Competencia Mediática Organizacional: pensar lo colectivo para habilitar la actitud crítica

Organizational Media Competence: Thinking the Collective to Enable a Critical Attitude

Competência Midiática Organizacional: pensar o coletivo para possibilitar uma atitude crítica

Ana Carine García Montero
Universidade Federal de Santa Catarina
Universidad de la República (CIEDA)
Uruguay

Abstract: This essay presents Organizational Media Competence (CMO) as an innovative and Latin American theoretical-methodological proposal that seeks to overcome individualistic and instrumental approaches to media literacy. From a holistic, ecosophical and complex perspective, it is argued that media competencies are built collectively within educational organizations understood as communicative ecosystems. The CMO protocol and its application in a Brazilian university are described, with the aim of revealing the structural tensions and training potentialities. Finally, the contributions of this perspective for Latin America, and in particular for Uruguay, are updated, highlighting its value as a critical tool for diagnosis, training, and institutional transformation.

Keywords:
Media literacy, media education, communicative ecosystems, critical attitude

Resumen: En este ensayo se presenta la Competencia Mediática Organizacional (CMO) como una propuesta teórico-metodológica innovadora y latinoamericana que busca superar los enfoques individualistas e instrumentales de la alfabetización mediática. Desde una mirada holística, ecosófica y compleja, se sostiene que las competencias mediáticas se construyen colectivamente dentro de organizaciones educativas entendidas como ecosistemas comunicativos. Se describe el protocolo CMO y su aplicación en una universidad brasileña, con el objetivo de revelar las tensiones estructurales y potencialidades formativas. Finalmente, se actualizan los aportes de esta perspectiva para América Latina, y en particular para Uruguay, destacando su valor como herramienta crítica para el diagnóstico, la formación y la transformación institucional.

Palabras clave:
Alfabetización mediática, educación mediática, ecosistemas comunicativos, actitud crítica

Resumo: Este ensaio apresenta a Competência Midiática Organizacional (OCM) como uma proposta teórico-metodológica inovadora e latino-americana que busca superar abordagens individualistas e instrumentais da alfabetização midiática. A partir de uma perspectiva holística, ecosófica e complexa, argumenta-se que as competências midiáticas são construídas coletivamente dentro de organizações educacionais entendidas como ecossistemas comunicativos. Descreve-se o protocolo CMO e sua aplicação em uma universidade brasileira, com o objetivo de revelar as tensões estruturais e as potencialidades formativas. Por fim, as contribuições dessa perspectiva para a América Latina e, em particular, para o Uruguai, são atualizadas, destacando seu valor como ferramenta crítica para diagnóstico, treinamento e transformação institucional.

Palavras-chave:
Alfabetização midiática, educação midiática, ecossistemas comunicativos, atitude crítica

1. Introducción

En las últimas décadas, América Latina ha sido escenario de múltiples esfuerzos por consolidar una alfabetización mediática, digital, informacional y comunicacional orientada a la construcción de una ciudadanía crítica, autónoma y democrática. Se destacan iniciativas con esta finalidad realizadas en la región por el Capítulo de América Latina y Caribe de la Alianza Global sobre Alfabetización Mediática Informacional (AMI) de UNESCO y la persistente labor de investigadores integrantes de la Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación sobre Competencias Mediáticas (Red Alfamed), que actúan intensamente para fomentar políticas, investigaciones y prácticas que fortalezcan el desarrollo de competencias mediáticas en la ciudadanía latinoamericana.

Sin embargo, buena parte de los estudios, programas y modelos de evaluación de la competencia mediática propuestos, incluso por organismos internacionales, han tendido a centrarse en el individuo como unidad de análisis, aprendizaje y transformación. Esta perspectiva, aunque relevante, se ancla en un enfoque predominantemente instrumental y racionalista, donde la noción de "pensamiento crítico" se presenta como el horizonte formativo principal. Un ejemplo de esto se observa en la publicación de UNESCO (2023): *Pensar críticamente, hacer clic sabiamente. Ciudadanía alfabetizada en medios e*

información (Grizzle et al., 2023). Lo que suele quedar en segundo plano es la influencia estructurante de los entornos institucionales en los que ese pensamiento se forma, se desarrolla o se bloquea.

Como sostienen Martín-Barbero (2004; 2011) y Soares (2000; 2011), las organizaciones no son entornos neutros de transmisión de información, sino ecosistemas comunicativos abiertos y dialógicos donde se configuran relaciones de poder, se disputan sentidos y se modelan las prácticas de ciudadanía. Reconocer a las organizaciones como espacios simbólicos implica asumir que sus lógicas comunicativas no solo reflejan su cultura institucional, sino que también la producen, la reproducen o la transforman.

Este ensayo propone la Competencia Mediática Organizacional (CMO) como un marco teórico-metodológico que permite desplazar el foco del individuo hacia las organizaciones educativas entendidas, como señala Soares (2009), como ambientes comunicacionales formativos, donde las prácticas comunicativas son centrales para el desarrollo de la ciudadanía crítica. La CMO se presenta como una perspectiva que establece una relación intrínseca entre el desarrollo de la competencia mediática de los sujetos y las condiciones organizacionales que la habilitan o restringen, integrando enfoques iberoamericanos y proponiendo una mirada relacional, holística y transformadora.

Así entendida, la CMO establece un procedimiento para la lectura de la relación sujeto-organización en un contexto espacio-temporal determinado. Los datos obtenidos brindan insumos para una etapa estratégica posterior de intervención, basada en acciones educomunicativas que busquen el empoderamiento de los sujetos organizacionales para actuar de manera crítica y autónoma en procesos de comunicación mediática que configuran la realidad organizacional y social.

A partir de esta perspectiva, la CMO concibe la organización como un "lugar-no-lugar" (Augé, 1994), que delimita espacio y tiempo para el desarrollo de competencias mediáticas, y al mismo tiempo actúa como agente de cambio en la sociedad mediática. En sus límites autopoiéticos (Maturana y Varela, 1990) la organización es comprendida como territorio donde es posible desarrollar la competencia mediática de los sujetos organizacionales y, reflexivamente (Giddens, 1991), de la sociedad en su conjunto.

Inspirada en una visión holística, ecosófica y compleja, la CMO parte de la premisa de que la competencia mediática resulta de una producción relacional entre sujeto y organización. Alfabetizar mediáticamente no debe ser solo enseñar a pensar críticamente, sino también transformar las condiciones organizacionales que habilitan la actitud crítica y la acción colectiva.

La metodología propuesta se basa en el cruce entre dos dimensiones: por un lado, las instancias organizacionales (documentos, políticas, estructuras, cultura institucional); por otro, los sujetos organizacionales (docente, estudiantes, personal técnico-administrativo). Esta lectura relacional permite observar con mayor profundidad cómo los discursos oficiales dialogan —o no— con las prácticas reales, y cómo se manifiestan (o se inhiben) los procesos de producción simbólica y ciudadanía mediática en la cotidianidad institucional.

El objetivo de este ensayo es presentar esta propuesta en diálogo con los debates contemporáneos sobre alfabetización mediática en el Sur Global, mostrar su aplicación concreta en una universidad pública brasileña, y discutir su potencial emancipador como herramienta crítica de diagnóstico, formación e intervención en otras realidades institucionales de América Latina, con especial énfasis en Uruguay. A través de este recorrido, se busca aportar una mirada paradigmática y situada que complemente y desafíe los marcos tradicionales de la alfabetización mediática, promoviendo una ciudadanía crítica construida desde lo colectivo, lo relacional y lo transformador.

2. Más allá del pensamiento crítico: hacia una actitud crítica

Históricamente, la alfabetización mediática ha estado vinculada al desarrollo del pensamiento crítico como capacidad analítica, racional y reflexiva. Este enfoque ha sido ampliamente promovido por organismos como la UNESCO y por redes académicas como Alfamed, que lo reconocen como una dimensión esencial para la formación ciudadana en entornos mediatizados. Sin embargo, diversos estudios, entre ellos de Ferrés y Montero (2024) han venido cuestionando la suficiencia de este modelo cuando se lo aborda desde una perspectiva de la neurociencia.

Autores como Damásio (1996), LeDoux (1999), Ratey (2003) y Evans (2002) han demostrado que las decisiones humanas no se producen únicamente desde la razón, sino desde la interacción entre procesos emocionales y racionales. El pensamiento sin emoción no moviliza acciones, y la comprensión sin afecto difícilmente se transforma en compromiso. A partir de esta crítica, se propone un giro conceptual: pasar del pensamiento crítico a la actitud crítica. Esta no niega la importancia del pensamiento, pero insiste en que no basta con saber; es necesario querer, sentir y actuar. Se trata de una disposición ética, emocional e intelectual que impulsa a posicionarse ante los mensajes y las estructuras mediáticas, no solo para interpretarlos, sino para intervenir sobre ellos.

La alfabetización mediática, desde esta perspectiva, no debe centrarse únicamente en habilidades cognitivas individuales, sino en procesos de empoderamiento colectivo que

reconozcan los afectos, los vínculos y los silencios institucionales como parte del problema y de la solución.

Los estudios analizados por Ferrés y Montero (2024) evidencian esta tensión: los sujetos pueden conocer los riesgos de los medios, identificar discursos manipuladores o reconocer el impacto de las redes sociales en sus vidas, pero mantienen sus prácticas mediáticas que racionalmente las consideran nocivas, sin asumir una actitud crítica. Desde la CMO, se apuesta que la mediación organizacional puede provocar un cambio de lo racional a lo actitudinal. Si la organización se preocupa en crear espacios y condiciones que desarrollen la actitud crítica de los sujetos que la habitan, ese conocimiento compartido puede traducirse en transformación individual y social.

En este sentido, la actitud crítica no es una competencia personal aislada, sino una práctica relacional que se aprende, se desarrolla y se sostiene en comunidad. Esta actitud no se forma en el vacío, sino en contextos institucionales que la habilitan o la inhiben. La CMO propone concebir la actitud crítica como una práctica relacional y organizacional, que trasciende lo individual y ofrece un marco para analizar no solo lo que las personas piensan, sino también cómo se configura el entorno que hace posible, o limita, que piensen y actúen críticamente.

3. Una mirada paradigmática: lo holístico, lo ecosófico y lo complejo

La Competencia Mediática Organizacional (CMO) se fundamenta en una visión paradigmática que desafía los enfoques fragmentarios predominantes en buena parte de las políticas de alfabetización mediática. En lugar de asumir una lógica linear y acumulativa del saber, la CMO se apoya en tres paradigmas interrelacionados: el holismo, la ecosofía y la complejidad. Esa articulación permite comprender las organizaciones educativas como ecosistemas simbólicos donde se configuran subjetividades, prácticas comunicativas y condiciones estructurales que posibilitan el desarrollo de ciudadanía mediática.

3.1 Lo holístico: parte y todo en diálogo continuo

El paradigma holístico, propuesto inicialmente por Smuts (1926) y retomado en la Declaración de Venecia de la UNESCO, en 1986, plantea que el todo no es la simple suma de las partes, sino la totalidad con sus partes que se influyen mutuamente y participan de una dinámica integradora. Esta visión ha sido recuperada por el pensamiento latinoamericano (Crema, 2015) y se alinea con las epistemologías del sur que rechazan la disociación cartesiana entre partes y el todo.

En el marco de la CMO, el holismo permite comprender que la competencia mediática no se desarrolla exclusivamente en los individuos, sino que emerge de su interacción con el entorno organizacional. Las estructuras, discurso, políticas y tecnologías de organización no solo condicionan lo que sus integrantes pueden hacer, sino también lo que pueden imaginar, desear y expresar. La organización es, así, parte constitutiva del proceso formativo.

Esta perspectiva integra sujeto y organización en una dinámica parte-todo, en la que ambas dimensiones se configuran mutuamente. Este enfoque permite comprender la competencia mediática como un proceso que emerge de la interacción entre actores y estructuras, dentro del ecosistema organizacional.

3.2 Lo ecosófico: comunicación como ética relacional

Inspirada en la "ecología profunda" de Naess (1989) —activista ambientalista y catedrático de la Universidad de Oslo—, desarrollada con profundidad por Bugallo (2011; 2023), la ecosofía introduce una lectura ética y política de la interdependencia. No se trata solo de reconocer que todos están conectados, sino de asumir la responsabilidad de esas conexiones. Propone una ética relacional que reconoce la interdependencia entre humanos, tecnologías, saberes y entornos. Desde esta mirada, la competencia mediática no puede reducirse a habilidades técnicas, sino que implica prácticas sostenibles y conscientes con relación al medio simbólico y material. En el campo comunicacional, esto implica reconocer que la forma en que una organización comunica expresa su visión de mundo: si escucha o silencia, si habilita o excluye, si cuida o descarta. Como sugiere Soares (2011), las instituciones también educan con sus silencios, con su arquitectura comunicativa y con su manera de gestionar la relación entre los sujetos sociales.

Aplicada a la alfabetización mediática, la ecosofía permite repensar la relación entre sujetos, tecnologías y cultura desde una lógica del cuidado y de la interdependencia. La organización educativa deja de ser un contenedor neutro para pensarse como un espacio de enunciación, donde se produce simbólicamente ciudadanía mediática, justicia social o marginación.

3.3 Lo complejo: pensar en red, actuar en contexto

El pensamiento complejo, desarrollado por Morin (2011), ofrece una herramienta epistemológica clave para abordar los procesos organizacionales. La complejidad no significa caos, sino reconocimiento de que los fenómenos sociales son entrelazados, contradictorios y no lineales. En este marco, no se trata de buscar verdades únicas, sino de mapear tensiones,

paradojas y relaciones. Este paradigma abraza la incertidumbre, la ambigüedad y el cambio como elementos constitutivos de cualquier proceso formativo y comunicacional.

Desde esta perspectiva, la CMO propone una mirada que integra lo subjetivo y lo estructural, lo emocional y lo institucional, lo dicho y lo silenciado. El protocolo metodológico de la CMO que la acompaña se construye como una estrategia de lectura situada, que articula datos cuantitativos y cualitativos para entender cómo las condiciones organizativas inciden en el desarrollo, o bloqueo, de la competencia mediática en el *complexus* organizacional.

Estos tres paradigmas articulan la propuesta de la CMO como un enfoque integral que supera reduccionismos y promueve un comprensión profunda y situada de la alfabetización mediática en contextos institucionales reales.

4. De lo individual a lo organizacional: una perspectiva relacional

Uno de los aportes centrales de la Competencia Mediática Organizacional (CMO) es su invitación a trascender la mirada centrada exclusivamente en el sujeto individual como agente aislado del proceso de alfabetización. En lugar de evaluar únicamente conocimientos, comprensión y expresión personales, este enfoque propone analizar las condiciones organizativas que habilitan, median o restringen el desarrollo de una ciudadanía mediática crítica.

Esta perspectiva se inscribe en una tradición sociológica que entiende a las organizaciones no solo como estructuras funcionales, sino como sistemas simbólicos, culturales y políticos (Giddens, 1991; Hall, 1983, Navarro, 2001). Desde esta mirada, la organización educativa es un espacio donde se producen y circulan sentidos, se establecen jerarquías comunicativas y se ejercen formas de poder simbólico. Las competencias mediáticas de los sujetos, entonces, no pueden comprenderse ni desarrollarse al margen de ese contexto.

La teoría de la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann (2008) resulta especialmente relevante para comprender este vínculo. Según estos autores, la realidad cotidiana es configurada a través de procesos de objetivación y subjetivación, mediante los cuales las instituciones organizan, naturalizan y reproducen significados sociales. La CMO retoma esta lógica para señalar que la alfabetización mediática no puede limitarse a lo que un sujeto sabe, comprende o expresa, sino que debe considerar también las estructuras organizacionales que moldean lo que ese sujeto puede saber, expresar, comprender y transformar.

Desde el campo de la comunicación organizacional, autores como Baldissera (2008) advierten que las organizaciones no son espacios neutros de transmisión, sino territorio donde se producen y disputan sentidos organizacionales. Desde esta perspectiva, evaluar la competencia mediática organizacional implica entonces analizar cómo las políticas, estructuras, narrativas, discursos y prácticas organizacionales configuran el ecosistema en el que los sujetos producen —o ven limitada— su competencia mediática crítica.

Este enfoque permite identificar zonas de incoherencia estructural, como aquellas organizaciones que promueven discurso sobre participación, pero mantienen canales cerrados de comunicación; o aquellas que invierten en tecnologías sin generar condiciones reales para su apropiación crítica de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). La CMO, en ese sentido, desplaza el foco desde la técnica al contexto, desde el individuo a lo colectivo.

Desde la perspectiva relacional propuesta, los sujetos organizacionales (docente, estudiantes, técnicos) son a la vez productores y productos de las dinámicas comunicativas de la institución. Lo que dicen, hacen o piensan no puede separarse de los entornos en los que cohabitan (Wolton, 2006). Por eso, alfabetizar mediáticamente requiere también transformar las organizaciones, habilitar procesos de escucha, generar coherencia entre discurso y práctica, y construir políticas institucionales que reconozcan la comunicación como una práctica cultural transformadora, orientada al desarrollo de una ciudadanía crítica ante los desafíos del contexto mediático del siglo XXI (Montero et al., 2024).

Este giro desde lo individual a lo organizacional no niega la importancia de la adquisición personal de competencia mediática. Lo que propone es reconocer que dicha adquisición no es suficiente si no se abordan también las estructuras simbólicas, materiales y relacionales que a través del proceso comunicativo condicionan el desarrollo de la competencia mediática. En última instancia, la alfabetización mediática crítica no puede ser un esfuerzo individual en un entorno comunicacional que desalienta la crítica, silencia la participación o normaliza la verticalidad.

5. Innovación metodológica: el protocolo CMO

La Competencia Mediática Organizacional (CMO) no se limita a una propuesta teórica: se traduce en una herramienta metodológica concreta que permite diagnosticar, comprender y transformar las condiciones institucionales que inciden en el desarrollo de competencias mediáticas críticas. Esta articulación resulta innovadora en el campo de la alfabetización, educación y competencia mediática porque amplía el enfoque tradicional centrado en el sujeto, incorporando las dimensiones estructurales, simbólicas y políticas del

contexto organizacional. El protocolo CMO propone una estrategia de análisis relacional, situada y dialógica, que articula lo estructural con lo simbólico, lo organizacional con lo personal. Este protocolo fue concebido en el marco de una tesis doctoral (Montero, 2019), respaldado por una revisión sistemática de literatura (Montero et al., 2017) y aplicado empíricamente en organización universitaria. Su diseño interdisciplinario combina elementos de la educomunicación, la sociología organizacional, la pedagogía crítica y la epistemología de la complejidad.

La propuesta metodológica se estructura en torno a tres grandes dimensiones analíticas:

a) Sujetos organizacionales:

Incluye docentes, estudiantes y personal técnico-administrativo, concebidos como actores activos que no solo aprenden o enseñan, sino que también producen sentido, reproducen modelos comunicativos y configuran prácticas culturales dentro de la organización. Sus competencias mediáticas se evalúan mediante encuesta estructurada, adaptada de los modelos iberoamericanos de Ferrés y Piscitelli (2012) y Pérez y Delgado (2012), que contempla 10 dimensiones agrupadas en tres niveles: (1) Conocimiento: acceso y búsqueda de información, lenguaje, tecnología, procesos de producción, política de medios; (2) Comprensión: ideología y valores recepción; y (3) Expresión: creación, comunicación, participación ciudadana. Esta lectura permite observar tanto fortalezas y debilidades individuales, como patrones colectivos, contradicciones por grupo y brechas intersectoriales que no siempre son visibles desde una evaluación de grupos separados.

b) Instancias organizacionales

Incluye el análisis de documentos institucionales, planes curriculares, proyectos de investigación y extensión, políticas de comunicación y estructuras de gestión tecnológica. A través de una revisión documental y análisis de contenido temático, se busca identificar presencias, ausencias, contradicciones o transversalidades relacionadas con las dimensiones de la competencia mediática. Se consideran cuatro instancias organizacionales para exploración y análisis: gestión, enseñanza, investigación y extensión.

Este análisis no se limita a una auditoria de políticas, sino que busca leer los discursos institucionales como textos culturales, entendiendo que los silencios institucionales también comunican. La evaluación de estas instancias permite observar si la alfabetización mediática está presente como política transversal, como práctica fragmentada o como discurso desarticulado.

c) El cruce relacional

La originalidad del protocolo CMO radica en su modelo de lectura relacional, que cruza los datos de ambas dimensiones: sujetos e instancias organizacionales. Esta lectura relacional permite: identificar coherencias o contradicciones entre el desempeño de los sujetos y las acciones institucionales; detectar brechas críticas, como una buena infraestructura tecnológica acompañada de bajo desarrollo crítico, o iniciativas individuales aisladas frente a una ausencia de visión sistémica; viabilizar condiciones que habilitan o bloquean el desarrollo de la competencia mediática en contextos reales.

Así, este enfoque metodológico no busca apenas clasificar niveles de competencia mediática individual, sino ofrecer una mirada compleja sobre cómo los procesos institucionales inciden en el desarrollo —o inhibición— de la ciudadanía mediática.

Desde esta perspectiva, el protocolo no busca solo diagnosticar, sino también proponer insumos para la transformación educativa y comunicacional, apoyando procesos de planificación institucional, formación permanente y mejora organizacional desde una perspectiva crítica y contextualizada.

6. Aplicación del protocolo CMO en una universidad pública brasileña

La aplicación del protocolo CMO se llevó a cabo en una universidad pública brasileña (Montero et al., 2022) con una destacada trayectoria académica, alto compromiso con la educación pública, excelencia investigativa y una reconocida política de inclusión y de democratización del conocimiento. Con una comunidad universitaria compuesta por 40.000 personas, entre docentes, estudiantes y personal técnico-administrativo, esta institución representó un contexto fértil para evaluar cómo las condiciones institucionales configuran el desarrollo de la competencia mediática organizacional. Fue un escenario ideal para poner a prueba la propuesta porque combinaba recursos tecnológicos avanzados, producción académica de excelencia consolidada y apertura discursiva hacia la innovación educativa.

Se aplicaron instrumentos cuantitativos y cualitativos a los tres grupos de sujetos organizacionales —docentes, personal técnico-administrativo y estudiantes— revelando niveles intermedios de competencia mediática. Aunque cada grupo mostró fortalezas específicas, como mayor dominio conceptual en los docentes y habilidades creativas en los estudiantes, ninguno alcanzó un nivel considerado suficiente de manera sostenida, lo que refleja una falta de articulación institucional para sostener estos desarrollos. En términos colectivos, los tres grupos demostraron potencial en el acceso a la información y en la

creación de contenidos, pero también debilidades compartidas en la comprensión crítica de los medios, la participación ciudadana mediada por tecnologías.

Los resultados cuantitativos indicaron que las dimensiones más desarrolladas fueron acceso y la creación de contenidos, mientras que las áreas más críticas fueron la comprensión ideológica, la participación cívica y la recepción crítica de los mensajes mediáticos. En particular, los docentes mostraron un mayor conocimiento sobre los procesos de producción mediática, pero enfrentaron obstáculos para incorporar estos saberes en sus prácticas pedagógicas. El personal técnico-administrativo expresó dificultades en la dimensión expresiva, especialmente en lo relacionado con la comunicación pública institucional. Los estudiantes, por su parte, exhibieron una alta competencia en creación de contenidos digitales, pero baja reflexión sobre su circulación y sentido político.

En paralelo, se analizó una muestra significativa de documentos institucionales, proyectos académicos y estructuras de gestión, lo que permitió detectar una ausencia de políticas integrales de competencia mediática. A pesar de contar con una infraestructura tecnológica avanzada y experiencias puntuales innovadoras, estas permanecían aisladas, sin una estrategia transversal ni visión sistémica. La instancia organizacional de investigación reveló escasa producción académica vinculada al tema, y la extensión universitaria mostró múltiples acciones comunicacionales sin articulación institucional. El análisis documental también mostró una débil presencia de la alfabetización mediática en los planes de estudio y la inexistencia de una política institucional de formación docente en educación y comunicación mediática.

En el eje de gestión, se evidenció que, si bien existen estructuras formales de organización y canales institucionales de comunicación, estos no siempre están alineados con los principios de una cultura democrática de comunicación mediática. La toma de decisiones suele concentrarse en núcleos jerárquicos, y las políticas institucionales carecen de articulación con estrategias comunicacionales que promuevan la participación mediática crítica.

En el eje de enseñanza, el análisis de planes de estudio y prácticas curriculares reveló que la competencia mediática no está integrada de manera transversal en las propuestas pedagógicas. La enseñanza de habilidades mediáticas críticas se restringe a asignaturas específicas y no se consolida como una competencia global. Además, persiste una separación entre el uso técnico de medios y la reflexión crítica sobre sus implicaciones sociales y culturales.

En el eje de investigación, se observó una baja presencia de estudios vinculados a la alfabetización mediática organizacional. Aunque existen líneas de investigación en los campos de comunicación o educación, estas raramente dialogan entre sí, lo que refleja una fragmentación epistemológica que limita abordajes transdisciplinares. La falta de incentivos institucionales para investigar la dimensión comunicativa de las organizaciones educativas refuerza esta brecha.

En el eje de extensión, se identificaron numerosas iniciativas con potencia educomunicativa, pero sin una planificación institucional que articule estos esfuerzos bajo una visión común. Los proyectos suelen depender del compromiso individual de docentes o equipos puntuales, sin respaldo estructural que garantice su continuidad o impacto colectivo. La dimensión comunicacional de la extensión aparece debilitada por la ausencia de políticas que integren medios, participación y territorio como ejes estratégicos.

El análisis relacional entre sujetos e instancias organizacionales fue clave para evidenciar tensiones profundas.

Se observaron incoherencias estructurales como una política curricular que valore la ciudadanía critica, pero que no se reflejaba en la cultura comunicacional de la institución. También emergieron prácticas conservadoras que obstaculizaban la participación activa del estudiantado, especialmente en decisiones vinculadas a medios y comunicación organizacional.

Esta experiencia validó empíricamente el potencial del protocolo CMO como herramienta de diagnóstico integral. Demostró que las competencias mediáticas no pueden desarrollarse plenamente sin condiciones estructurales favorables, ni sin una cultura organizacional que promueva la participación, el diálogo y la coherencia entre discurso y práctica.

En síntesis, el estudio permitió: (a) identificar brechas entre discurso institucional y prácticas reales; (b) visibilizar barreras simbólicas y culturales para el ejercicio de la actitud crítica; (c) mapear potencialidades existentes que podrían articularse en políticas comunicacionales integradas; y (d) generar insumos concretos para el diseño de estrategias formativas con enfoque relacional y ecosistémico.

La experiencia evidenció que, incluso en contextos con recursos y voluntad institucional, la competencia mediática organizacional no se desarrolla de forma espontánea. Por el contrario, requiere un abordaje consciente, estructurado y participativo que articule políticas, formación, cultura institucional en torno a una visión ecosistémica de la comunicación mediática.

7. Aportes de la CMO para Uruguay y América Latina

La propuesta de la Competencia Mediática Organizacional, desarrollada en el contexto latinoamericano, no solo se consolida como una herramienta válida para interpretar las dinámicas de comunicación mediática en instituciones educativas brasileñas, sino que también ofrece un marco adaptable a otros contextos del sur global, como el uruguayo. En Uruguay, donde existen políticas consolidadas de inclusión digital —como el Plan Ceibal — aún persisten desafíos en torno a la apropiación crítica de los medios y la formación docente en educación y competencia mediática, la CMO puede desempeñar un papel estratégico.

Donde su aplicación permitiría:

- Diagnosticar de forma participativa las brechas entre discurso institucional y prácticas comunicacionales mediatizadas reales.
- Fortalecer la formación docente con enfoque ecosistémico y actitud crítica como eje transversal.
- Diseñar políticas de comunicación mediática institucionales que integren enseñanza, gestión, extensión e investigación desde una lógica relacional.

Además, la CMO dialoga con marcos conceptuales y pedagógicos profundamente arraigados en América Latina (Koffermann et al., 2022), como la educomunicación, la pedagogía crítica y dialógica de Paulo Freire, o la comunicación educativa y popular, legado de Mario Kaplún. Esta convergencia teórica refuerza su aplicabilidad regional y su potencial como catalizadora de procesos organizacionales transformadores.

Así, la CMO se proyecta como una contribución concreta a los debates actuales sobre alfabetización mediática, aportando un enfoque integral que responde a los desafíos estructurales, simbólicos y políticos que enfrentan las instituciones educativas en América Latina: formación docente crítica; diseño de políticas comunicacionales transversales. Articulando con pedagogías críticas, educomunicación y epistemologías del sur, la CMO refuerza una alfabetización mediática colectiva, situada y transformadora.

8. Una invitación desde el sur

La CMO invita a mirar las organizaciones como territorios de comunicación y formación ciudadana, donde se construye —o se limita— el ejercicio de una ciudadanía crítica colectiva.

Esta visión refuerza el planteo inicial del ensayo sobre la necesidad de superar la mirada individualista e incorporar un enfoque relacional que considere las dinámicas organizacionales como condicionantes centrales del desarrollo de competencias mediáticas en

América Latina. El desafío no es solo enseñar sobre educación y comunicación mediática, sino practicarla de forma crítica, coherente y transformadora.

Como propuesta metodológica latinoamericana, la CMO se posiciona como una herramienta concreta para repensar las prácticas comunicativas en las organizaciones educativas, evidenciar tensiones estructurales y activar procesos de transformación desde una lógica ecosistémica. Se trata de una invitación a construir conocimiento situado, abierto al diálogo con otras epistemologías del sur.

La aplicación del protocolo CMO en una universidad brasileña (Montero, 2019) demostró la capacidad de este enfoque para identificar tensiones estructurales, incoherencias entre discurso y práctica, y potencialidades invisibilizadas. A su vez, evidenció que la competencia mediática no puede desarrollarse plenamente si no se abordan las condiciones organizativas que la posibilitan.

Desde Uruguay, este enfoque se proyecta como un aporte que puede enriquecer las políticas públicas de alfabetización mediática, fortalecer procesos de formación docente crítica y abrir caminos para pensar la comunicación organizacional no como un trámite técnico, sino como una práctica política que modela ciudadanía. En este sentido, la Competencia Mediática Organizacional no es solo un protocolo, es una apuesta ética, política y pedagógica por organizaciones que comuniquen con competencia mediática, que escuchen a sus integrantes y que sean capaces de transformarse para transformar.

En tiempos de saturación informativa, inteligencia artificial generativa, polarización discursiva y fragilidad institucional, la CMO propone volver a mirar nuestras organizaciones como territorios comunicativos, donde también se aprende —o no— a ser ciudadanos críticos en una sociedad mediática que aquí está.

La CMO no se plantea como un modelo cerrado, sino como una herramienta abierta al diálogo con otros marcos teóricos y pedagógicos del sur. Se alinea con la tradición de la educomunicación (Soares, 2000), con la pedagogía crítica de Paulo Freire (2013), con la noción de “territorios del saber” de Martín-Barbero (2002), y con la defensa de la cultura dialógica como forma de resistencia (Kaplún, 1998).

Así, la CMO se conecta con las luchas históricas por una comunicación crítica, educativa y libertadora, actualizando esas apuestas en el marco de las culturas digitales y los ecosistemas mediáticos contemporáneos.

9. Referencias bibliográficas

Augé, M. (1994). *Los no lugares: espacios del anonimato*. *Una antropología de la sobremodernidad.* Gedisa.

Bardin, L. (2016). Análise de conteúdo (L. A. Reto e A. Pineiro, Trans.). Edições 70.

Barbero, J. M. (2003). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Fondo de Cultura Económica.

Baldissera, R. (2008). Por uma compreensão da comunicação organizacional. In Scroferneker (Org.). *O diálogo possível, comunicação organizacional e paradigma da complexidade.* EdiPUCRS.

Berger, P., y Luckmann, T. (2008). *A construção social da realidade*. Vozes.

Bugallo, A. I. (2023). Ontología relacional y ecosofía en Arne Naess. *Nuevo Pensamiento, 1*(1), 151-174. https://p3.usal.edu.ar/index.php/nuevopensamiento/article/view/6726

Bugallo, A. I. (2011). *La filosofía ambiental em Arne Naess - Incluencias de Spinoza y James.* Ediciones Icala.

Crema, R. (2015). *Introdução à visão holística - Breve relato de viagem do velho ao novo paradigma.* Simmus Editorial.

Damásio, A. R. (1996). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano* (D. Vicente e G. Segurando, Trans). Companhia das Letras.

Evans, D. (2002). *Emoción. La ciencia del sentimiento*. Taurus.

Ferrés, J. y Montero, A. (2024). Aproximación crítica al pensamiento crítico. En M. A. Pérez Rodríguez, P. Casas Montero y E. G. Rojas-Estrada (Eds.), *Redes sociales y ciudadanía: El reto de la formación del profesorado en educación mediática* (pp. 538-542). Grupo Comunicar Ediciones. https://doi.org/10.3916/Alfamed2024

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

Freire, P. (2013). *Extensão ou comunicação.* Paz e Terra.

Hall, R. H. (1983). *Organizaciones, estructura y processo.* Editorial Dossat.

Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. Editora Unesp.

Gozálvez, V., y Contreras-Pulido, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar, 21*(42), 129-136. DOI: 10.3916/C42-2014-12

Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R. y Gulston, C. (2023). *Pensar críticamente, hacer clic sabiamente. Currículum de Alfabetización Mediática e Informacional para educadores y estudiantes*. UNESCO.

Koffermann, M., Soares, I., y Aguaded, I. (2022). Educomunicando para la trascendencia: un nuevo espacio de intervención a partir del pensamiento educomunicacional latinoamericano. *Chasqui Revista Latinoamericana de Comunicación*, *1*(150), 177-194. https://www.researchgate.net/publication/362854774_Educomunicar_para_a_transcendencia_uma_nova_area_de_intervencao_a_partir_do_pensamento_educomunicacional_latino-americano

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. CIESPAL.

LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional.* Editorial Ariel y Editorial Planeta.

Martín-Barbero, J. (2011). Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In A. O. Citelli, y M. C. C. Costa, *Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento.* Paulinas.

Martín-Barbero, J. (2004). *Ofício de cartógrafo: Travessias latino-americanas da comunicação na cultura.* Loyola.

Martín-Barbero, J. (2002). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía* (6.ª ed.). Convenio Andrés Bello.

Maturana, H., y Varela, F. (1990*). El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano* (2ª Ed.). Editorial Universitaria.

Montero, A., Acevedo, F., y Aguaded, I. (Comp.). (2024.). Ciudadanía en el contexto mediático del siglo XXI. *Udelar*. https://hdl.handle.net/20.500.12008/46668

Montero, A., Aguaded, I., y Ferrés, J. (2022). Competencia mediática organizacional: un protocolo para la observación y el análisis. En A. Aguaded, A. Vizcaíno-Verdú, A. Hernando-Gómez, M. Bonilla del Río (Eds.), *Redes sociales y*

ciudadanía: Ciberculturas para el aprendizaje (pp. 995-1003). Grupo Comunicar Ediciones. https://doi.org/10.3916/Alfamed2022

Montero, A. C. G. (2019). Competência Midiática Organizacional: bases para el constructo desde una perspectiva holística, ecosófica y compleja. [Tesis doctoral]. Universidad de Huelva. https://bit.ly/3uhD2cG

Montero, A. C. G., Aguaded, I., y Ferrés, J. (2017). Competencia mediática organizacional: Una revisión sistemática de literatura científica en Web of Science. *Dixit*, (27), 74-87. https://doi.org/10.22235/d.v0i27.1497

Morin, E. (2011). *Introdução ao pensamento complexo.* Sulina.

Naess, A. (1989). *Ecology, community and lifestyle: Outline of an ecosophy*. Cambridge University Press.

Navarro, J. (2001). *Las organizaciones como sistemas abiertos alejados del equilibrio - La organización como sistema dinámico complejo.* [Tesis doctoral, Departamento de Psicología Social]. Universidad de Barcelona.

Notário, M. G. (2005). *Ecología profunda y educación*. [Tesis, Facultad de Educación]. Universidad Complutense de Madrid.

Pérez, M. A., y Delgado, A. P. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: Dimensiones e indicadores. *Comunicar*, *20*(39), 25-34. https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02

Ratey, J. (2003). *El cerebro: manual de instrucciones*. Grupo Editorial Random House Mondadory, S. L.

Sartori, A. S. (Org.). (2014). *Educomunicação e a criação de ecossistemas comunicativos: diálogos sem fronteiras.* Dioesc.

Smuts, J. (1926). *Holism and evolution*. Macmillan.

Soares, I. O. (2011). Educomunicação: um campo de mediações. In A. O. Citelli y M. C. C. Costa, *Educomunicação, construindo uma nova área de conhecimento*. Paulinas.

Soares, I. O. (2009). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas*, (30), 194-207. https://bityli.com/cdNVcq

Soares, I. O. (2000). Educomunicação: um novo campo de mediações. *Comunicação & Educação,* (19), 19-24. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i19p12-24

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. (2011). Curriculum para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informacional. *UNESCO*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099

Wolton, D. (2006). *É preciso salvar a comunicação.* Paulus.