Comunicación y Sociedad
Departamento de Estudios de la Comunicación Social
Universidad de Guadalajara

Hacia un modelo epistemológico de competencia mediática: paideia, mayéutica y pensamiento clásico

Towards an epistemological model of media competence: paideia, maieutics and classical thought

Em direção a um modelo epistemológico de competência midiática: paideia, maiêutica e pensamento clássico

DOI: https://doi.org/10.32870/cys.v2025.8931

Mario Montaner Bastías[1]
https://orcid.org/0000-0002-8878-1475
Marcelo Careaga Butter[2]
https://orcid.org/0000-0002-2404-4898
Andrés Seguel Arriagada[3]
https://orcid.org/0000-0003-2549-5890

La competencia mediática ha cobrado relevancia en el siglo XXI como una habilidad esencial para enfrentar los retos del entorno mediático. Este ensayo explora sus objetivos y busca un sustento epistemológico que facilite su comprensión. Se propone una relación entre la competencia mediática, la paideia griega y la mayéutica, cuestionando el paradigma positivista que ha predominado en el estudio de los medios. Finalmente, se integran elementos de escuelas clásicas del pensamiento para enriquecer su enfoque y ofrecer un fundamento epistemológico que refuerce su propósito de bien social e individual.
Palabras clave: Alfabetización mediática, competencia mediática, educomunicación, epistemología.

Media competence has gained relevance in the 21st century as an essential skill to face the challenges of the media environment. This essay explores its objectives, seeking epistemological support to facilitate its understanding. A relationship between media competence, Greek paideia and maieutics is proposed, questioning the positivist paradigm that has predominated in the study of the media. Finally, elements from classical schools of thought are integrated to enrich its approach, offering an epistemological foundation that reinforces its purpose of social and individual good.
Keywords: Media literacy, media competence, educommunication, epistemology.

A competência midiática ganhou relevância no século XXI como uma habilidade essencial para enfrentar os desafios do ambiente midiático. Este ensaio explora seus objetivos, buscando apoio epistemológico para facilitar sua compreensão. Ele propõe uma relação entre a competência midiática, a paideia grega e a maiêutica, questionando o paradigma positivista que predominou no estudo da mídia. Por fim, elementos das escolas clássicas de pensamento são integrados para enriquecer sua abordagem, oferecendo uma base epistemológica que reforça seu propósito de bem social e individual.
Palavras-chave: Alfabetização midiática, competência midiática, educomunicação, epistemologia.

Cómo citar este artículo:
Montaner Bastías, M., Careaga Butter, M. & Seguel Arriagada, A. (2025). Hacia un modelo epistemológico de competencia mediática: paideia, mayéutica y pensamiento clásico. *Comunicación y Sociedad*, e8931. https://doi.org/10.32870/cys.v2025.8931

[1] Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
mmontaner@ucsc.cl
[2] Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
mcareaga@ucsc.cl
[3] Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
aseguel@doctoradoedu.ucsc.cl
Fecha de recepción: 29/10/24. Aceptación: 14/02/25. Publicado: 07/05/25.

Introducción

Si el objetivo es dilucidar lo que sostiene y lo que implica la competencia mediática, es conveniente precisar el espacio en el que se ha pretendido instalarle como ejercicio básico para aproximarnos a su sustento epistemológico. Turg'unboyev (2024) plantea que, en el cambiante panorama de la educación, la integración de la alfabetización mediática y las habilidades tecnológicas se han vuelto indispensables, y afirma que es necesario explorar los fundamentos pedagógicos que sustentan el desarrollo de la competencia mediática. Por su parte, desde una perspectiva instrumental, Kulibaba y Hudayberdiyeva (2024) concluyen que la formación de la competencia mediático-comunicativa se puede realizar mediante tecnologías multimedia y fundamentan la pertinencia de utilizarlas para establecer una comunicación eficaz entre especialistas. El concepto se basa en el principio de utilizar tecnologías multimedia que permitan simular situaciones prácticas para evaluar las acciones realizadas por los especialistas con el objetivo de resolver problemas.

Otra forma de analizar la competencia mediática la aportan Chelysheva y Mikhaleva (2023), quienes afirman que la cultura mediática es parte de los medios de comunicación de masas y que la educación mediática está aumentando significativamente en la actualidad. Las competencias relacionadas con la capacidad de comprender y analizar críticamente los textos de comunicación de masas, de distinguir la información mediática verdadera de la falsa, la capacidad de elegir y utilizar contenidos mediáticos educativos y de desarrollos positivos en la formación se han vuelto vitales para la ciudadanía, particularmente para la generación más joven, en nuestra sociedad mediática actual.

Desde otra perspectiva, Xu et al. (2023, p. 152) vinculan la competencia mediática con las comunicacionales que los estudiantes desarrollan en las redes sociales. Los autores señalan que hay cuatro dimensiones de la competencia mediática en las redes sociales: 1) el uso técnico, 2) la interpretación de contenido, 3) la generación de contenido, y 4) la reflexión anticipatoria, a partir de las cuales predicen significativamente el desarrollo de la ciudadanía digital. Sobre esta base, proponen cuatro caminos para mejorar la ciudadanía digital de estudiantes de educación secundaria vocacional: 1) crear un entorno

adecuado para que el estudiantado de educación secundaria vocacional aplique sus habilidades en tecnologías de la información; 2) mejorar la capacidad de los y las estudiantes de educación secundaria vocacional para discriminar sobre la información en Internet; 3) mejorar la capacidad de comunicación interpersonal de los estudiantes cuando tratan con soportes técnicos, y 4) construir un sistema de alerta temprana para la percepción del comportamiento de estudiantes de educación secundaria vocacional.

Las aportaciones de los autores, aunque con matices y diferentes enfoques, confluyen en un espacio común para el desarrollo de la competencia mediática que, para los efectos de este ensayo, no es otro que el de la educación, disciplina que ha servido de cobijo para justificar (o al menos intentar) la pretensión de hacer a las personas competentes en "el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes orientadas a la producción, gestión y análisis de contenidos mediáticos con y desde diversos entornos que propician el pensamiento crítico" (Ríos Hernández et al., 2022, p. 245).

En un sentido social, educar puede ser entendido como verbo, constructo o concepto consustancial a la naturaleza humana, su influjo no parece estar ausente en ninguna cultura o sociedad que se precie de tal, sin importar tiempo ni época. A menudo su omnipresencia hace dar por sentado aquello sobre lo que es y sobre lo que trasciende, sin embargo, definirlo no es una tarea sencilla debido a su carácter inmaterial.

El mundo occidental encuentra buena parte de sus fundamentos epistemológicos en los pilares de las sociedades del viejo mundo. Una primera aproximación a lo que implica educar es referida etimológicamente en el latín *educere*, como acción de guiar/conducir; y *educare*, como acción de formar/instruir (Acosta, 2012). A su vez, ambos términos se relacionan con el acto de enseñar, que en la práctica se vincula con transferir, acción que en Steiner (2004) refiere responsabilidad personificada en la figura del maestro como guía que introduce al mundo al discípulo, incidiendo en su vida a través del acto de educar.

En retrospectiva, la visión de Steiner (2004), que atribuye a la acción de educar un sentido de responsabilidad, encuentra sustento en Immanuel Kant, referente máximo del idealismo trascendental y el criticismo moderno, para quien dicho sentido adquiere el imperativo

de tuición, pues en su concepción educar implica cuidados, disciplina e instrucción, como parte de un proceso de transferencia en el que el hombre es concebido como la única criatura que puede ser educada. Consecuentemente, Kant (1803/2009) sostiene que la educación es la única vía por la que el hombre puede llegar a ser hombre, estimulando el cultivo de su inteligencia.

Entonces, si educar en Kant implica transferir, de manera ineludible surge la concurrencia de dos sujetos de acción, como lo observa Arendt (1996), quien describe una dinámica de transmisión intergeneracional entre los viejos y los nuevos, correspondientemente, quien educa y quien es educado. Además, la filósofa alemana añade una nueva dimensión que, de alguna manera, blinda y ennoblece la responsabilidad consustancial al acto de educar: el amor. Y es que, en su criterio, se explica la acción de educar como un acto expiatorio que revela cuánto amamos al mundo, para que por su intermediación nos brindemos a la responsabilidad de salvarle de la ruina, promoviendo la ya citada transmisión intergeneracional, cuyo propósito es preparar con tiempo a las nuevas generaciones para que sean ellas quienes asuman la tarea de renovar un mundo común. Lo concreto es que educar es una actividad intrínseca al ser humano y, por su esencia, latente en la transferencia de los unos a los otros, refiere un origen y carácter social. Como señala Acosta (2012), no es posible pensar al hombre en lo social sin la concurrencia de los procesos educativos. Se asoma, pues, la preponderancia de la educación como garante y motor de la construcción de la vida en sociedad. Indistintamente del origen, asociación o tenor que se le confiera al acto de educar, todos sus caminos parecen presentar un denominador común: la virtud que le motiva como deseo de transferir para hacer mejor a cada nueva generación de personas.

La transferencia del conocimiento con la impronta de educar ha permitido que el genio humano –en la mirada de Occidente– haya creado y puesto en ejercicio diferentes métodos para cumplir con tal propósito, pero conforme nos acercamos al siglo XX y en adelante, comienza a hacerse difusa esa impronta, pues el hombre deja de ser el centro y depositario de esta virtud en favor de otros intereses. Por lo anterior, resultará conveniente hacer un recorrido histórico por algunas corrientes

de pensamiento y acciones que han tenido como centro la acción de educar para y por el hombre.

El método socrático: la mayéutica

Es pertinente advertir que no será ni pretensión ni menester de este ejercicio intelectual describir lo que ya se ha analizado ampliamente teniendo a la mayéutica como centro y objeto de estudio; únicamente se busca explicar el virtuosismo de su propósito para develar cuán en las antípodas se sitúa del paradigma positivista que gobierna la sociedad contemporánea.

Partiremos, por tanto, desde un cuestionamiento con aparente resolución: si el hombre (educando) pudiera educarse a sí mismo, no tendría razón de ser la existencia de un maestro (educador). La mayéutica obliga a repensar dicho cuestionamiento, pero no poniendo al maestro como un mero contenedor del conocimiento susceptible de ser transferido al aprendiz.

El método socrático que sostiene la mayéutica sugiere un enfoque muy distinto en el que el maestro solo estimula lo que el aprendiz ha de consolidar como conocimiento desde sí mismo. Esto se revela en el diálogo que el filósofo mantiene con Teeteto (Platón, s.f.), en el que le confiesa que su arte tiene como propósito ayudar a dar a luz, en analogía e inspiración con el oficio de partera que cultivó su madre. Metafóricamente, Sócrates (maestro), cual partera, por medio del método que encierra la mayéutica, asiste al aprendiz a dar a luz el conocimiento que en su ser toma forma. A través de un proceso dialéctico, Sócrates estimula al educando, pero no en la convicción de ser quien transfiere conocimiento, pues rechaza que su interlocutor sea un receptáculo vacío. Desde la mayéutica se infiere el educar como expresión de responsabilidad asistidora y, por añadidura, en Arendt (1996), como acto de amor.

Autores del siglo XX que han desarrollado su pensamiento bajo el influjo dominante de la era del positivismo y postpositivismo siguen encontrando asidero en el método mayéutico. A este respecto, Gadamer (2001) declara sin contradicción: “Creo que solo se puede aprender a través de la conversación” (p. 529); Burbules (1999) eleva el diá-

logo como una manera de comunicación con impronta pedagógica, y Alexander (2020) señala que la evidencia pone a la educación dialógica como un método beneficioso, tanto para estudiantes como para profesores.

La mayéutica y fundamentos espejo en la competencia mediática

Las tres primeras décadas del milenio dan cuenta del influjo y la omnipresencia de las tecnologías de la información sobre la sociedad global (González de Eusebio & Tucho, 2021). En este escenario se han observado nuevos vicios, descritos bajo términos como *infoxicación* (Cornella, 2003) para describir la avalancha informativa y el consecuente consumo en descontrol del que padecen las personas expuestas al entorno mediático; o *infoxicación digitovisual* (Aguaded et al., 2018), que refiere lo propio, pero en alusión a contenidos televisivos y cinematográficos de toda índole.

Sin embargo, y pese a ser todos conceptos surgidos en el siglo XXI, las primeras voces de alerta respecto de lo que vendría encuentran raíces en la declaración de Grünwald (UNESCO, 1982), que hizo notar la necesidad de educar a la ciudadanía en el consumo de medios de comunicación; la alfabetización mediática sería el camino propuesto. De ahí en más, se ha generado una diáspora conceptual con términos que tienen como norte tributar a esta nueva forma de alfabetizar a las personas en el contexto digital mediático: alfabetización mediática informacional (UNESCO, 2013), educación mediática, educomunicación, competencia mediática, entre otras (Galeano, 2023). Aunque con matices, todas buscan concretar un fin común: cultivar el pensamiento y una postura crítica de consumo de contenidos que finalmente propenden al encuentro de un conocimiento significativo y beneficioso para la ciudadanía.

Si nos detenemos en el concepto de *competencia mediática*, los antecedentes se remontan hacia finales de los años ochenta y comienzos de los noventa del siglo XX, aunque restringidos al mundo anglo-parlante (García-Ruiz et al., 2020), en tanto que las publicaciones que abordan la competencia mediática en español, estudiando el contexto

iberoamericano, inician en la segunda década del siglo XXI, a partir del constructo teórico desarrollado por Ferrés y Piscitelli (2012), cuya propuesta se funda en aportaciones y conceptualizaciones anteriores, teniendo como referente a Jenkins (2009) y lo planteado preliminarmente por el propio Ferrés (2007) en el contexto de la competencia en comunicación audiovisual, que sería el constructo precursor de la competencia mediática.

Más de 50 expertos de diferentes nacionalidades sometieron a análisis la propuesta de competencia mediática fundada por Ferrés y Piscitelli (2012), que se sostiene en seis dimensiones (lenguaje; estética; ideología y valores; tecnología; proceso de interacción, y proceso de producción y difusión). Las aportaciones de los mencionados expertos fueron consolidadas en el artículo científico publicado por los autores en 2012, que ha servido como referente para múltiples estudios posteriores desarrollados en Iberoamérica, y cuyo objetivo es medir el nivel de dominio que la ciudadanía (diferentes grupos y rangos etarios) posee de dicha competencia, a partir de las seis dimensiones e indicadores que la componen (Aguaded et al., 2018; Arenas-Fernández et al., 2021; Montaner, 2021).

Más allá de los resultados específicos, incluido el detalle de cada una de las seis dimensiones que componen la competencia mediática, los estudios resaltan la importancia del cultivo del sentido crítico en el consumo y generación de contenido mediático como un elemento fundamental para consolidar un saludable nivel de la competencia que le permita a las personas insertarse de manera correcta al nuevo entorno mediático (Aguaded et al., 2018; Foronda et al., 2018; García-Ruiz et al., 2020).

A partir de lo expuesto puede establecerse un punto de encuentro entre la mayéutica y la competencia mediática, esta última circunscrita al campo de la educomunicación, que en Barbas (2012) se entiende como un proceso dialógico. La mayéutica, desarrollada como método por Sócrates (Platón, s.f.), como ya se ha observado, estimula el sentido crítico para la obtención de un conocimiento significativo y verdadero, proceso en el que hay un alguien que estimula a explorar desde el cuestionamiento y el análisis a un alguien en formación. No hay controversia en su espíritu fundacional porque tiene por objetivo ulterior el desarrollo de la persona.

La competencia mediática, cuyo fin es promover el sentido crítico en las personas para enfrentar el entorno mediático omnipresente del siglo XXI (Foronda et al., 2018), pudiera presentar contradicciones vinculadas al concepto de "competencia", toda vez que Ferrés y Piscitelli (2012) refieren que surge como respuesta a necesidades de las empresas y el mundo laboral, algo muy distal del entorno educacional. Desde esa visión, no se trataría de cultivar al hombre para beneficio del hombre, sino más bien para beneficio de la industria productiva. Aunque ambos investigadores describen que el término fue gradualmente incorporado al mundo académico, no puede soslayarse su impronta inicial.

Cabe preguntarse si en el contexto académico el concepto de competencia ha experimentado un cambio de paradigma en el que las personas sean el centro de los esfuerzos. Ciertamente, hay evidencia de iniciativas que han destacado la necesidad de formar personas alfabetizadas en lo mediático, como la Declaración Grünwald (UNESCO, 1982) y la Agenda de París (Parlamento Europeo, 2008), pero no puede olvidarse que la Declaración de Bolonia (1999) –respaldada por 29 ministros de educación europeos– propuso repensar la misión de la universidad "acercando dicha institución a los intereses y necesidades de la empresa y de la sociedad" (Sierra Sánchez, 2010, pp. 156-157). Aquí parece bifurcarse el camino entre el objetivo de la paideia y el de la competencia mediática, lo que invita a reflexionar sobre los fundamentos epistemológicos de esta última.

La paideia como referencia para la competencia mediática

El paradigma positivista consolidó su fundación epistemológica en el ideario de una verdad objetiva y mensurable (Herrera, 2024), sin embargo, en la búsqueda de una verdad única, de alguna manera renuncia a la diversidad de perspectivas e interpretaciones de la realidad, reduciendo por añadidura la competencia mediática a meras habilidades técnicas también susceptibles de ser medidas, pero descuidando su dimensión y complejidad ética y valórica, lo que se opone a la educación basada en los fundamentos de la paideia griega.

Como ya se ha descrito en voces de diferentes autores, la competencia mediática puede ser de dominio de las personas por medio del cultivo de un sentido crítico como herramienta para filtrar conocimiento significativo desde la relación con el entorno mediático. Pero ¿cómo se puede cumplir el objetivo de fortalecer en las personas ese sentido crítico?

No es la pretensión de este artículo ubicar los fundamentos de la paideia como única respuesta a la interrogante, pero bien podría ayudar el ejercicio intelectual para descubrir, o al menos ofrecer, un fundamento epistemológico para la competencia mediática que beneficie a las personas y no a la industria, como supuso el uso del concepto de competencia en su origen. Como explica Careaga (2020), en la antigua Grecia la educación no era reducida únicamente al aprendizaje del conocimiento, pues ponía especial acento en la transferencia de valores en pro del *saber ser* y del *saber hacer*, muy relacionado esto último con las bases de lo que significa ser competente. El mismo pensador refiere que la paideia tiende al desarrollo virtuoso del individuo como actor social y agente político y cultural. Si nos detenemos en este último punto, podremos hacer el nexo con la competencia mediática, pues educar en lo mediático implica que la ciudadanía conozca y asuma su responsabilidad en lo político, económico, social y cultural (Tucho, 2006).

El momento histórico en el que se instala la competencia mediática coincide con una era descrita en Bauman (2003) como *modernidad líquida*, refiriendo todo aquello que es propio de la posmodernidad; un espacio en el que todo parece tener un sentido volátil y en constante cambio. Utilizando la metáfora de Bauman, Area y Pessoa (2012) señalan que la cultura digital es un flujo de información y de conocimiento inestable y en constante cambio. En este contexto de tensión permanente se inserta la competencia mediática.

Los riesgos asociados a la posmodernidad han comenzado a ser advertidos como perniciosos para las personas. Lipovetsky (2000) señala que la sociedad posmoderna carece de un proyecto histórico que sirva de guía, pues está gobernada por el vacío, lo que promueve un tránsito hacia una *sociedad de la ignorancia* (Brey et al., 2012) con el peligro de que el exceso de información termine propiciando la re-

nuncia al conocimiento y, en consecuencia, una aceptación de visiones impuestas. La visión de estos pensadores supone un escenario adverso para el cultivo del sentido crítico que se pretende estimular y fortalecer en las personas.

El cultivo de sentido crítico es un proceso inherente al ser y opera como vehículo para acceder al conocimiento, no puede ser disociado de la persona, como lo reconocen en su esencia el método socrático y la mayéutica, cuyo enfoque buscaba formar ciudadanos críticos y reflexivos que pudieran participar activamente de la vida en sociedad.

Hasta aquí, se ha ofrecido una mirada que pudiera revelar contradicciones entre lo que promueve la competencia mediática; por un lado, educar en el consumo responsable y crítico de medios y, por otro, responder desde la conceptualización inicial que se le dio al concepto de competencia que no tributaba al desarrollo integral de las personas, sino más bien a otros intereses, como ya se ha señalado. La declaración de sus objetivos parece dialogar más en armonía con los fundamentos del espíritu de la paideia y la mayéutica que con los de la sociedad posmoderna.

La competencia mediática plantea objetivos con claridad en cuanto a lo que se espera que alcancen las personas y la vía para lograrlo, sin embargo, es importante reparar en la necesidad de formadores especialistas en este campo para ayudar a las personas a concebir su propio conocimiento, a partir del ejercicio del cuestionamiento y el cultivo del sentido crítico, apoyándose en el método socrático en el contexto educativo.

Como propuesta para enriquecer el enfoque en la competencia mediática, pueden combinarse elementos del racionalismo, escepticismo y subjetivismo con el afán de robustecer su fundamentación epistemológica a partir de orientaciones y líneas argumentales de tres escuelas clásicas del pensamiento, pero respetando su propia naturaleza y necesidades.

El racionalismo se sostiene en filósofos universales como Sócrates, Aristóteles, Santo Tomás y Descartes. Este último, considerado como su máximo referente y autor del *Discurso del método* (Descartes, 1637/2006), sostiene que la voluntad debe someterse a la razón, siguiendo todo aquello que el entendimiento señala como lo mejor;

FIGURA 1
MODELO DE TRIÁNGULO EPISTEMOLÓGICO
DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA

Fuente: Elaboración propia.

asume que la realidad tiene un carácter racional, y revela desconfianza en los sentidos como medio para obtener conocimiento (Llinàs, 2017). En el contexto de la competencia mediática, el racionalismo ofrece orientación, pues insta a utilizar la razón y el pensamiento lógico para evaluar la ingente vorágine de información de manera objetiva. En un contexto altamente polarizado y fragmentado, el racionalismo es una herramienta válida para promover el diálogo y el entendimiento mutuo (Habermas, 1987).

Por su parte, el escepticismo, en la voz de su principal exponente, Pirrón de Ellis (360-270 a. C.), sostiene que la pretensión de conocer la verdad es un imposible. El posicionamiento crítico de esta corriente de pensamiento ofrece la posibilidad de cuestionar la información y no aceptarla sino hasta que se someta a un análisis crítico. En un entorno mediático caracterizado por la proliferación de noticias falsas y la desinformación, el escepticismo puede ser cultivado como una habilidad esencial para discriminar entre la verdad y la ficción (Wardle & Derakhshan, 2017).

Finalmente, el subjetivismo en Nietzsche se fundamenta en la imposibilidad de la existencia de una verdad, argumento que recoge Hume (1998), representante moderno de esta corriente, para establecer una crítica al principio de causalidad del conocimiento humano, refiriendo que este se deriva únicamente de la experiencia. Al afirmar el subjetivismo que la fuente del conocimiento y de cualquier verdad depende de cada individuo, reconoce para los efectos de la consolidación de la competencia mediática, la diversidad de perspectivas y experiencias individuales en la interpretación de los medios. Al no imponer una verdad absoluta, el subjetivismo da paso a que la interpretación de los medios esté determinada por la naturaleza individual de las personas y su contexto.

FIGURA 2
MODELO SISTÉMICO DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA

Fuente: Elaboración propia basada en la teoría ecológica de sistemas de ambiente de Bronfenbrenner (1979).

El anterior modelo se sustenta en el enfoque ecológico de sistemas de ambiente de Bronfenbrenner (1979), que establece una racionalidad para el análisis de realidades complejas vinculando las relaciones entre la macro y micro realidades y estableciendo que los ambientes no se distinguen con referencia a variables lineales, sino que se analizan en términos

de sistemas interrelacionados. En el nivel más interno del esquema se sitúa la unidad básica de análisis que, para los efectos de este modelo, es la competencia mediática. Esta se entiende como los conocimientos, habilidades y actitudes que las personas poseen para enfrentar el entorno comunicacional, que profundiza más allá del mero uso instrumental, involucrando la reflexión y el análisis crítico como condición necesaria para su completo dominio. La competencia mediática adquiere sus contenidos y las evidencias de los desempeños en los entornos educativos en los cuales es posible observarla o medirla.

El siguiente nivel de análisis corresponde a la mesorrealidad, en la cual las relaciones intersubjetivas que experimentan los sujetos se dan en un contexto social específico caracterizado por la dinámica de estas interacciones. Desde la exorrealidad emanan los fundamentos epistemológicos que sustentan el modelo, vinculándolos con la macrorrealidad, donde se encuentran las dimensiones del lenguaje, que implican la intencionalidad de transferir los componentes del modelo: el de la estética, que conforma los elementos de lo bello, lo armonioso, lo artístico y equilibrado del acto mismo de la comunicación; el de la ideología y valores, que incluyen las formas de pensamiento y los elementos invariables e inmutables que poseen las cosas, las formas y las actuaciones incorporando jerarquías y escala de valores permanentes; el de la tecnología, que refiere procesos de reflexión y de construcción de conocimiento acerca de las técnicas que se utilizan para mediatizar la comunicación; y los procesos específicos de producción y difusión e interacción de los contenidos que la competencia mediática requiere para ejercer sus dinámicas comunicacionales.

Conclusiones

La competencia mediática se asoma como una habilidad fundamental en la sociedad contemporánea que debe situarse más allá de las habilidades técnicas, desde un lugar en donde se incluya una postura y comprensión crítica de los medios y su impacto en la sociedad. Al cuestionar el paradigma positivista y abogar por una perspectiva inspirada en la paideia griega, es posible promover una educación integral que forme ciudadanos críticos y reflexivos.

Los fundamentos de la paideia y el método socrático inscrito en la mayéutica dejan ver lo imperativo que resulta para la competencia mediática situar en el centro de todo esfuerzo a las personas como máximas beneficiarias. Por otra parte, invitan a detenerse a reflexionar no solo en las capacidades y conocimientos que por su intermediación pueden alcanzar las personas, sino también a repensar el rol del educador no como un mero transmisor de saberes, sino como un agente crítico y estimulador, a través del cuestionamiento y la guía, para que el proceso de asimilación de un conocimiento verdadero sea significativo para quienes lo cultiven en el contexto de la sociedad digital actual.

Se ha escrito ampliamente sobre lo que implica la competencia mediática, su propósito y sus efectos, pero escasean reflexiones que se aboquen a describir y fundamentar sobre las bases de su epistemología. En el desarrollo de este ensayo se ha buscado establecer que su naturaleza y objetivos se encausan en el acto de educar y, con objeto de enriquecer sus bases, se ha realizado el ejercicio teórico de combinar elementos del racionalismo, escepticismo y subjetivismo para enriquecer su enfoque, pero también sus fundamentos más esenciales con objeto de dotar de herramientas que les permitan a las personas cultivar un sentido crítico para enfrentar los desafíos de la sociedad actual.

Referencias bibliográficas

Acosta, F. M. (2012). Educar, enseñar, escolarizar: El problema de la especificación en el devenir de la Pedagogía (y la transmisión). *Tendencias Pedagógicas*, *20*, 93-105. https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2016

Aguaded, I., Marín-Gutiérrez, I., & Caldeiro-Pedreira, M. (2018). Desarrollo de la competencia mediática en el contexto iberoamericano. *Revista Letral*, *20*, 156-182. https://revistaseug.ugr.es/index.php/letral/article/view/7814

Alexander, R. (2020). *A Dialogic Teaching Companion*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351040143

Arenas-Fernández, A., Aguaded, I., & Sandoval, Y. (2021). Competencia mediática en docentes universitarios en Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*, *27*(3), 272-286. https://doi.org/10.31876/rcs.v27i3.36769

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro* (A. Poljak, Trad.). Ediciones Península.

Area, M., & Pessoa, T. (2012). From solid to liquid: New literacies to the cultural changes of Web 2.0. *Comunicar*, *19*, 13-20. https://doi.org/10.3916/C38- 2012-02-01

Barbas, Á. (2012). Educomunicación: Desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, *10*, 157-175.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Amorrortu.

Brey, A., Innerarity, D., & Mayos, G. (2012). *Sociedad de la Ignorancia y otros ensayos*. Zero Factory. http://www.ub.edu/histofilosofia/gmayos_old/PDF/SociedadIgnoranciaCas.pdf

Careaga, M. (2020). *Aproximaciones a la Epistemología para universitarios. Breves acercamientos a mentes brillantes*. RIL Editores.

Chelysheva, I., & Mikhaleva, G. (2023). University students' readiness for teaching media competence. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, *19*(1), 17-23. http://me.cherkasgu.press/journals_n/1678911481.pdf

Cornella, A. (2003). *Infoxicación: buscando un orden en la información*. Infonomia.

Declaración de Bolonia. (1999). *El espacio europeo de la educación superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999*. https://ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/06/0/1999_Bologna_Declaration_Spanish_553060.pdf

Descartes, R. (2006). *Discurso del método.* Tecnos. (Trabajo original publicado en 1637)

Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, *15*(29), 100-107. https://doi.org/10.3916/C29-2007-14

Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, *19*(38), 75-82. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08

Foronda, A., Martínez de Morentin, J. I., Goñi, M., & Urbina, A. (2018). Grado de competencia mediática en alumnado adolescente de Esmeraldas (Ecuador). *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, *52*, 151-165. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.11

Gadamer, H. (2001). Education is self-education. *Journal of Philosophy of Education*, *35*(4), 529-538. https://doi.org/10.1111/1467-9752.00243

Galeano, B. (2023). Alfabetización mediática y aprendizaje informal en Latinoamérica: revisión de literatura. *Lumina*, *17*(1), 9-26. https://doi.org/10.34019/1981-4070.2023.v17.40451

García-Ruiz, R., da Mota Matos, A. P., Arenas-Fernández, A., & Ugalde, C. (2020). Alfabetización mediática en Educación Primaria. Perspectiva internacional del nivel de competencia mediática. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (58), 217-237. https://doi.org/10.12795/pixelbit.74535

González de Eusebio, J., & Tucho, F. (2021). Etología de la competencia mediática en la sociedad digital del siglo XXI: una revisión documental. *EDMETIC*, *10*(2), 56-80. https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i2.13044

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vols. I y II). Taurus.

Herrera, C. (2024). Paradigma Positivista. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA*, *12*, 29-32. https://doi.org/10.29057/icea.v12i24.12660

Hume, D. (1988). *Tratado de la Naturaleza Humana* (F. Duque, Trad.). Tecnos.

Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. The MIT Press.

Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía* (O. Caeiro, Trad.). Encuentro Grupo Editor. (Trabajo original publicado en 1803)

Kulibaba, I., & Hudayberdiyeva, G. (2024). Forming communicative competence among workers of agrarian industry of Kyrgyzstan using multimedia technologies. *BIO Web of Conferences*, (83), 03003. https://doi.org/10.1051/bioconf/20248303003

Llinàs, J. L. (2017). Los límites del racionalismo en Descartes. *Enrahonar. An international journal of theoretical and practical reason*, *59*, 11-33. https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.1180

Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama.

Montaner, M. (2021). Nivel de la competencia mediática en entorno escolar con restricción para el uso de dispositivos 'smartphone'. *Trípodos*, *46*, 119-133. https://doi.org/10.51698/tripodos.2020.46p119-133

Parlamento Europeo. (2008). *Informe sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital*. https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2008-0461+0+DOC+XML+V0//ES

Platón. (s.f.). *Diálogos*. https://archive.org/details/dialogos_v_parmenides-teeteto-sofista-politico

Ríos Hernández, I. N., Albarello, F., Rivera, D., & Galvis Ortiz, C. (2022). La competencia mediática en Latinoamérica: Usos de YouTube e Instagram por parte de estudiantes universitarios en Colombia, Ecuador, Argentina y Bolivia. *Revista de Comunicación*, *21*, 245-262. https://doi.org/10.26441/RC21.2-2022-A12

Sierra Sánchez, J. (2010). Competencias profesionales y empleo en el futuro periodista: el caso de los estudiantes de periodismo de la Universidad San Pablo CEU. *ICONO 14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, *8*(2), 156-175. https://doi.org/10.7195/ri14.v8i2.274

Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:179889373

Tucho, F. (2006). La educación en comunicación como eje de una educación para la ciudadanía. *Comunicar*, *13*(26), 83-88. https://doi.org/10.3916/C26-2006-13

Turg'unboyev, B. (2024). Pedagogical foundations of developing media competence in future teachers. *Академические исследования в современной науке*, *3*(3), 231-232. http://econferences.ru/index.php/arims/article/view/12184

UNESCO. (1982). *Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación*. https://bit.ly/3sTXS12

UNESCO, C. (2013). *Global media and information literacy assessment framework: Country readiness and competencies*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655_chi

Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Council of Europe.

Xu, S., Liu, M., & Ma, D. (2023). Exploring Secondary Vocational Students' Digital Citizenship from the Perspective of Their Social Media Competence. *Computers in the Schools*, *40*(2), 152-172. https://doi.org/10.1080/07380569.2022.2157230

Semblanzas curriculares

Mario Andrés Montaner Bastías
Académico asistente de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC). Periodista licenciado en Comunicación social, magíster en Comunicación Creativa, actualmente es estudiante del Doctorado en Educación en Consorcio de la UCSC. Sus líneas de investigación son: formación docente y aprendizaje, y educomunicación.

Marcelo Careaga Butter
Académico titular de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC). Es doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Realizó postdoctorados en la Universidad de Bristol, Reino Unido; y en Universidad Ramón Llull, España (en desarrollo). Magíster en Educación mención Currículum por la Universidad de Concepción. Es profesor de Estado en Historia y Geografía en la Universidad de Chile. Sus líneas de investigación son: integración curricular de tecnologías en contextos educativos e interculturales sustentadas en gestión y movilización del conocimiento.

Andrés Ignacio Seguel Arriagada
Estudiante del Doctorado en Educación en Consorcio de la UCSC. Es psicopedagogo y educador diferencial, licenciado en Educación, magíster en Ciencias de la Educación y en Innovación Curricular y Evaluación Educativa. Sus líneas de investigación son: teoría, diseño y evaluación curricular.