagher y Pérez-Prado (2003) han hablado de ellos como una valiosa alternativa que permite mezclar paradigmas y acercarse más y mejor a importantes problemáticas en ámbitos como el de la educación.

En concreto, la combinación de los enfoques cuantitativo y cualitativo se realizó en este trabajo a partir de la implementación de un diseño de dos apartados, con aplicación de herramientas metodológicas propias a cada uno de los enfoques.

En primera instancia, debido a que en el estado de Nuevo León no se encontraron experiencias previas en el tema de educación mediática para el uso seguro e informado de las redes sociales por parte de la población infantil, y la documentación en específico en el campo es escasa en México y en general en Latinoamérica, se aplicó una encuesta descriptiva a la muestra seleccionada.

De forma paralela se llevó a cabo un cuasi-experimento que incluyó técnicas cualitativas de intervención y educación popular, en las estrategias didácticas de cambio, como son el diagnóstico, observación, el video social, creación de contenidos propios, problematización y un proceso participativo en la práctica de principio a fin.

Mientras el enfoque de educación popular de Kaplún (2012) sólo considera como comunicación efectiva aquella que es transformadora y liberadora, el modelo de la creación de contenidos (Buckingham, 2013) sugiere centrarse en la preparación del niño y no en su protección, dándole las competencias de análisis y creatividad para convertirse en crítico mediático. Sin embargo, esto sólo se logra produciendo el mismo menor sus lenguajes y productos de los medios, siendo protagonista de su propio aprendizaje significativo, entre acción y reflexión, con base a la teoría de Vigotsky (1988), de un modelo dialógico.

Esta metodología mixta –concurrente, de triangulación y transformativa- (Cresswell, 2009) permitió trabajar por conseguir el objetivo general: diseñar una estrategia para la implementación de la educación mediática en instituciones educativas públicas de nivel básico del área metropolitana de Monterrey mediante un diagnóstico de competencias mediáticas en materia de seguridad.

#### **4.2 Población y muestra**

Según el último censo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en Nuevo León existen 351,836 niños de entre 8 y 11 años (2015), de

los cuales un 90% viven en la zona metropolitana de Monterrey, es decir, 316,652 infantes de este rango de edad.

Por otro lado, cifras oficiales de la Secretaría de Educación (SEP, 2017) indican que en la entidad existen 13 regiones, en el nivel primaria con:

Tabla 4.1. Estadísticas del nivel básico en Nuevo León

	<b>Planteles públicos</b>	<b>Planteles particulares</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Alumnos</b>	493,501	72,331	565,832
<b>Docentes</b>	19,087	3490	22,577
<b>Escuelas</b>	2388	343	2731

\*Fuente: Elaboración propia con información de la SEP

Ocho regiones son las que comprenden prácticamente toda el área metropolitana de Monterrey y los siguientes son sus datos en primaria:

Tabla 4.2. Estadísticas del nivel básico en el Área Metropolitana de Monterrey.

	<b>Planteles públicos</b>	<b>Planteles particulares</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Alumnos</b>	383,427	68,564	451,991
<b>Docentes</b>	14,201	3258	17,459
<b>Escuelas</b>	1319	308	1627

\*Fuente: Elaboración propia con información de la SEP.

Debido a que la presente investigación está enfocada en los estudiantes de las escuelas públicas, con base al número total de éstas (1,319) se calculó el tamaño de la muestra para la encuesta descriptiva, el cual, considerando un nivel

de confianza de 95% y un error máximo de 5%, se determinó, con una fórmula básica de población finita, en 298 planteles educativos.

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo probabilístico, de tipo aleatorio estratificado proporcionado, según la variable ubicación, con la finalidad de que fuera representativa de la zona conurbada del estado. Las ocho regiones de la Secretaría de Educación comprenden ocho municipios: Monterrey (zona centro, norte y sur), Guadalupe, Apodaca, San Nicolás de los Garza, General Escobedo, Santa Catarina, García y San Pedro Garza García.

Al partir de la cantidad de escuelas que existían en cada región, la muestra quedó distribuida de la siguiente manera:

#### 4.3. Estratificación de la muestra

<b>Estrato</b>	<b>Total de escuelas primarias</b>	<b>Proporción</b>	<b>Muestra</b>
Monterrey	358	27.10%	80
San Nicolás	135	10.20%	30
Guadalupe	216	16.40%	49
San Pedro Garza García, Santa Catarina y García	154	11.70%	35

Apodaca	217	16.50%	50
Escobedo	239	18.10%	54
<b>Totales</b>	<b>1,319</b>	<b>100%</b>	<b>298</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información de la SEP.

Por otro lado, para el experimento cuasi-experimental fueron seleccionados en total seis grupos (cuarto, quinto y sexto de primaria) de la escuela pública Eduardo A. Elizondo, del municipio de General Escobedo, elegida de forma no probabilística intencional, es decir, en función de las facilidades que brindaron los planteles para la investigación y su viabilidad. Se buscó una escuela en el que existieran por lo menos dos grupos de cada uno de los tres grados de estudio, para poder tener uno de tratamiento y otro de control en cada nivel, y así reducir el sesgo en la comparación de resultados al existir las mayores similitudes posibles. El tamaño de la muestra dependió directamente del número de alumnos que tenían los grupos de análisis y fue entre ellos en los que se desarrolló el cuasi-experimento.

### **4.3 Instrumentos**

La encuesta es una herramienta con la que se obtiene, de forma sistemática y ordenada, información sobre las variables que intervienen en una investigación, en una población o muestra. “Esta información hace referencia a lo que las personas son, hacen, piensan, opinan, sienten, esperan, desean, quieren

u odian, aprueban o desaprueban, o los motivos de actos, opiniones y actitudes" (Visauta, 1989, p. 259).

En el estudio se utilizó la encuesta descriptiva como paso previo a diseñar una estrategia. Hernández, Fernández y Baptista (2003 y 2010) afirman que los enfoques descriptivos buscan especificar propiedades, características y perfiles de personas, grupos o fenómenos. Para Hyman, este tipo de análisis mide de forma precisa una o más variables dependientes, en una población o muestra" (1971, p. 102).

Así, la encuesta descriptiva, que se aplicó de septiembre a diciembre de 2017 en 298 escuelas públicas del área metropolitana de Monterrey, puso al alcance los objetivos específicos detallados en el primer capítulo: determinar la importancia de la educación mediática durante la infancia para evaluar la pertinencia y factibilidad de integrarla a los programas académicos del nivel primaria; diagnosticar el nivel de competencias mediáticas en el uso seguro de redes sociales por parte de alumnos de la escuela primaria, a partir de su conocimiento de riesgos y medidas preventivas en esas plataformas; e identificar el perfil de hábitos, la inclusión digital y la dinámica familiar en el uso de redes sociales de los estudiantes de escuela primaria. Además, sirvió para responder dos de las tres preguntas de investigación: ¿Cuál es el nivel promedio de competencias mediáticas en el uso seguro de redes sociales de los estudiantes de las escuelas públicas primarias del área metropolitana de Monterrey? y ¿cuáles son algunos de los factores que influyen en este nivel de competencias mediáticas?



Aunque se hizo una revisión exhaustiva de literatura, no se pudo encontrar un instrumento de medición concentrado en las competencias mediáticas para el uso seguro de las redes sociales por parte de menores, por lo que construyó uno nuevo con elementos aportados por autores reconocidos en el campo de la educación para los medios.

El cuestionario, que fue anónimo, tuvo cuatro secciones:

- a) Características sociodemográficas y de estudio: sexo, edad, grado escolar.
- b) Inclusión digital y hábitos de uso de redes sociales: acceso a internet, aparatos utilizados, plataformas preferidas, antigüedad, tiempo de uso diario entre otros.
- c) Competencia mediática: conocimiento y conciencia de los riesgos existentes al utilizar redes sociales.
- d) Competencia mediática: conocimiento y aplicación de las medidas preventivas para el uso seguro e informado de las redes sociales.

Para facilitar el procesamiento de los datos, las preguntas tuvieron respuestas de opción múltiple, algunos con escalas numéricas que fueron de menor a mayor. Los dos últimos apartados incluyeron preguntas abiertas, para obtener más información.

A fin de descubrir los efectos de implementar la educación mediática en los últimos tres grados de la formación académica básica, se realizó un experimento cuasi-experimental con tres grupos de tratamiento (cuarto, quinto y sexto de

primaria) y un grupo de control para cada uno. Los diseños cuasi-experimentales son conocidos también como investigaciones controladas, se diferencian por una "recogida de datos realizada con esmero y a veces con un considerable control, pero sin la aleatorización de los experimentos o sin el muestreo probabilístico de las encuestas" (Kish, 1995, p. 8). Estas características hacen que el investigador se enfrente con la tarea de identificar y separar los efectos de los tratamientos del resto de factores que afectan a la variable dependiente" (Pedhazur y Schmelkin, 1991, p. 277). Los diseños cuasi-experimentales tienen el mismo propósito que los estudios experimentales: probar la existencia de una relación causal entre dos o más variables (Hedrick, 1993).

En la investigación cuasi-experimental, debido a la ausencia de aleatoriedad, no queda garantizada la exclusión de factores extraños capaces de contaminar los resultados. Únicamente cuando el grupo control es similar al grupo de tratamiento en todos los aspectos substanciales, la investigación cuasi-experimental guarda una gran semejanza con los experimentos aleatorizados (Rossi y Freeman, 1989). Es por eso que en el presente estudio los grupos de control fueron del mismo plantel educativo que los grupos de tratamiento, para que, en la medida de lo posible, compartieran variables como por ejemplo el estatus socioeconómico y el acceso a la tecnología en el aula y en casa.

Bono Cabré (2012) afirma que dentro del ámbito cuasi-experimental, los diseños longitudinales son los más potentes aplicados a las ciencias sociales

y del comportamiento. Dwyer (1983) destaca dos de sus ventajas: los efectos causales son unidireccionales, es decir, un cambio en la variable Y, en un punto posterior del tiempo, no puede afectar a la variable X, en un punto del tiempo anterior; y en ellos es posible medir los cambios de cada sujeto o caso, sin inferirlos a partir de la diferencia entre los individuos.

La recolección de datos de manera longitudinal consiste en hacer comparaciones de tipo intra-sujeto, o sea, registrar la misma respuesta a lo largo de una serie de puntos en el tiempo, lo que enfatiza su dinámica y carácter temporal (Bono Cabré, 2012). Entonces, como instrumentos de medición del cuasi-experimento desarrollado hubo una prueba inicial y otra final aplicadas a las unidades de análisis (estudiantes), en las que se registraron las variables a estudiar en los dos puntos del tiempo fijados con antelación.

Autores como Arnau, Reynolds y Temple (1995) coinciden en que en los cuasi-experimentos el investigador está obligado a identificar cuáles son los factores de sesgo responsables de la desigualdad entre grupos y, posteriormente, corregir o ajustar los datos a los valores de las variables de sesgo mediante técnicas estadísticas.

Con el propósito de confirmar cualitativamente los resultados, durante todo el proceso del cuasi-experimento, en el que se aplicaron técnicas de intervención y educación popular a fin de que los alumnos adquirieran competencias mediáticas para la seguridad en las redes sociales, se llevó un registro de las observaciones

del investigador y comentarios hechos por los participants en cada actividad. La finalidad fue obtener conclusiones amplias y confiables.

#### **4.4 Pruebas piloto**

De agosto a diciembre de 2016 se realizó una investigación exploratoria que sirvió como pilotaje de la encuesta descriptiva de la presente investigación. Tras correcciones, el cuestionario fue diseñado según los planteamientos de Ferrés sobre las competencias mediáticas (2007 y 2012), el resumen de riesgos descrito por De-Moor (2008) e incorporando aportaciones de la autora de este documento.

#### **4.5 Validación de los instrumentos**

La validez externa hace referencia a la posibilidad de generalización de los resultados del estudio de una muestra a una población de la cual fue seleccionada. Para determinarla se deben considerar: tamaño de la muestra, consistencia de las conclusiones en relación a las obtenidas con otras investigaciones y validez de conformabilidad.

En el área metropolitana de Monterrey existen 1,319 escuelas públicas, con base a éstas se calculó el tamaño de la muestra para la encuesta descriptiva, el cual se determinó –con un 95% de confianza y 5% de error- en 298 planteles, en los cuales se analizaron 15,830 estudiantes de cuarto, quinto y sexto de primaria. Por lo tanto, los resultados sí fueron generalizables a la población de alumnos que cursan esos grados en la zona conurbada de la capital nuevoleonense.

En cuantos a la consistencia de los resultados alcanzados con respecto a otras investigaciones, las conclusiones del estudio exploratorio previo, así como las inferencias derivadas de esta investigación, coinciden con las de otros trabajos realizados sobre la cada vez mayor actividad de las personas menores de edad en las redes sociales y los riesgos que corren en ellas (León, Caudillo y otros, 2014; Asociación Mexicana de Internet, 2015 y 2016; Velilla y Masanet, 2012; De Mata, Cortés y otros, 2014; Campos, 2011; León, Caudillo y otros, 2014; Aguaded, Gutiérrez y otros, 2015 y Marín, Rivera y otros, 2014).

La validez de conformabilidad se logra cuando los datos registrados son confirmados por otro mecanismo de recolección. En la presente investigación se aplicó una metodología mixta, por lo que además de la encuesta descriptiva en el campo cuantitativo, se contemplan otros instrumentos en el ámbito cualitativo para captar más información, como son las técnicas de educación popular e intervención: problematización, video para el cambio social y entrevista simple, que se aplicarán en un cuasi-experimento de desarrollo longitudinal.

Por otro lado, se garantiza la validez interna por medio de la validez de contenido y la validez de comprensión. Este trabajo concretó ambas al someter el instrumento a la revisión de seis maestros de educación primaria. “La consistencia interna de los resultados se obtiene a partir de que diferentes ítems aporten información coherente” (Palou, 2014). En el cuestionario desarrollado las preguntas fueron interrelacionadas.

En aquellos cuestionamientos con formato escalar, que son seis, para evaluar su consistencia interna se utilizó el Alfa de Cronbach, que sirve para medir la fiabilidad del instrumento (Abreu y Núñez, 2014). El coeficiente resultante fue de .699, el cual entra dentro de un rango alto que se considera adecuado.

Según Martínez (2006) la validez y la confiabilidad de los instrumentos cualitativos dependen del tipo de estudio, objetivos y criterios. En cuanto a la validez interna y externa, el instrumento debe medir el cambio notable entre el principio y el fin, lo cual quedó expuesto en el cuasi-experimento que fue registrado en todas sus etapas de campo, así como las técnicas de educación popular e intervención ya mencionadas. El rol del investigador fue bien definido y fue sólo el de un orientador o guía para llevar orden, pues todo el proceso fue participativo. La objetividad fue requisito indispensable de la investigación, para cuidar la credibilidad de las conclusiones a las que se llegó al final de la misma.

Fueron implementadas estrategias para lograr la confiabilidad interna, como el usar categorías específicas para evitar que quedaran a la consideración personal. Durante el estudio exploratorio en el que se basó esta investigación participaron otros tres investigadores, lo que ayudó a enriquecer el trabajo de múltiples visiones. Se utilizaron además medios técnicos para realizar y registrar las actividades, como fueron las cámaras fotográficas y computadoras. La educación popular tiene como uno de sus pilares el que todo el proceso tenga una participación activa de los destinatarios, por lo que se contó con la colaboración de directivos, padres y maestros, los cuales sirvieron de informantes sobre los alumnos y en general la problemática.

La confiabilidad externa se alcanzó al establecer con claridad los procedimientos, identificando a los participantes; precisando el contexto, supuestos, teorías, metodología e instrumentos de recolección de datos.

#### **4.6 Procedimientos**

Después de precisar el tamaño de la muestra y sus cuotas proporcionales por municipio, se elaboró la lista de escuelas a encuestar entre las existentes en cada una de las ciudades, de acuerdo a la base de datos de la Secretaría de Educación del Estado. Si por algún motivo no se pudo encuestar a algún plantel seleccionado, se pasó al siguiente disponible. Identificadas las instituciones, se presentó el propósito de la investigación tanto a las autoridades estatales, como al personal directivo de cada escuela y los maestros titulares de los grupos en cuestión de cuarto, quinto y sexto de primaria. Se gestionaron ante ellos los permisos para la aplicación de la encuesta y se estableció la logística y tiempos.

Como la investigación exploratoria de agosto a diciembre de 2016 sirvió como pre-test para confirmar la correcta comprensión del cuestionario por parte de los niños y adolescentes, en concreto de las instrucciones, vocabulario, organización y conceptos, el instrumento de medición fue adecuado. Durante agosto de 2017 se capacitó a un grupo de colaboradores –estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, de la UANL-, quienes ayudaron a aplicar la encuesta definitiva de septiembre a diciembre del año pasado.

En septiembre fue elegida la escuela primaria con las características requeridas para el cuasi-experimento y se pidieron las autorizaciones

correspondientes. Se explicó a los docentes involucrados los objetivos y metodología de la investigación. Antes de continuar con el siguiente paso se aplicó la prueba inicial tanto a los grupos experimentales como a los de control. Dado que las técnicas de intervención y educación popular exigen que todo el proceso sea participativo de principio a fin, al tener definido el plantel y los grupos específicos, se arrancó de inmediato con la etapa de problematización con directores, maestros y alumnos de tratamiento. Es decir, se discutió con ellos el tema, su realidad y fueron sensibilizados sobre su importancia. Con base a los modelos y enfoques que rigen a este trabajo, se discutieron y decidieron las actividades a realizar. Establecidas las estrategias y acciones en conjunto con los participantes, se calendarizaron según los horarios y organización de la escuela. Se prepararon los contenidos, materiales y herramientas del curso intensivo de formación de competencias mediáticas para el uso seguro e informado de las redes sociales. Esta fase tuvo una duración total de 3 meses, es decir, se desarrolló de septiembre a diciembre de 2017, periodo en el que se registró toda observación y comentarios recabados en campo. A los grupos de control sólo se les aplicó la prueba inicial y no se retomó contacto con ellos hasta el término del cuasi-experimento.

Transcurrido el trimestre, se aplicó a los grupos –experimentales y de control- la prueba final para su comparación. Finalmente, se interpretaron los datos, para la presentación de los resultados que se pueden encontrar en las siguientes páginas.



## CAPÍTULO V: RESULTADOS

Los resultados que a continuación se presentan permitieron responder las tres preguntas de investigación sobre el nivel de competencias mediáticas de los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de primaria de las escuelas públicas del área metropolitana de Monterrey, en materia de seguridad en el uso de las redes sociales; los factores principales que lo han determinado y los efectos de aplicar la educación mediática en esa población.

La información recolectada a través del método cuantitativo y su técnica (encuesta-cuestionario) hicieron posible hacer un diagnóstico y crear un perfil sobre el uso de las *social media* por parte de los niños y adolescentes analizados.

En el apartado complementario de este capítulo se exponen los resultados del cuasi-experimento –en el ámbito cualitativo-, en el que se desarrollaron técnicas de educación popular e intervención, como problematización, video para el cambio social y la entrevista simple, para lograr un aprendizaje significativo y una transformación, requisito indispensable de toda comunicación eficaz, según Kaplún (2012).

### 5.1 Análisis cuantitativo

En primer lugar se definieron las características, en frecuencias absolutas y relativas, de los 15,830 estudiantes, de 298 escuelas, a los que se aplicó la encuesta descriptiva. Como se puede observar en la Tabla 5.1, aunque esta investigación se enfocó inicialmente a los niños de entre 8 y 11 años, la realidad

es que de cuarto a sexto de primaria hay estudiantes de hasta 14 años, lo cual podría ser síntoma de reprobación o entrada tardía a la educación básica. Pese a lo anterior, el 95.8% de los menores se encuentran en el rango de 8 y 11 años. Además, 126 encuestados no precisaron su edad.

Tabla 5.1. Edad.

	Número	Porcentaje %
<b>8 años</b>	1377	8.7
<b>9 años</b>	4862	30.7
<b>10 años</b>	4917	31.1
<b>11 años</b>	4009	25.3
<b>12 años</b>	450	2.8
<b>13 años</b>	51	0.3
<b>14 años</b>	38	0.2
<b>No especificado</b>	126	0.8
<b>TOTAL</b>	<b>15830</b>	<b>100.0</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

En cuanto al sexo de los alumnos, prácticamente se encontraron en la misma proporción hombres y mujeres (Tabla 5.2).

Tabla 5.2. Sexo.

	Número	Porcentaje %
<b>Hombres</b>	8037	50.8
<b>Mujeres</b>	7793	49.2
<b>TOTAL</b>	<b>15830</b>	<b>100.0</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

La Tabla 5.3 muestra la distribución de las 298 escuelas en la que se aplicó la encuesta descriptiva a los grados de cuarto, quinto y sexto de primaria. El reparto previsto entre los municipios del área metropolitana de Monterrey tuvo que ser ajustado y modificado, respetando la estratificación y representatividad en la mayor medida posible, debido a que en algunos planteles no hubo permiso ni disponibilidad para poder llevar a cabo el estudio.

Tan sólo en esta etapa del proceso, que implicó al instrumento de medición, se comprobó que la escuela pública es una institución que es en su mayoría inaccesible y cerrada, en medio de un contexto en el que se discute todavía mantener o derogar la reciente reforma educativa en México y se polemiza hasta donde se quiere y puede transparentar lo que ocurre dentro del aula, por temor o recelo por parte del magisterio, bajo el argumento de la seguridad u horarios apretados.

Tabla 5.3. Municipio.

	<b>Número de escuelas</b>	<b>Porcentaje %</b>	<b>Encuestas</b>
<b>Apodaca</b>	31	10.4	1746.0
<b>Cadereyta</b>	3	1.0	172.0
<b>Escobedo</b>	41	13.8	444.0
<b>García</b>	7	2.3	1938.0
<b>Guadalupe</b>	35	11.7	2034.0
<b>Monterrey</b>	100	33.6	4763.0
<b>San Nicolás</b>	31	10.4	1684.0
<b>San Pedro Garza García</b>	6	2.0	297.0

<b>Santa Catarina</b>	37	12.4	2427.0
<b>Santiago</b>	7	2.3	325.0
<b>TOTAL</b>	<b>298</b>	<b>100.0</b>	<b>15830.0</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

Las proporciones entre los grados escolares a los pertenecen los infantes fueron muy similares entre sí (Tabla 5.4).

Tabla 5.4. Grado escolar

	<b>Número</b>	<b>Porcentaje %</b>
<b>Cuarto</b>	5388	34.0
<b>Quinto</b>	5249	33.2
<b>Sexto</b>	5019	31.7
<b>No especificado</b>	174	1.1
<b>TOTAL</b>	<b>15830</b>	<b>100.0</b>

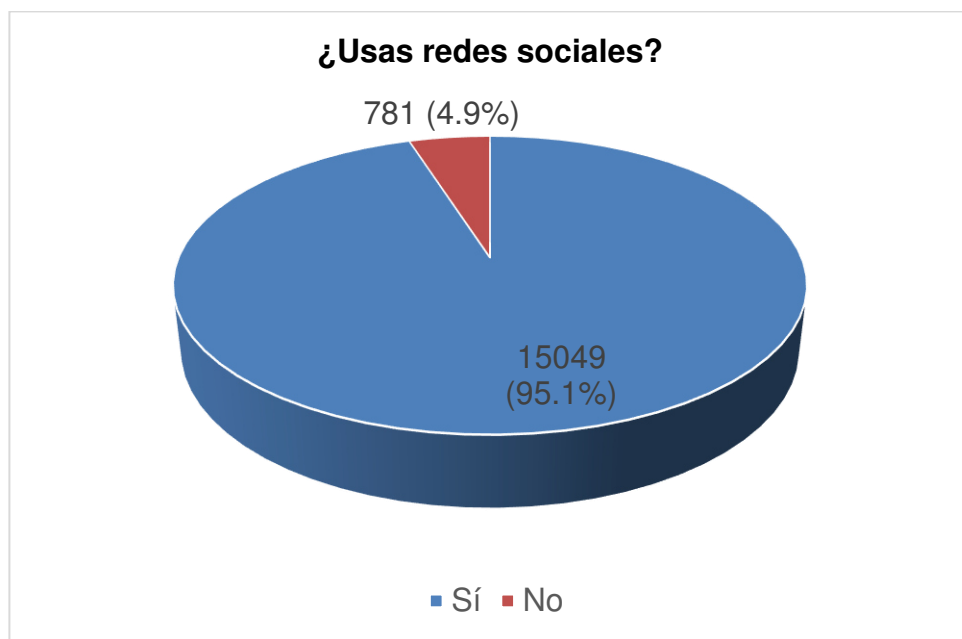
\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

Como ya se mencionó, las encuestas aplicadas permitieron un acercamiento preliminar a los hábitos de los niños de 8 a 11 años, de escuelas públicas del área metropolitana de Monterrey, en las redes sociales, lo que en un futuro representaría el punto de partida de otras investigaciones. Enseguida se presentan las gráficas obtenidas del análisis de información recabada de la muestra, para una mejor y más sencilla interpretación de los resultados. Cabe aclarar que en algunos casos la suma porcentual no es de 100 ni el total de estudiantes encuestados porque que las respuestas no eran mutuamente excluyentes.

Las Figuras 5.1 y 5.2 evidencian que 95.1% de los estudiantes analizados manifestaron utilizar al menos una red social, lo que confirma la primera premisa

de este trabajo sobre que los niños sí interactúan de manera importante en este tipo de plataformas, pese a que en teoría exigen que el usuario tenga mínimo 13 años para poder abrir una cuenta. Las páginas más empleadas son YouTube, Facebook y la aplicación Whatsapp. Llama la atención que, contrario a la investigación exploratoria, aparecen con más menciones Snapchat e Instagram, basadas fundamentalmente en video y fotografías. Twitter se quedó rezagado, al menos en los menores estudiados.

Figura 5.1. Uso de redes sociales

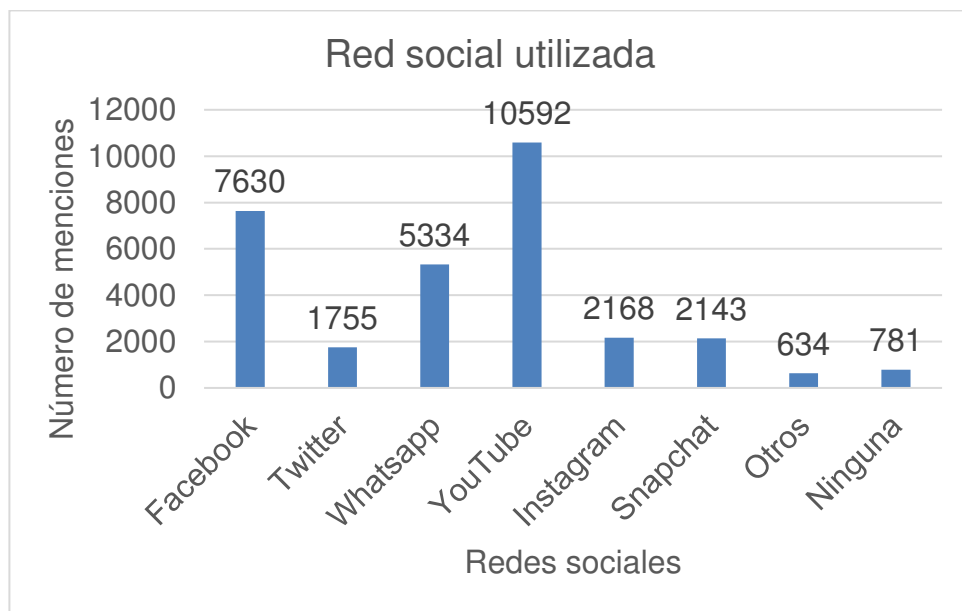


\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

Entre las respuestas aparecieron nuevas páginas, *apps* y contenidos que los especialistas aún discuten si se trata o no de redes sociales, algunas de videojuegos y otras como Musica.ly, de moda entre los adolescentes para compartir videos breves. En promedio cada alumno utiliza 3 redes sociales, que

concuenda con sus características de multiplataformas y multipantallas, explicadas en el marco teórico.

Figura 5.2. Red social utilizada.



\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

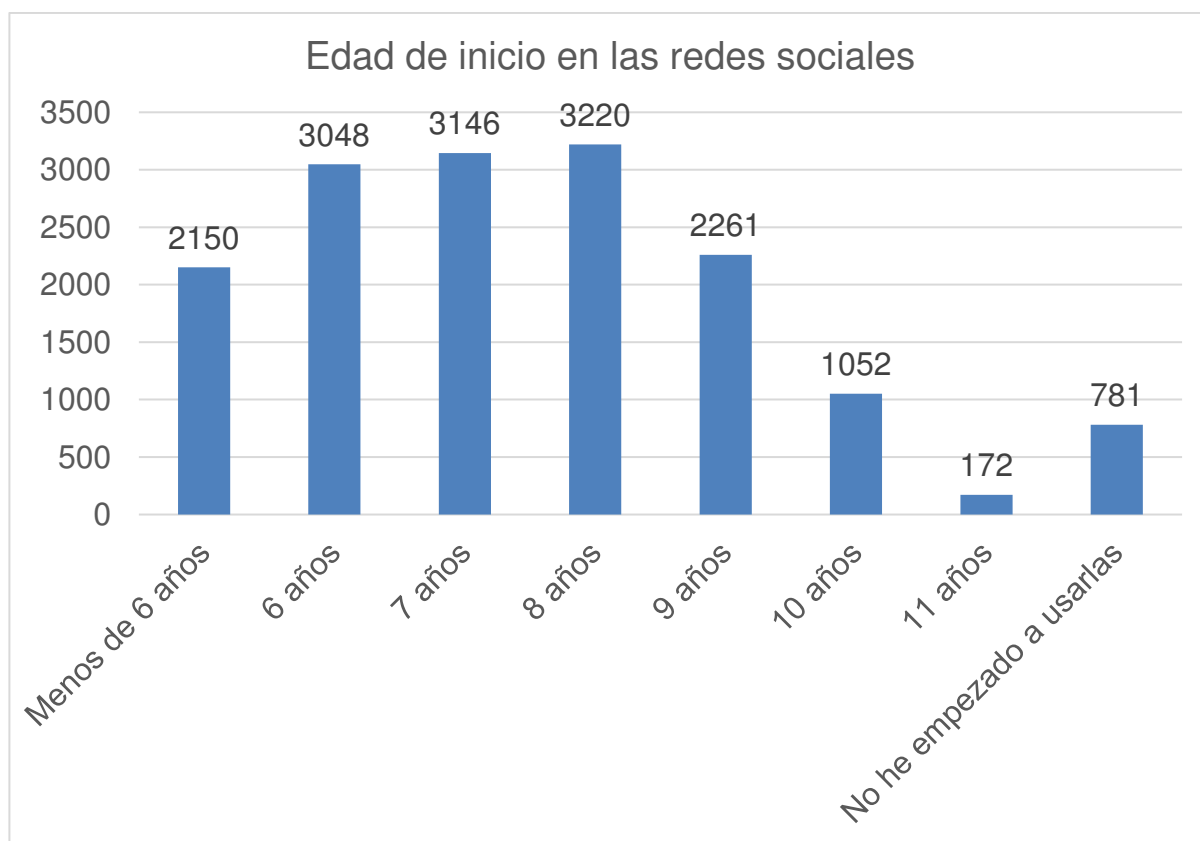
Un 73% de los niños afirmaron que fue entre los 6 y 8 años cuando empezaron a usar las *social media* (Tabla 5.5 y Figura 5.3), edad temprana en la que la falta de madurez menal, física y emocional los hace más vulnerables a sufrir daños o abusos. Este rango de edad no corresponde al que las empresas de redes sociales dicen estar dirigidas (13 ó más), pero las mismas compañías siguen sin establecer un mecanismo para comprobar la fecha de nacimiento. Resaltan los más de 2 mil niños que, aseguran, antes de los 6 años ya manejaban las plataformas en cuestión.

Tabla 5.5. Edad de inicio en el uso de redes sociales

Edad	Número	Porcentaje
Menos de 6 años	2150	13.6
6 años	3048	19.3
7 años	3146	19.9
8 años	3220	20.3
9 años	2261	14.3
10 años	1052	6.6
11 años	172	1.1
No he empezado a usarlas	781	4.9
<b>Totales</b>	<b>15830</b>	<b>100.0</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

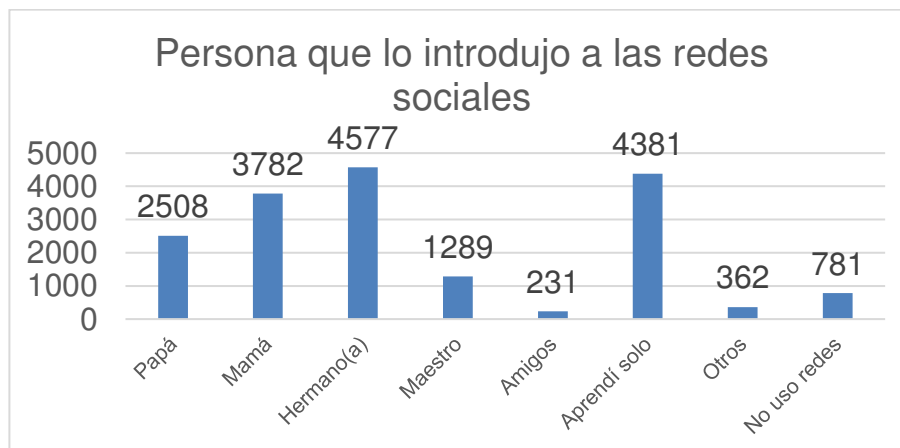
Figura 5.3. Edad en la que comenzaron a utilizar redes sociales



\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

En más de una tercera parte de los casos los alumnos indicaron que fueron sus padres los que les dieron a conocer el mundo de las redes sociales. El resto de los estudiantes se dividen en su mayoría entre quienes fueron aleccionados por un hermano(a) y quienes entraron y “aprendieron” solos (Figura 5.4).

Figura 5.4. Persona que lo introdujo a las redes sociales



\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

La navegación en internet se da principalmente en casa, por lo general en un dispositivo móvil como el celular, como se muestra en las Figuras 5.5 y 5.6.

Figura 5.5. Dispositivo de conexión

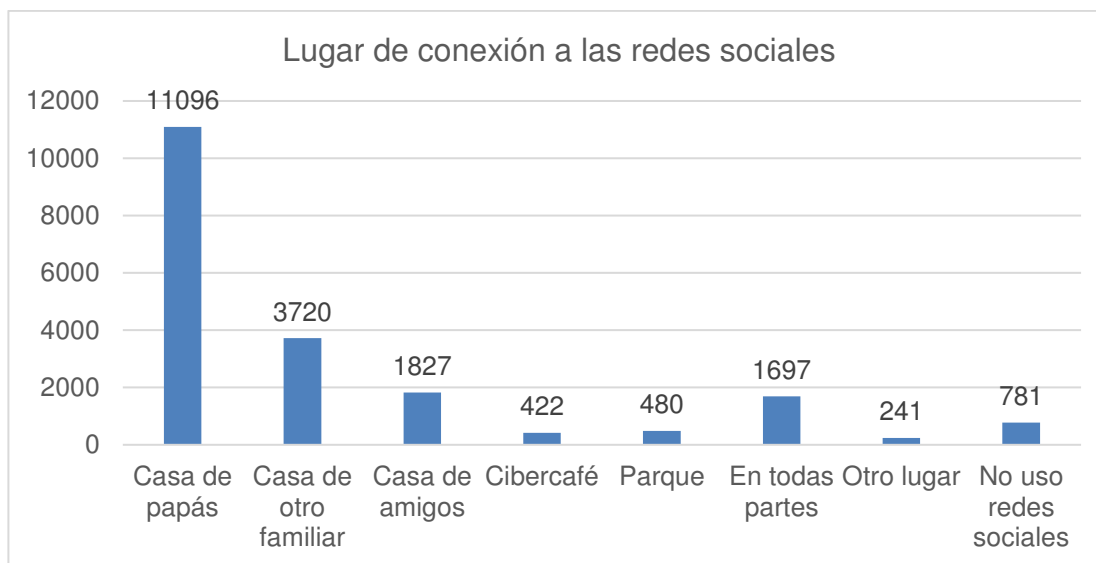


\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas



Sobresalen la televisión y las consolas de videojuegos para la navegar.

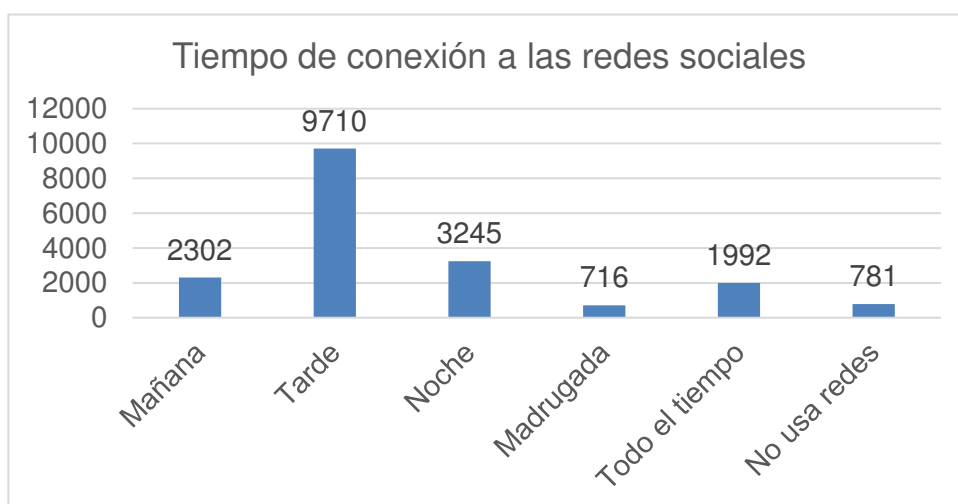
Figura 5.6. Lugar de conexión



\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

El tiempo promedio que los infantes pasan en las redes sociales es de 1.89 horas diarias, es decir 1 hora con 53.4 minutos, con prevalencia la tarde (Figura 5.7), aunque casi 4 mil menciones se conectan en las noches y madrugadas.

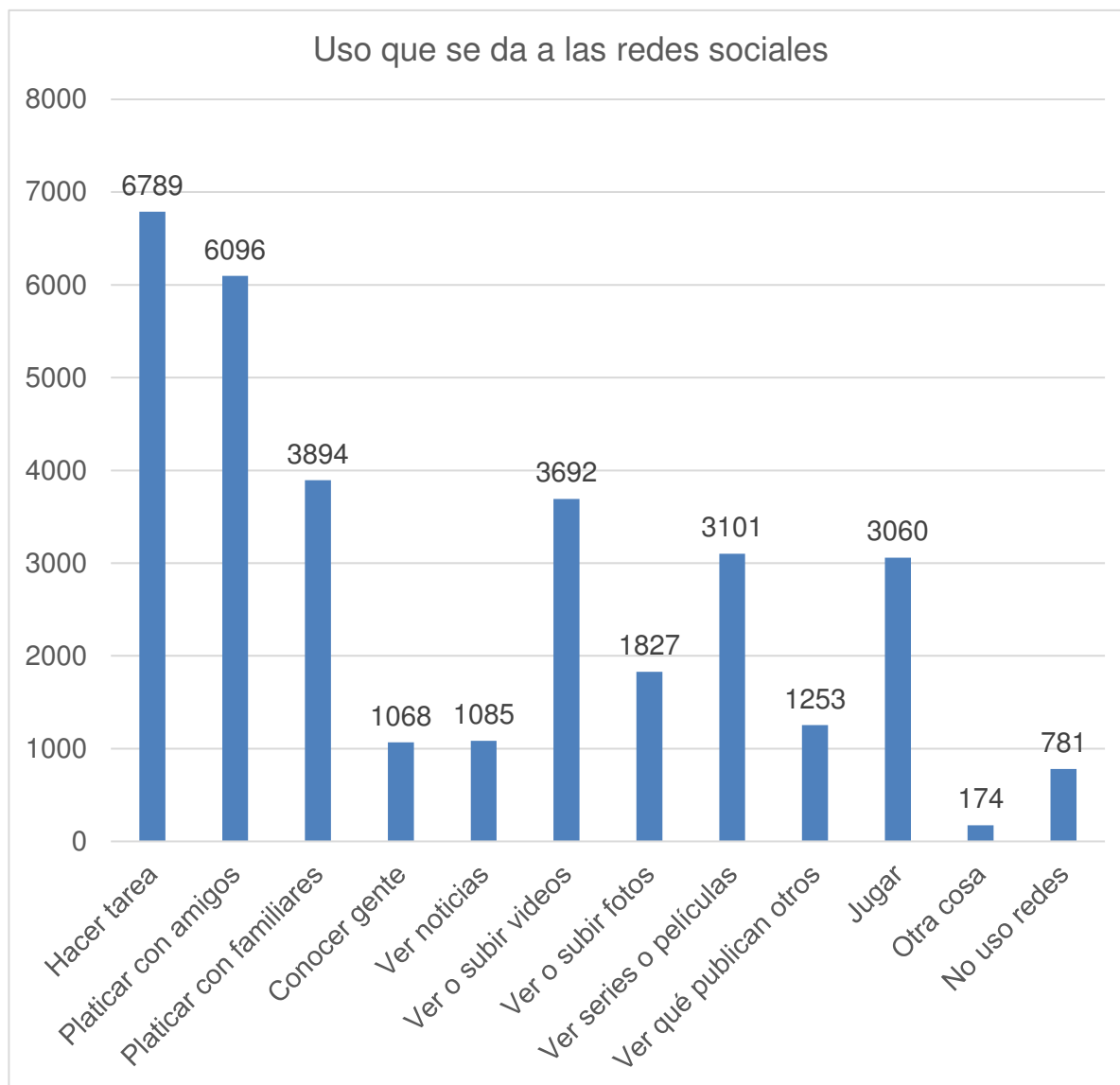
Figura 5.7. Horario de conexión



\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

Los estudiantes utilizan las *social media* para hacer tareas, platicar, ver y compartir videos y fotos, y jugar (Figura 5.8).

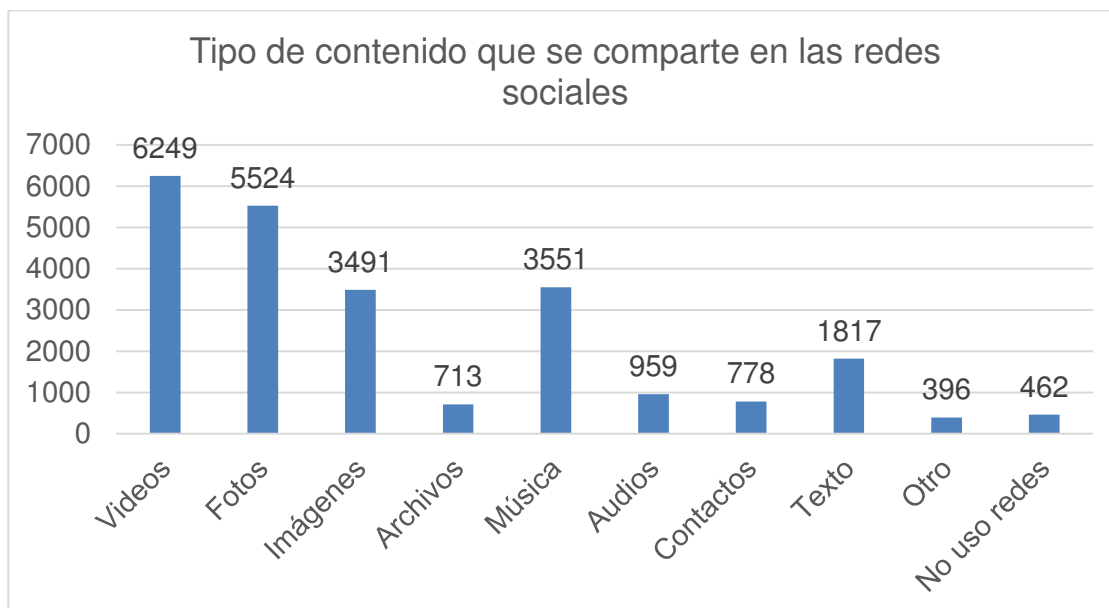
Figura 5.8. Uso que se le da a las redes sociales



\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

Es notorio Figura 5.9 el peso que tiene la interacción digital en sus actividades diarias y que no son sólo replicadores de contenidos, sino también creadores, aún a pesar de su corta edad.

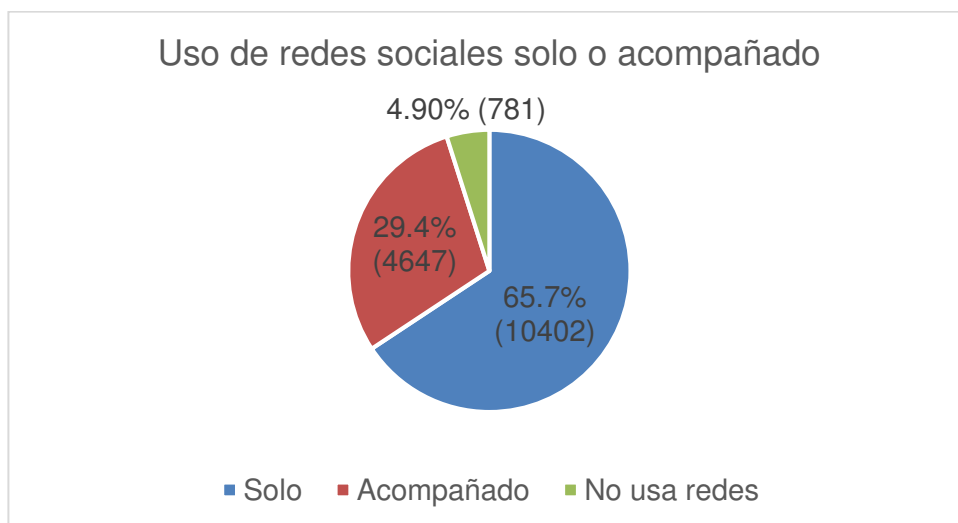
Figura 5.9. Contenido que se comparte



\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

Uno de los hallazgos más reveladores, y que podrían representar uno de los mayores riesgos para la seguridad infantil, es que 6 de cada 10 de los menores navegan en las redes sociales solos, es decir, sin supervisión (Figura 5.10).

Figura 5.10. Conexión en soledad o en compañía



\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

En Figura 5.11 se encuentran distribuidas las respuestas de quienes sí emplean las nuevas tecnologías en compañía (29.4%).

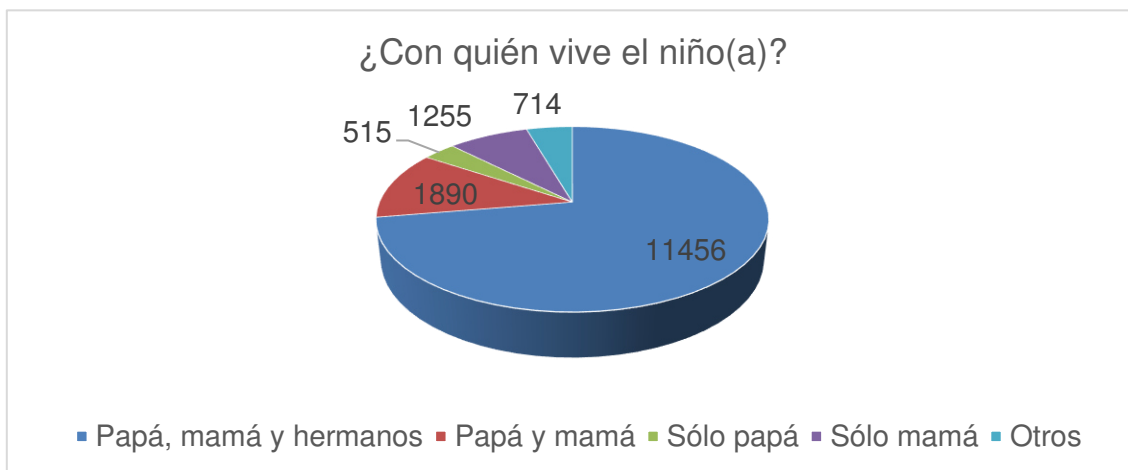
Figura 5.11. Acompañante del menor



\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

Para recolectar más información sobre los factores que influyen en el nivel de las competencias mediáticas de los alumnos, en materia de seguridad, se le preguntó a los infantes con quién vivían. La mayoría habitan con ambos padres (Figura 5.12).

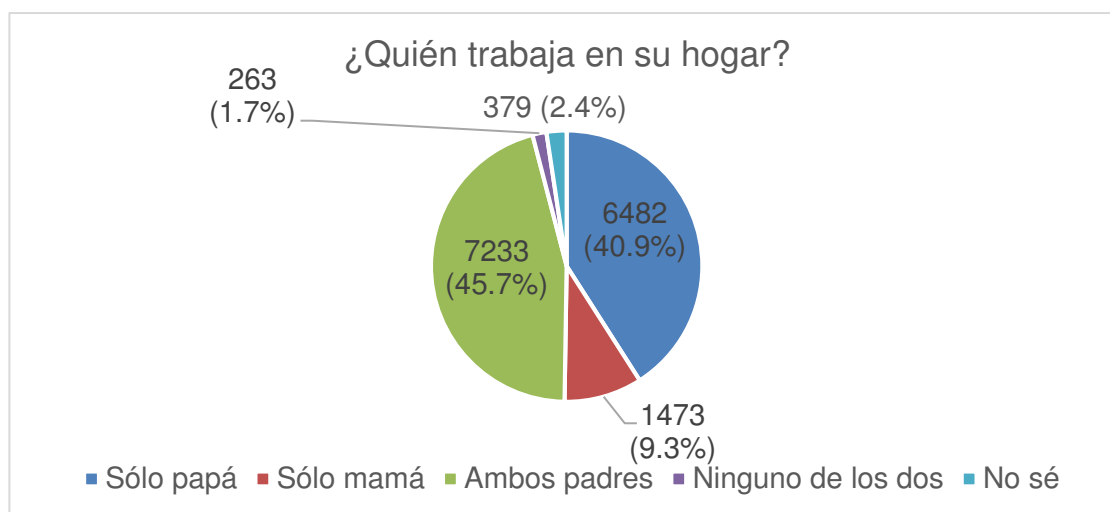
Figura 5.12. Con quién vive



\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

La falta de vigilancia en el uso de las redes podría estar relacionada con que papá y mamá tienen un trabajo remunerado en casi la mitad de los hogares (Figura 13).

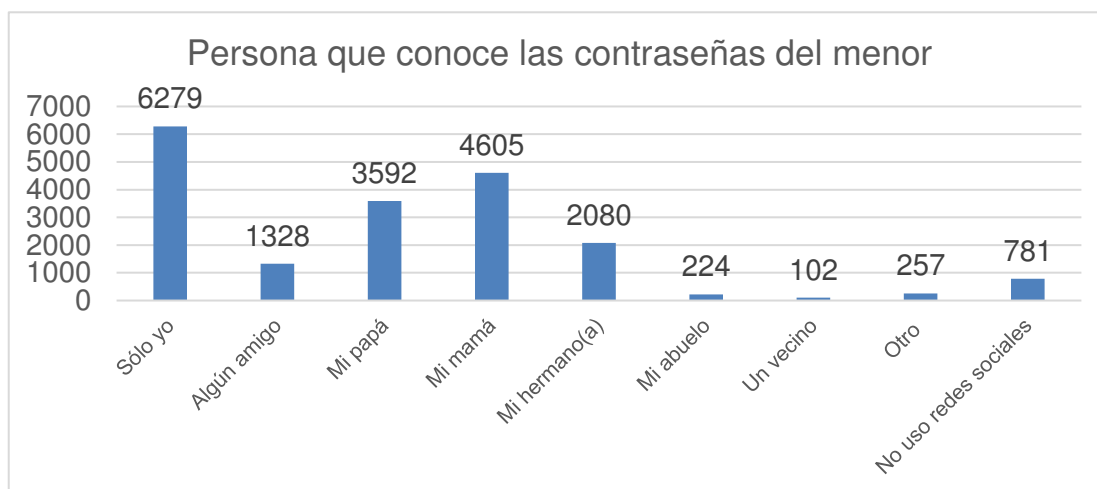
Figura 5.13. Actividad laboral de los adultos



\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

Especialistas aconsejan que los padres conozcan las contraseñas de sus hijos, para emergencias, pero esto no ocurre en todos los casos (Figura 5.14).

Figura 5.14. Conocimiento de contraseñas



\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

Dos de cada 10 estudiantes no conocen a todos sus contactos que tienen agregados en sus perfiles de *social media* (Figura 5.15).

Figura 5.15. Conocimiento de contactos



\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

Al ser las redes sociales una realidad cotidiana en los niños la orientación de los padres sobre estas plataformas debería ser una constante, pero en el 2017 a 56% de los estudiantes sólo les hablaron del tema 3 veces o menos (Figura 5.16).

Figura 5.16. Conversaciones con padres



\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

Incluso dos de cada 10 menores únicamente han tenido solo una plática de este tipo con quienes legalmente son responsables de su integridad y 16% ninguna (Tabla 6).

Tabla 5.6. Número de veces de pláticas sobre redes sociales con padres

<b>Ocasiones 2017</b>	<b>Número</b>	<b>Porcentaje</b>
1 vez	3118	19.7
2 veces	1778	11.2
3 veces	1522	9.6
4 veces	674	4.3
5 veces	809	5.1
6 veces	254	1.6
7 veces	367	2.3
8 veces	335	2.1
9 veces	300	1.9
10 veces	616	3.9
Más de 10 veces	3514	22.2
Ninguna vez	2543	16.1
<b>Totales</b>	<b>15830</b>	<b>100</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

Como se hace referencia en el marco teórico, la educación para los medios debe ser parte de la formación que ofrecen los docentes en las aulas de todos los niveles de aprendizaje, pero especialmente en los grados básicos. En la Figura 5.17 están las estadísticas en este rubro en lo que iba del año escolar 2017-2018, de agosto a diciembre del año pasado, es decir, cuatro meses.

Figura 5.17. Conversaciones con maestros



\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

En un 53.9%, de los estudiantes, equivalente a más de la mitad de la muestra, sus docentes han conversado con ellos sobre las redes sociales una o ninguna vez durante un cuatrimestre, aun cuando los alumnos pasan casi 2 horas diarias en esas plataformas en las que construyen parte de su identidad.

Tabla 5.7. Número de veces de pláticas sobre redes sociales con maestros

Ocasiones 2017	Número	Porcentaje
1 vez	4119	26.0
2 veces	2197	13.9
3 veces	1437	9.1
4 veces	692	4.4
5 veces	520	3.3
6 veces	131	0.8



7 veces	206	1.3
8 veces	171	1.1
9 veces	200	1.3
10 veces	373	2.4
Más de 10 veces	1371	8.7
Ninguna vez	4413	27.9
<b>Totales</b>	<b>15830</b>	<b>100</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

Apenas un 13.4% de los menores aceptaron que le ha pasado algo malo en sitios como YouTube, Facebook, Twitter, entre otros (Figura 5.18). Habría que realizar más estudios en un futuro para definir si realmente no les ha ocurrido algo negativo, lo desconocen o simplemente han normalizado lo que viven en esas páginas.

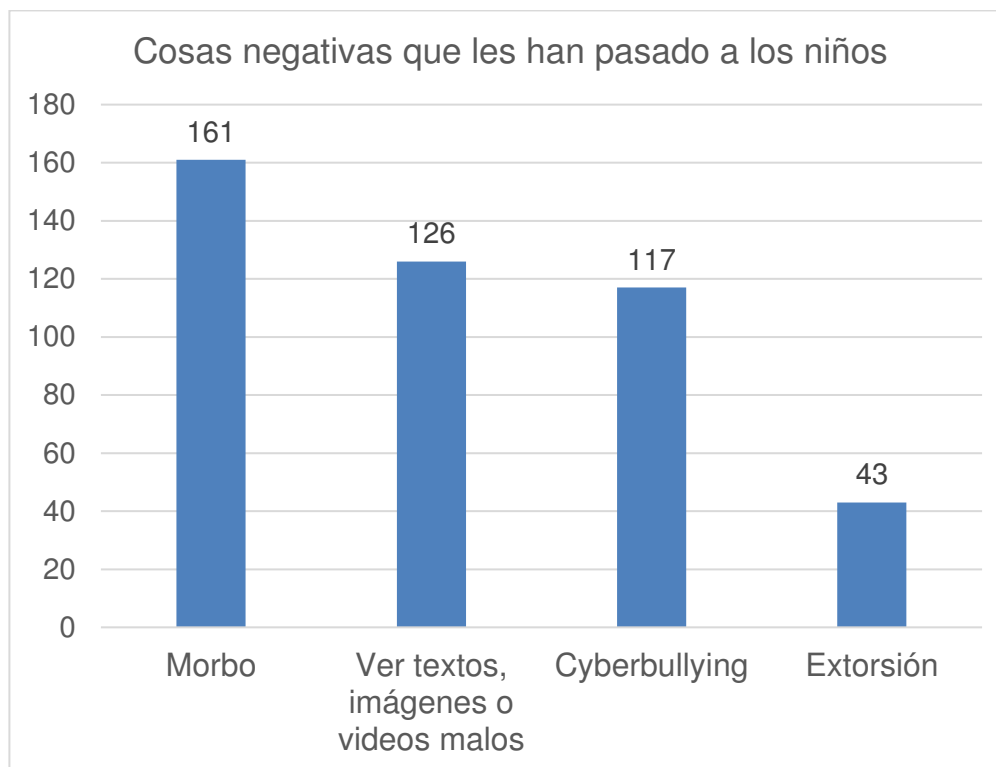
Figura 5.18 Víctimas de algo negativo en redes sociales



\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

Morbo, ver textos, imágenes o videos “malos”, cyberbullying y extorsión fueron las afectaciones mencionadas por los niños (Figura 5.19).

Figura 5.19. Daños padecidos en redes sociales

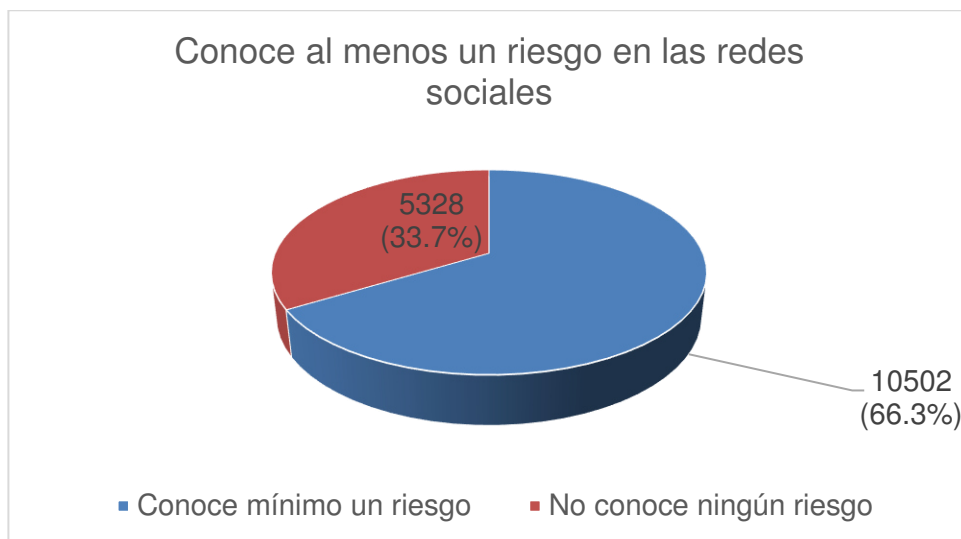


\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

Uno de los propósitos centrales de esta investigación es diagnosticar el nivel de competencias mediáticas en seguridad que poseen los infantes analizados. Para lo cual es clave saber qué tanto conocen los riesgos que existen en las redes sociales, las medidas preventivas que deben tomar al usarlas y qué hacer si se sufre algún daño en las mismas.

Tres de cada 10 niños no están conscientes de los peligros, lo que los hace víctimas potenciales (Figura 5.20).

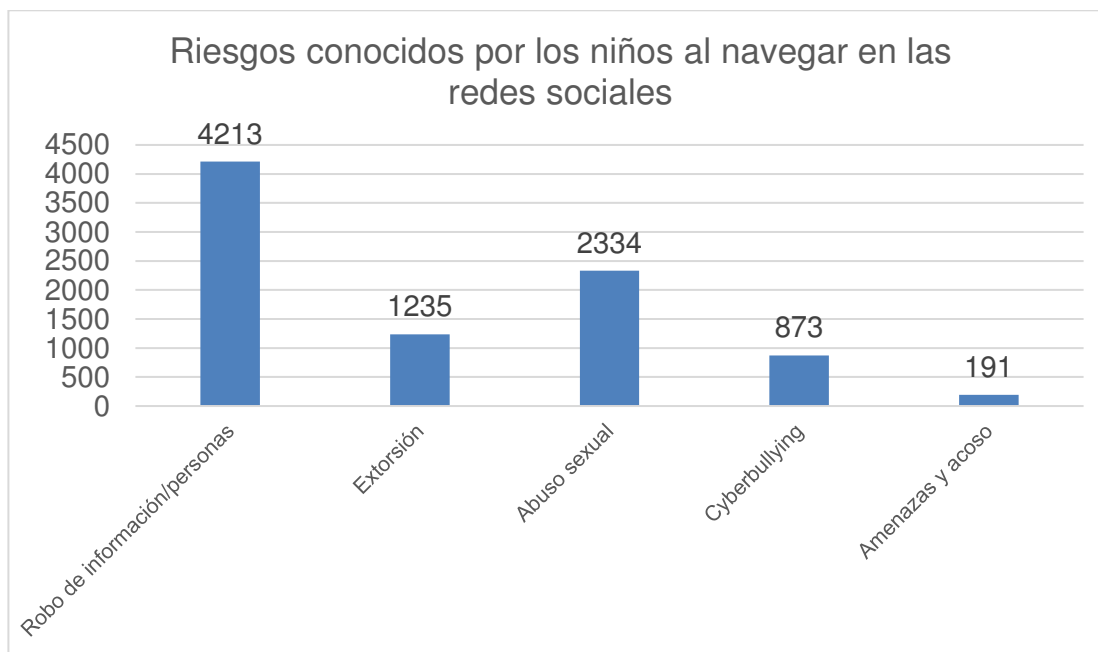
Figura 5.20. Conocimiento de riesgos



\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

Los riesgos que reconocen los niños se pueden mirar en la Figura 5.21, e incluyen robo de información a personas, abuso sexual, extorsión, cyberbullying, amenazas y acoso.

Figura 5.21. Peligros conocidos

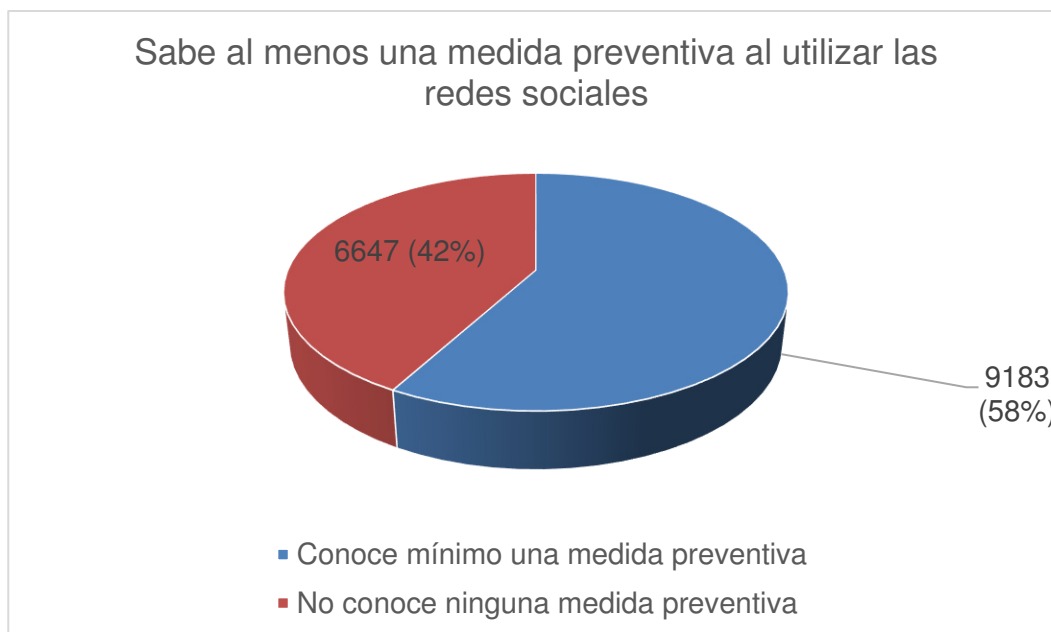


\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

Dentro de las competencias mediáticas en materia de seguridad que se evaluaron, se encuentra el indicador sobre el conocimiento de las acciones preventivas que los menores tienen que realizar para evitar ser víctimas de ciberdelitos o conductas que les provoquen algún tipo de daño.

Los resultados indican que cuatro de cada 10 niños desconocen las medidas de prevención que tienen que aplicar para proteger su integridad física, mental, emocional y patrimonial, lo que aumenta su vulnerabilidad (Figura 5.22). Esto, combinado en aquellos que no saben de los peligros, agudiza el problema.

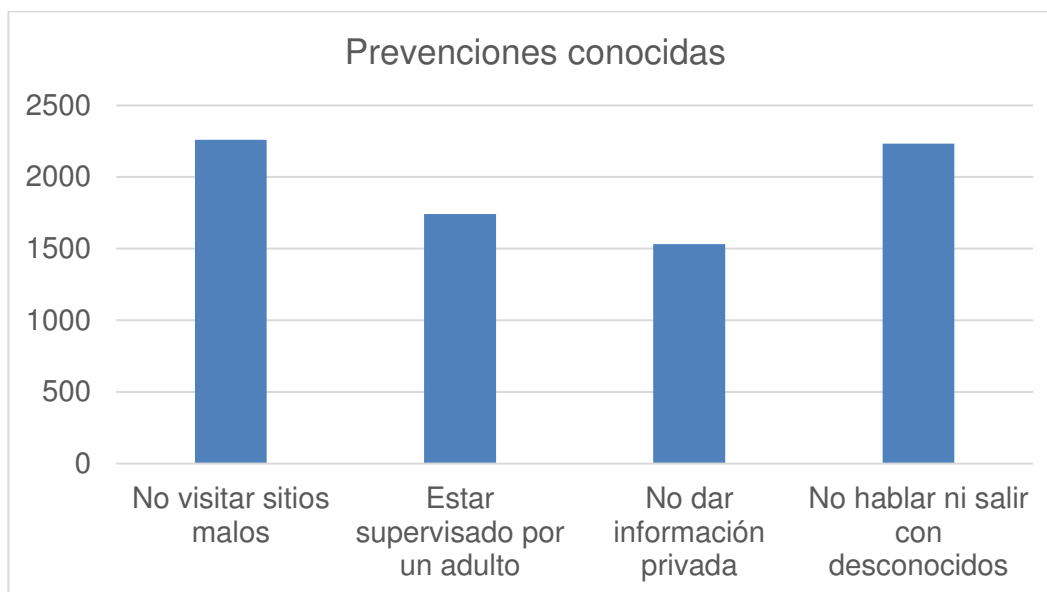
Figura 5.22. Conocimiento de acciones preventivas



\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

Las acciones preventivas comentadas por los alumnos fueron: no visitar sitios “malos”, estar supervisado por un adulto, no dar información privada y no hablar, agregar en su perfil o salir con desconocidos (Figura 5.23).

Figura 5.23. Medidas preventivas conocidas



\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

La mayoría de los niños (77.4%) sabe cómo actuar si sufre de algo negativo en las redes (Figura 5.24).

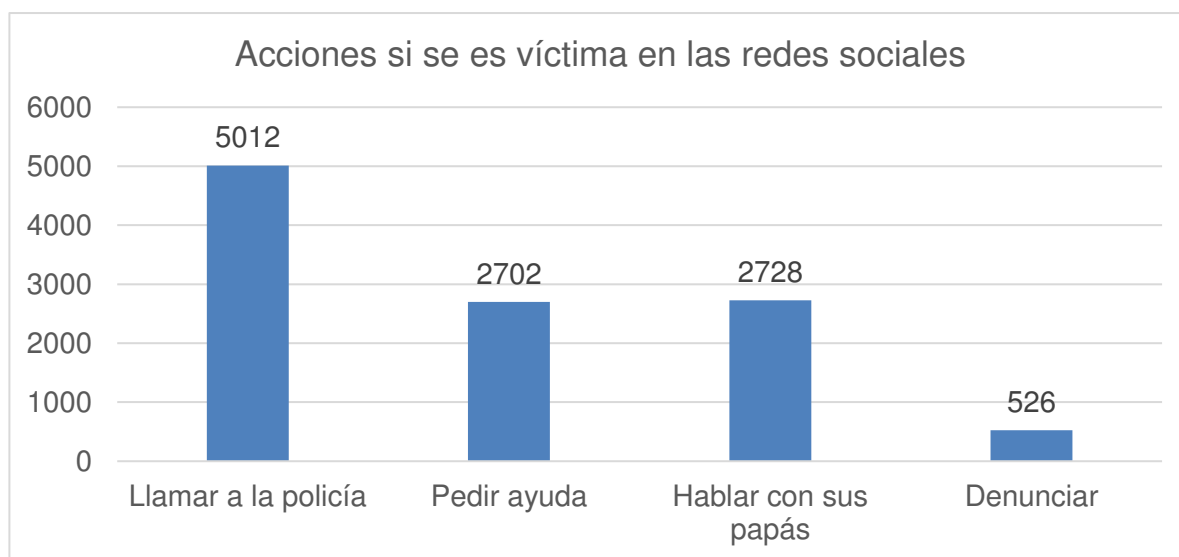
Figura 5.24. Conocimiento de acciones si se es víctima



\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

Los menores vinculan la forma en que deben reaccionar si son dañados con lo que siempre les han dicho sobre las emergencias: llamar a la policía, hablar con sus padres, pedir ayuda y denunciar (Figura 5.25).

Figura 5.25. Tipo de acciones si se es víctima



\*Fuente: Elaboración propia con información de las encuestas aplicadas

## 5.2 Análisis cualitativo

La escuela Eduardo A. Elizondo es una primaria pública, con horario de 8 de la mañana a 1 de la tarde, y está ubicada en la Colonia Las Encinas, en el municipio de General Escobedo, Nuevo León. De acuerdo a los propios maestros y personal administrativo, al plantel acuden niños y adolescentes de clase socioeconómica baja y media baja, principalmente de la zona centro de esa ciudad y sus alrededores. Aun cuando se trata de un solo turno y no de una escuela de tiempo completo, cuenta con entre dos y tres grupos por cada grado escolar, lo que, aunado a las facilidades otorgadas, hizo viable, factible y conveniente elegirla para el desarrollo de esta investigación.

Desde agosto de 2017, con el arranque del año escolar, empezó la búsqueda de un plantel que aceptara formar parte de este estudio y que contara con por lo menos con dos grupos de cuarto, quinto y sexto de primaria, en los que se enfoca este trabajo, sin embargo, no fue una tarea fácil debido a las restricciones y dificultades de acceso a las escuelas, encontrando finalmente disponibilidad y el cumplimiento de los requisitos en la primaria Eduardo A. Elizondo.

La intervención se llevó a cabo de septiembre a diciembre de 2017, en tres grupos, cuarto, quinto y sexto de primaria, que sirvieron como grupos de tratamiento, y uno de cada nivel, como grupos de control. El primer paso que se realizó fue presentar el propósito del estudio, por escrito a la Secretaría de Educación del Estado, y a través del diálogo personal con la directora de la escuela y los maestros de los grados participantes. De las autoridades no se obtuvo respuesta, pero la directora y los docentes fueron accesibles. No obstante, desde un principio dejaron en claro que los tiempos con los que se contaría serían limitados, dado las presiones por cumplir con el programa académico y los exámenes. Se discutió con la directora y los profesores de los grupos de tratamiento, en entrevista simple, el tema del uso de las redes sociales por parte de los menores participantes, se obtuvo contexto socioeconómico de los alumnos, la escuela y se discutieron posibles soluciones y las técnicas propuestas para lograr un cambio, con lo cual se completó una parte importante de la problematización y el proceso participativo. La otra parte se concretó al hablar con cada grupo de tratamiento de los estudiantes sobre *las social media*,

un acercamiento preliminar que permitió conocer sus ideas, actividades que preferían y expectativas.

En general los maestros reconocieron que saben que sus alumnos utilizan –a veces no con seguridad y de manera positiva- las redes sociales, pero comparten la percepción de que el tiempo en el aula apenas les alcanza, y a veces ni siquiera eso, para cumplir con los programas establecidos por la Secretaría de Educación. Empero, aceptan también que es un tema que debe abordarse y encontrar alternativas en conjunto con las autoridades y sobre todo los padres de familia, quienes a su parecer, han dejado la tarea de formación de los niños totalmente a las escuelas, cuando es en casa en donde el aprendizaje cobra sentido. Se logró sensibilizarlos sobre que sí hay dinámicas que pueden realizar, contenidos que encajan en el programa académico y que no les quitarían mucho tiempo.

Por separado, se observó que los niños ven con naturalidad a las redes sociales, porque forman parte de su mundo, pero esta normalización en ocasiones se traduce en que, según comentaron, sufran en las plataformas de agresiones o daños a su salud mental o emocional, y sólo lo cuenten –en el mejor de los casos- a sus amigos como una anécdota curiosa y divertida. La mayoría de los infantes de forma inmediata y espontánea respondieron que sí tienen redes sociales, y que constantemente ven, suben, descargan y comparten fotos, imágenes y videos principalmente, algunas que no son apropiadas para su edad, con contenido sexual o violento. En todo momento estuvieron despiertos, activos y muy interesados en el tema, ya que, dicen, casi nunca lo platican en el salón de clases. De acuerdo a sus palabras, en sitios como Facebook han padecido de



bullying, acoso, les han hablado desconocidos, han visto “cosas malas” (que no son para adultos) y por momentos han sentido morbo o miedo. Se les preguntó a los niños sobre qué pensaban que se tenía que hacer para que ya no les pasaran ese tipo de situaciones o ellos hacer daño a otros en las redes, las pocas respuestas que se obtuvieron fueron en torno a aprender a cuidarse. La gran mayoría de los niños no contestó este cuestionamiento en específico.

Les fue explicado a los menores, en su lenguaje, que el objetivo de que el investigador y dos colaboradores estuvieran ahí presentes era precisamente enseñarles qué eran las redes sociales, en qué consistían, los riesgos que existían en ellas (o cosas negativas que les podían pasar) y las medidas preventivas (cosas que tenían que hacer) para evitar ser afectados. Los alumnos añadieron que les gustaría ver videos y que la conversación sobre el asunto se repitiera el mayor número veces que fuera posible, ya que tenían muchas dudas. Se acordó con los directivos del plantel que se les brindaría entre 40 minutos y una hora de educación mediática con la técnica de videos de cambio social cada semana, a cada grupo, según la agenda escolar.

Durante una segunda sesión se aplicó el cuestionario inicial, tanto a los tres grupos de tratamiento como a los tres grupos de control seleccionados.

En las siguientes visitas semanales se llevó material impreso sobre consejos para utilizar con seguridad las redes sociales, que con ejemplos de la vida diaria sirvieron para detallar las precauciones que son necesarias al navegar en ellas. Se siguieron las bases de la educación popular (Kaplún, 2002), en la que los

participantes deben ser los protagonistas de su propia transformación, por medio del diálogo abierto, igualitario, bidireccional y siendo los niños quienes, sin restricciones, contaban sus propias experiencias y llegaban a sus conclusiones, orientados por el investigador y los colaboradores.

Conforme pasaron los días se estableció una relación de confianza con los estudiantes, quienes se fueron abriendo cada vez más gradualmente y empezaron a contar vivencias, como el que les habían enviado fotografías privadas (de gente en ropa interior) o que se conectaban a internet sin que sus padres se enteraran, en celulares, en casa de sus amigos o incluso en cibercafés.

La técnica principal empleada en el cuasiexperimento fue el video para el cambio social (Mirabilia 2009), el cual incluye cuatro fases: punto de partida (introducción), reproducción del video, discusión libre y conclusión reflexiva para dar un giro hacia la transformación. Los videos, de caricaturas y adaptados a la edad de los menores, fueron libres de derechos y tomados de la plataforma Pantallas Amigas, de YouTube.

Las características de nativos digitales de los infantes saltaron a la vista en la mayoría de ellos, pues al platicar en el aula fue todo un reto captar su atención, aunque se alcanzó la meta gracias al material de apoyo diseñado con ese fin, pero fue mucho más sencillo al utilizar herramientas audiovisuales, ya que los videos los engancharon sin problemas y al terminar propiciaron que hablaran y preguntaran más sobre el tema, incluso quienes no se habían involucrado antes.

Los tópicos que más llamaron la atención a los niños giraron en torno a cómo seguir usando las redes sociales, sin ser víctimas de las mismas, fundamentalmente respecto a la interacción con desconocidos y la información que deben o no compartir. Papá y mamá siempre salieron a relucir como figuras trascendentes no solo de autoridad, sino también de consulta, apoyo, ayuda y ejemplo a seguir –para bien o para mal-, de ahí que se requiere integrarlos con los maestros y que ambos reciban su propia educación para los medios.

Al inicio de cada una de las actividades se hizo un repaso con los alumnos sobre lo aprendido en la visita anterior y se les preguntó cuáles de los consejos ya habían puesto en práctica y sus nuevas vivencias en las redes sociales; y al finalizar se realizaba un repaso de en lo que se profundizó y abordó en la sesión, lanzando interrogantes a los menores. Constantemente se obtuvo retroalimentación y datos que claramente reflejaban que las metas del aprendizaje significativo se habían cumplido con éxito y se les pidió a los infantes compartirlo y hablalo con papá, mamá o su tutor.

Aunque sin duda siempre el tiempo resultó insuficiente ante el interés de los menores y lo amplio de los contenidos, la actitud de los niños y adolescentes, lo observado en ellos y la información recabada y registrada –tanto de los participantes como de los maestros- indican que los estudiantes lograron –al menos a un nivel básico- atravesar las tres etapas de cambio: concientización, conocimiento y acción. Esto se desprende del análisis cualitativo, de la observación y de lo que los mismos participantes comunicaron verbalmente y con sus actitudes. Para terminar, se aplicó en diciembre de 2017 el cuestionario final,

el mismo que al principio de la investigación, tanto a los tres grupos de tratamiento como a los tres de control. Los resultados estadísticos del cuasi-experimento descrito se pueden encontrar a continuación.

### **5.3 Resultados del cuasi-experimento**

Los grupos de intervención de la escuela Eduardo A. Elizondo, ubicada en el municipio de General Escobedo, en los que se aplicó el cuasiexperimento fueron: 4C, 5A y 6B. Los grupos de control fueron 4B, 5B y 6A.

Fueron tres las preguntas las que se evaluaron antes y después de aplicar las técnicas de educación popular y de educación mediática en el cuasi-experimento:

- a) ¿Qué cosas malas me pueden pasar en redes sociales? (Conocimiento de riesgos).
- b) ¿Qué debo hacer para que no me pasen cosas malas en redes sociales? (Conocimiento de medidas preventivas)
- c) ¿Si me pasa algo malo a mí o alguien que yo conozca, qué es lo que se debe hacer? (Conocimiento de acciones reactivas).

Enseguida se presentan los resultados de la evaluación inicial y final en los grupos de tratamiento, los cuales demuestran que brindar educación para los medios permitió elevar en los estudiantes el nivel de competencias mediáticas en materia de seguridad.

\*Grupo 4to. C (tratamiento)

La cantidad de alumnos que respondieron el cuestionario se modificó por cuestiones de asistencia escolar (Tabla 5.8)

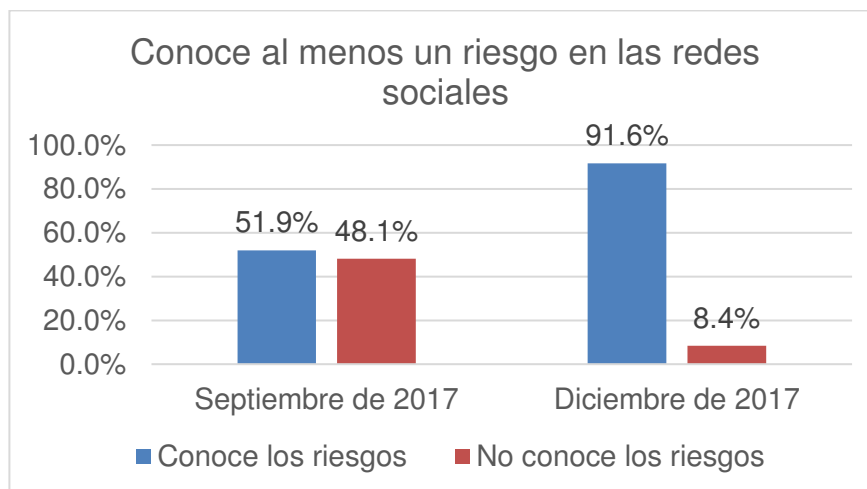
Tabla 5.8. Número de evaluados

<b>Antes de la intervención (Septiembre de 2017)</b>	27	15 hombres y 12 mujeres
<b>Después de la intervención (Diciembre de 2017)</b>	24	14 hombres y 10 mujeres

\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

El número de niños que están conscientes de los peligros existentes en las redes sociales se elevó casi 40 puntos porcentuales, al ascender de 51.9% previo a llevar a cabo las técnicas de educación popular, a 91.6% tras su aplicación (Figura 5.26).

Figura 5.26. Conocimiento de riesgos (cuasi-experimento)



\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

Los riesgos conocidos antes de la intervención, en las propias palabras de los infantes, era tres: secuestro, hablar con extraños, y que te violen y te vendan (Tabla 5.9).

Tabla 5.9. Riesgos conocidos (antes de la intervención)

<b>Riesgo</b>	<b>Menciones</b>
Secuestro	11
Hablar con extraños	2
Que te violen y vendan	1
<b>Total</b>	<b>14</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

Tras brindar a los menores educación mediática se duplicaron los riesgos percibidos en las *social media*: secuestro, cyberbullying, muerte, hackeo, que te violen y vendan y extorsión (Tabla 5.10).

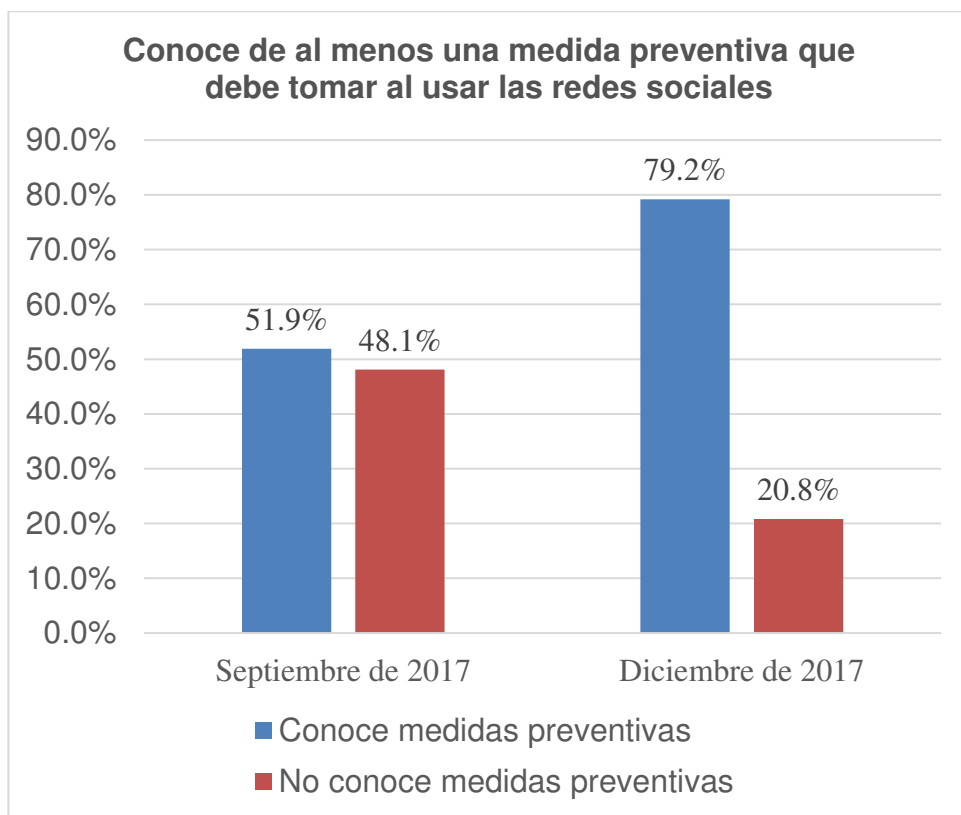
Tabla 5.10. Riesgos conocidos (después de la intervención)

<b>Riesgo</b>	<b>Menciones</b>
Secuestro	2
Cyberbullying	14
Muerte	2
Hackeo	1
Que te violen y vendan	1
Extorsión	2
<b>Total</b>	<b>22</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

Los niños que conocieron las medidas preventivas subieron del 51.9% al 79.2%, es decir, aumentó 27.3 puntos porcentuales.

Figura 5.27. Conocimiento de medidas preventivas (cuasi-experimento)



\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

Antes de la intervención hicieron referencia sólo a dos medidas preventivas: no pasar sus nombres de usuario en las redes y no dar datos personales, como se puede observar en la Tabla 5.11.

Tabla 5.11. Medidas preventivas conocidas (antes de la intervención)

Medida preventiva	Menciones
No pasar mis redes a desconocidos	12
No dar datos personales	2
<b>Total</b>	<b>14</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

Posteriormente, los estudiantes mencionaron 7 precauciones que podían tomar, las cuales se sintetizaron en Tabla 5.12.

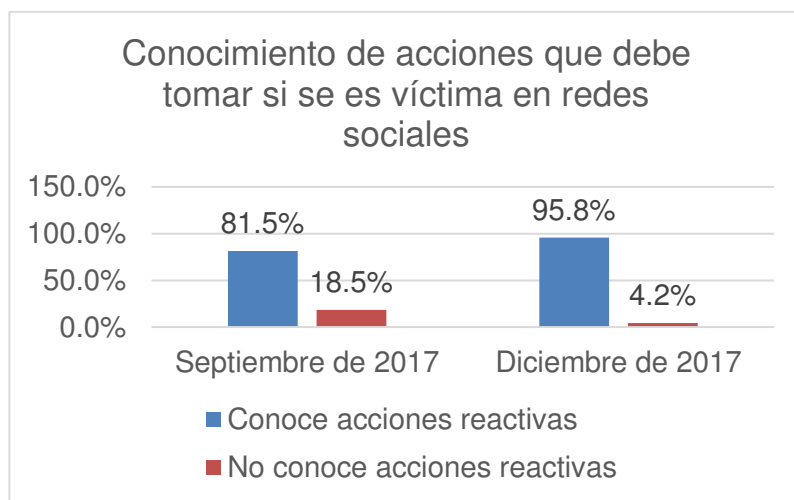
Tabla 5.12. Medidas preventivas conocidas (después de la intervención)

Medida preventiva	Menciones
No pasar mis redes a desconocidos	2
No dar datos personales	9
No usar en exceso las redes	2
Defenderme	1
Decirle a mis papás	2
Ignorarlos	1
Poner el perfil privado	2
<b>Total</b>	<b>19</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

También creció el porcentaje, de acuerdo a la Figura 5.28, de los alumnos que sabían cómo actuar si sufrían de algo negativo en las redes sociales

Figura 5.28. Conocimiento de acciones si se es víctima (cuasi-experimento)



\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado



\*Grupo 5to. A (tratamiento)

En este grupo también se presentaron ajustes en los participantes en el estudio (Tabla 13).

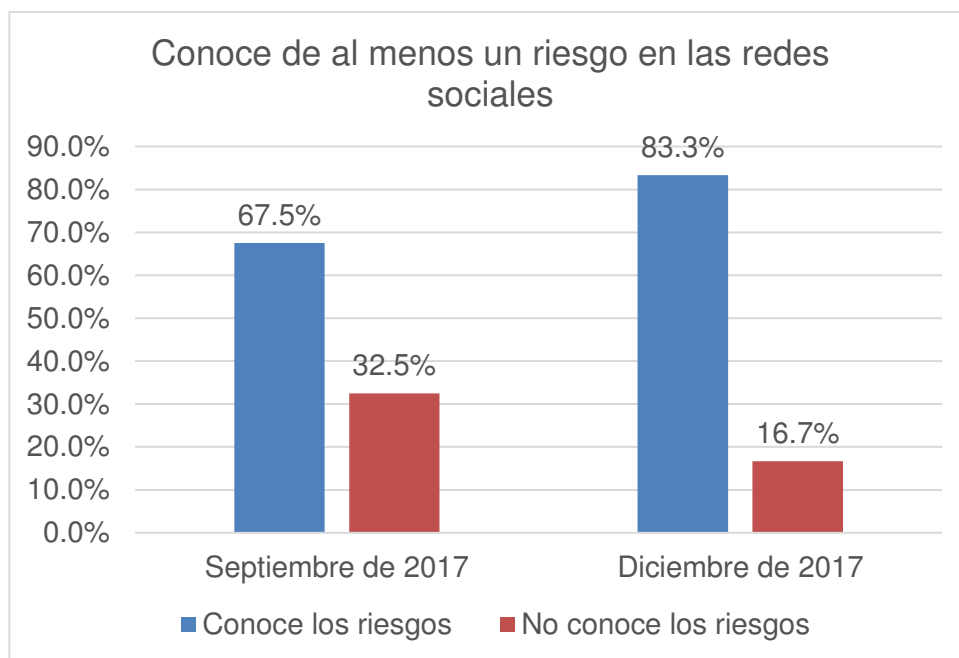
Tabla 5.13. Número de evaluados

<b>Antes de la intervención (Septiembre de 2017)</b>	40	19 hombres y 21 mujeres
<b>Después de la intervención (Diciembre de 2017)</b>	36	17 hombres y 19 mujeres

\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

Según se ve en la Figura 5.29, subió de 67.5 a 83.3% la proporción de infantes conscientes de los riesgos en las plataformas sociales.

Figura 5.29. Conocimiento de riesgos (cuasi-experimento)



\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

Los estudiantes señalaron como peligros: me pueden robar, robo de información, secuestro, abuso sexual, escribirme cosas “feas” y ver cosas indebidas (Tabla 5.14).

Tabla 5.14. Riesgos conocidos (antes de la intervención).

<b>Riesgo</b>	<b>Menciones</b>
Me puede robar	10
Robo de información	8
Secuestro	4
Abuso sexual	1
Escribirme cosas feas	1
Ver cosas indebidas	3
<b>Total</b>	<b>27</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

Al término del tratamiento se agregaron cyberbullying y “stalkear”. El segundo es un neologismo que se refiere a la acción que realiza una persona cuando revisa los contenidos que publica otro usuario en internet (Tabla 15).

Tabla 5.15. Riesgos conocidos (después de la intervención)

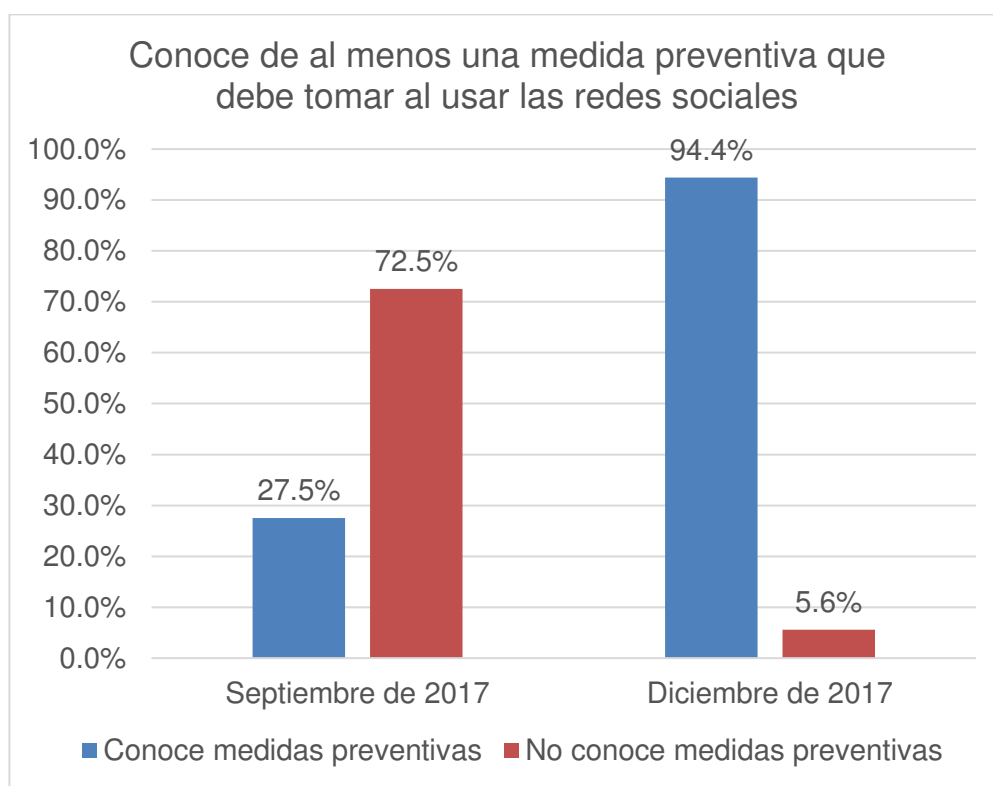
<b>Riesgo</b>	<b>Menciones</b>
Me pueden robar	9
Robo de información	5
Secuestro	3
Abuso sexual	1
Ciberbullyng	10
"Stalkear"	2
<b>Total</b>	<b>30</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

El mayor cambio –de 66.9 puntos porcentuales- se registró en el conocimiento de medidas preventivas, para alcanzar 94.4% de los niños (Figura 5.30).

En cualquier esfuerzo de educación para los medios la prevención debe ser prioridad, desarrollando las capacidades analíticas y críticas de los menores, por lo que son destacables los resultados positivos que se repitieron en los tres grupos de tratamiento y que, como se revisará más adelante, no se obtuvieron en los grupos de control.

Figura 5.30. Conocimiento de medidas preventivas (cuasi-experimento)



\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

No ver cosas indebidas, no aceptar a desconocidos, estar alertas y hablar con familiares fueron las respuestas comentadas *a priori* (Tabla 5.16).

Tabla 5.16. Medidas preventivas conocidas (antes de la intervención)

<b>Medida preventiva</b>	<b>Menciones</b>
No ver cosas indebidas	3
No aceptar a desconocidos	3
Estar alertas	2
Hablar con familiares	3
<b>Total</b>	<b>11</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

En la evaluación final contestaron también: no usar en exceso las redes sociales, no hablar con desconocidos y no dar datos personales, lo cual refleja la Tabla 5.17.

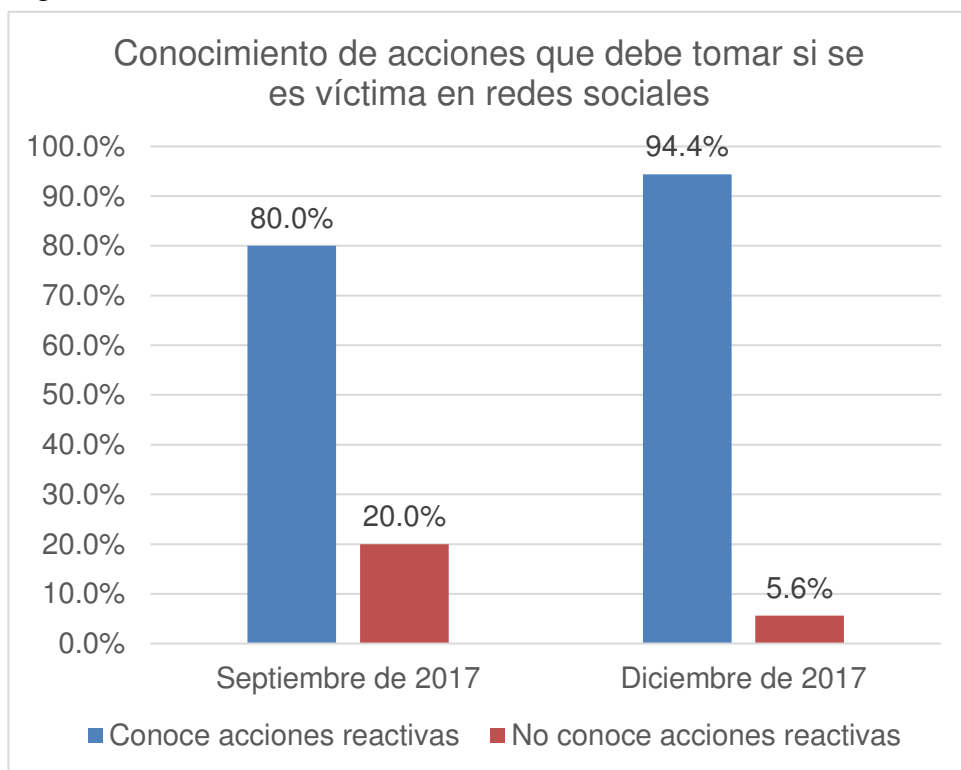
Tabla 5.17. Medidas preventivas conocidas (después de la intervención)

<b>Medida preventiva</b>	<b>Menciones</b>
No hablar con desconocidos	4
No usar en exceso las redes	10
No ver cosas indebidas	3
No aceptar a desconocidos	1
Estar alertas	2
Hablar con familiares	4
No dar datos personales	10
<b>Total</b>	<b>34</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

Un 80 y 94% dijeron, antes y después, respectivamente, saber cómo actuar ante cualquier eventualidad (Figura 5.31).

Figura 5.31. Conocimiento de acciones si se es víctima



\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

\*Grupo 6to. B (tratamiento)

En sexto B ocurrió algo similar a los otros dos grupos de tratamiento, como revelan los resultados. Primero se presenta el número de estudiantes evaluados (Tabla 5.18).

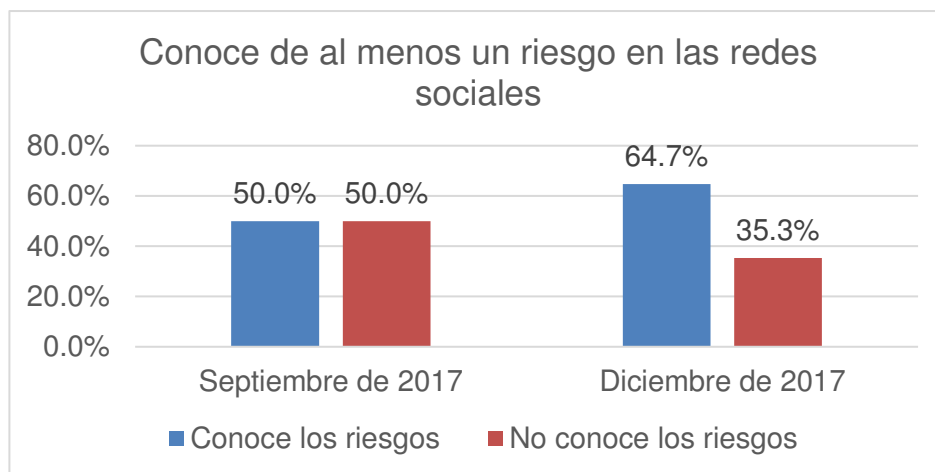
Tabla 5.18. Número de evaluados

<b>Antes de la intervención (Septiembre de 2017)</b>	36	18 hombres y 18 mujeres
<b>Después de la intervención (Diciembre de 2017)</b>	34	19 hombres y 15 mujeres

\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

Cuando todavía no iniciaba el cuasi-experimento, la mitad de los menores desconocía los peligros de las redes. La cifra final de conocimiento llegó a 64.7% (Figura 5.32).

Figura 5.32. Conocimiento de riesgos



\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

En la Tabla 5.19 se encuentran las respuestas que dieron los niños, con el número de menciones.

Tabla 5.19. Riesgos conocidos (antes de la intervención)

Riesgo	Menciones
Secuestro	4
Hablar con extraños	2
Tomen mis datos	3
Que me violen y vendan	2
Que me prostituyan	4
Ver cosas indebidas	3
<b>Total</b>	<b>18</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

Finalmente, los infantes contestaron más opciones, entre las que ya aparece el cyberbullying (Tabla 5.20).

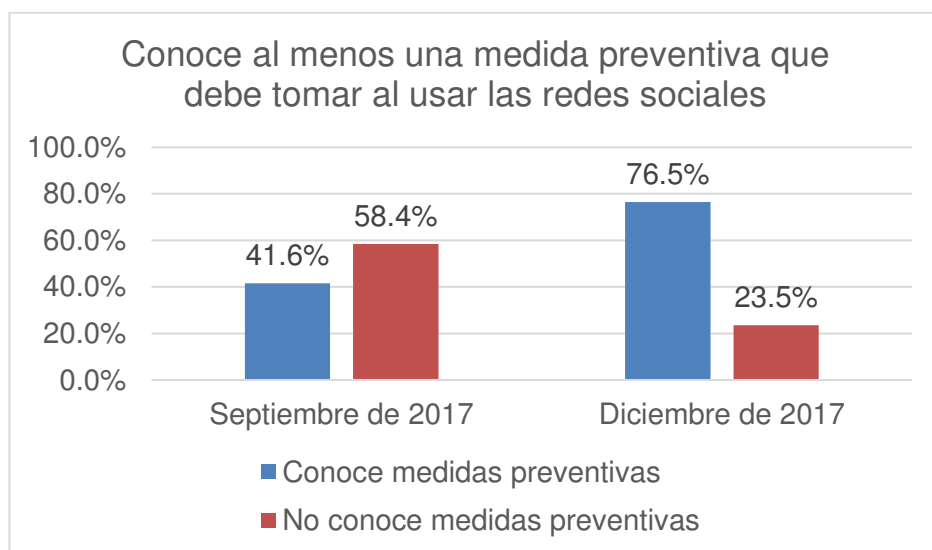
Tabla 5.20. Riesgos conocidos (después de la intervención)

Riesgo	Menciones
Cyberbullying	9
Muerte	2
Secuestro	5
Robo de información	1
Hablar con extraños	2
Que te violen y vendan	3
<b>Total</b>	<b>22</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

En este grupo se repite el alza en el conocimiento de medidas preventivas, al elevarse de 41.6% a 76.5%, lo que representa 34.9 puntos porcentuales más (Figura 5.33).

Figura 5.33. Conocimiento de medidas preventivas (cuasi-experimento)



\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

La Tabla 5.21 evidencia que no agregar a desconocidos y no dar datos personales era lo único considerado por los estudiantes como posibles precauciones.

Tabla 5.21. Medidas preventivas conocidas (antes de la intervención)

<b>Medida preventiva</b>	<b>Menciones</b>
No agregar a desconocidos	12
No dar datos personales	3
<b>Total</b>	<b>15</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

Al concluir la intervención las alternativas manifestadas fueron en total 9, de acuerdo a la Tabla 5.22.

Tabla 5.22. Medidas preventivas conocidas (después de la intervención)

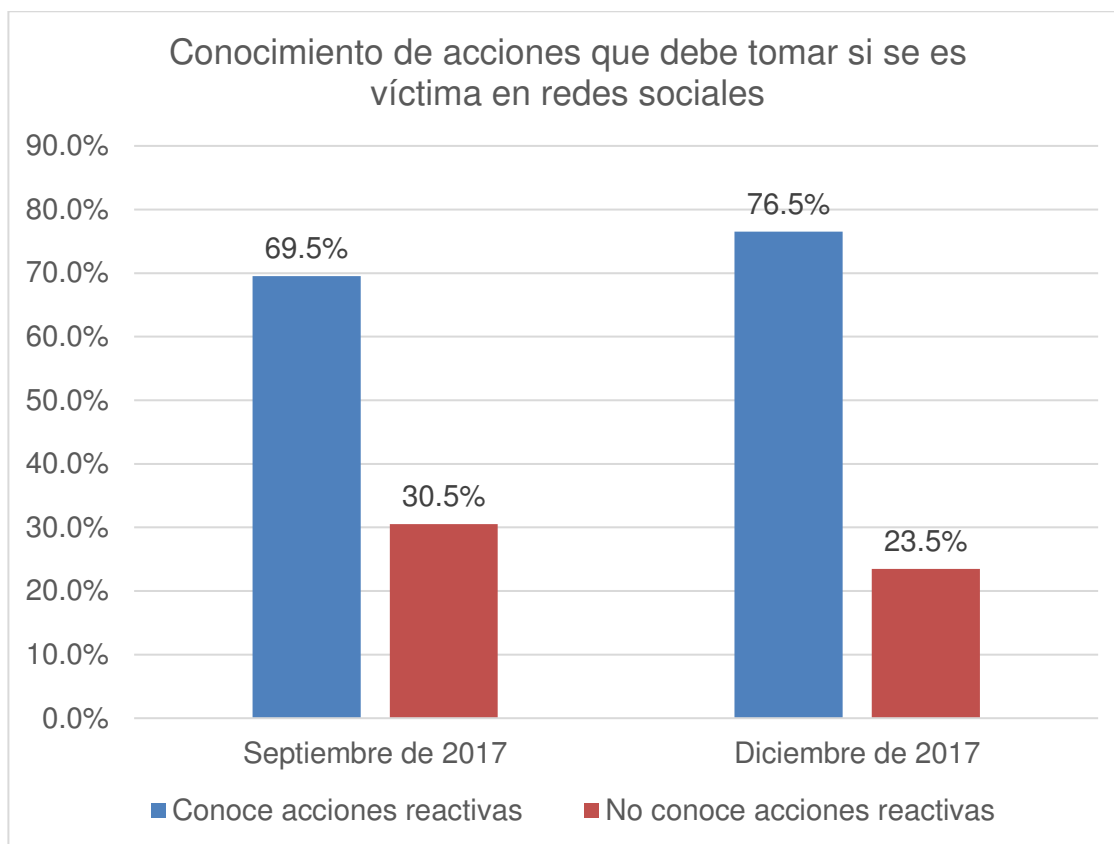
<b>Medida preventiva</b>	<b>Menciones</b>
No agregar a desconocidos	8
No usar en exceso las redes	2
Decirle a los papás	5
No poner cosas malas	1
No usar mucho el celular	1
Ignorarlos	1
Esconder contraseñas	1
No dar datos personales	3
Usar las redes con un adulto	4
<b>Total</b>	<b>26</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

Por último, el conocimiento de las acciones reactivas a emprender se elevó de 69.5 a 76.5% (Figura 5.34).



Figura 5.34. Conocimiento de acciones si se es víctima



\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

Es preciso recordar que la intervención en los tres grupos de la escuela primaria pública Eduardo A. Elizondo tuvo una duración de 3 meses, por lo que sin duda los resultados serían todavía más positivos si la educación mediática para el uso seguro e informado de las redes sociales se desarrollara durante todo el año escolar.

Del lado opuesto, las siguientes tablas exponen los resultados de los tres grupos de control, es decir, en los cuales no se aplicaron las técnicas de educación popular con el objetivo de lograr una transformación.

En general, las cifras dejan asentado que el conocimiento de riesgos, medidas preventivas y acciones reactivas se mantuvo en los mismos parámetros entre los niños y adolescentes en los que no se realizaron actividades ni se les compartió contenidos o materiales.

\*Grupo 4to. B (control)

La cantidad de alumnos a los que se les aplicó el cuestionario inicial y final presenta variaciones, derivado de la propia dinámica de asistencia a clases (Tabla 5.23).

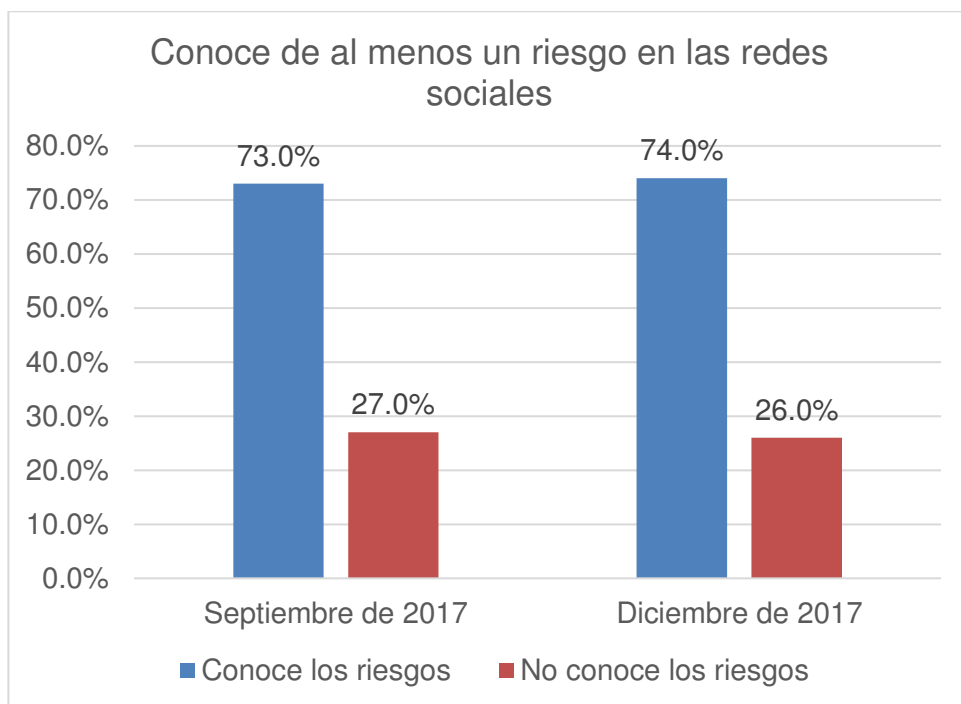
Tabla 5.23. Número de evaluados

<b>Al arranque del estudio (Septiembre de 2017)</b>	26	13 hombres y 13 mujeres
<b>Al final de la investigación (Diciembre de 2017)</b>	23	12 hombres y 11 mujeres

\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

La diferencia entre quienes afirmaron conocer los riesgos de las redes sociales –antes de intervenir en los grupos de tratamiento- y quienes lo aseguraron al final del estudio, es mínima, solo de un punto porcentual (Figura 5.35).

Figura 5.35. Conocimiento de riesgos



\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

Tampoco hubo grandes novedades en los peligros específicos que perciben los niños en las plataformas (Tablas 5.24 y 5.25).

Tabla 5.24. Riesgos conocidos (septiembre de 2017).

Riesgo	Menciones
Secuestro	2
Me pueden robar	7
Abuso sexual	2
Cyberbullying	1
"Stalkear"	1
Ver cosas indebidas	1
Robo de información	5
<b>Total</b>	<b>19</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

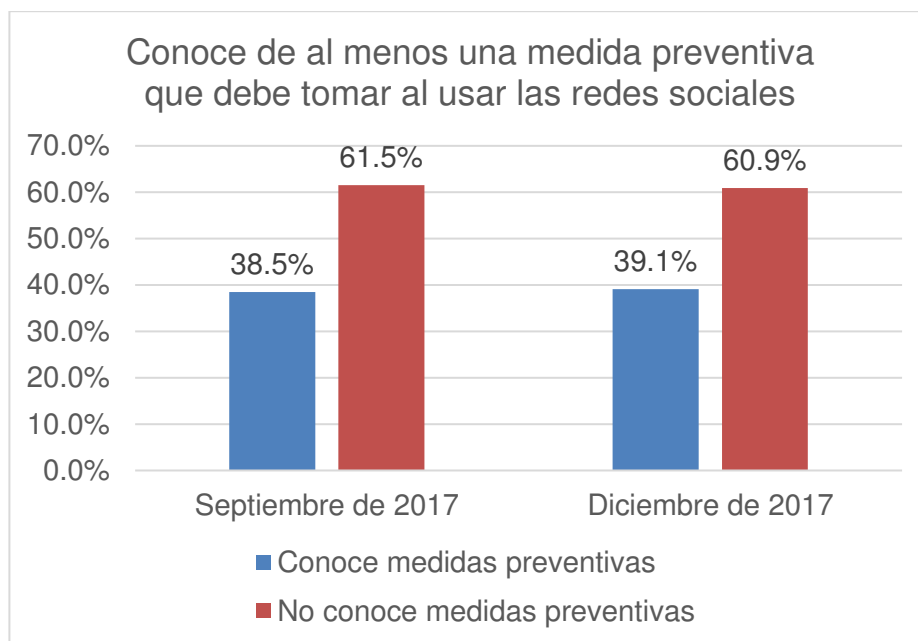
Tabla 5.25. Riesgos conocidos (diciembre de 2017).

Riesgo	Menciones
Secuestro	1
Me pueden robar	6
Abuso sexual	3
Cyberbullying	2
"Stalkear"	1
Ver cosas indebidadas	1
Robo de información	3
<b>Total</b>	<b>17</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

En la proporción de estudiantes que desconocen las medidas preventivas que se recomienda implementen cuando interactúan en las *social media*, prácticamente no existieron avances (Figura 5.36).

Figura 5.36. Conocimiento de medidas preventivas



\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

Incluso, en las respuestas específicas se dio un ligero retroceso (Tablas 5.26 y 5.27)

Tabla 5.26. Medidas preventivas conocidas (septiembre de 2017)

<b>Medida preventiva</b>	<b>Menciones</b>
No usar las redes en exceso	3
No ver cosas indebidas	2
No agregar desconocidos	2
Estar alertas	1
Hablar con familiares	2
<b>Total</b>	<b>10</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

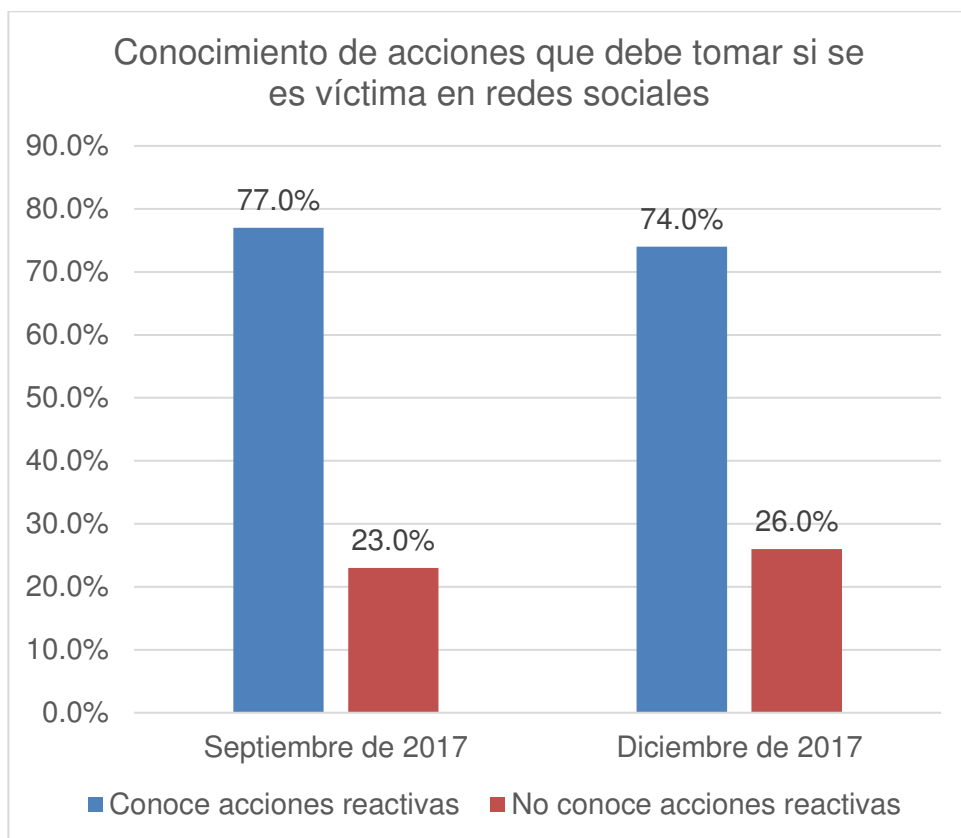
Tabla 5.27. Medidas preventivas conocidas (diciembre de 2017)

<b>Medida preventiva</b>	<b>Menciones</b>
No agregar a desconocidos	2
No ver cosas indebidas	2
Estar alertas	2
Hablar con los papás	3
<b>Total</b>	<b>9</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

Una caída de tres puntos porcentuales se registró en el conocimiento de qué se tiene que hacer si se sufre de algo negativo en las redes, en los dos puntos de tiempo analizados (Figura 5.37).

Figura 5.37. Conocimiento de acciones si se es víctima



\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

\*Grupo 5to. B (control)

En quinto B fueron tres niños más los que contestaron la encuesta, comparado a los que inicialmente la habían respondido (Tabla 5.28).

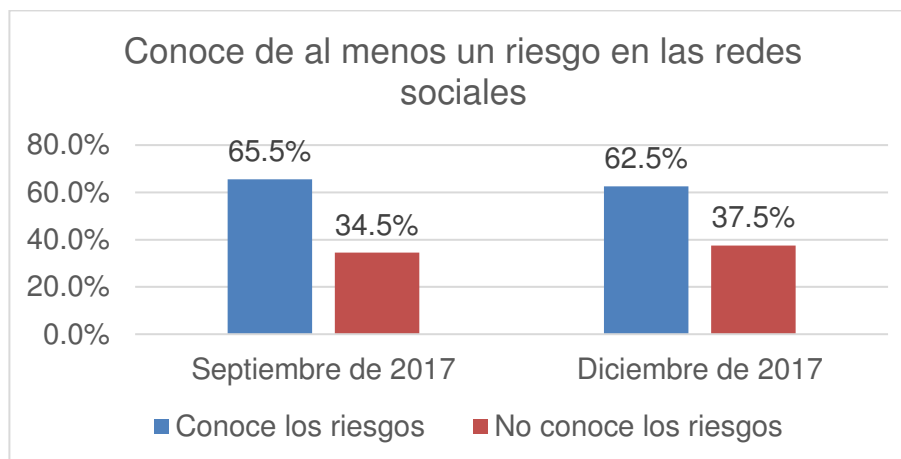
Tabla 5.28. Número de evaluados

<b>Al arranque del estudio (Septiembre de 2017)</b>	29	14 hombres y 15 mujeres
<b>Al final de la investigación (Diciembre de 2017)</b>	32	16 hombres y 16 mujeres

\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

Los menores que saben que Facebook, Youtube, Twitter y sitios similares tienen resquicios de seguridad, descendieron de 65.5% a 62.5%.

Figura 5.38. Conocimiento de riesgos



\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

Las Tablas 5.29 y 5.30 muestran los riesgos que expresaron los infantes, tanto antes como después de aplicar las técnicas de intervención.

Tabla 5.29. Riesgos conocidos (septiembre de 2017)

Riesgo	Menciones
Secuestro	3
Me pueden robar	7
Abuso sexual	1
Cyberbullying	1
"Stalkear"	2
Ver cosas indebidas	2
Robo de información/personas	3
<b>Total</b>	<b>19</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

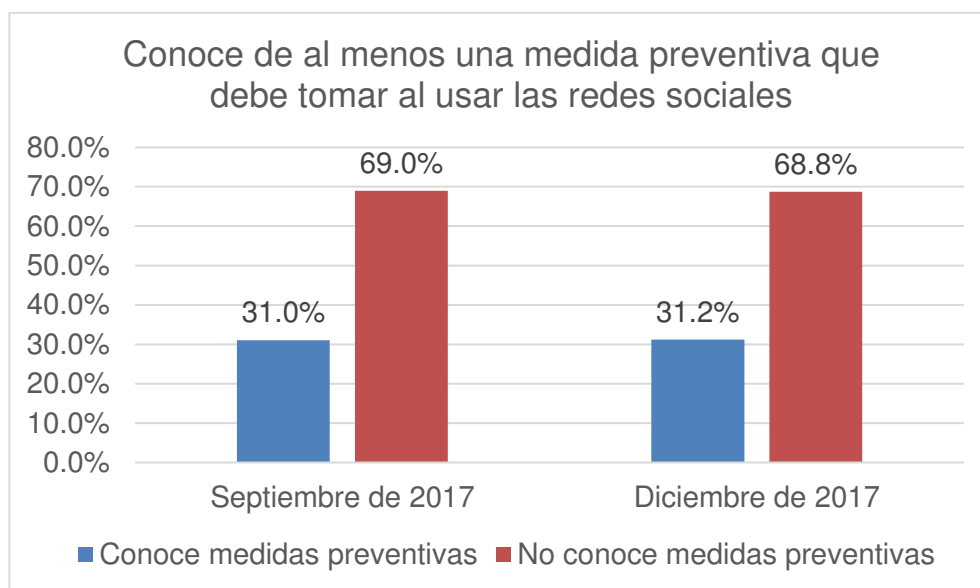
Tabla 5.30. Riesgos conocidos (diciembre de 2017)

Riesgo	Menciones
Ciberbullyng	1
Secuestro	5
Robo de información/personas	5
Ver cosas indebidas	1
Abuso sexual	8
<b>Total</b>	<b>20</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

En cuanto a las precauciones que los menores tienen presentes, no hubo cambios en la estadística (Figura 5.39).

Figura 5.39. Conocimiento de medidas preventivas



\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

Se replicaron además las menciones en concreto, lo que se puede ver en las Tablas 5.31 y 5.32.



Tabla 5.31. Riesgos conocidos (septiembre de 2017)

Medida preventiva	Menciones
No agregar a desconocidos	3
No ver cosas indebidas	2
Estar alertas	2
Hablar con familiares	2
<b>Total</b>	<b>9</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

Tabla 5.32. Riesgos conocidos (diciembre de 2017)

Medida preventiva	Menciones
No agregar a desconocidos	5
No ver cosas indebidas	2
Estar alertas	2
Hablar con los papas	1
<b>Total</b>	<b>10</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

De 76 a 78% de los alumnos pasó el conocimiento de la forma en que se debe reaccionar ante cualquier situación adversa en redes (Figura 5.40).

Figura 5.40. Conocimiento de acciones si se es víctima



\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

\*Grupo 6to. A (control)

La estadística de estudiantes analizados en el grupo de sexto A también tuvo movimientos (Tabla 5.33).

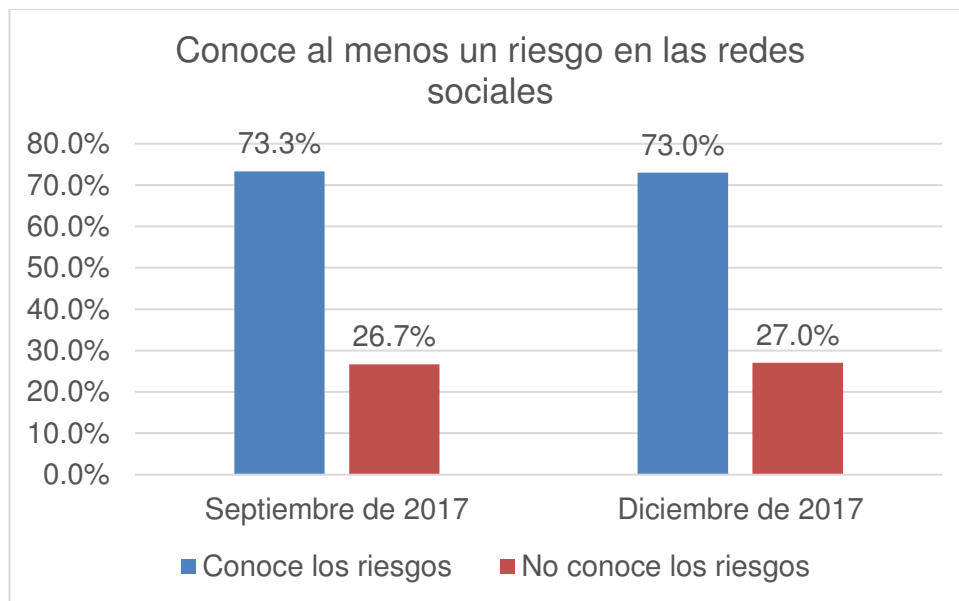
Tabla 5.33. Número de evaluados

<b>Al arranque del estudio (Septiembre de 2017)</b>	30	14 hombres y 16 mujeres
<b>Al final de la investigación (Diciembre de 2017)</b>	37	17 hombres y 20 mujeres

\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

La Figura 5.41 indica que casi el mismo número de niños permanecieron sin saber los peligros que involucran las *social media*.

Figura 5.41. Conocimiento de riesgos



\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

Las similitudes prevalecen además en lo señalado con exactitud por los infantes (Tablas 5.34 y 5.35).

Tabla 5.34. Riesgos conocidos (septiembre de 2017)

<b>Riesgo</b>	<b>Menciones</b>
Secuestro	6
Me pueden robar	4
Me prostituyan	1
Cyberbullying	5
Que me violen y vendan	2
Hablar con extraños	1
Robo de información	3
<b>Total</b>	<b>22</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

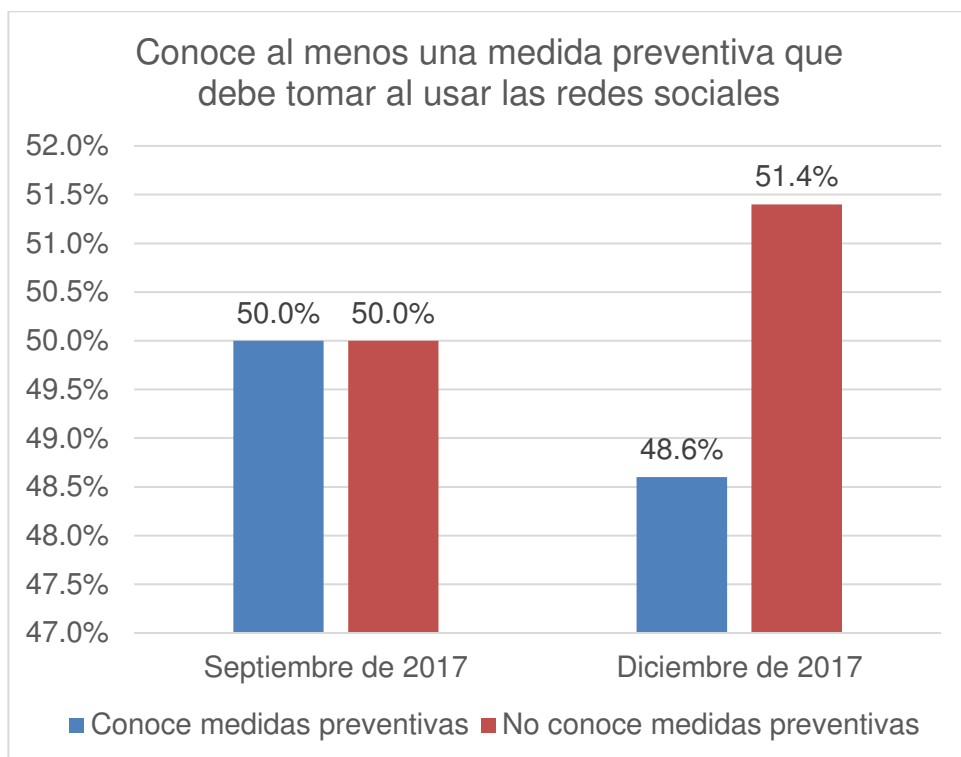
Tabla 5.35. Riesgos conocidos (diciembre de 2017)

<b>Riesgo</b>	<b>Menciones</b>
Secuestro	8
Hablar con extraños	1
Abuso sexual	4
Cyberbullying	1
Estafas y extorsiones	2
Amenazas y acoso	2
Robo de información	9
<b>Total</b>	<b>27</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

El porcentaje de niños que conocen medidas preventivas bajó 1.4% (Figura 5.42)

Figura 5.42. Conocimiento de medidas preventivas



\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

Pocos son los ajustes en las respuestas del antes y después (Tabla 5.36).

Tabla 5.36. Medidas preventivas conocidas (septiembre de 2017)

Medida preventiva	Menciones
No agregar desconocidos	8
No dar datos personales	4
Decirle a mis papas	3
<b>Total</b>	<b>15</b>

\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

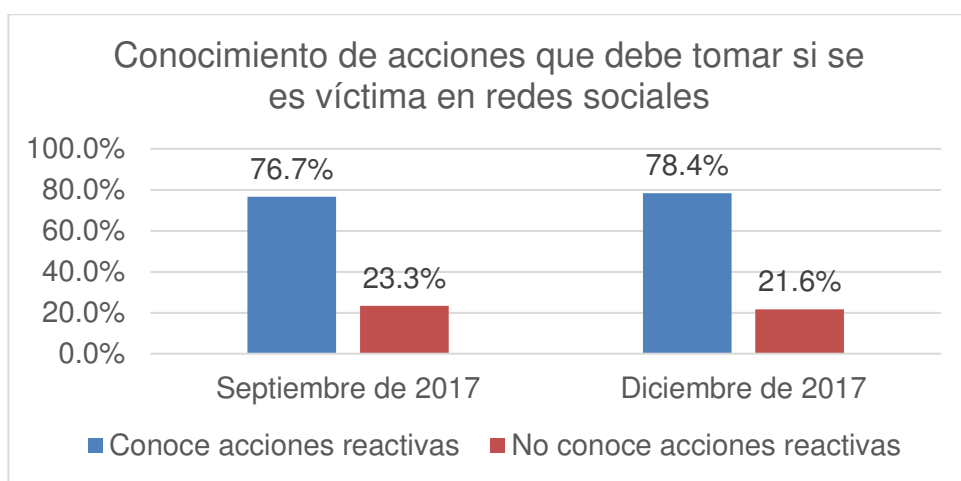
Tabla 5.37. Medidas preventivas conocidas (diciembre de 2017)

Medida preventiva	Menciones
No agregar a desconocidos	7

No dar información privada	7
Tener supervisión adulta	4
<b>Total</b>	<b>18</b>

Para cerrar, se mantuvo entre los menores el nivel de conocimiento de las acciones a tomar si se es víctima (Figura 5.43).

Figura 5.43. Conocimiento de acciones si es víctima



\*Fuente: Elaboración propia con información del cuasi-experimento realizado

Así, fue comprobado que los grupos de control mantuvieron casi el mismo nivel de competencias en seguridad, contrario a lo ocurrido con los grupos de tratamiento, lo que confirmó la hipótesis de estudio sobre que una estrategia transversal que involucre a los tres poderes de gobierno, medios de comunicación tradicionales y nuevos, y un plan piloto en las aulas, permitiría la incorporación de la educación mediática en las instituciones educativas públicas de nivel básico del área metropolitana de Monterrey, y elevar así las competencias mediáticas en materia de seguridad en los alumnos.

Fueron respondidas las tres preguntas planteadas inicialmente. ¿cuál es el nivel promedio de competencias mediáticas en el uso seguro de redes sociales de los estudiantes de las escuelas públicas primarias del área metropolitana de Monterrey? Se encontró que es regular e insuficiente, ya que no conocen integralmente los riesgos que existen en esas plataformas, cómo evitar convertirse en víctima y proteger su salud física, mental y emocional, así como su patrimonio familiar. En cuanto a la segunda interrogante sobre ¿cuáles son algunos de los factores que influyen en este nivel de competencias mediáticas? fueron identificadas: la falta de supervisión y orientación de los padres cuando los menores utilizan las *social media*; la escasez de contenidos de educación para los medios en los programas académicos de los tres grados; y las pocas veces que los maestros abordan el tema en las aulas, en cuyas causas habrá que profundizar en futuros trabajos. ¿Cuáles son los efectos de implementar la educación mediática en los últimos tres grados de la formación académica básica? Ese cuestionamiento se pudo contestar, con base a los resultados, de manera clara y precisa: el aumento significativo en la conciencia, conocimiento y acciones de los infantes ante los peligros que hay al navegar en las plataformas y las medidas preventivas que deben tomar para su uso seguro e informado; el desarrollo de sus capacidades de análisis y crítica; y, la sensibilización de maestros sobre la importancia de que este campo de la enseñanza esté presente en sus salones. Los resultados estuvieron en el mismo sentido que otras investigaciones en México, como las de Campos (2011) y la de León y Caudillo (2014); y estudios internacionales como el de Aguaded y Gutiérrez (2015) y Marín y Rivera (2014), que se realizaron en España y Ecuador, respectivamente.

## **CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

En la discusión y conclusiones se resaltan cuáles fueron las principales aportaciones y hallazgos en el área de conocimiento de la investigación. Se hace una breve reflexión acerca del tema tratado, así como las interrogantes planteadas, es decir, si se rechaza o no la hipótesis y si las variables utilizadas son las que explican la problemática planteada. Se brindan también elementos para análisis y posteriores investigaciones.

### **6.1 Discusión de resultados**

Los resultados avalan la eficiencia de poner en práctica en la enseñanza y aprendizaje de la educación mediática los fundamentos teóricos de la comunicación popular (Kaplún, 1983), que no hace comunicación por la comunicación misma, sino en el marco de un proceso transformador en el que el componente comunicacional se fusiona con el pedagógico y el organizativo. Bajo esta premisa y con la experiencia del estudio, el cambio se logra siguiendo cuatro etapas básicas, independientemente de la técnica aplicada -video social, representación teatral, creación de medios propios comunitarios, por mencionar algunas-: punto de partida (introducción); observación ó producción; discusión libre (análisis); y reflexión conclusiva para la mejora. Todo el proceso basado en el modelo dialógico (Vigotsy, 1979) y siendo participativo en todas sus fases (Kaplún, 2002).

Se encontraron en la literatura coincidencias con otros autores e investigaciones previas, pero también divergencias. Es verdad lo que argumenta

Martínez-Salanova (2011) sobre la educación y la comunicación: no se puede hablar de dos procesos independientes, pues el hecho educativo es, esencialmente, un hecho comunicativo y la comunicación es un componente pedagógico del aprendizaje. Más allá de esto se requiere mucha más comprensión y esfuerzo colaborativo entre las dos áreas del conocimiento para el beneficio común.

Ni los medios tradicionales son mejores que los nuevos, ni viceversa, simplemente son diferentes y se complementan. No obstante, no se comparte la afirmación de que en los medios digitales la interactividad es el concepto clave que les da sentido (Martínez, 2008), entendida como la capacidad que tiene el usuario de preguntar al sistema y recibir respuesta Moragas (1993, p. 18). El aspecto central en plataformas como las redes sociales es la interacción entre las personas, tanto que ya no se puede hablar de que globalmente existe una Sociedad del Conocimiento, Sociedad de la Información o Sociedad de la Comunicación, sino lo que lo prevalece en la actualidad es una Sociedad de la Interacción, que tendrá que investigarse en los próximos años.

Los ciberdelitos, especialmente los cometidos en contra de menores, se han convertido en una problemática grave en México, y pocos han sido los avances en cuanto al marco jurídico, políticas públicas y campañas masivas de prevención. Los tres poderes de gobierno, en todos sus niveles, deben buscar reducir la incidencia, pero para lograrlo tendrán que involucrar a todos sectores de la sociedad, incluidas organizaciones civiles, medios de comunicación, empresas de las plataformas electrónicas y la población en general.



Nadie puede negar que la mayoría de los niños y adolescentes que forman parte de la Generación Z son nativos digitales (Prensky, 2001) , pero al menos en las *social media*, se mueven en un hábitat salvaje que supone todo un reto en todos los ámbitos, especialmente en el educativo, pues ya no basta de dotar a los alumnos de conocimientos para su supervivencia, éxito social y laboral, sino que hay que dotarlos de las competencias para desenvolverse en el entorno vital que les generan los medios, sobre todo el internet, en el que construyen parte importante de su identidad y realidad. Más allá del empoderamiento y autosuficiencia de los nativos digitales, del que hablan la mayoría de los autores, en los menores destaca más su vulnerabilidad a ver dañada su integridad física, mental, emocional o patrimonial, pues no cuentan con la formación y madurez para navegar con total seguridad en sitios como Facebook, YouTube, Twitter, Instagram, y Snapchat, entre otros.

La Secretaría de Educación Pública federal presentó en marzo de 2017 el nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017), que tiene cinco ejes: escuela; planes de estudio –con la enseñanza del lenguaje, pensamiento matemático y la formación cívica y ética como aspectos fundamentales-; maestros; inclusión y equidad y gobernanza del sistema educativo; es decir, no se menciona como prioridad la educación para los medios. Después de una revisión de las innovaciones únicamente se pudo encontrar en la etapa de secundaria el tema de la depuración de mensajes, pese a que como ya se ha expuesto el consumo activo de los nuevos medios y la interacción en ellos, como las social media, empiezan en promedio desde los 6 años de edad.

Aunque la SEP argumenta que los contenidos para el uso responsable de las tecnologías sí están incluido en sus planes y programas, y en el Proyecto Prende, los hechos indican que es de manera muy superficial y general en asignaturas como Formación Cívica y Ética o Español, y no se trata de una estrategia integral que involucre a todos los actores involucrados, como padres y maestros.

La educación basada en competencias es la dominante en el país. Ferrés y Piscitelli (2012) establecieron como significado de competencia mediática el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes –en análisis y expresión– relacionados con seis dimensiones: 1. El lenguaje. 2. La tecnología. 3. Procesos de recepción y de interacción. 4. Procesos de producción y difusión. 5. Ideología y valores. 6. Estética. Cada apartado tiene sus indicadores de cumplimiento, pero sólo en uno hace referencia a la protección del usuario, por lo que una de las bases de la presente investigación es que debe crearse una séptima dimensión enfocada en la seguridad, con sus indicadores, en los que se proponen el conocimiento de riesgos y saber las medidas preventivas que se deben tomar en los medios.

Desde la perspectiva de la educación popular la única comunicación eficaz es la transformadora (Kaplún, 2002), con lo cual concuerda este estudio, sin embargo, no siempre la transformación es positiva, de ahí la necesidad de incorporar la educación mediática a los contenidos de los programas académicos en México desde el nivel básico, pues se trata de quienes en unos años encabezarán como ciudadanos a la nación. Lo más sencillo sería integrar algunos tópicos a la materia de Cívica y Ética de los estudiantes, como señala

Campos (2012), mas los resultados serán limitados si no se relacionan con todas las asignaturas, se planea una Escuela de Padres y capacitación a los maestros, desde la Normal, en este rubro. No se puede olvidar, como ya se explicó, fortalecer el marco legal y las acciones gubernamentales y de las compañías tecnológicas, con campañas preventivas en los medios de comunicación.

Tomando en cuenta a tres autores (Buckingham, 2007; Aparici, 2010, p.12 y Unesco, 2002) se desarrolló una definición propia de educación mediática, quedando como: el proceso de enseñar y aprender, en espacios formales e informales, sobre el buen uso de los medios de comunicación tradicionales, nuevos, y en distintas plataformas; desarrollar las capacidades analíticas, críticas y creativas de las personas para consumir, utilizar, compartir y crear contenidos de manera responsable, segura e informada, considerando su bienestar integral y el de la sociedad, y sin dejar de lado su autorrealización.

El propósito de toda investigación es generar conocimiento, por lo que que este trabajo aporta en el aspecto teórico al estado del arte del objeto de estudio, pero además proporciona evidencias científicas y una propuesta viable en la cual ya se ha avanzado para que se convierta en una realidad.

Como ya se explicó, fue aprobada la hipótesis en cuanto a que una estrategia transversal que involucre a los tres poderes de gobierno, medios de comunicación tradicionales y nuevos, y un plan piloto en las aulas, permitiría la incorporación de la educación la educación mediática en las instituciones

educativas públicas de nivel básico del área metropolitana de Monterrey, y elevar así las competencias mediáticas en materia de seguridad en los alumnos.

Los resultados indican que tres de cada 10 niños no están conscientes de los riesgos que hay en las *social media*, lo que los convierte en víctimas potenciales. Los peligros que reconocen los menores incluyen: robo de información a personas, abuso sexual, extorsión, cyberbullying, amenazas y acoso.

Cuatro de cada 10 niños desconocen las medidas de prevención que tienen que aplicar para proteger su integridad física, mental, emocional y patrimonial, lo que aumenta su vulnerabilidad.

Las acciones precautorias comentadas por los alumnos fueron: no visitar sitios “malos”, estar supervisado por un adulto, no dar información privada y no hablar, agregar en sus contactos o salir con desconocidos

Se demostró que implementar la educación para los medios en los planteles puede ayudar a resolver las carencias mencionadas, pues aplicar algunas técnicas de comunicación popular permitió elevar en los estudiantes el nivel de competencias mediáticas en materia de seguridad, al utilizar las redes sociales.

La cantidad de niños que conscientes de los peligros en esas plataformas digitales se elevó entre 15 y 40 puntos porcentuales, en los grupos de tratamiento. También se aumentaron los riesgos percibidos en las *social media* al hacer referencia a otros términos más especializados como cyberbullying o robo de información.

Los menores que conocen las medidas preventivas subieron entre 27 y 67% en los grupos de tratamiento. Antes de la intervención las precauciones que tenían presentes eran limitadas. Posteriormente, los estudiantes mencionaron más cuidados que podían tomar: no pasar las cuentas a desconocidos, no dar datos personales, no usar en exceso las redes, defenderse, decirle a sus papas, ignorarlos o poner el perfil como privado en la configuración, para que sólo sus contacto vean sus publicaciones.

Aunque ya la mayoría de los alumnos sabían inicialmente la manera en que deben de actuar si sufrían de algo negativo en las redes sociales como en cualquier otro contexto, también creció finalmente ese porcentaje entre 7 y 15 puntos.

Aún más reveladores resultan otros datos obtenidos que dejan al descubierto que los niños que cursan primaria en la zona conurbada de Monterrey tienen en las redes sociales gran parte de su mundo en la vida cotidiana, pero tienen muy poca orientación de sus padres y guía por parte de sus maestros en el aula, circunstancias que podrían asociarse con las deficiencias en las competencias mediáticas en seguridad, lo que convierte a las infantiles en personas vulnerables a los delitos cibernéticos.

La investigación permitió crear un perfil de hábitos. Un 95.1% de los estudiantes analizados manifestaron utilizar al menos una red social, pero la media de uso es de tres plataformas, principalmente Youtube, Facebook y Whatsapp, un tiempo de dos horas diarias. Es evidente que se requieren políticas

públicas para la formación y protección integral de la infancia. Empero, hacerlo a partir de la secundaria de forma más estructurada, constante y especializada, como está previsto por las autoridades en el nuevo modelo educativo, representa llegar muy tarde, pues siete de cada diez de los pequeños dijeron que empezaron a navegar en las *social media* entre los seis y los ocho años, edad que comprende los primeros grados que se cursan en la primaria.

Son los padres quienes introducen en la mayoría de los casos a los niños a las redes, pero luego no los supervisan y en la escuela son contadas las ocasiones que se aborda el tema de la seguridad en internet. Debido a esto es indispensable incorporar de lleno la educación mediática en todos los programas académicos y actividades para estudiantes, papás y docentes.

Sin duda la discusión de estos resultados tendrá que integrar en el corto y mediano plazo tanto a líderes y representantes del sector público y privado, comunidad científica, normales, universidades, asociaciones de padres de familia, organizaciones no gubernamentales, magisterio, sindicatos y en general a la sociedad civil, para llegar a acuerdos sobre las acciones que se emprenderán en el corto y mediano plazo en beneficio de los niños y adolescentes.

## **6.2 Conclusiones**

Esta investigación confirmó que los niños y adolescentes poseen características relacionadas directamente con las nuevas tecnologías y medios, como las redes sociales, que son el ser: multimedias, multiplataformas, multipantallas y creadores de contenidos, todo en medio de una sociedad de la

interacción, de la que forman parte activa al comunicarse de manera permanente en un modelo multidireccional entre un número indefinido de emisores y receptores, y en el que pueden ocupar de forma dinámica y simultánea cualquier posición en el diálogo, por lo que igual pueden ser quien envía, como quien recibe el mensaje, el ruido, el contexto y la retroalimentación o incluso ser el propio mensaje. Si bien el medio es el mensaje (McLuhan, 1964), actualmente también el sujeto que se comunica y el tipo de interacción, son el mensaje.

Los menores de las escuelas primarias públicas del país, muchos de ellos nativos digitales, utilizan, experimentan, comparten, se comunican, conviven y crecen en las *social media*, sin embargo, lo hacen en medio de un hábitat salvaje, de forma intuitiva y en el que actúan por instinto, por lo que la educación ya no es pensable en el modelo vigente en México el cual ha sido totalmente rebasado.

Los resultados evidenciaron que existen carencias en las competencias mediáticas de seguridad de los estudiantes de los tres últimos grados de la primaria del área metropolitana de Monterrey, que los ponen en un riesgo inminente de convertirse en víctimas de ciberdelitos que podrían afectar irreversiblemente su salud, integridad y el patrimonio de la su familia. Quedó comprobado que implementar educación mediática en las aulas ayuda a mejorar considerablemente la conciencia, el conocimiento y la acción preventiva y reactiva de los alumnos.

El nuevo Modelo Educativo presentado en marzo de 2017 por la SEP no menciona en general la educación para los medios como eje prioritario, sino

únicamente en la etapa de secundaria se precisa el tema de la depuración de mensajes, pese a que el consumo, creación e interacción en medios, como las redes sociales empiezan en desde los 6 años de edad en los mexicanos. Son insuficientes los esfuerzos de la autoridad en planes, asignaturas, páginas de internet y algunos proyectos que han lanzado recientemente. Ante el alza de 189% en los últimos 7 años de la incidencia en los delitos cibernéticos cometidos en contra de menores, urgen acciones inmediatas.

La educación mediática es el proceso de enseñar y aprender, en espacios formales e informales, sobre el buen uso de los medios de comunicación tradicionales, nuevos, y en distintas plataformas; desarrollar las capacidades analíticas, críticas y creativas de las personas para consumir, utilizar, compartir y crear contenidos de manera responsable, segura e informada, considerando su bienestar integral y el de la sociedad, y sin dejar de lado su autorrealización. Se recomiense incorpore en todos los modelos, planes y programas del nivel básico de Nuevo León y del país.

Pero cualquier cambio tendría efectos mínimos si no se capacita también a los maestros y papás también en la educación mediática, a los primeros desde las Normales y luego con cursos de actualización; y a los segundo por medio de escuela de padres. Las empresas de los medios tradicionales y nuevos tendrán que involucrarse con campañas y recursos para la prevención y atención.

Si se desea que la educomunicación no quede al arbitrio del gobierno en turno y sea algo permanente, los legisladores tendrán que incluirla en el marco jurídico



y las autoridades diseñar y llevar a cabo políticas públicas que vayan más allá del periodo de su administración.

Para el desarrollo y evaluación de las competencias mediáticas habrá que incluir la seguridad como una nueva dimensión, con sus propios indicadores alrededor de: conocer e identificar los riesgos existentes; y comprender y practicar medidas preventivas al interactuar con y en los medios.

Así, la investigación cumplió con sus objetivos. Se diseñó una estrategia para la implementación de la educación mediática en instituciones educativas públicas de nivel básico del área metropolitana de Monterrey mediante un diagnóstico de competencias mediáticas en materia de seguridad. También se concretaron los propósitos específicos del estudio, ya que se determinó la importancia de la educación mediática durante la infancia para evaluar la pertinencia y factibilidad de integrarla a los programas académicos del nivel primaria; fue diagnosticado el nivel de competencias mediáticas en el uso seguro de redes sociales por parte de los alumnos, a partir de su conocimiento de riesgos y medidas preventivas en esas plataformas; y se identificó el perfil de hábitos, la inclusión digital y la dinámica familiar en el uso de redes sociales de los estudiantes.

Fueron respondidas las tres preguntas de investigación. Los niños de 8 a 11 años de edad que cursan cuarto, quinto y sexto de las escuelas públicas primarias del área metropolitana de Monterrey no conocen integralmente los riesgos que existen en las redes sociales, cómo evitar c en víctima y proteger su salud física, mental y emocional, así como su patrimonio familiar, por lo que su

nivel de competencias mediáticas en el uso seguro e informado de esas plataformas digitales es regular e insuficiente.

Pese a que se requiere profundizar en las relaciones causales en futuros estudios, fue posible identificar algunos de los factores que influyen en ese nivel de competencias: la falta de supervisión y orientación de los padres cuando los menores utilizan las *social media* (en muchos de los casos los dos tienen un trabajo remunerado que los tiene ausentes de la casa gran parte del día); la escasez de contenidos de educación para los medios en los programas académicos de los tres grados; y las pocas veces que los maestros abordan el tema en las aulas, lo cual en próximos trabajos habrá que definir si es porque no está incluido de manera amplia en los tópicos oficiales que los obligan a tocar las autoridades, por desconocimiento, indiferencia o las limitaciones en los horarios escolares.

En los últimos tres grados de la formación básica se detectó que los efectos de implementar la educación mediática fueron: el aumento significativo en la conciencia, conocimientos y acciones de los menores ante los riesgos que existen al interactuar en las redes sociales y las medidas preventivas que deben aplicar por su seguridad; el desarrollo de sus capacidades de análisis y crítica para el uso informado de las nuevas tecnologías y medios; y la sensibilización a maestros sobre la trascendencia de que contenidos de esta área estén presente en las aulas.

Entre las nuevas interrogantes que surgieron durante el desarrollo de este trabajo, y que tendrán que contestarse o ahondarse en ellas en futuras investigaciones, están: ¿qué provoca las insuficiencias en competencias mediáticas de los alumnos de la educación básica? ¿Qué tanto influye el nivel socioeconómico? ¿Cuáles son los contenidos más consumidos por los estudiantes y qué consecuencias dejan en ellos? ¿Cuál es el papel del maestro y de los padres de familia en la determinación del nivel de competencias mediáticas? ¿Cuál es el nivel de competencias mediáticas de los maestros y padres de familia? ¿Qué acciones se pueden emprender para incrementarlas? ¿Qué buenas prácticas de educación para los medios existen en otros países y cuáles se pueden incorporar en México? ¿De qué manera se da la educomunicación en espacios informales y cómo se puede incluir a la educación formal? ¿La educación transmedia sustituye a la educación mediática, la complementa o es el siguiente paso? Además de estos cuestionamientos, se sumarán otros al replicar el presente estudio en otros grados y etapas de formación, en escuelas privadas y diferentes alternativas de planteles, como de educación especial, multigrado, rurales, a distancia, de tiempo completo, para alumnos de alto rendimiento, por señalar algunas modalidades.

No se trata de satanizar a los medios de comunicación, en específico a las redes sociales, pues forman parte importante de la comunidad y tienen misiones formativas y democratizadoras fundamentales, por lo que más allá de una visión prohibitive, se debe privilegiar la formativa.

Niños y adolescentes necesitan aprender a vivir en un entorno en el que los medios digitales son preponderantes en la construcción de su realidad e identidad. Esa es la exigencia derivada de las transformaciones que de fondo han sufrido la cultura y la comunicación por la velocidad a la que avanza la tecnología y lo que se ha denominado en este documento como sociedad de la interacción.

La fase de la infancia es crítica para el correcto desarrollo integral y armónico de la persona. De quienes la viven saldrán los futuros ciudadanos que dirigirán al estado y al país, por lo que es trascendente que en su aprendizaje se consideren los componentes mediáticos y tecnológicos, como ya se ha hecho desde hace dos décadas en naciones desarrolladas. Toda labor de educación mediática deberá comenzar con los medios tradicionales, para después continuar con los nuevos medios, como las redes sociales.

Es indispensable que la educación para los medios sea una realidad en Nuevo León y en todo México, con énfasis en el análisis, crítica y participación. Tendrán que involucrarse todos los sectores de la sociedad: el legislativo; los tres niveles del gobierno con políticas públicas; organizaciones civiles con evaluación y retroalimentación; las empresas de medios con campañas preventivas; pero fundamentalmente las familias en los hogares y los docentes en los salones de clases, protagonistas en la enseñanza y aprendizaje de los niños y adolescentes, que son el futuro del país.

### 6.3 Limitaciones del estudio

Las principales limitaciones que enfrentó el estudio fueron respecto a los problemas para obtener el permiso de autoridades y directores para acceder a las escuelas, lo que obligó a buscar otras opciones de planteles con disponibilidad, y modificar –aunque no de manera significativa- la estratificación y distribución por municipios. En este ámbito cabe mencionar que por los recursos humanos y materiales con los que se contó, no se incluyó a la ciudad de Juárez, que oficialmente forma parte del área metropolitana de Monterrey, en la aplicación de los instrumentos de medición.

El tiempo disponible para investigar el tema y evaluar el cambio fue otra dificultad importante, pues la recolección de datos, cuantitativos y cualitativos, se hizo prácticamente en tres meses. Dado el tamaño de la muestra y las técnicas implementadas, tener un plazo más largo habría permitido extender los procedimientos, pese a que finalmente estos no se vieron afectados. Al tratarse de una metodología mixta es lógico que los periodos y fechas se amplíen, pero se tuvieron que adaptar a requisitos y exigencias externas e internas de horarios.

Referenciar y criticar estudios anteriores constituye la base de la revisión bibliográfica y ayuda a sentar las bases para entender la problemática en la que se profundiza (Avello, 2017), por lo que La falta de investigaciones previas, en concreto sobre competencias mediáticas en materia de seguridad en el uso de las redes sociales por parte de menores, representó otra limitación. Existen múltiples trabajos sobre el uso de internet por parte de infantes y sus peligros,

pero pocos enfocados a la educación para los nuevos medios y el desarrollo de las competencias mediáticas en niños y adolescentes del nivel académico básico, en el rubro de seguridad. En cuanto al perfil de uso y consumo de las redes sociales de los infantes nuevoleonenses y mexicanos la literatura era prácticamente nula, lo cual fue un área de oportunidad para abrir nuevas brechas en ella y consecuentemente ser la puerta a nuevos estudios.

La propia naturaleza de la investigación, en la que los destinatarios y participantes principales fueron niños y adolescentes, fue todo un reto pedagógico. La resistencia de los maestros fue otro elemento que se tuvo que vencer generando confianza.

#### **6.4 Estrategia recomendada**

Las propuestas que han surgido de esta investigación han avanzado en paralelo con ella a través del Proyecto Media, en el que hay tres recomendaciones principales cuya implementación se promueve en Nuevo León, en primera instancia, para luego llevarlas a todo el territorio nacional:

1. Incorporar en los programas académicos del nivel básico contenidos de educación mediática, como ya ocurre en países como los nórdicos, Estados Unidos, Canadá, Australia y algunos de Europa. Incluir talleres para padres de familia y capacitación para maestros, desde su formación, modificando la currícula en las Normales.

2. Fomentar campañas masivas de prevención en medios tradicionales y nuevos, tanto de las autoridades como de las mismas empresas involucradas, para que todos asuman su responsabilidad social. Integrar a expertos y organizaciones.
3. Impulsar que los tres Poderes de Gobierno a nivel federal y estatal tomen acciones para actualizar el marco jurídico y sus políticas públicas en materia de ciberdelitos cometidos en contra de menores, en el campo de la prevención, seguimiento y sanción.

Hasta el momento se han dado los siguientes pasos:

- Presentación en el Congreso del Estado de documento sobre la necesidad de educación mediática en las escuelas de Nuevo León: 27 de abril de 2016.
- Investigación exploratoria y proyecto de intervención sobre el tema, en una primaria de Apodaca: de agosto a diciembre de 2016.
- Entrega en la Legislatura de sugerencia de mesas de trabajo (temas y participantes): 11 de noviembre de 2016
- Realización de mesas de trabajo en el Congreso estatal: 25 de enero de 2017
- Anuncio del entonces Secretario de Educación de Nuevo León, Arturo Estrada, de la implementación de educación mediática en escuelas del nivel básico, normales de maestros y escuela de padres (tras diálogo con él): 3 de febrero de 2017.
- Presentación de iniciativa de reforma a la Ley Estatal de Educación, en la que se le da atribuciones a la Secretaría de Educación del Estado para fomentar el uso responsable de la internet y las redes sociales en los menores de edad: 25 de abril de 2017, en el Congreso de Nuevo León.

-Aprobación de la iniciativa de reforma: 31 de mayo de 2017

-Publicación en el Periódico Oficial del Estado de la reforma: 28 de junio de 2017.

El artículo modificado fue el 22 de la Ley de Educación del Estado de Nuevo León, en el que se le dio la atribución a la autoridad educativa estatal, en coordinación con la federal, de: “fomentar el uso responsable y seguro de las tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento a través de los planes y programas de estudio. Se trató de un primer esfuerzo para incorporar a los programas académicos la educación para los medios, que nació del presente trabajo.

En la búsqueda de que la educación mediática se brinde en todas las aulas del país, el 12 de septiembre de 2017 ocho estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Comunicación y tres docentes, incluida la investigadora, acudieron a la Cámara de Diputados a entregar un documento en el que se solicitó a los legisladores federales:

1. La presentación y aprobación de una iniciativa de reforma a la Ley General de Educación, que se entregó en manos del diputado Waldo Fernández.
2. La realización de mesas de trabajo con autoridades de los diferentes poderes, especialistas y organismos para analizar la posibilidad y opciones de legislar en materia de delitos cibernéticos cometidos en contra de niños, adolescentes y jóvenes, así como el tema de educación mediática como prevención.



3. El envío de un exhorto a la Secretaría de Educación Pública para que incorpore en sus modelos y programas académicos la educación mediática en el nivel de educación básica, empezando desde primaria y enfocada principalmente en las redes sociales. Se deberá contemplar la capacitación de maestros y padres de familia en este tema.

4.- Enviar exhorto al Gobierno federal, Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, Policía Federal, Secretaría de Educación Pública y Procuraduría General de la República para que lleve a cabo campañas masivas de educación mediática a través de los medios de comunicación locales, dirigidas a menores de edad. Además de involucrar a las empresas de medios de comunicación tradicionales y de las redes sociales a involucrarse activamente en el tema en México.

La iniciativa de reforma a la Ley General de Educación señala la necesidad de cambiar en el artículo 7 la fracción 16 y agregar una 17, para quedar como se detalla a continuación.

Artículo 7o.- La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:

XVI.- Realizar acciones educativas y preventivas a fin de evitar que se cometan ilícitos en contra de menores de dieciocho años de edad o de personas que

no tenga la capacidad de comprender el significado del hecho o para resistirlo, en especial aquellos delitos cometidos a través de cualquier medio informático.

XVII.- Incorporar la educación para los medios y desarrollar las competencias necesarias para el uso analítico, crítico, seguro y creativo de los medios de comunicación tradicionales y de aquellos que utilizan nuevas tecnologías de la información.

Además, se añade una fracción 11 al Artículo 14.

Artículo 14.- Adicionalmente a las atribuciones exclusivas a las que se refieren los artículos 12 y 13, corresponde a las autoridades educativas federal y locales de manera concurrente, las atribuciones siguientes:

XI.- Diseñar, aplicar y difundir en el sistema educativo, el uso responsable y seguro de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías de la información, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, la capacitación de los docentes y la orientación a los padres de familia, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su participación activa en la sociedad.

Como artículos transitorios se indica que la Secretaría de Educación tendrá un plazo máximo (a definir) para revisar sus modelos, planes y programas de todo el nivel básico e incorporar a sus contenidos la educación para los medios en los ámbitos de análisis, crítica, creatividad y seguridad, sobre los medios de comunicación tradicionales y los nuevos medios que emplean tecnologías de la información. También deberá diseñar, desarrollar e implementar campañas

masivas de prevención de delitos cometidos por cualquier medio informático, en contra de menores, en coordinación con las empresas de los medios de comunicación tradicionales y las de redes sociales.

Los Congresos de las entidades federativas deberán, antes de una fecha límite por determinar, homologar su marco jurídico a las nuevas reformas, y, de manera concurrente como lo indica el Artículo 14 de la presente Ley, las autoridades locales realizarán acciones específicas para su cumplimiento.

De forma independiente a lo que se lleve a cabo en el Poder Legislativo, se recomienda a la Secretaría de Educación del Estado diseñar y desarrollar un plan piloto durante un año con un grupo de escuelas públicas en donde temas de educación mediática se incorporen con una estructura amplia a los programas académico, en los grados de cuarto, quinto y sexto de primaria. Deberá incluirse capacitación para maestros y escuelas para padres. Todo el proceso debe ser participativo. Los tópicos deberán adecuarse a la edad y características de los alumnos. Bajo la supervisión y evaluación de especialistas, terminado el periodo de prueba, tendrán que hacerse las correcciones necesarias para que en el siguiente ciclo escolar se trate de una medida definitiva en todos los planteles de Nuevo León y en todos los niveles básicos.

Las técnicas de educación popular que se sugiere se establezcan como parte de los programas, son las del video para el cambio social y la representación teatral, las cuales se complementarán con la creación de contenidos propios.

Enseguida se hace una propuesta de actividades, que deben ser dinámicas y participativas.

¿Qué hacer entonces en el aula?

1. Diagnosticar.
2. Planear y programar.
3. Buscar contenidos y material.
4. Informar y comprometer a los involucrados.

El video para el cambio social es una herramienta con enfoque pedagógico creada para abordar vías de experimentación mediante propuestas comunicativas audiovisuales (Mirabilia, 2009). Las actividades bajo esta técnica deben seguir cuatro fases:

1. Punto de partida (introducción).
2. Reproducción del video.
3. Un momento de profundización (análisis en discusión libre con preguntas motivadoras del profesor).
4. La vuelta a una práctica mejorada (reflexión y soluciones prácticas).

El consejo es trabajar con videos cortos, tomar en cuenta las características de los participantes, no explicar el video antes de verlo y que propiciar un ambiente ideal para verlo.

Por otra lado, en las obras de teatro, según Kaplún (2002) el conflicto planteado en la obra debe ser cercano a los alumnos para que se sientan

identificados e involucrados. Con esta técnica se pone en práctica el análisis, la crítica y el debate, lo que propicia un aprendizaje significativo. Las representaciones teatrales se deben desarrollar en 7 etapas:

1. Los temas de las obras deben ser tomados de la realidad. Pueden ser inspirados en hechos actuales, o bien en las tradiciones culturales y en la historia de la región.
2. La investigación previa de los involucrados (maestros, estudiantes y –en su caso- padres de familia), es fundamental para crear obras teatrales.
3. Las obras que se representan deben ser creadas por los alumnos, colectivamente. Pueden formarse equipos. Todos deben participar, desde escribir el libreto, elegir el vestuario, realizar la escenografía, hasta su presentación.
4. La obra va tomando forma a través de los ensayos y debe prevalecer la libertad creativa.
5. Al finalizar la representación, no se aplaude y se acaba la actividad, sino que inicia la discusión. La obra termina en forma abierta, problematizadora, se hacen preguntas y se plantean posibles soluciones y acciones.
6. Se puede estructurar el desenlace de la obra como un juicio. Se abre el debate y el público, otros alumnos y los protagonistas actúan como jurado popular.
7. Al final se puede dar el “veredicto” y/o conclusiones.

La última técnica recomendada es la de creación de contenidos propios y comunitarios. David Buckingham (2003 y 2007) la adaptó en un modelo de

enseñanza en la que los alumnos avanzan y retroceden entre acción y reflexión. Hay tres pasos básicos para su implementación, a lo que habría que agregar antes una introducción:

1. Producción.
2. Conceptos teóricos y análisis del mensaje.
3. Reflexión sobre sus propias producciones mediáticas y las del entorno cotidiano.

La creación de sus propios medios de comunicación y sus contenidos estimula a los estudiantes a pensar sobre los mecanismos de creación y recepción de los productos mediáticos. La reflexión crítica sobre un asunto en particular se alcanza luego de la experiencia misma, los alumnos se convierten en agentes autodidactas y el profesor forma neos entre acción y reflexión, entre teoría y práctica, por lo que su papel es central. El pensamiento crítico y el pensamiento creativo se fusionan con el ingredient lúdico.

Es importante incorporar una autoevaluación para alumnos y maestros, así como un manual, material de apoyo y formatos de registro para los segundos.

Campos (2011) plantea para la educación mediática sobre medios tradicionales (televisión, radio y prensa escrita) una serie de actividades en las que los niños y adolescentes generarán sus propios contenidos. Cada una se realiza cumpliendo con los tres pasos básicos y haciendo énfasis en el análisis y elaboración libre de los mensajes por parte de los estudiantes. Se aconseja,

como ya se dijo, anexar a un punto de partida a las etapas del procedimiento, como dicta la educación popular, a fin de contextualizar al alumno sobre el tema y lo que se va a llevar a cabo. Tanto en los medios tradicionales como nuevos el video para el cambio debe ser una herramienta.

\*Actividades para medios tradicionales

- Rumbo al estrellato
- Una misma historia contada al revés
- Debate 1: Efectos positivos y negativos de los medios de comunicación
- Todo depende del cristal con que se mira (distintas interpretaciones de un mismo mensaje)
- Debate 2: Un rostro, un mensaje ¿Qué realidad hay detrás de esa fotografía que sólo deja ver un rostro?
- Carta al editor de una revista
- Debate 3: El A B C de la televisión
- Creando un comic
- Vamos a compartir con otros niños del mundo a través de la radio
- Creando un periódico escolar
- Creando con un programa de computadora mi programa de televisión
- Debate 4: El bullying en los medios de comunicación
- Autoevaluación

\*Para el profesor

- Lista de conceptos
- Libros y material de consulta
- Lecturas sugeridas y bibliografía Diario del Maestro
- Manual para el Maestro
- Diario de campo

Con base a ese listado, la experiencia y los resultados de la investigación, se elaboró una propuesta de actividades para elevar las competencias mediáticas y que los menores naveguen e interactúen en las redes sociales seguros e informados.

\*Actividades para nuevos medios

- Hacerse "famoso" en redes sociales
- La diferencia entre "@migos" y Amigos
- Debate 1: Efectos positivos y negativos de las redes sociales
- Todo depende del cristal con que se mira (distintas interpretaciones de un mismo mensaje en redes sociales)
- Debate 2: Una foto/video dice más que mil palabras en las redes sociales.
- Carta al fundador de Facebook
- Debate 3: Riesgos en internet y medidas preventivas
- Obra teatral sobre cosas negativas que se han vivido en las redes sociales
- Creando una página en Facebook
- Creando un video para YouTube
- Creando una campaña de valores en redes sociales



- Debate 4: Videojuegos ¿buenos o malos?
- Autoevaluación
- \*Para el profesor
- Lista de conceptos
- Sitios de consulta e interés en línea
- Lecturas sugeridas y bibliografía Diario del Maestro
- Manual para el Maestro
- Diario de campo

Se trata de una estrategia que ha sido descrita de manera general y que pretende servir de arranque y poner a la educación mediática en la agenda pública. Son necesarios trabajos transdisciplinarios y colaborativos entre profesionales de todas las áreas, pero especialmente entre expertos en comunicación y educación. Al final, la verdadera comunicación es la transformadora y “educar a un niño no es hacerle aprender algo que no sabía, sino hacer de él alguien que no existía” (Ruskin, 1997).

## Referencias

- Abreu, A. y Núñez, M. (2014). *Validez y Confiabilidad*. Barquisimeto, Venezuela: Universidad Yacambe. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/MarielaNuez4/validez-y-confiabilidad-32642343>
- Aguaded, J. (1997). La televisión en el nuevo diseño curricular español. *Comunicar*, 8, 97-109.
- Aguaded, J. (2013). La revolución MOOCs, ¿Una nueva educación desde el paradigma tecnológico? *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 41, 7-8.
- Aguaded, I., Marín-Gutiérrez, I., & Díaz-Parejo, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía (España). *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2).
- Alonso, J. y Martínez, L. (2003). Medios interactivos: caracterización y contenidos. En Díaz Noci, J. y Salaverría, R, *Manual de Redacción Periodística*. Barcelona: Ariel.
- Alvarado, M., Collins, R. y Donald, J. (1993). *The Screen Education Reader*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Alvarado, M. y Boyd-Barrett, O. et al (1992). *Media Education: An Introduction*. Londres, Inglaterra: British Film Institute and The Open University Press.
- Amar, V. (2010). La Educación en medios digitales de comunicación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Recuperado de: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n36/9.pdf>
- Aparici, R. (1996). *La revolución de los medios audiovisuales* (No. 42). Casa de Velázquez.
- Aparici, R., Campuzano, A. y otros. (2010). La Educación Mediática en la Escuela 2.0. 29 de agosto de 2016, de *airecomun*. Recuperado de: [http://www.airecomun.com/sites/all/files/materiales/educacion\\_mediatica\\_e20\\_julio20010.pdf](http://www.airecomun.com/sites/all/files/materiales/educacion_mediatica_e20_julio20010.pdf)
- Argudín, Y. (2013). *La educación basada en competencias*. Recuperado de: [https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Argudin-Educacion\\_basada\\_en\\_competencias.pdf](https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Argudin-Educacion_basada_en_competencias.pdf)
- Armendariz, E. (2016). Redes Sociales: factor de riesgo en las redes sociales. *Noticias UANL*. Recuperado de: <http://www.uanl.mx/noticias/actualidad/realidad/oportunidad/redes-sociales-factor-de-riesgo-en-el-noviazgo.html>

- Arnau, J. (1995). Estructura formal del diseño de investigación. En J. Arnau (Ed.), *Diseños longitudinales aplicados a las ciencias sociales y del comportamiento*. México: Limusa.
- Aróstegui, J., y Martínez, Juan (2008). *Globalización, posmodernidad y educación*. La calidad como coartada neoliberal. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Madrid, España: Akal.
- Asociación Mexicana de Internet. (2014). *Día de Internet. Hábitos del Internauta Mexicano 2014*. Recuperado de:  
[https://www.amipci.org.mx/estudios/habitos\\_de\\_internet/Estudio\\_Habitos\\_del\\_Internauta\\_Mexicano\\_2014\\_V\\_MD.pdf](https://www.amipci.org.mx/estudios/habitos_de_internet/Estudio_Habitos_del_Internauta_Mexicano_2014_V_MD.pdf)
- Asociación Mexicana de Internet. (2016). *Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2016*. Recuperado de:  
[https://amipci.org.mx/images/AMIPCI\\_HABITOS\\_DEL\\_INTERNAUTA\\_MEXICANO\\_2015.pdf](https://amipci.org.mx/images/AMIPCI_HABITOS_DEL_INTERNAUTA_MEXICANO_2015.pdf)
- Asociación Mexicana de Internet. (2018). *Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2018*. Recuperado de:  
<https://www.asociaciondeinternet.mx/es/component/remository/Habitos-de-Internet/14-Estudio-sobre-los-Habitos-de-los-usuarios-de-Internet-en-Mexico-2018/lang,es-es/?Itemid=>
- Avello, R. (2017). *Principales tipos de limitaciones*. Recuperado de:  
<https://comunicarautores.com/2017/04/07/importancia-de-expresar-las-limitaciones-del-estudio-2-principales-tipos-de-limitaciones/>
- Barbero, J. (2003). La educación desde la comunicación. *Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bazalgette, C. (1989). *Primary Media Education: A Curriculum Statement*. Londres, Inglaterra: British Film Institute.
- Berners-Lee (2000). *Weaving the Web: The Original Design and Ultimate Destiny of the World Wide Web*. Estados Unidos: Harper.
- Bettetini, G., y Colombo, F. (1995). *Tecnología y comunicación. Las nuevas tecnologías de la comunicación*, 15-39. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós
- Bisbal, M. (1997). La Relación educación comunicación: ideas para reubicar una reflexión. *Revista Comunicación y Sociedad*, Universidad de Guadalajara, 29, 145-197.

- Bono Cabré, R. (2012). *Diseños cuasi-experimentales y longitudinales*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Boon, J. y Van der Klink, M. (2002). Competencies: The triumph of a fuzzy concept. *Academy of Human Resource Development Annual Conference*, 29(1), 327–334.
- Bordenave, J. (1981). Democratización de la comunicación: teoría y práctica. En *Chasqui N°1*, Ciespal, Quito, Ecuador Octubre de 1981, p. 19.
- Bowker, J. (1991). *Secondary Media Education: A Curriculum Statement*. Londres, Inglaterra: British Film Institute.
- Bowman, S., & Willis, C. (2011). *Nosotros, el medio: cómo las audiencias están modelando el futuro de las noticias y la información*. [SL]: The Media Center at The American Press Institute.
- Buckingham, D. y Jones, K. (2001). New Labour's cultural turn: some tensions in contemporary educational and cultural policy. *Journal of education policy*, 16(1), 1-14.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, Inglaterra: Polity Press.
- Buckingham, D. (2007). *Media education: literacy, learning and contemporary culture (reprinted edition)*. Cambridge, Inglaterra: Polity Press.
- Buckinham, D. (2015). La evolución de la educación mediática en Reino Unido: algunas lecciones de la historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(1), 77-88.
- Cámara de Diputados (2018). *Ley General de Educación*. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA\\_090318.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_090318.pdf)
- Cámara de Diputados (2018). *Ley General de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes*. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA\\_090318.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_090318.pdf)
- Cameron, R. (2009). *The use of mixed methods in VET research*. [El uso de métodos mixtos en la investigación en educación vocacional]. Recuperado de: <http://www.avetra.org.au/papers-2009/papers/12.00.pdf>
- Campá, P. (2005). *La Construcción de la Ciudad Digital*. Barcelona: Hacer Editorial.
- Campos, I. (2011). *Diseño, Implementación y Evaluación de Estrategias Didácticas de Educación Mediática en Niños de Quinto y Sexto Años de*

*Primaria en Dos Escuelas Públicas de Monterrey, Nuevo León. México:*  
Tecnológico de Monterrey

- Capón, J. (2004). *Bitácoras y e-learning*. Una propuesta formativa, en Actas del Segundo Congreso On-Line del Observatorio para la Cibersociedad. Recuperado de: <http://www.cibersociedad.net>
- Carrero, J. (2016). *Telekids: estrategia lúdico-educativa para la alfabetización audiovisual*. Recuperado de: <http://docplayer.es/1494307-Telekids-estrategia-ludico-educativa-para-la-alfabetizacion-audiovisual-telekids-strategy-playful-educational-to-media-literacy.html>
- Casarini, M. (2008). Cambios representacionales en las teorías implícitas de los estudiantes universitarios. *Concepciones y representaciones del cambio educativo*. México: UANL, Facultad de Filosofía y Letras
- Castells, M. (1998). *La estructura social de la era de la información: la sociedad red*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Castillo, P. y Gastaldi, L. (2005). *Estado de la educación en medios en el currículo escolar en Iberoamérica*. *Comunicar*, (24), 13-20.
- Castro, A. y García-Ruiz, R. (2011). La educación mediática en la Educación Infantil. Una oportunidad para mejorar la calidad de la enseñanza. Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital, Segovia, España.
- Comunicación e Información, *UNESCO*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/unesco-and-wsis/global-broadband-commission/>
- Congreso del Estado de Nuevo León (2017). *Ley de Educación del Estado*. Recuperado de [http://www.hcnl.gob.mx/trabajo\\_legislativo/leyes/](http://www.hcnl.gob.mx/trabajo_legislativo/leyes/)
- Consejo de la Unión Europea (2007). European approach to media literacy in the digital environment. *Official Journal of the European Union*. Recuperado de: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0833:FIN:ES:PDF>
- Charles, M. y Orozco, G. (1990). El niño como televidente no nace, se hace. *Educación para la recepción; hacia una lectura crítica de los medios*. México: Trillas.
- Chomsky, N. (1985): *Knowledge of language*, Nueva York: Praeger Elsevier.
- Cloutier, J. (1975) *L' Ere d' Emerec*, Le Presse de L'Université, Montreal  
Coordinación General @prende.mx (2016). *Lineamientos y Estrategias*

*de Operación del Programa de Inclusión Digital 2016*. Recuperado de:  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/162354/NUEVO\\_PROG\\_RAMA\\_\\_PRENDE\\_2.0.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/162354/NUEVO_PROG_RAMA__PRENDE_2.0.pdf)

Coordinación General @prende.mx (2016). Lineamientos y Estrategias de Operación del Programa de Inclusión Digital 2016. Recuperado de:  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/162354/NUEVO\\_PROG\\_RAMA\\_\\_PRENDE\\_2.0.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/162354/NUEVO_PROG_RAMA__PRENDE_2.0.pdf)

Craggs, Carlo (1992). *Media Education in the Primary School*. Routledge.

Creswell, J. (2009). *Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks: Sage.

De la Fuente, A. (1997). *Revistas electrónicas en Internet*. Information world en español, 6, 13-17.

De la Torre, M. (2007). *Voces y paradigmas en la educación*. Nuevo León: Universidad Autónoma de Nuevo León.

De Mata, F. B., Cortés, E. Y. M., & Ruani, H. M. (2014). Estudio comparativo entre España, México y Argentina sobre la protección del menor en las redes sociales. *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito*, 6(1), 31-43.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Delarbre, R. (2008). La televisión y educación para la ciudadanía. Ciudad de México, México: Cal y Arena, Nexos Sociedad Ciencia y Literatura.

De-Moor, S., Dock, M., Gallez, S., Lenaerts, S., Scholler, C. & Vleugels, C. (2008). *Teens and ICT: Risks and Opportunities*. Belgium: TIRO. (<http://goo.gl/vvNI2z>) (05-07-2013)

Desconocido. (2011). El desarrollo integral del ser humano y la educación. *Revista Coepes*. Recuperado de:  
<http://www.revistacoepesgto.mx/revistacoepes/el-desarrollo-integral-del-ser-humano-y-la-educacion?start=1>

Desconocido. (2015). Glosario. Noviembre 13, 2016, de *Menores en red*. Sitio recuperado de <http://www.menoresenred.com/glosario>

Desconocido. (2015). Legislarán en materia de ciberdelitos contra menores. *Hoy Estado de México*. Recuperado de:  
<http://www.hoyestado.com/2015/10/legislaran-sobre-ciberdelitos-contra-menores-de-edad/>

- Díaz, A. (2006). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Perfiles Educativos, 27(111), 7-36.
- Dill, K. (2015). 7 cosas que debes saber sobre la generación Z. *México Forbes*. Recuperado de: <http://www.forbes.com.mx/7-cosas-que-debes-saber-sobre-la-generacion-z/#gs.cqes=lo>
- Dwyer, J.H. (1983). *Statistical models for the social and behavioral sciences*. New York: Oxford University Press.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*, Londres: Falmer Press.
- Escudero, J. (2006). *El espacio europeo de educación superior ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la universidad?* España: ICE– Universidad de Murcia.
- Estrategia Digital Nacional (2013). México. Recuperado de: <http://cdn.mexicodigital.gob.mx/EstrategiaDigital.pdf>
- Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México (2014). *Segundo Encuentro Latinoamericano sobre Ciberseguridad: delitos cibernéticos e informática forense*. Recuperado de <http://www.revistaciencias.unam.mx/en/158-revistas/revista-ciencias-13/1373-el-b%C3%BAho.html>
- Fedorov, A. (2011). Alfabetización mediática en el mundo. *Revista Infoamérica*, 5, 7-23.
- Ferrés, J. (2006). *La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores*. Comunicar Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ferrés, J. (2007). *La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores*. Quaderns del CAC.
- Ferrés, J. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Instituto de Tecnologías Educativas /Consell de l' Audiovisual de Catalunya/Comunicar. Memoria de Investigación.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). *La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores*. Comunicar. Recuperado de <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p44/06.pdf>
- Ferrés, J. y Santibáñez, J. (2011). Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en la Comunidad Autónoma de

La Rioja. Informe de Investigación. Universidad de La Rioja. Instituto de Tecnologías Educativas. Comunicar Ediciones.

- Fielding, M. (2004). Students as Radical Agents of Change. *Journal of Educational Change* 2(2), 123-141.
- Franco, G. (2008). *Cómo escribir para la web*. University of Texas: Knight Center of Journalism.
- Freinet, C. (1963), *Les techniques audiovisuelles*, Cannes, Francia: Bibliotheque de l'ecole moderne.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva.
- Freire, F. (2008), *Comunicación, poder y contrapoder en la sociedad en red*. Telos, 74, 12-23.
- Freire, F. (2008). Las redes sociales trastocan los modelos de los medios de comunicación tradicionales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 63, 287-293.
- Fuenzalida, V. (2002). *Televisión abierta y audiencia en América Latina*. Editorial Norma.
- Gadamer, H. G. (1993). *Elogio de la teoría: discursos y artículos*. Barcelona: Península.
- García, B., y Capón, (2005). Gabinetes online y redes sociales virtuales. *El ecosistema digital: modelos de comunicación, nuevos medios y público en Internet*. (197-228). España: Universidad de Valencia.
- García, M. (2007). *Voces y paradigmas en la educación*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- García, M. (2008). La tecnología para el cambio educativo. *Reflexiones y experiencias*. Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- García-Ruiz, R., Duarte, A. y Guerra, S. (2014). Propuesta de un instrumento de evaluación para medir el grado de competencia mediática en la etapa de la educación infantil. *Revista de Medios y Educación*, 44, 81-96. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.06>
- Gento, S. (2004). *Guía práctica para la investigación en educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Gil, D., y Vilches, A. (2001). *Una alfabetización científica para el siglo XXI*. Investigación en la Escuela, (43),p. 27-37.



- González, J. (2000). Perspectivas de la educación para los medios en la escuela de la sociedad de la comunicación. *Revista iberoamericana de educación*, (24), 91-101.
- Gruppi, L. (1978). *El concepto de la hegemonía de Gramsci*. México: Ediciones de Cultura Popular.
- Guba, E. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Chicago: Sage publications.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomos I y II Madrid: Taurus.
- Hager, P., Holland, S. y Beckett, D. (2002). *Enhancing the learning and employability of graduates: the role of generic skills*. BHERT Position Paper, 9.
- Hall, S. y Whannel, P. (1964). *The Popular Arts*. Londres, Inglaterra: Hutchinson.
- Hargrave, A., y Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Elsevier Science Journal*, 15 (1), 75- 90.
- Hart, C. (1998). *Doing a literature review: Releasing the social science research imagination: Sage*.
- Hedrick, T.E., Bickman, L. y Rog, D.J. (1993). *Applied research design. A practical guide*. Newbury Park, CA: Sage.
- Heidegger, M. (1989). *Hölderlin y la esencia de la poesía (Vol. 46)*. Anthropos Editorial.
- Hernández, C. (1996). Educación y Comunicación: pedagogía y cambio cultural. *Nómodas, Universidad Central, Bogotá Colombia*, 5.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hoggart, R. (1959). *The Uses of Literacy*. Londres, Inglaterra: Chatto and Windus.
- Hyman, H. (1971). *Diseño y análisis de las encuestas sociales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Igartua, J., y Humanes, M. (2004). *Teoría e investigación en comunicación social*. Madrid: Síntesis.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. (2015). Encuesta Intercensal 2015. Recuperado de:

<http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/nl/poblacion/default.aspx?tema=me&e=19>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2015. Boletín de Prensa INEGI 131/16. Recuperado de: [http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2016/especiales/especial/es2016\\_03\\_01.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2016/especiales/especial/es2016_03_01.pdf)

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). Encuesta Nacional de los Hogares 2017. de: <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/hogares/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2017. Boletín de Prensa INEGI 131/16. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/regulares/dutih/2017/default.html>

Islas, O., Duarte, A. y Gutiérrez, F. (2004). Sociedad de la información ¿utopía o panóptico?, *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*. doi: <http://dx.doi.org/10.16921/chasqui.v0i85.421>

Kaplan, A. (2010), Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media, *Business Horizons*. Recuperado de: [http://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/recursos/2/1159\\_Ciclo\\_Jonas.pdf](http://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/recursos/2/1159_Ciclo_Jonas.pdf)

Kaplún, M. (1983). La comunicación popular ¿ alternativa válida?. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (7), 40-43.

Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos.

Kaplún, M., & Sarramona, J. (1992). *El estado actual de la comunicación educativa y de lo alternativo*. *Alternativas*, 6(8).

Kish, L. (1995). *Diseño estadístico para la investigación*. Madrid: Centro de Investigaciones. Sociológicas. Recuperado el 03 de Mayo de 2007, [www.unavarra.es/personal/vidaldiaz/pdf/tipos\\_encuestas.PDF](http://www.unavarra.es/personal/vidaldiaz/pdf/tipos_encuestas.PDF)

Koschmann, T. (1999). *Toward a dialogic theory of learning: Bakhtin's contribution to understanding learning in settings of collaboration*. *International Society of the Learning Sciences*, 38.

Kroes, R. (2002). *Ciudadanía y globalización: Europa frente a Norteamérica*. Universitat de València.

- Larrondo, A. (2004). *La interactividad como aliada del público: estímulo democrático y nuevos retos para la participación en los medios digitales*. España: Universidad del País Vasco.
- Lash, S. (2002). *Critique of Information*, London: Sage.
- Lazarín F. (1997). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. 5ª reimpresión. México, Editorial Santillana, p.475.
- Lazo, M., & Casas, P. (2016). *Educación mediática en la sociedad digital: entornos, agentes y mensajes*. In Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento. Comunicar y desarrollo social (2016), p 1199-1202 (pp. 1199-1202). Egregius.
- Lazo, N. (2005). *La televisión en la mirada de los niños*. Nexos: Sociedad, Ciencia y Literatura.
- Leavis, F. y Thompson, D. (1933). *Culture and Environment*. London: Chatto and Windus.
- León, G., Caudillo, D., Contreras, R., y Moreno, D. (2014). *Jóvenes de Secundaria e Internet Seguro en México*. Hermosillo: SEP-Gobierno del Estado de Sonora-Qartuppi-Universidad de Sonora.
- López, G. (2005). *El ecosistema digital: Modelos de comunicación, nuevos medios y público en Internet*. Recuperado de: <http://libros.metabiblioteca.org/handle/001/224>
- López G., y Moreno C. (2005). *El marco mediático. La autoría en la era digital: Industria cultural y medios de comunicación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Lusted, D., y Drummond, P. (1985). *TV and Schooling*. British Film Institute Education Dept. in association with University of London Institute of Education.
- Llorca, G. (2005). *Comunicación interpersonal y comunicación de masas en internet. Emisor y receptor en el entorno virtual*. En López García, Guillermo. *El ecosistema digital: Modelos de comunicación, nuevos medios y público en Internet*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios*. Capítulo: ¿Qué son los nuevos medios?.
- Masterman, L. (1980). *Teaching About Television*. Londres, Inglaterra: Macmillan.

- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. Londres, Inglaterra/New York, Estados Unidos: Routledge.
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación* (255-284). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Masterman, L. y Mariet, F. (1994), *L'Education aux medias dans l'Europe des annees 90*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Marchesi, Á. (2009). Las Metas Educativas 2021: Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 4(12), 87-157.
- Mata, C. (1982) ¿La alternativa legalizada? Una lectura precavida del Informe MacBride. *"Por una información libre y liberadora"*, CELADEC, Perú, p. 168.
- Marín Gutiérrez, I., Rivera Rogel, D., y Celly Alvarado, S. (2014). *Estudio sobre formación en competencia audiovisual de profesores y estudiantes en el sur de Ecuador*. Cuadernos. info, (35), 119-131.
- Martínez, M. (2006). *Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa*. Paradigma, 27(2), 07-33.
- Martínez, E. (2008). Interactividad digital: Nuevas estrategias en educación y comunicación. *Communication & Society*.
- Martínez, E. (2011). Educomunicación. *Portal de la educomunicación*. Recuperado de: <http://www.uhu.es/cine.educacion/index.htm>
- Martínez, P. (2013). Nuevo León, el estado que más produce pornografía infantil. *Animal Político*. Recuperado de: <http://www.animalpolitico.com/2013/10/nuevo-leon-el-estado-que-mas-produce-pornografia-infantil/>
- Mayans, J. (2002). *Género chat. O cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*. Barcelona: Gedisa.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. Canadá: McGraw-Hill.
- Melín, A. (2016). Reconoce PGR reducida capacidad para perseguir ciberdelitos. *Noticias MVS*. Recuperado de: <http://www.noticiasmvs.com/#!/noticias/admite-pgr-que-carece-de-personal-para-perfeccionar-averiguaciones-sobre-pornografia-infantil-866>
- Merelo, J. J., y Tricas, F. (2005). *Algunas medidas de la blogosfera hispana*.

- Mertens, D. (2007). Transformative Paradigm Mixed Methods and Social Justice. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 212-225.  
<http://dx.doi.org/10.1177/1558689807302811>
- Mestre, J. S. (2005). Museografía didáctica, museos y centros de interpretación del patrimonio histórico. In *Museografía didáctica* (63-101): Ariel.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), 5-12.
- Mirabilia, (2009). *En Plan Corto. Guía para el uso del video social en la educación para el desarrollo*, Madrid: ACSUR
- Mockus, A. (1984). Movimiento Pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública. *Educación y cultura*, 2, 27-34.
- Moncada, A. (2000) *Manipulación Mediática. Educar, informar, entretener*. Madrid: Ediciones Libertarias
- Moore, G.J. (1969), The Case for Screen Education, en: Stewart, F.K. y Nuttall, J., Screen Education in Canadian Schools, Toronto: *Canadian Education Association*.
- Moragas M. (1993). *Teorías de la comunicación: investigaciones sobre medios en América Latina y Europa*. México: Gustavo Gili.
- Moreno, T. (2010). Competencias en educación. Una mirada crítica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 289-297. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662010000100017&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100017&lng=es&tlng=es).
- Morris, M. y Ogan, C. (2002). *The internet as mass medium*. In Mcquail, D. (2002). *McQuail's Reader in Mass Communication Theory*. Londres: Sage Publications.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2004). *OECD handbook for internationally comparative education statistics: concepts, standards, definitions and classifications*. Paris: OECD
- Organización Mundial de la Salud (2018). *Desarrollo en la adolescencia*. Recuperado de: [http://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/es/](http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/)
- Orihuela, J. L. (2002). *Los 10 paradigmas de la e-comunicación*. Recuperado de <http://www.agetec.org/ageteca/Los%2010Paradigmas%20de%20la%20e-Comunicacion.pdf>

- Orosa, B. y García, J. (2005). *Gabinetes on line y redes sociales virtuales*. El ecosistema digital: Modelos de comunicación, nuevos medios y público en Internet.
- Orozco, G. (1997). Medios, audiencia y mediaciones. *Revista Comunicar*, 8, 25-30.
- Pacheco, R. (2011). Es México el líder mundial en ciberdelitos, afirma Pérez Alonso. *Excélsior*. Recuperado de:  
<http://www.excelsior.com.mx/node/714044>
- Paez, A. (2016). PGR carece de personal para investigar ciberdelitos en México; sólo 5 agentes del MP lo realizan. *Izq.mx*. Recuperado de:  
<http://izq.mx/noticias/12/02/2016/pgr-carece-de-personal-para-investigar-ciberdelitos-en-mexico-solo-5-agentes-del-mp-lo-realizan/>
- Palou, B. (2014). Elaboración de un cuestionario para analizar la convivencia intercultural y la participación de la juventud. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 2014, vol. 19, num. 2, p. 87-100.
- Pasquali, A. (1980). *Comprender la comunicación (2ª ed)*. Venezuela: Monte Ávila Editores.
- Pedhazur, E.J. y Schmelkin, L.P. (1991). *Measurement, design, and analysis. Anintegrated approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Penzin, S. (1987), *Cinematografía y Educación Estética (en ruso)*, Voronezh: Universidad Estatal de Voronezh.
- Perezbolde, G. (2014). Conoce las diferencias entre Millennials, GenX y Baby Boomers. *Merca 2.0*. Recuperado de: <http://www.merca20.com/conoce-las-diferencias-entre-millennials-genx-y-baby-boomers/>
- Pérez, J. (1994). La emergencia de la televisión educativa en España. *Apuntes de la sociedad interactiva. Autopistas inteligentes y negocios multimedia*. Madrid, España: Fundesco.
- Pérez, J. (2007). La estrategia internacional de la educación en medios. *Revista Comunicar*, 28, 129-132.
- Pérez, J. (2009). *Discurso introductorio a la III Conferencia Internacional EAVI*. La participación de los ciudadanos a la vida pública a través de los medios de comunicación ante el Senado de España. Madrid, España. Recuperado de  
<http://eaviconference.wordpress.com/>
- Pérez, J. y Varis, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Rusia: UNESCO.

- Pérez-Olmos, I., Pinzón, Á. M., González-Reyes, R. y Sánchez-Molano, J. (2005). Influencia de la televisión violenta en niños de una escuela pública de Bogotá, Colombia. *Revista de salud Pública*, 7(1), 70-88.
- Piette, J. (1996). *Éducation aux médias et fonction critique*. Montreal: L'Harmattan.
- Piscitelli, A. (2009). Nativos e inmigrantes digitales: una dialéctica intrincada pero indispensable. *Los desafíos de las TIC para el cambio, Colección Metas Educativas 2021*. OEI, Fundación Santillana.
- Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Colección Metas Educativas 2021. OEI, Fundación Santillana.
- Policía Federal (2014). Senado trabaja en proyecto para combatir Ciberdelitos contra niños y adolescentes. *Boletín del Senado de la República*. Recuperado de: <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/15434-senado-trabaja-en-proyecto-para-combatir-ciberdelitos-contra-ninos-y-adolescentes.html>
- Policía Federal (2018). Estadísticas de delitos electrónicos. Respuesta directa a solicitud de transparencia.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizons*, 9(5), 1-6.
- Presidencia de la República (2014). Decreto por el que se reforman y adicionan los artículos 7o., 12 y 14 de la *Ley General de Educación*, en Materia de Uso y Regulación de Tecnologías en el Sistema Educativo Nacional.
- Price, J.H. y Murnan, J. (2004). Research Limitations and the Necessity of Reporting Them. *American Journal of Health Education*, 35, 66-67.
- Quiroz, M. (2003). *Aprendizaje y comunicación en el siglo XXI* (Vol. 25). Argentina: Grupo Editorial Norma.
- Real Academia Española (2017). *Definiciones de educación y comunicación*. Recuperado de <http://www.rae.es/>
- Reynolds, A.J. y Temple, J.A. (1995). Quasi-experimental estimates of the effects of a preschool intervention. Psychometric and econometric comparisons. *Evaluation Review*, 19, 347-373.

- Rocco, T.S., Bliss, L.A., Gallagher, S. y Pérez-Prado, A. (2003). Taking the Next Step: Mixed Methods Research in Organisational Systems. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 21(1), 19-29
- Rossi, P.H. y Freeman, H.E. (1989). *Evaluation. A systematic approach* (3ª ed.). Beverly Hills, CA: Sage. (Traducción española: Trillas, México, 1989).
- Rubiano-Daza, H y Argüello-Guzmán, L. (2010). Television Reception Among Young Viewers who are Forcibly Displaced. *Palabra Clave*, 13(2), 307-322.
- Ruiz, E. (2005). *Medios de comunicación y democracia* (Vol. 32). Editorial Norma.
- Ruskin, J. (1997). *The Works of John Ruskin*. Kent: George Allen.
- Sabbah, F. (1985). The new media, en Manuel Castells (ed. 2000). *High Technology Space and Society*. Beverly Hills: Sage.
- Sacristán, J., Torres, J. y Álvarez, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid: Morata.
- Scolari, C. (2004). *Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *La estructura del Sistema educativo mexicano*. Recuperado de [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09\\_01.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2016). *Manual de Organización General de la Secretaría de Educación Pública*. Recuperado de: [http://normatecainterna.sep.gob.mx/es\\_mx/normateca/Manual\\_General\\_de\\_Organizacion](http://normatecainterna.sep.gob.mx/es_mx/normateca/Manual_General_de_Organizacion)
- Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León (2017). *Estadísticas*. Solicitud directa de información.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria*. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo\\_Educativo\\_para\\_la\\_Educacion\\_n\\_Obligatoria.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_n_Obligatoria.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2018). Respuesta a solicitud de transparencia.
- Secretaría de Salud (2018). Respuesta a solicitud de transparencia.



- Sin autor (2016). Código Nacional de Procedimientos Penales. *Cámara de Diputados*. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CNPP\\_170616.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CNPP_170616.pdf)
- Sin autor (2017). Código Penal Federal. *Cámara de Diputados*. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/9\\_070417.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/9_070417.pdf)
- Soler, M. (2004). Reading to share: Accounting for others in dialogic literary gatherings. *Aspects of the Dialogic Self* (pp. 157- 183). Berlín: Lehmanns.
- Sosa, M. (2010). CNDH: 40% de estudiantes sufre bullying. *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/notas/707516.html>.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage
- Téllez J. (1987). *Derecho informático* (Vol. 102). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Timoteo, J. (2008). Red social en formato mapa de burbujas: puerta del futuro en las relaciones con los medios. Santiago de Compostela: *Congreso Fundacional de la AEIC, Facultad de Ciencias de la Comunicación*.
- Toffler, A. (1985). *La Tercera Ola. Volumen 1* (Adolfo Martín, trad.). Barcelona: Ediciones Orbis. (obra original publicada en 1980)
- UNESCO (2002). *Seminario de Sevilla sobre Educación en Medios*. Sevilla: UNESCO.
- Unicef (2018). La edad escolar y la adolescencia. *UNICEF*. Recuperado de: [https://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos\\_6876.html](https://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6876.html)
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2015). En 2014 se detectaron en México más de 12 mil cuentas de internet que exhibían imágenes de explotación sexual. Boletín de Comunicación Social de la UACH. Recuperado de: <http://www.dcs.unach.mx/index.php/noticia/item/2935-en-2014-se-detectaron-en-m%C3%A9xico-m%C3%A1s-de-12-mil-cuentas-de-internet-que-exhib%C3%ADan-im%C3%A1genes-de-explotaci%C3%B3n-sexual-a-menores.html>
- Valls, R. y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 11-15.
- Vela, D. (2012). Ciberdelitos contra niños aumentan mil 250 por ciento. La razón de México. Recuperado de: <http://www.razon.com.mx/spip.php?article146540>

- Velilla, J. S., y Masanet, M. J. (2012). Valor que los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria otorgan a las dimensiones de la competencia mediática. Estudio de caso. DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia, (24), 1-12.
- Virilio, P. (1999) *Polar Inertia*, London: Sage.
- Visauta, B. (1989). Técnicas de Investigación Social. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias. P. 259.
- Vygotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (2001). Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica sociocultural de la educación. Barcelona: Paidós.
- Williams, R. (1958). Culture and Society. Londres, Inglaterra: Chatto and Windus.
- Williams, W. (2000). Historia de la tecnología. Siglo Veintiuno.
- Wilson, Grizzle y otros (2011). Alfabetización Mediática e Informacional. Curriculum para profesores. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>
- Yıldız, C. y Bölükbaşı, K. (2003), Use Of Internet And Inequality Of Woman-Man, Değişen Dünya ve Türkiye’de Eşitsizlikler - IV. Ulusal Sosyoloji Kongresi, Bildiri: Sivas.

## ANEXOS

**Anexo 1.** Notas periodísticas sobre la presentación en el Congreso estatal de propuesta elaborada en aulas de la FCC (27 de abril de 2016)

**EL NORTE** | Local MAY 6 2018 32° 22°

NOTICIAS OPINIÓN SEMANALES SOCIALES ESQUELAS GUÍAS DIVERSIÓN **AVISOS DE OCASIÓN** SUSCRIPCIONES LO MÁS VISTO

LOCAL SEGURIDAD NACIONAL VOTO 18 VOTO NL CDMX ESTADOS NEGOCIOS INTERNACIONAL CANCHA GENTE VIDA CIENCIA AUTOMOTRIZ GADGETS

Más de Portada

Plagian a 9 en Guerrero y los matan | Se lleva Justify el Derby de Kentucky | Plantean acuerdo laboral con EU | Busca Meade repuntar producción de Pemex

## Legislan alumnos por delito cibernético

Miriam García  
**Monterrey, México (27 abril 2016).**- Alumnos de periodismo multimedia de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UANL presentaron un punto de acuerdo para que se legisle en materia de delitos cibernéticos cometidos contra niños, adolescentes y jóvenes.

También pidieron que se exhorte a la Secretaría de Educación a que incorpore en sus programas académicos la materia de "educación mediática" en el nivel básico y que ésta se enfoque en las redes sociales, su impacto y riesgos.

MILENIO.COM **MONTERREY** OTRAS EDICIONES

Política Firms Estados Policía Tendencias Negocios Cultura **VR360** Tribuna Milenio ¡Hey! La Afición

Internacional El Polígrafo Fotogalerías Moneros Laberinto Mujeres Salud Foros Voto x Voto 2018 Rusia 2018

**POLÍTICA**

## Piden alumnos de UANL legislar en "ciberdelitos"

Diputados y legisladoras aprobaron la solicitud de realizar mesas de trabajo con especialistas para estudiar los delitos cometidos contra niños, adolescentes y jóvenes.

**SYNDY GARCÍA**  
27/04/2016 10:18 PM

**Monterrey** • Estudiantes de Periodismo Multimedia de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) demandaron este miércoles al Congreso local analizar opciones para legislar en materia de delitos cibernéticos.

Si bien por la mañana del miércoles entregaron un documento con un punto de acuerdo a la Oficialía de Partes del Poder Legislativo donde se habían otras peticiones en el tema, al final de la última sesión ordinaria

**Plantea Felipe restituir recolección de basura especial**

Twitter Facebook

# Panorama

de Nuevo León • Tu nueva opción periodística

Inicio Local Plumas Redes Sociales Justicia Galería Magazine

Sabado, May 5, 2018 11:56:15 PM

## Proponen estudiantes de UANL educación mediática

27/04/2016 | Filed under Actualidad | Posted by panoramanl



Buscan proteger a niños, adolescentes y jóvenes

Por Rubén Montoya

27/04/2016. Monterrey, México.- Estudiantes de la Facultad de Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León presentaron un punto de acuerdo para buscar que se legisle en materia de delitos cibernéticos que se comenten contra niños, adolescentes y jóvenes.

Los alumnos de la materia de Periodismo Multimedia que se imparte en la Facultad, propusieron que además se solicite a la Secretaría de Educación para que imparta una materia para educar a los padres de familia sobre el ciberespacio.

"Estamos pidiendo el incremento de la educación mediática en los niveles de primaria y secundaria para que los niños sean instruidos en lo que son las nuevas tecnologías, porque ellos quedan expuestos en las redes sociales a muchos delitos, como lo es la trata de personas, además de que Nuevo León ocupa el primer lugar en el caso de delitos cibernéticos.

**Panorama De Nuevo León**

3259 Me gusta

Me gusta esta página Enviar mensaje

---

**Panorama De Nuevo León**

hace 8 horas



**Denuncia Laura Paula intent**

La candidata de Movimiento Ciudadada...

PANORAMADENUEVOLEON.COM

**EL HORIZONTE** LA VERDAD COMO ES 21 °C Monterrey, N.L.  
Lunes 6 de mayo, 2018

ir a

Local Nacional Internacional Finanzas Deportes Escena Estilo de Vida Opinión

**Te encuentras en: Nacional > Impulsan NL educación mediática para prevenir ciberdelitos**

El Horizonte Por: Notimex

Monterrey

Sábado, 4 de Marzo de 2017 02:00 p.m.

**1**

**Comentarios**

Comentar

+ COMPARTIR

**Tendencias**

**Hermano de Markle pide al príncipe Harry que cancele la boda**

**Localizan sin vida a familia desaparecida en**

## Impulsan en NL educación mediática para prevenir ciberdelitos

Debido a que México es el primer lugar a nivel mundial en materia de ciberdelitos cometidos a menores de edad, la UANL propuso al Congreso Local integrar un programa de educación mediática en las primarias y secundarias de Nuevo León





**TELEDIARIO**

LOCAL

EN ALERTA

NACIONAL

INTERNACIONAL

T

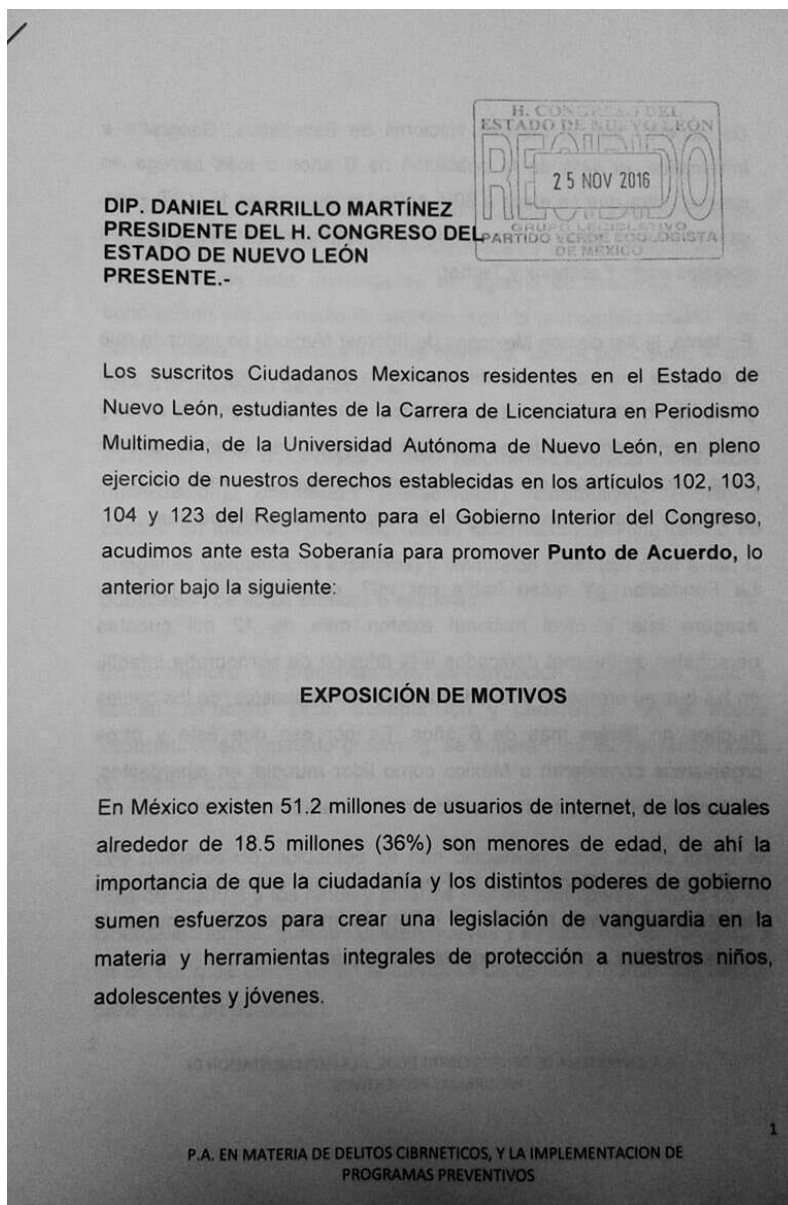
**PRESENTAN INICIATIVA**

# Alumnos de la UANL piden materia sobre el uso adecuado de las redes sociales

Los jóvenes solicitaron al Congreso que la materia de Educación Mediática se imparta en todas las escuelas del Estado.



**Anexo 2.** Punto de acuerdo en el que se propuso al Congreso local legislar en materia de educación mediática en Nuevo León





**Anexo 3. Fotografías de Investigación exploratoria y proyecto de intervención en escuela pública primaria de Apodaca, N.L. (Agosto-diciembre de 2016)**



**Anexo 4.** Foto y notas periodísticas sobre la realización y participación en mesas de trabajo en el Congreso estatal (25 de enero de 2016)



MILENIO.COM **MONTERREY** OTRAS EDICIONES

Política Firms Estados Policía Tendencias Negocios Cultura VR360 Tribuna Milenio ¡Hey! La Afición

Internacional El Polígrafo Fotogalerías Moneros Laberinto Mujeres Salud Foros Voto x Voto 2018 Rusia 2018

REGIÓN

## Discuten en Congreso acceso de menores a internet

Estudiantes presentaron una propuesta que plantea enseñar a los niños y adolescentes cómo usar correctamente los medios de comunicación, ya que 1 de cada 5 tiene contacto vía internet con un pedófilo.

[Ir a comentarios](#)

Registran presencia de... en el

LXXIV H. CONGRESO DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN SEPTUAGESIMA CUARTA LEGISLATURA

**MESA DE TRABAJO LA EDUCACIÓN Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN MODERNOS**

¿Te gusta la interpretación de Diego Boneta en el papel de Luis Miguel?

Sí

No

Más o menos

Powered by **glintark**





El Partido Verde organizó en el Congreso local las mesas de trabajo 'La educación y los medios de comunicación modernos' y 'El marco legal para proteger a nuestra niñez'

 **El Porvenir.mx**

[Inicio](#) [Nacional](#) [Internacional](#) [Económico](#) [Local](#) [Deportes](#) [Justicia](#) [Opinión](#) [Legal](#)

[Local](#) > [Estado](#)

## Busca Congreso regular las redes sociales



## Anexo 5. Boletín y nota periodística sobre el anuncio del Gobierno estatal de incorporación de educación mediática en aulas (3 de febrero de 2017)

nl.gob.mx GOBIERNO Y ACCIONES SERVICIOS E INFORMACIÓN Búsqueda personalizada de Google

Gobierno ▾ Planeación ▾ Acciones ▾ Transparencia ▾

Boletín

### Buscará Gobierno Ciudadano capacitación de maestros para situaciones de riesgo

Noticias / Buscará Gobierno Ciudadano capacitación de maestros para situaciones de riesgo Imprimir

Redacción de Staff  
Viernes 3 de Febrero de 2017 Comparte este contenido

**Plantea Secretaría de Educación que planes de estudio de escuelas formadoras de docentes incluyan materias que les den herramientas para enfrentar nuevos retos, como manejo de redes sociales e internet.**



Para brindar a los docentes herramientas que ayuden a enfrentar y manejar situaciones de riesgo en las aulas, la Secretaría de Educación en el Estado propuso incluir en la currícula de las escuelas formadoras de docentes la materia de educación mediática.

Arturo Estrada Camargo, titular de la dependencia, dijo que también propondrá a los padres de familia que los alumnos de escuelas públicas y particulares usen mochilas transparentes y que las escuelas cuenten con lockers para que guarden el material de trabajo.

Durante su participación en la mesa de trabajo sobre implementación de políticas públicas integrales en las instituciones educativas del Estado propuesta por los Diputados locales, Estrada Camargo mencionó que se enviará a las autoridades federales la propuesta de la modificación de los planes y programas de estudio, para que de ser posible, se incluya la materia de educación mediática en el corto plazo.

"Se tiene que hacer una modificación en la currícula para los maestros, principalmente en lo que se refiere en las escuelas normales e implementarla próximamente", señaló.

REGIÓN

# SE plantea incluir materias de educación mediática y cibernética

El titular de la dependencia propuso además implementar mochilas transparentes y lockers para los estudiantes.

0 Ir a comentarios  Me gusta 2  0  Compartir 2   



Registran presencia de cocodrilos en el río Pesquería



Facebook conecta a los ex trabajadores





# Anexo 6. Revista Vida Universitaria UANL (28 de febrero de 2017)

## Proponen educación mediática

Desde la Facultad de Ciencias de la Comunicación nace una propuesta orientada a enseñar a menores de edad -estudiantes de primaria y secundaria- a utilizar Internet en forma adecuada, en especial las redes sociales. Lo iniciativa se presentó ante el Congreso Local.

Por Fernando Soto

¿En tu familia hay menores de edad que pasan demasiado tiempo en Internet o las redes sociales en la supervisión de un adulto? Por eso mismo, el programa Educar Mediática será considerado por organismos internacionales como el primer lugar a nivel mundial en materia de ciberdelitos cometidos a niñas, niños y adolescentes.

En el país existen más de 50 millones de usuarios de Internet, de los cuales, alrededor de 20 millones son menores. Uno de cada cinco es considerado por un estudio y predicción, sólo el 25 por ciento lo usen a sus padres.

De acuerdo con la Asociación Mexicana de Internet (AMIPNET), la edad de inicio en el uso de Internet va de los 3 a los 6 años de edad y se presenta en el 43 por ciento de los niños. Sólo el 20 por ciento de los niños, niñas y adolescentes respaldan red bajo la supervisión de sus padres.

La maestra Deyra Melina Guerrero Linares y un grupo de 20 estudiantes de la Facultad de Ciencias de Comunicación de la UANL, propusieron al Congreso Local, impulsar un programa de educación mediática en las primarias y secundarias de Nuevo León.

“El objetivo es hacer dispuestos los ciberdelitos en materia de edad. Se sabe que, en los últimos cinco años, ha aumentado más de dos veces por ciento. Por esta razón nos dimos a la tarea de proponer la educación mediática en las escuelas de educación

básica de la entidad, para enseñarles a los niños y adolescentes a utilizar de manera segura Internet y las redes sociales”, explicó la profesora de la Licenciatura en Periodismo y Multimedia de la UANL.

La educación mediática se define como el proceso de enseñar y aprender sobre el buen uso de los medios de comunicación, especialmente los nuevos, como las redes sociales. Se trata de desarrollar las habilidades críticas y creativas de los niños, adolescentes y jóvenes para utilizar de manera segura e informada plataformas digitales como Facebook y Twitter.

Sierra las condiciones más investigadas en agravio a menores están: la pornografía infantil, con 39 por ciento; y la desagravación de menores, con 24 por ciento, y esto refleja un grave problema. “Debido a eso, como consecuencia como amenazas, difamación, cyberbullying, acoso cibernético y envío de imágenes sexuales.

Las entidades con los casos reportados son Querétaro, Veracruz, Ciudad de México, Estado de México, Jalisco y Nuevo León.

El proceso inició el 27 de abril de 2016, pero los casos hasta de 2017 que se realizaron. La primera mesa de trabajo para realizar todas las jornadas de ideas sobre esta problemática. Se prevé que para marzo de 2017 la Secretaría de Educación del Estado incorpore contenidos de educación mediática en el programa escolar de las escuelas.

“De acuerdo con esta propuesta, Nuevo León está por delante de todas en educación mediática en el país, pero no sólo eso, sino que también en América Latina, porque hay países donde no se ha implementado pero como libros, talleres, diplomados, pero no como política pública”, destacó Deyra Guerrero.

Objetivo de la propuesta

Realizar mesa de trabajo con autoridades de diferentes poderes, secretarías y organismos para analizar la posibilidad y opciones de legislar en Nuevo León en materia de ciberdelitos cometidos en contra de menores de edad y en el tema de educación mediática como prevención.

Colaborar a la Secretaría de Educación de Nuevo León a incorporar en sus programas académicos la educación mediática en los contenidos y contenidos, enfocados principalmente en las redes sociales y que incluya capacitación para maestros y padres de familia.

Colaborar al Gobierno del Estado y a la Procuraduría General de Justicia de Nuevo León para lanzar campañas masivas de educación mediática dirigidas a los menores de edad a través de los medios de comunicación locales.

### Recomendaciones para evitar un ciberdelito

- Evita entrar a las redes sociales si personas extrañas.
- Configura los niveles de seguridad que ofrecen las redes sociales.
- Al hacer de público fotos propias, compruébales en rojo íntimo, sensacionalista, obsceno.
- En caso de recibir un correo, omite a las personas o autoridades correspondientes.

Facilitadores participantes:

1. Heidi Juárez Cisneros Medina
2. Carlos Amador Colado Acuña
3. Jorge Algorín Coronado Hernández
4. Inaith Cavallero Flores Morante
5. María Caridad García Vera
6. Rogelio Guerrero Medina
7. Daniela Hernández Contreras
8. Mayra Cavallero Jasso Rodríguez
9. Nancy Hershfield Medina Contró
10. Milva Ily Méndez Estrella
11. Ruth Margarita Muñoz Cuevas
12. José Juan Méndez Páez
13. Iván Amador Muñoz Muñoz
14. María Pérez Hernández
15. Iván Valero Viquez
16. Ilián Reyes Viquez
17. Iván Valero Viquez
18. Karen Cavallero Jasso Arriaga
19. Ana Linares Reyes Contreras
20. Edwin Sosa Vega Morones



FOTOS: DANIEL ZAMORA

Vida Universitaria 117

Vida Universitaria 117



# UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

- La UANL
- Oferta Educativa
- Educación Continua
- Bibliotecas
- Arte y Cultura
- Investigación
- Internacional
- Sustentabilidad
- Repositorio Institucional
- Vinculación
- Transparencia

Servicios en línea

English

Home » Noticias » Académico » Impulsa UANL educación mediática para frenar ciberdelitos

## Impulsa UANL educación mediática para frenar ciberdelitos



**La Universidad Autónoma de Nuevo León impulsa la educación mediática en las primarias y secundarias del Estado, ya que México es el primer lugar a nivel mundial en materia de ciberdelitos cometidos a menores de edad.**

### Ligas relacionadas

[Página web de la Facultad de Ciencias de la Comunicación](#)

[Asociación Mexicana de Internet](#)

### Documentos relacionados

 [Deyra Melina Guerrero Linares, maestra de la Facultad de Ciencias de la Comunicación](#)

 [Estudiantes de la licenciatura de Periodismo Multimedia](#)

 [Marcela García, estudiante de periodismo multimedia](#)

 [Edwin Vega, estudiante de periodismo multimedia](#)

 [La maestra Deyra Guerrero y sus estudiantes de periodismo multimedia](#)

 [Estudiantes participantes](#)

**Anexo 7.** Fotografías con algunos colaboradores.

















## Anexo 8. Fotografías y notas periodísticas sobre la presentación de iniciativa de reforma a la Ley de Educación del Estado (25-abril-2017)


Domingo 6 de Mayo / 2:21:15PM / Querétaro Tardes

[Inicio](#) [Nacional](#) [Internacional](#) [Económico](#) [Local](#) [Deportes](#) [Justicia](#) [Opinión](#) [Legal](#) [En Esencia](#) [Joven](#) [Cultural](#) [Monitor](#)

Local > Estado

# Quieren fomentar uso responsable de internet



Congreso.

Publicación:26-04-2017

TAGS: #Quieren #Fomenta #Internet #Redes #Sociales

A+ A A-

Cosme Leal Cantú, dijo que era urgente tomar medidas en la sensibilización.

Monterrey, N.L.-Para que los planteles educativos fomenten el uso responsable del internet y las redes sociales en los menores de edad, la bancada del Partido Verde Ecologista de México presentó una iniciativa de reforma a la Ley Estatal de Educación.

Cosme Leal Cantú, dijo que era urgente tomar medidas en la sensibilización del uso de las redes sociales, pues cada día se presentan casos alarmantes donde incluso algunos niños atentan contra su propia vida.

De acuerdo a una investigación por parte de la Facultad de Ciencias de la Comunicación en algunos municipios como Monterrey cuatro de cada cinco menores de edad están expuestos a ser víctimas de pedestería u otros ciberdelitos.

"Ya hemos visto a través de los medios de casos lamentables y se dan cada vez con mayor perjuicio. No podemos dejar expuestos a los menores de edad ante este peligro en la Internet y redes sociales, y algo que queremos lograr es que en las primarias, secundarias y las preparatorias se les pueda dar una orientación a los estudiantes sobre las ventajas y riesgos en el uso de estas herramientas".

"En este caso la propuesta radica en que los maestros se capaciten y puedan abordar este tema (ventajas y desventajas del internet) de una manera en la que el alumno se sensibilice y tenga más medidas precautorias en el manejo de su

### Te podría interesar



De gira por Guadalupe, AMLO afirma que respeta a los empresarios



Tendría Santa Catarina su "bosque acuático"



Buscan incentivar desarrollo



Desarrollará Castillo Olivares empleos

### Otras Noticias



Ponen en marcha 17 nuevas unidades de Transmetro



Mantiene Jorge Mendoza su compromiso con región citrícola de...







## Anexo 9. Boletín sobre aprobación de iniciativa para que autoridades fomenten el uso responsable de redes (31 de mayo de 2017)



Domingo, 6 de Mayo de 2018  
GRUPOS LEGISLATIVOS

INICIO TRABAJO LEGISLATIVO INFORMACIÓN A LA COMUNIDAD ORGANIZACIÓN TRANSPARENCIA CONTACTO



**BUSCAN FOMENTAR USO RESPONSABLE DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN**

31 de Mayo 2017

[f](#) [t](#) [+](#)

Foto: H. Congreso del Estado de Nuevo León

Inicio / Sala de Prensa / BUSCAN FOMENTAR USO RESPONSABLE DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN

### BUSCAN FOMENTAR USO RESPONSABLE DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN

**Anexo 10.** Publicación en el Periódico Oficial del Estado de la reforma aprobada (28-junio-2017)



# Periódico Oficial



GOBIERNO CONSTITUCIONAL DEL ESTADO LIBRE Y SOBERANO DE NUEVO LEÓN  
"2017, CENTENARIO DE LAS CONSTITUCIONES"

Monterrey, Nuevo León - Miércoles - 28 de Junio de 2017

## Índice



**PODER EJECUTIVO DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN**



**AYUNTAMIENTOS**




**PODER EJECUTIVO DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN.**

DECRETO NÚM. 268. SE REFORMA POR MODIFICACIÓN EL ARTÍCULO 17 DEL CÓDIGO PENAL PARA EL ESTADO DE NUEVO LEÓN.....	4-6
DECRETO NÚM. 272. SE REFORMAN POR MODIFICACIÓN LAS FRACCIONES DE LA V A LA VIII DEL ARTÍCULO 5; SE MODIFICA LA DENOMINACIÓN DEL CAPÍTULO PRIMERO DEL TÍTULO SEGUNDO DEL INSTITUTO ALTERNATIVO PARA LA SOLUCIÓN DE CONTROVERSIAS DEL PODER JUDICIAL DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN, PARA SER CAPÍTULO ÚNICO, OBJETIVOS GENERALES QUE COMPRENDERÁ LOS ARTÍCULOS DEL 8 AL 12; EL PÁRRAFO SEGUNDO DEL ARTÍCULO 13; EL PRIMER PÁRRAFO DEL ARTÍCULO 15; EL PRIMER PÁRRAFO DEL ARTÍCULO 22; INCISOS A), C) Y D) DEL ARTÍCULO 24; EL SEGUNDO PÁRRAFO DEL ARTÍCULO 25; FRACCIÓN IV DEL ARTÍCULO 26; EL ARTÍCULO 27; EL PRIMER PÁRRAFO DEL ARTÍCULO 28; EL ARTÍCULO 30; POR MODIFICACIÓN DEL PRIMER PÁRRAFO DEL ARTÍCULO 31; MODIFICACIÓN DEL PRIMER PÁRRAFO Y DEROGACIÓN DEL CUARTO PÁRRAFO DEL ARTÍCULO 32; POR MODIFICACIÓN DEL ARTÍCULO 34, 39 FRACCIÓN II, 43; MODIFICACIÓN DE LA DENOMINACIÓN DEL CAPÍTULO I TÍTULO SEXTO PARA SER, DEL PROCEDIMIENTO DE INCONFORMIDAD; EL ARTÍCULO 49; FRACCIÓN IV DEL ARTÍCULO 52, LA DENOMINACIÓN DEL CAPÍTULO II TÍTULO SEXTO PARA QUEDAR COMO, DEL PROCEDIMIENTO, Y MODIFICACIÓN AL ARTÍCULO 55 TODOS DE LA LEY DE MECANISMOS ALTERNATIVOS PARA LA SOLUCIÓN DE CONTROVERSIAS DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN.....	7-16
DECRETO NÚM. 274. SE REFORMA POR MODIFICACIÓN, LOS ARTÍCULOS 305 EN SU SEGUNDO PÁRRAFO Y 318 EN SU SEGUNDO PÁRRAFO, AMBOS DEL CÓDIGO PENAL PARA EL ESTADO DE NUEVO LEÓN.....	17-19
DECRETO NÚM. 275. SE REFORMA POR MODIFICACIÓN LAS FRACCIONES XVIII Y XIX Y SE ADICIONA UNA FRACCIÓN XX DEL ARTÍCULO 22 DE LA LEY DE EDUCACIÓN DEL ESTADO.....	20-21



GOBIERNO DEL ESTADO  
DE NUEVO LEÓN  
PODER EJECUTIVO

"2017. CENTENARIO DE LAS CONSTITUCIONES"

JAIME HELIODORO RODRÍGUEZ CALDERÓN,  
GOBERNADOR CONSTITUCIONAL DEL ESTADO LIBRE  
Y SOBERANO DE NUEVO LEÓN, A TODOS SUS  
HABITANTES HAGO SABER: Que el H. Congreso del  
Estado ha tenido a bien decretar lo que sigue:

DECRETO

NÚM..... 275

**Artículo Único.-** Se reformara por modificación las fracciones XVIII Y XIX y se adiciona una fracción XX del Artículo 22 de la Ley de Educación del Estado, para quedar de la siguiente manera:

**Artículo 22.-** Adicionalmente a las atribuciones exclusivas a que se refiere el Artículo anterior de esta Ley, a la autoridad educativa estatal y de manera concurre con la autoridad educativa federal, le corresponde el ejercicio de las siguientes atribuciones:

I. a XVII. ....

XVIII. Diseñar y aplicar programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas, acorde a los lineamientos que expida la Secretaría de Educación Pública;

XIX.- Fomentar el uso responsable y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento a través de los planes y programas de estudio; y

XX. Las demás que con tal carácter establezca esta Ley y las otras disposiciones legales aplicables.

El Gobierno Estatal celebrará convenios con el Ejecutivo Federal, para coordinar o unificar las actividades educativas a las que se refiere esta Ley, con excepción de aquéllas que, con carácter exclusivo, le confiere el Artículo 13 de la Ley General.

En el ejercicio de las atribuciones relativas a la educación inicial, básica-incluyendo la indígena- y especial que señalan los artículos 3, 21 y 22, se deberá observar lo dispuesto por la Ley General del Servicio Profesional Docente.





GOBIERNO DEL ESTADO  
DE NUEVO LEÓN  
PODER EJECUTIVO

**TRANSITORIO**

Único.- El presente Decreto entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el Periódico Oficial del Estado.

Por lo tanto, envíese al Ejecutivo del Estado para su promulgación y publicación en el Periódico Oficial del Estado.

Dado en el Salón de Sesiones del H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Nuevo León, en Monterrey, su Capital a los treinta y un días del mes de mayo de dos mil diecisiete.

PRESIDENTE: DIP. ANDRÉS MAURICIO CANTÚ RAMÍREZ; PRIMER SECRETARIA: DIP. LAURA PAULA LÓPEZ SÁNCHEZ; SEGUNDA SECRETARIA: DIP. LILIANA TIJERINA CANTÚ.- Rúbricas.-

Por tanto mando se imprima, publique, circule y se le dé el debido cumplimiento. Dado en el Despacho del Poder Ejecutivo del Estado de Nuevo León, en Monterrey, su Capital, al día 01 de junio de 2017.



GOBIERNO DEL ESTADO  
DE NUEVO LEÓN  
PODER EJECUTIVO

EL C. GOBERNADOR CONSTITUCIONAL  
DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN

JAIME HELIODORO RODRÍGUEZ CALDERÓN

EL C. SECRETARIO GENERAL DE  
GOBIERNO

EL C. SECRETARIO DE EDUCACIÓN

MANUEL FLORENTINO GONZÁLEZ  
FLORES

ARTURO ESTRADA CAMARGO

LA PRESENTE HOJA DE FIRMAS CORRESPONDE A LA PROMULGACIÓN DEL DECRETO NÚM. 275 EXPEDIDO POR EL H. CONGRESO DEL ESTADO, LXXIV LEGISLATURA, EN FECHA 31 DE MAYO DE 2017, REMITIDO AL PODER EJECUTIVO EL DÍA 01 DE JUNIO DE 2017.

**Anexo 11.** Fotografías sobre entrega en Cámara de Diputados de propuesta de reforma de la Ley General de Educación (12 de septiembre de 2017).

## Alumnos y maestros de la FCC proponen educación mediática a nivel federal

staff · 18 septiembre, 2017 · Noticias





UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



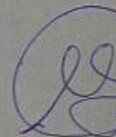
FCC

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

Proyecto  
**media**

medios | educación | investigación | arte

Dip. Waldo Fernández



Presente.-



RECIBIDO

12 SET. 2017

Waldo Fernández González  
Diputado Federal

Alumnos, Catedráticos e  
Investigadores de la Facultad de  
Ciencias de la Comunicación, UANL  
Promoventes

Ciudad de México, a 12 de Septiembre de 2017

## Anexo 12. Formato de encuesta aplicada

\*Escuela: \_\_\_\_\_ \*Municipio: \_\_\_\_\_

\*Fecha: \_\_\_\_\_ \*Grupo: \_\_\_\_\_

### **Marca tu respuesta con una "X" en la línea correspondiente**

\*Yo soy: Hombre \_\_\_ Mujer \_\_\_ \*Tengo: \_\_\_ años \*Estudio: 4\* \_\_\_ 5\* \_\_\_ 6\* \_\_\_

#### 1. ¿Cuáles de estas redes sociales uso?

Facebook \_\_\_ Twitter \_\_\_ Whatsapp \_\_\_ YouTube \_\_\_ Instagram \_\_\_ Snapchat \_\_\_

Otras \_\_\_ (Escribe cuáles otras) \_\_\_\_\_ No uso redes sociales \_\_\_

#### 2. Yo aprendí a usar las redes sociales (Facebook, Youtube, Twitter, etc.) cuando tenía...

Menos de 6 años \_\_\_ 6 años \_\_\_ 7 años \_\_\_ 8 años \_\_\_ 9 años \_\_\_ 10 años \_\_\_ 11 años \_\_\_ No he aprendido \_\_\_

#### 3. ¿Quién me enseñó a usar las redes sociales?

Papá \_\_\_ Mamá \_\_\_ Hermano(a) \_\_\_ Amigo(a) \_\_\_ Maestro(a) \_\_\_ Aprendí solo \_\_\_

Otro \_\_\_ (Escribe quién) \_\_\_\_\_ No uso redes sociales \_\_\_

#### 4. ¿Qué uso para conectarme a las redes sociales? (Facebook, Youtube, Twitter, etc.)

Computadora \_\_\_ Ipad o Tablet \_\_\_ Celular \_\_\_ Televisión \_\_\_ Consola de videojuegos \_\_\_

Otro \_\_\_ (Escribe cuál otro) \_\_\_\_\_ No uso redes sociales \_\_\_

#### 5. Yo me conecto a las redes sociales (Facebook, Youtube, Twitter etc.) en...

Mi casa \_\_\_ Casa de un familiar \_\_\_ Casa de amigos \_\_\_ Cibercafé \_\_\_ Parque \_\_\_ En todas partes \_\_\_

Otro lugar \_\_\_ (Escribe cuál otro) \_\_\_\_\_ No uso redes sociales \_\_\_

#### 6. ¿Cuánto tiempo uso las redes sociales cada día? (Facebook, Youtube, Twitter, etc.)

Menos de media hora \_\_\_ Media Hora \_\_\_ Una Hora \_\_\_ Una Hora y media \_\_\_ Dos horas \_\_\_

Dos horas y media \_\_\_ Tres horas \_\_\_ Tres horas y media \_\_\_ Cuatro horas \_\_\_ Más de cuatro horas \_\_\_

No las uso todos los días \_\_\_ (Escribe cada cuándo y el tiempo de uso) \_\_\_\_\_ No uso redes sociales \_\_\_

#### 7. Normalmente utilizo las redes sociales (Facebook, Youtube, Twitter, etc.)

Mañana \_\_\_ Tarde \_\_\_ Noche \_\_\_ Madrugada \_\_\_ Todo el tiempo \_\_\_ No uso redes sociales \_\_\_

#### 8. ¿Para qué utilizo las redes sociales? (Facebook, Youtube, Twitter, etc.)

Hacer Tarea \_\_\_ Platicar con amigos \_\_\_ Platicar con familiares \_\_\_ Conocer gente \_\_\_ Ver noticias \_\_\_

Ver o subir videos \_\_\_ Ver o subir fotos \_\_\_ Ver series o películas \_\_\_ Ver qué publican otros \_\_\_ Jugar \_\_\_

Otra cosa \_\_\_ (Escribe cuál) \_\_\_\_\_ No uso redes sociales \_\_\_

#### 9. Yo comparto en mis redes sociales (Facebook, Youtube, Twitter, etc.)...

Videos \_\_\_ Fotos \_\_\_ Imágenes \_\_\_ Archivos \_\_\_ Música \_\_\_ Audios \_\_\_ Contactos \_\_\_ Texto \_\_\_

Otra cosa \_\_\_ (Escribe cuál) \_\_\_\_\_ No uso redes sociales \_\_\_

#### 10. Cuando uso las redes sociales (Facebook, Youtube, Whatsapp etc.) lo hago generalmente...

Solo \_\_\_ Acompañado \_\_\_ por: \_\_\_\_\_ No uso redes sociales \_\_\_



**11. Yo vivo con...**

Papá, mamá y hermano(s) \_\_\_\_\_ Papá y mamá \_\_\_\_\_ Sólo papá \_\_\_\_\_ Sólo mamá \_\_\_\_\_ Abuelo(s) \_\_\_\_\_  
 Hermano(a) \_\_\_\_\_ Tío(a) \_\_\_\_\_ Otra persona \_\_\_\_\_ (Escribe con quién) \_\_\_\_\_

**12. ¿Mis papás trabajan?**

Solo mi papá \_\_\_\_\_ Sólo mi mamá \_\_\_\_\_ Mi papá y mi mamá \_\_\_\_\_ Ninguno de los dos \_\_\_\_\_ No sé \_\_\_\_\_

**13. ¿Quién conoce mis contraseñas de las redes sociales? (Facebook, Youtube, Twitter, etc.)**

Sólo yo \_\_\_\_\_ Algún amigo \_\_\_\_\_ Mi papá \_\_\_\_\_ Mi mamá \_\_\_\_\_ Mi hermano(a) \_\_\_\_\_ Mi abuelo(a) \_\_\_\_\_ Un vecino \_\_\_\_\_  
 Otra persona \_\_\_\_\_ (Escribe quién) \_\_\_\_\_ No uso redes sociales \_\_\_\_\_

**14. ¿Conozco en persona a todos mis amigos/contactos de Facebook, Youtube, Twitter, etc.?**

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ A casi a todos \_\_\_\_\_ A casi ninguno \_\_\_\_\_ No uso redes sociales \_\_\_\_\_

**15. En lo que va del año 2017 ¿cuántas veces han hablado mis papás conmigo sobre los peligros de las redes sociales y lo que debo hacer para que no me pasen cosas malas?**

Una vez \_\_\_\_\_ Dos veces \_\_\_\_\_ Tres veces \_\_\_\_\_ Cuatro veces \_\_\_\_\_ Cinco veces \_\_\_\_\_ Seis veces \_\_\_\_\_  
 Siete veces \_\_\_\_\_ Ocho veces \_\_\_\_\_ Nueve veces \_\_\_\_\_ Diez veces \_\_\_\_\_ Más de 10 veces \_\_\_\_\_ Ninguna vez \_\_\_\_\_

**16. Desde que regresé a clases ¿cuántas veces hemos hablado en el salón con el maestro(a) sobre los peligros de las redes sociales y lo que debo hacer para que no me pasen cosas malas?**

Una vez \_\_\_\_\_ Dos veces \_\_\_\_\_ Tres veces \_\_\_\_\_ Cuatro veces \_\_\_\_\_ Cinco veces \_\_\_\_\_ Seis veces \_\_\_\_\_  
 Siete veces \_\_\_\_\_ Ocho veces \_\_\_\_\_ Nueve veces \_\_\_\_\_ Diez veces \_\_\_\_\_ Más de 10 veces \_\_\_\_\_ Ninguna vez \_\_\_\_\_

**17. ¿Me ha pasado algo malo en las redes sociales? ¿Qué me ha pasado?**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**18. ¿Qué cosas malas me pueden pasar en redes sociales?**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**19. ¿Qué debo hacer para que no me pasen cosas malas en redes sociales?**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**20. Si me pasa algo malo a mí o alguien que yo conozca, qué es lo que se debe hacer?**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

GRACIAS, ENTREGA POR FAVOR ESTA HOJA

### Anexo 13. Volante de recomendaciones

**SOCIAL**

Siempre sigue estos  
**10 CONSEJOS AL USAR INTERNET**

**IDEA**

- 1.- No pongas tus apellidos. Usa un nombre corto o como te dicen tus amigos o familia.
- 2.- Nunca publiques tu teléfono, celular, dirección, escuela o algún dato de tus familiares.
- 3.- Sólo acepta como "amigos" a gente que conoces cara a cara.
- 4.- Haz tu perfil "privado" y sólo tus contactos verán lo que publicas. Pide ayuda a tus papás.
- 5.- Piensa 2 veces los mensajes que escribes y las fotos y videos que subes. Pueden dañarte.
- 6.- Entra sólo a chats o grupos que hablen sobre cosas de niños o niñas de tu edad.
- 7.- ¡Cuidado! Hay gente que pone una foto y dice ser un niño o niña de tu edad, pero es mentira.
- 8.- Si alguien empieza a decirte o hacerte cosas malas, cierra la plática y coméntalo con tus papás.
- 9.- No aceptes ver a una persona, ir a un lugar ni mandes fotos o videos sin que tus papás sepan.
- 10.- Si algo de lo que ves te molesta o incomoda, cuéntale a tus papás o a un adulto de confianza.

**IDEA**

**Anexo 14. Fotografías de la aplicación de encuestas**

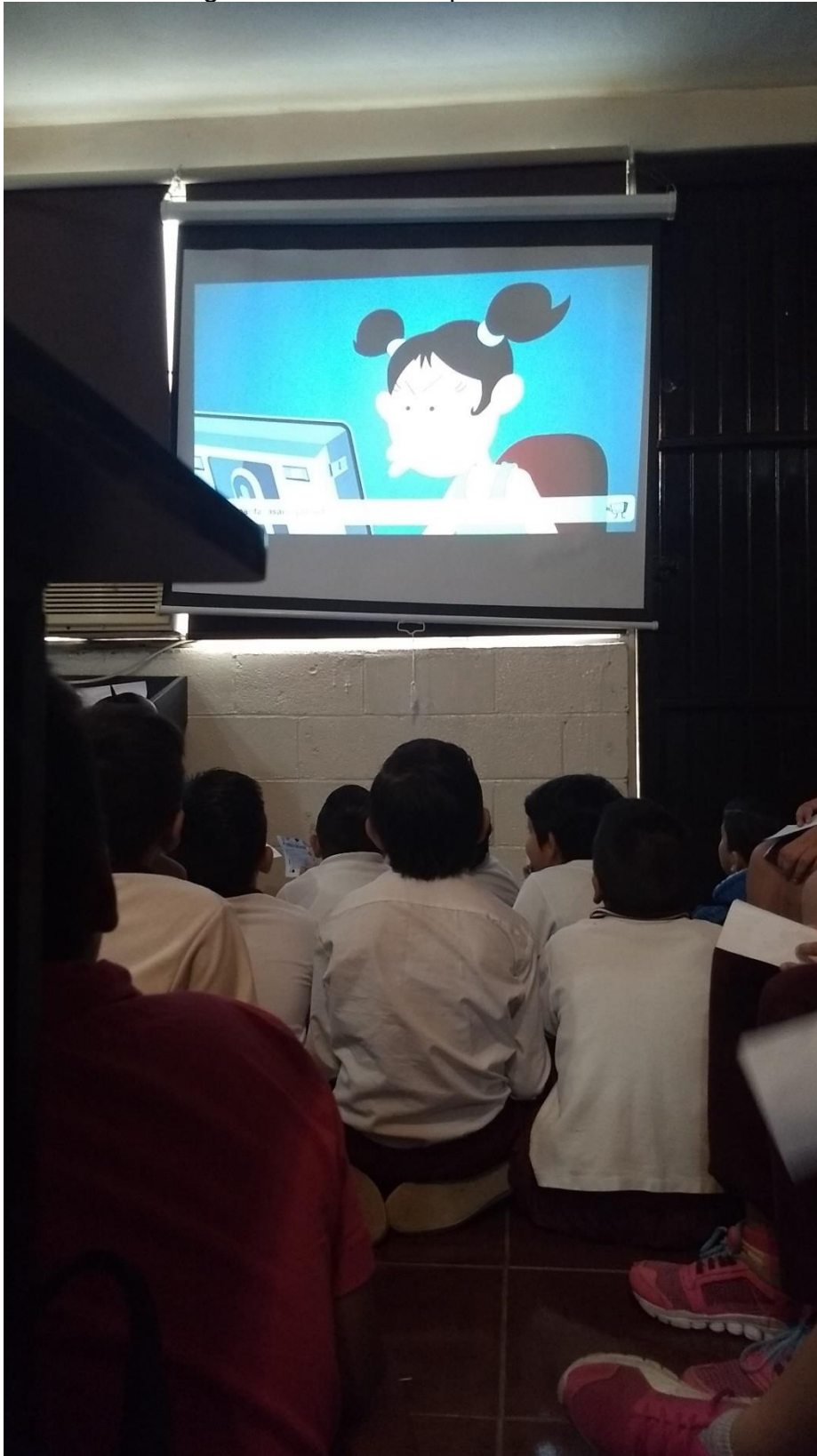


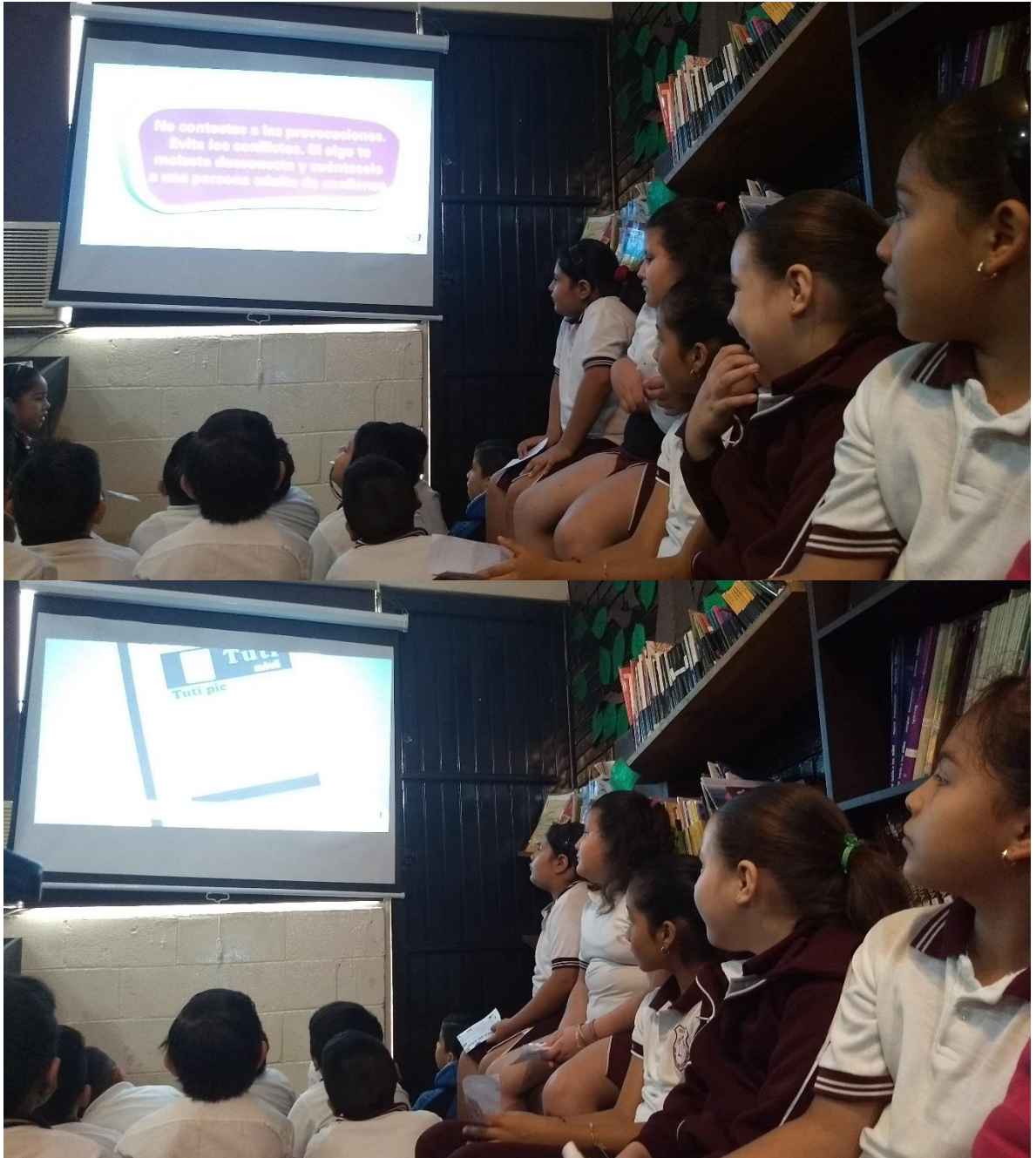




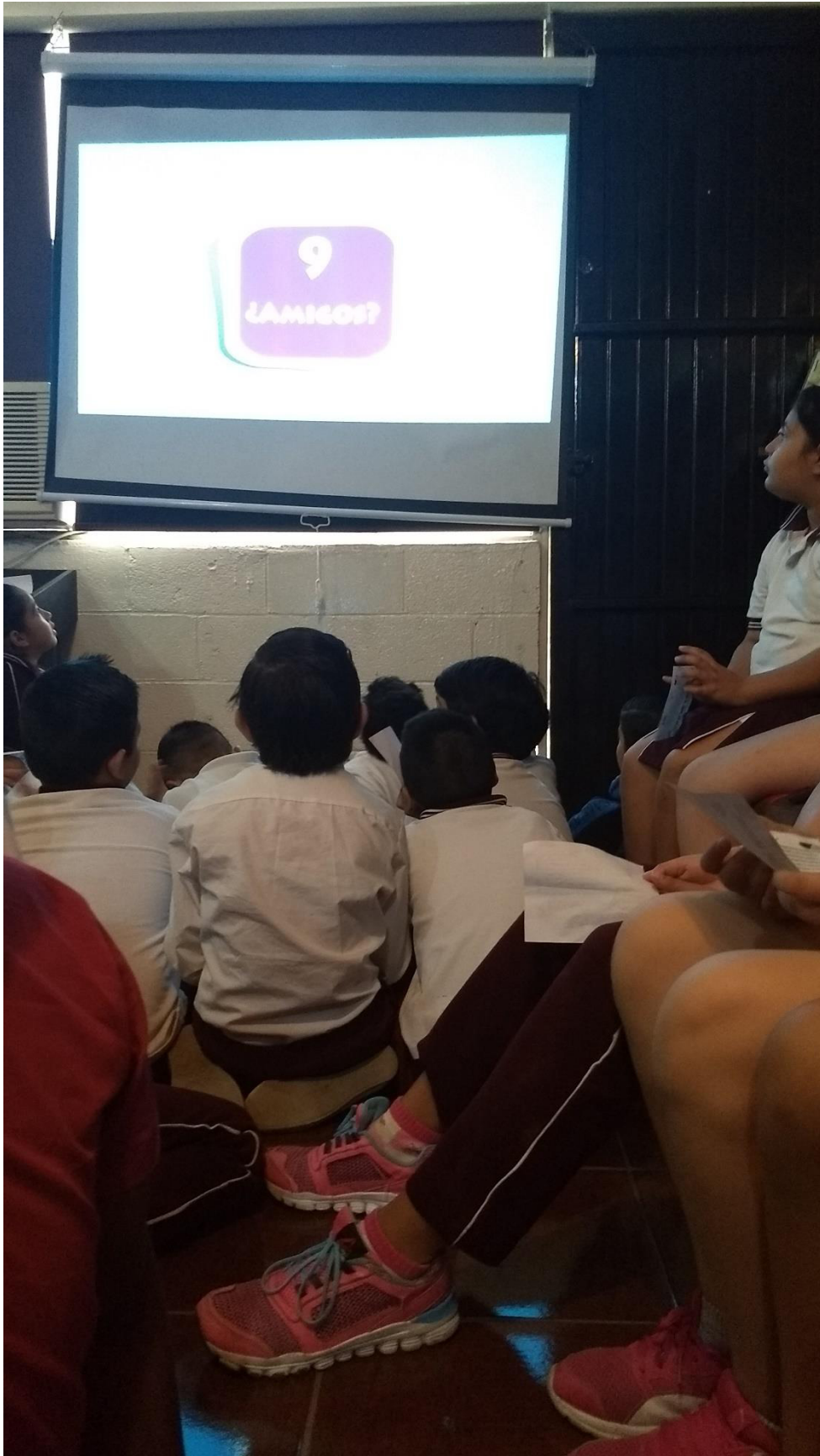


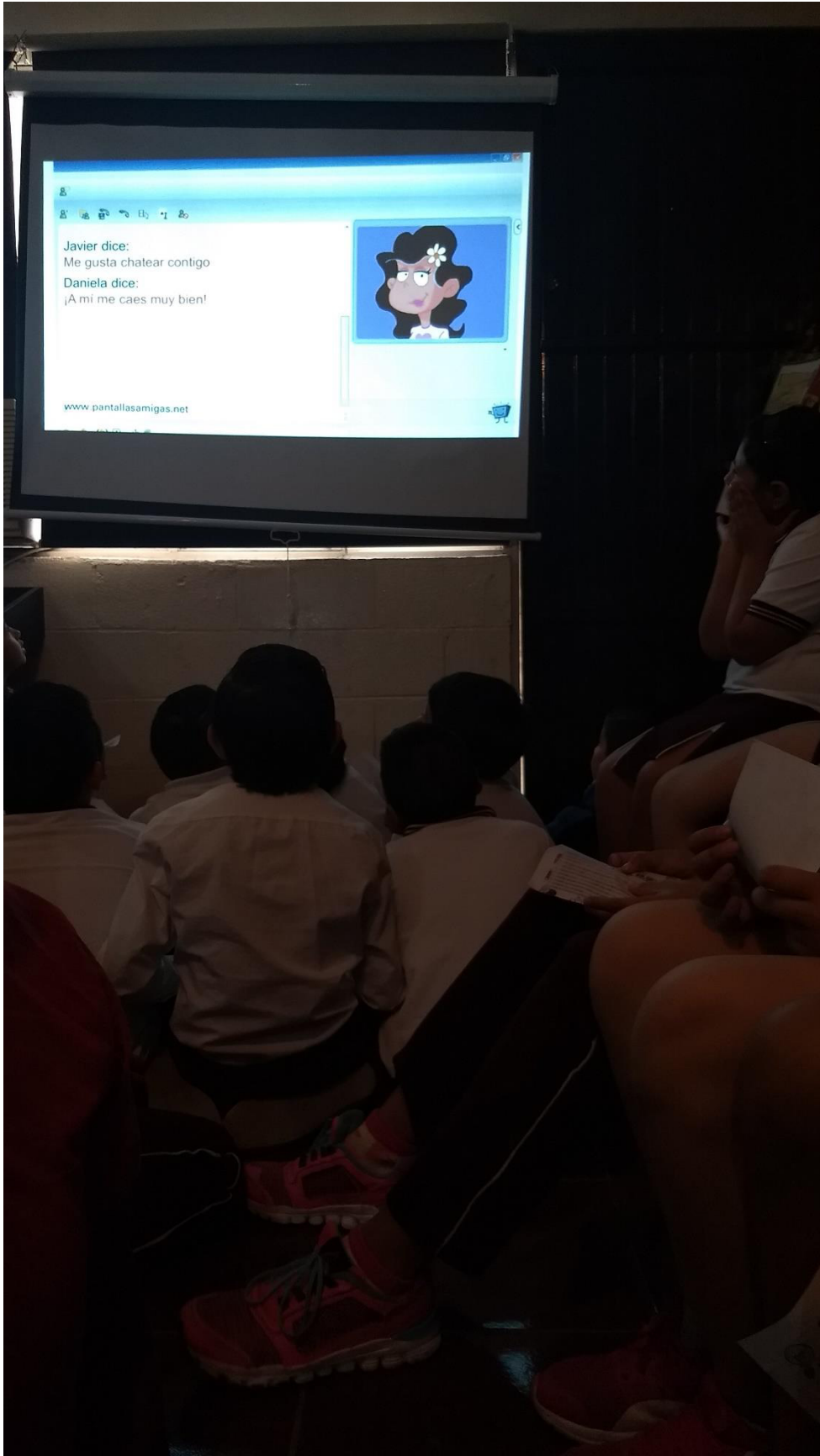


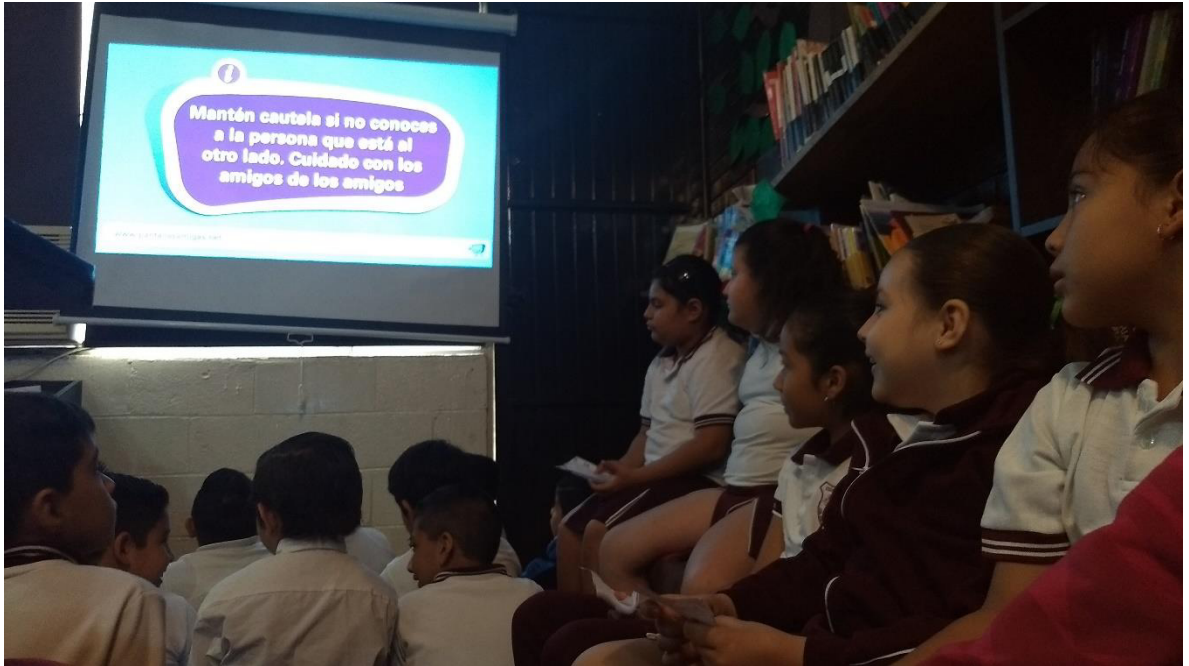
**Anexo 15. Fotografías del cuasi-experimento**



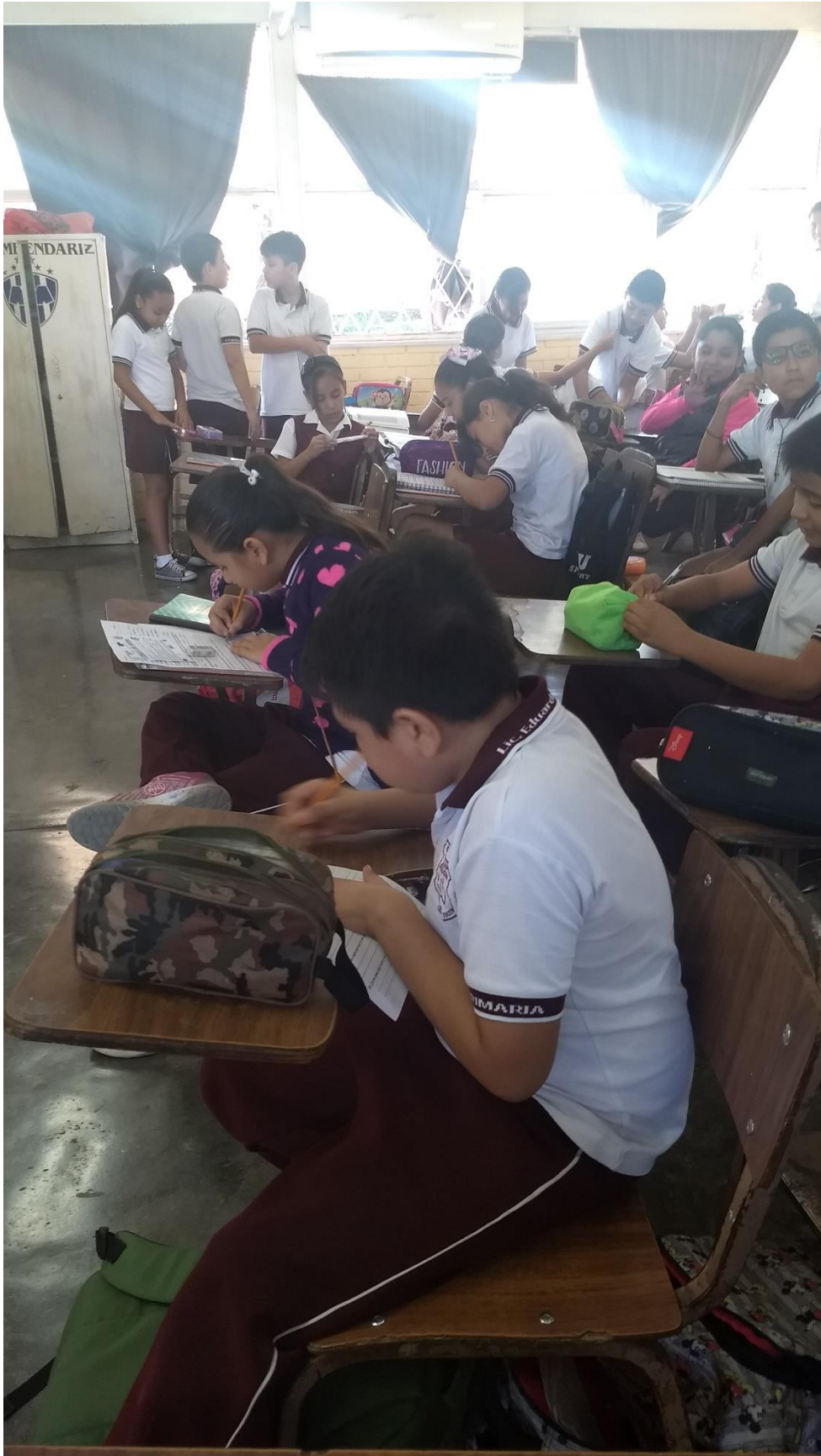
















**Anexo 16.** Glosario de Términos

**App:** Aplicación informática con una función concreta diseñada sobre todo para utilizar en tabletas. Se descarga de una tienda de Apps, principalmente AppStore (de Apple) o Android Market. Puede ser gratuita o de pago.

**Avatar:** En Internet es una imagen que se usa para identificar a un usuario. Puede ser una fotografía o un dibujo. Generalmente son representaciones humanas, pero pueden ser animales, objetos o incluso abstractas.

**Banear:** Del inglés “ban”, prohibición. Se refiere a una restricción (temporal o permanente) de un usuario dentro de un chat, foro o red. La suele ejecutar un moderador generalmente por infringir las normas de uso y de comportamiento.

**Chat:** Es una comunicación escrita realizada de manera instantánea a través de Internet entre varias personas ya sea de manera pública a través de los llamados chats públicos (mediante los cuales cualquier usuario puede tener acceso a la conversación) o privada, en los que se comunican sólo dos personas a la vez. Proviene del inglés “chater”, que equivale a hablar, de temas sin importancia, rápida o incesantemente. Los más conocidos y usados por los adolescentes son las salas de chat del Yahoo Messenger y los canales de IRC. También se puede hacer a través de webs.

**Cyberbaiting:** Ciberhumillación de profesores. Los alumnos provocan a los profesores para grabar sus reacciones y subirlas a la red para humillarlos públicamente.

**Cyberbullying:** Es el acoso entre iguales en el entorno TIC (Internet y teléfonos móviles principalmente), e incluye actuaciones de chantaje, vejaciones e insultos de menores a otros menores.

**Cookie:** Pequeño archivo que se almacena en el disco duro al visitar una web. Este fichero almacena información personal (nombre de usuario, preferencias, etc.) que utiliza esa misma web en posteriores visitas. Con frecuencia son necesarias para que determinadas páginas web funcionen.

**Emoticon:** Símbolo gráfico hecho con puntos, guiones, paréntesis... para expresar emociones en un texto en Internet (Messenger, red social, correo

electrónico...). Representa, generalmente aunque no exclusivamente, un rostro humano con diversas expresiones.

**Grooming:** Comportamiento por el cual un adulto se gana la confianza del menor a través de Internet, para posteriormente, a través de chantaje, obtener concesiones de índole sexual.

**Hardware:** cualquier componente físico tecnológico, que trabaja o interactúa de algún modo con el ordenador. No sólo incluye elementos internos como el disco duro, grabadora de DVD, sino que también hace referencia al cableado, circuitos, etc. E incluso hace referencia a elementos externos como la impresora, el ratón, el teclado, el monitor y demás periféricos.

**Hoax:** En inglés significa engaño, broma, patraña. Como verbo significa “engañar”. Si nos referimos a Internet, hablamos de *hoax* cuando se difunde masivamente una noticia que en realidad es falsa, un bulo.

**Ingeniería social:** En el mundo de la seguridad informática, se refiere al engaño utilizando la confianza o la curiosidad del receptor, para que revele información sensible, como contraseñas. Se basa en el principio de que en la mayoría de los ataques cibernéticos el eslabón más débil es el humano.

**IP:** Simplificando, se trata de un número que identifica a cada dispositivo, cada equipo, dentro de la Red. Es una serie de números separados por puntos. Cada número puede ser entre 0 y 255.

**Malware:** Abreviatura de “Malicious software”. Es un software malicioso que tiene como objeto instalarse en un equipo sin autorización y realizar funciones no deseadas. Puede ser virus, gusanos, troyanos, backdoors, spyware, keylogger...

**Mensajería instantánea:** Conocida también en inglés como IM es un sistema de comunicación en tiempo real entre dos o más personas a través de un programa que muestra los usuarios –previamente agregados– que están conectados y su disponibilidad. La comunicación se puede realizar a través de texto, sonido o video. Algunos programas de mensajería permiten también actividades en línea como juegos, envío de archivos, animaciones...

**Navegador:** Es un programa que nos permite navegar por la red y visionar webs. Existen multitud de ellos: Internet Explorer, Mozilla Firefox, Opera, Chrome, Safari, FlashPeak, Avant Browser, K-Meleon, Sleipnir, Flock...

**Netiqueta:** Término derivado del francés “étiquette” (buena educación) y del inglés “net” y que se refiere a las reglas y normas de comportamiento que un usuario debe guardar en las redes sociales, el correo y en Internet en general, para lograr una convivencia y respeto entre todos los usuarios.

**Nick:** (o nickname) Es el nombre o pseudónimo utilizado por un usuario en un chat o servicio de mensajería para identificarse. Puede estar compuesto por letras, números y otros caracteres.

**Phishing:** término informático que denomina un tipo de delito encuadrado dentro del ámbito de las estafas cibernéticas, y que se comete mediante el uso de un tipo de ingeniería social caracterizado por intentar adquirir información confidencial de forma fraudulenta (como puede ser una contraseña o información detallada sobre tarjetas de crédito u otra información bancaria) *Tomado de Wikipedia.*

**Pixel:** Combinación de “picture” y “element”. Es la unidad mínima, el mínimo punto de color, con la que se compone una imagen digital.

**Sexting:** Anglicismo (contracción de *sex* y *texting*). Se refiere al envío de contenidos de tipo erótico o pornográfico (generalmente vídeos y fotografías) mediante teléfonos móviles.

**Sextorsión:** forma de explotación sexual en la cual una persona es chantajeada con una imagen o vídeo de sí misma desnuda o realizado actos sexuales, que generalmente ha sido previamente compartida mediante *sexting*. La víctima es coaccionada para tener relaciones sexuales con alguien, entregar más imágenes eróticas o pornográficas, dinero o alguna otra contrapartida, bajo la amenaza de difundir las imágenes originales si no accede a las exigencias del chantajista. *Tomado de Wikipedia.*

**Smartphone:** Teléfono móvil que permite navegar por Internet, acceder al correo y la posibilidad de instalar aplicaciones para mejorar la conectividad y el uso de la red de datos.

**Software:** es todo programa o aplicación programado para realizar tareas específicas. Ejemplos de software: Microsoft Word, Photoshop, Windows Media Player, iTunes, antivirus Norton, Windows, Linux...

**Spam:** Correo no solicitado, generalmente enviado de forma masiva y de remitente desconocido. Suele ser de carácter publicitario.

**Tableta:** Dispositivo portátil con el que se interactúa mediante una pantalla táctil, sin necesidad de teclado físico ni ratón. Tienen conexión a Internet, bien vía Wifi y/o 3G, y funcionan mediante aplicaciones que se descargan de tiendas específicas. Los principales sistemas operativos que usan son iOS, Android y en menor medida Symbian.

**TIC:** Tecnologías de la Información y la Comunicación. Entre ellas está Internet. Es preferible esta terminología y no la de “Nuevas Tecnologías” para referirse a la Red y sus servicios.

**Troll:** Usuario de la Red que, amparado en el anonimato, busca provocar intencionadamente a otros usuarios, desviando los temas de las discusiones, creando polémicas, e incluso insultando.

**Troyano:** Es un programa malicioso que se aloja en un ordenador y que permite a un usuario externo controlar el equipo o conseguir información (contraseñas, datos bancarios...) sin que la víctima se dé cuenta y sin afectar al funcionamiento del equipo, ya que su efectividad reside en pasar desapercibidos.

**Tweet:** Cada uno de los mensajes que se emiten a través de Twitter. Están limitados a 140 caracteres.

**URL:** Uniform Resource Locator, es decir, la dirección que escrita en la barra de direcciones de un navegador, nos lleva a una determinada página web. Por ejemplo: <http://www.menoresenred.com>

**Virus:** Pequeño programa informático, malicioso, que se instala en otro programa o archivo con la intención de modificarlo o dañarlo.

**Web 2.0:** Término acuñado por Tim O'Reilly en 2004 para referirse a una segunda generación en la historia de la Web basada en comunidades de usuarios y una gama especial de servicios, como las redes sociales, los blogs

o los wikis, que fomentan la colaboración y el intercambio ágil de información entre los usuarios.

**Web 3.0:** Es un término asociado al concepto de web semántica. Parte de que los contenidos de las webs son difícilmente entendidos por los ordenadores, ya que están diseñados para las personas. Se trata de añadir información adicional con una estructura para que pueda ser entendida por los ordenadores de tal manera que por medio de técnicas de inteligencia artificial sean capaces de emular y mejorar la obtención del conocimiento hasta ahora reservada a las personas. Un ejemplo sería poder formular una consulta del tipo “Busco un sitio para pasar las vacaciones con mi novia, donde haya combinación de playa y lugares naturales para visitar, con un presupuesto máximo diario de 100 euros para los dos”. El sistema devolvería un paquete de vacaciones detallado al momento.

**Web bug:** Pequeña imagen, a veces de un solo pixel y transparente –con lo cual se hace invisible– que se incrusta en un mensaje de correo electrónico o web y que permite obtener cierta información del receptor del correo o visitante de la web. También se conoce como *Web Beacon*.

**Wii:** Videoconsola fabricada por Nintendo caracterizada por su mando inalámbrico y por su conectividad a Internet.

**Zombi:** Equipo informático que ha sido infectado por algún tipo de malware y que como consecuencia es usado remotamente, sin que el usuario lo sepa, para realizar ataques informáticos y otro tipo de actividades delictivas.

**Anexo 17.** Lista de colaboradores**\*Investigación exploratoria**

Alejandra Chávez  
Juan Manuel Rivera  
Jair M. Vázquez

**\*Iniciativa en el Congreso estatal**

Paola Judith Cisneros Pacheco  
Carlos Aurelio Collado Anzaldúa  
Jorge Alejandro Coronado Hernández  
Lizeth Guadalupe Flores Monsiváis  
Marcela Caridad García Vera  
Rogelio Guerrero Medrano  
Daniela Hernández Camacho  
Mayela Guadalupe Jasso Rodríguez  
Natacha Michell Medrano García  
Milton Eloy Merla Estrada  
Paola Margarita Molina Guerrero  
José Juan Muñiz Pulido  
Leslie Azereth Orozco Patlán  
Marlon Pérez Hernández  
Kevin Ramón Recio López  
Eli Edson Rivera Salazar  
Frida Valeria Sáenz Ramírez  
Karen Guadalupe Tovar Arriaga  
Ana Luisa Vega Carrasco  
Edwin Samir Vega Manzanares

**\*Iniciativa en la Cámara de Diputados**

Daniela Mendoza Luna  
Juan Manuel Rivera  
Alejandra Chávez  
Marcela Caridad García Vera  
Lizeth Guadalupe Flores Monsiváis  
Ana Luisa Vega Carrasco  
Natacha Michell Medrano García  
Edwin Samir Vega Manzanares  
Marlon Pérez Hernández  
Daniela Hernández Camacho

**\*Cuasi-experimento**

Marcela Caridad García Vera

**\*Aplicación de la encuesta**

Angélica Deniss Aleman Villegas  
Emmanuel Guadalupe Alvarado Escamilla

Samantha Álvarez Villa Patricia  
Diego Gerardo Barrientos Pedraza  
Hugo Elieen Cabello Mendoza  
Lidia Cabrera Martínez  
Paula Valeria Camarillo Santiago  
Enrique De la Paz Castañeda Gámez  
Yuliana Elizabeth Castillo Díaz  
Atzari Selene Castillo Gaytán  
Nelda Lucia Cavazos Saldívar  
Eduardo Antonio Cisneros Martínez  
Andrea Alejandra Correa Santos  
Denil Francisco Domínguez Gregorio  
Ramón Guadalupe Espinoza Guerra  
Fernando Miguel Estrada Silva  
Dante Santiago Gómez Mercado  
Melina González Barbosa  
Ángel Lauro Ibarra Arteaga  
María Fernanda Lattuada Serment  
Ruby López Zagal  
María Fernanda Lozano Galván  
Aaron Eusebio lozano Martínez  
Itzayana Martínez Gil  
Jorge Carlos Mendoza Martínez  
Héctor Ortega Rangel  
Juan Pablo Reyes Moreno  
Ernesto Sánchez Silva  
Mauricio Andrés Tejada González  
Jorge Alejandro García Luevano  
Daniela Garza García  
Jazmín Hernández Gámez  
Luis Antonio López Pérez  
Ángel Leonardo Loredó Cárdenas  
Lisa Fernanda Martínez Campos  
Jesús Eduardo Martínez Puente  
Suelem Vanesa Medellín Herrera  
Rogelio Iván Medina Lozana  
José Miguel Medrano Rosas  
Joel Mendoza Villarreal  
Daniel Alejandro Murillo Álvarez  
Alexis Eduardo Narváez Garza  
Norma Melaniee Olivares Martínez  
Neida Berenice Ordoñez Gómez  
Diego Orozco Rodríguez  
Gabriela Ortiz Hernández  
Laura Julia Palacios Villarreal  
Kevin Jesús Peña Morena  
Fernanda Citlaly Peña Perales

Cesar Humberto Ponce Rocha  
Sara Ramírez Alvarado  
Nahomi Estefanía Ramírez Noyola  
David Alonso Ramos Díaz  
Fátima Rodríguez González  
Omar Aldair Rodríguez Ortega  
Frida Rodríguez Ruiz  
Héctor Eduardo Rodríguez Sereno  
Jaquelin Janeth Sáenz Obregón  
María Fernanda Torres Reyes  
Laysha Catalina Zamora Ventura  
Bernardo Zúñiga Puente  
Cesar Daniel Acosta Jiménez  
Juan Rosendo Chavarría Vela  
Kurie Alejandro García Arredondo  
John William Granados Ornelas  
Silvia Daniela Leal García  
José de Jesús Ontiveros Villarreal  
Mario Andrés Rodríguez Mata  
Karen Lilly Rodríguez Morín  
Karol Tamara Román Hernández  
José Arturo Sánchez Vázquez  
José David Serrano Valenzuela  
Fernando Javier Torres González  
Jorge Luis Villarreal Loera  
Ángela Yasuri Antonio Martínez  
Daniela Karina Aguilar Cepeda  
Priscila Nathaly Amaro Flores  
Ángela Yasuri Antonio Martínez  
Ana Laura cantú Rodríguez  
Laisha Yamilleth Castillo Zarate  
Bernardo Aldair Franco Torres  
Fernanda Angélica Frías Alonso  
Yulisa Lizeth Garza Zapata  
Jhovany Emmanuel Gómez Zarazua  
Irvin Alejandro Hernández Cardiel  
Rodolfo Jaime Alba  
Jaime Francisco López Ovalle  
Damaris Guadalupe Macías Vázquez  
Jesús Iván Moreno Briones  
Mariel Reyes Cardona  
Luz Alejandra Reyes Pérez  
Clara Paola Robledo Martínez  
Ana Judit Rodríguez Silva  
Sergio Marcelo Treviño García  
Julieta Vázquez Vargas  
Fernando Carvajal Tovar



Samantha González Morales  
Melissa Hernández Rayas  
Iván Salvador Pérez Aguilar  
Nancy Pérez Caldera  
Julio Rivera Cepeda  
Berenisse Sharai Rocha Molina  
Veyra Malenny Vázquez Rocha  
Luis Ángel Vázquez Vargas  
Braulio Antonio Velázquez Castaño  
Mariela Zambrano Díaz  
Jonathan Rodrigo Barbosa Ornelas  
Daniela Aricko Valencia Carrasco  
Geizel De los Santos Ortiz  
Carlos Ramírez Arteaga

**\*Procesamiento de datos**

Paola Esparza Bautista

## Anexo 18. Oficio de respuesta a solicitud de transparencia a la SEP



Secretaría de Educación Pública  
Unidad de Transparencia

Ciudad de México, a 20 de febrero de 2018.

ESTIMADO CIUDADANO  
P R E S E N T E.-

En atención a la solicitud recibida con número de folio **0001100005618**, dirigida a la **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**, con fundamento en los artículos 45, 129 de la Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública y 61, 130 de la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública, la Unidad de Transparencia turnó a las siguientes unidades administrativas competentes a saber, la **Unidad de Asuntos Jurídicos y Transparencia**, a la **Jefatura de la Oficina del Secretario**, a la **Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación**, a la **Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa**, a la **Subsecretaría de Educación Básica**, a la **Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa**, a la **Dirección General de Desarrollo Curricular**, a la **Subsecretaría de Educación Superior**, a la **Subsecretaría de Educación Media Superior**, a la **Oficialía Mayor**, a la **Dirección General de Presupuesto y Recursos Financieros** y a la **Coordinación General @prende.mx** las cuales manifiestan lo siguiente:

**La Unidad de Asuntos Jurídicos y Transparencia:**

*Al respecto y con fundamento en lo dispuesto por los artículos 130, penúltimo párrafo, 131 y 141 de la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública, le comunico lo siguiente:*

*a) Por lo que respecta a "Todos los documentos relacionados con el proyecto emprendido por la Secretaría de Educación Pública en 2004, en conjunto con la Universidad Pontificia Católica de Chile, la Universidad Autónoma de Barcelona" y "Enlistar y describir convenios, acuerdos, enlace, cooperación o colaboración que actualmente sostienen con empresas de redes sociales con presencia en México, para la prevención y educación de uso por parte de menores, así como la detección de riesgos, ciberdelitos y ciberdelincuentes (delitos informáticos) cometidos en contra de menores" me permito informarle que de la búsqueda realizada en los archivos de la Dirección de Normatividad y Consulta, en específico en el Departamento de Compilación y Registro, del periodo comprendido del año 2001 a la fecha, no se encontró registrado documento alguno que contenga o del que se desprenda la información a que refiere la solicitud.*

*b) Por otra parte, con relación a la demás información solicitada me permito comentarle que la referida Dirección carece de competencia para atender la solicitud de mérito.*

## Anexo 19. Respuesta de Secretaría de Salud a solicitud de transparencia



SUBSECRETARÍA DE PREVENCIÓN Y PROMOCIÓN DE LA SALUD  
Centro Nacional para la Salud de la Infancia y la Adolescencia

México, Ciudad de México a

16 ENE. 2018

CENSIA- 33 -2018

- Al respecto le comunico que este Centro Nacional para la Salud de la Infancia y la Adolescencia no cuenta con atribuciones para ejercer acciones o campañas en materia de delitos informáticos, debido a que nuestras acciones se basan en los programas responsabilidad de este Centro en materia de Salud del niño, del adolescente y vacunación universal, de conformidad con las atribuciones conferidas en el artículo 47 del Reglamento Interior de la Secretaría de Salud.

Especificar fechas, dependencia responsable, destinatarios, medios utilizados y resultados, así como, en su caso, la entidad federativa.

- Al respecto le comunico que este Centro Nacional para la Salud de la Infancia y la Adolescencia no cuenta con atribuciones para ejercer acciones o campañas en materia de delitos informáticos, debido a que nuestras acciones se basan en los programas responsabilidad de este Centro en materia de Salud del niño, del adolescente y vacunación universal, de conformidad con las atribuciones conferidas en el artículo 47 del Reglamento Interior de la Secretaría de Salud.

Enlistar y describir presupuesto gastado y acciones emprendidas para campañas preventivas, educativas y reactivas sobre el uso seguro e informado de las redes sociales por parte en concreto de los menores en edad en el país.

- Al respecto le comunico que este Centro Nacional para la Salud de la Infancia y la Adolescencia no cuenta con atribuciones para ejercer acciones o campañas en materia de delitos informáticos o uso de redes sociales debido a que nuestras acciones se basan en los programas responsabilidad de este Centro en materia de Salud del niño, del adolescente y vacunación universal, de conformidad con las atribuciones conferidas en el artículo 47 del Reglamento Interior de la Secretaría de Salud.

Especificar fechas, dependencia responsable destinatarios, medios utilizados y resultados, así como, en su caso, la entidad federativa.

- Al respecto le comunico que este Centro Nacional para la Salud de la Infancia y la Adolescencia no cuenta con atribuciones para ejercer acciones o campañas en materia de delitos informáticos o uso de redes sociales debido a que nuestras acciones se basan en los programas responsabilidad de este Centro en materia de Salud del niño, del adolescente y vacunación universal, de conformidad con las atribuciones conferidas en el artículo 47 del Reglamento Interior de la Secretaría de Salud.

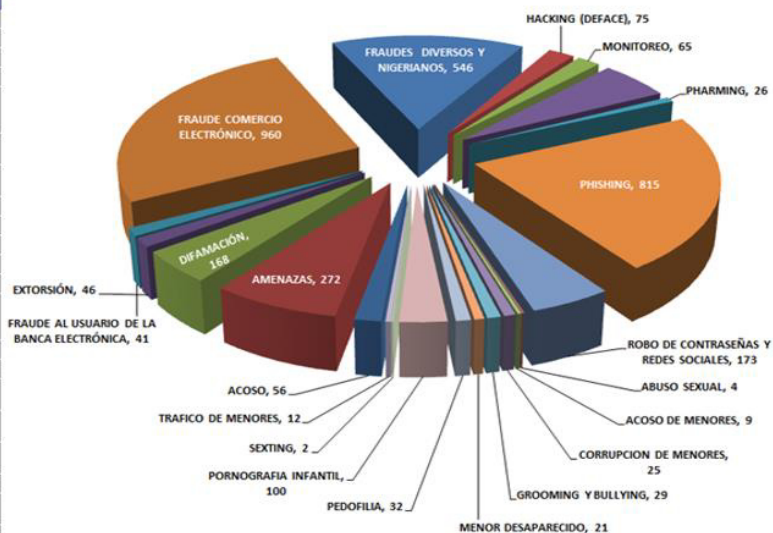
Enlistar y describir el tipo de coordinación, y en qué planes o programas, con la Secretaría de Educación Pública, del Gobierno Federal, y los gobiernos del estado y sus propias Secretarías de educación estatales, para prevenir que los estudiantes menores de edad sean víctimas de delitos informáticos o ciberdelitos.

Anexo 20. Estadísticas de delitos electrónicos en el 2010



2010

DENUNCIAS CIUDADANAS VIA: CORREO INSTITUCIONAL Y CNAC	
MODALIDAD	TOTAL
ACOSO	56
AMENAZAS	272
DIFAMACIÓN	168
EXTORSIÓN	46
FRAUDE AL USUARIO DE LA BANCA ELECTRÓNICA	41
FRAUDE COMERCIO ELECTRÓNICO	960
FRAUDES DIVERSOS Y NIGERIANOS	546
HACKING (DEFACE)	75
MONITOREO	65
OTROS	201
PHARMING	26
PHISHING	815
ROBO DE CONTRASEÑAS Y REDES SOCIALES	173
ABUSO SEXUAL	4
ACOSO DE MENORES	9
CORRUPCION DE MENORES	25
GROOMING Y BULLYING	29
MEJOR DESAPARECIDO	21
PEDOFILIA	32
PORNOGRAFIA INFANTIL	100
SEXTING	2
TRAFICO DE MENORES	12
TRAFICO DE MENORES	12
GRAN TOTAL	3678

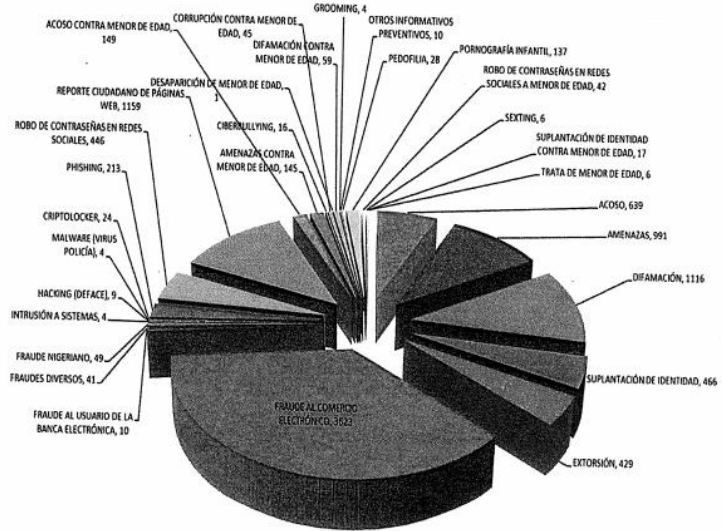


Anexo 21. Estadísticas de delitos electrónicos en el 2017



DELITOS ELECTRONICOS VIA COMERCIO ELECTRONICO, CAUC		
	ACOSO	639
ACTIVO CONTRA RESPONSALES	AMENAZAS	991
	DIFAMACIÓN	1116
	SUPLANTACIÓN DE IDENTIDAD	466
FRANQUEO ELECTRONICO	EXTORSIÓN	429
	FRAUDE AL COMERCIO ELECTRONICO	3823
	FRAUDE AL USUARIO DE LA BANCA ELECTRONICA	10
	FRAUDES DIVERSOS	41
	FRAUDE NIGERIANO	49
EVENTOS DE CONTROLADO INFORMÁTICA	INTRUSIÓN A SISTEMAS	4
	HAZKING (DEFACE)	9
	PHISHING (SOPUS FOLICIÓN)	4
	CRYPTOLOCKER	24
	PHISHING	213
	ACOSO DE CONTRASEÑAS EN REDES SOCIALES	446
CONTINGENTE DE REPORTES VARIOS A TRAVÉS DE LA WEB		
	REPORTES CIUDADANOS DE PÁGINAS WEB	1159
DELITOS CONTRA MENORES	ACOSO CONTRA MENOR DE EDAD	149
	AMENAZAS CONTRA MENOR DE EDAD	145
	CIBERBULLYING	16
	CORUPCIÓN CONTRA MENOR DE EDAD	45
	DESAPARICIÓN DE MENOR DE EDAD	1
	DIFAMACIÓN CONTRA MENOR DE EDAD	59
	GROOMING	4
	OTROS INFORMATIVOS PREVENTIVOS	10
	PEDOFILIA	28
	POBNOGRAFÍA INFANTIL	137
ROBO DE CONTRASEÑAS EN REDES SOCIALES A MENOR DE EDAD	42	
SEXTING	6	
SUPLANTACIÓN DE IDENTIDAD CONTRA MENOR DE EDAD	17	
TRATA DE MENOR DE EDAD	6	
		3058

ATENCIÓN CIUDADANA 2017



## RESUMEN AUTOBIOGRÁFICO

**Deyra Melina Guerrero Linares**

Candidato para el Grado de Maestro en Ciencias de la Comunicación

**Tesis:** ESTRATEGIA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN ESCUELAS PÚBLICAS DEL NIVEL BÁSICO DEL ÁREA METROPOLITANA DE MONTERREY

### **Biografía:**

Nacida en Monterrey, Nuevo León, el 4 de marzo de 1982; hija de Socorro Juana Linares García y Armando Guerrero Andrade. Casada con José Isaac Villalpando Ricaño.

**Educación:** Egresada de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, de la Universidad Autónoma de Nuevo León, de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación con Acentuación en Información. Cursó del nivel preescolar al de preparatoria en el Instituto Mano Amiga de Monterrey A.C.

**Experiencia profesional:** periodista y editora en distintos medios de comunicación locales, en áreas de investigación, política, economía, cultura y temas sociales; servidora pública en el Gobierno Municipal de General Escobedo, N.L, en dependencias responsables de participación ciudadana, redes sociales, discursos y gestión; y parte del equipo de fundadoras y colaboradoras del portal digital Verificado, de fact-checking.