

# Presentación

Introduction

DOI: 10.3916/C39-2012-02-00

## La formación de profesores en educación en medios: currículo y experiencias internacionales

Teacher Training in Media Education: Curriculum and International Experiences



Dr. José Manuel Pérez-Tornero

*Catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona (España)*

Dr. Samy Tayie

*Catedrático de la Universidad de El Cairo (Egipto)*

En abril de 2008, Pérez-Tornero recibió el encargo urgente del «cuartel general» de la UNESCO de redactar un texto-base para iniciar la elaboración de un currículo para la formación de profesores en alfabetización mediática e informativa. Tenía algunos precedentes en trabajos realizados previamente por este autor. En el 2002, en un proyecto integrado por la UNESCO y la Comisión Europea, Mentor, Pérez-Tornero y Tayie dirigieron un grupo de expertos internacionales que elaboró un currículo de educación en medios para profesores del área mediterránea. Con anterioridad, en 2004, también Pérez-Tornero realizó un estudio para la Comisión Europea –Promoting Digital Literacy– en el que señalaba la necesidad de potenciar un cambio de cultura mediática y de competencias comunicativas para el cual la formación de los profesores era crucial. Lo mismo se había planteado en otro estudio dirigido por el mismo autor –también para la Comisión Europea: «Study on Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe»– en el que la cuestión de la formación de profesores y el desarrollo de un currículo de alfabetización mediática e informacional era esencial.

Pero existían –y, obviamente, eran mucho más importantes–, otros precedentes generales. De hecho, desde el mismo momento en que en el seno de la UNESCO se empieza a tratar internacionalmente sobre educación en medios –recuérdese la Declaración de Grünwald en 1982; más tarde, en 1990, Toulouse; en Viena, 1999; en Sevilla, en 2002; en París, 2007– la cuestión del currículo de educación en medios y la formación de profesores ocupaban lugares preferentes. Y lo mismo se podía decir de la tradición de propuestas de los pioneros de los estudios sobre el tema: Masterman, Pugente, Duncan, Balzaquette, Gonet y otros.

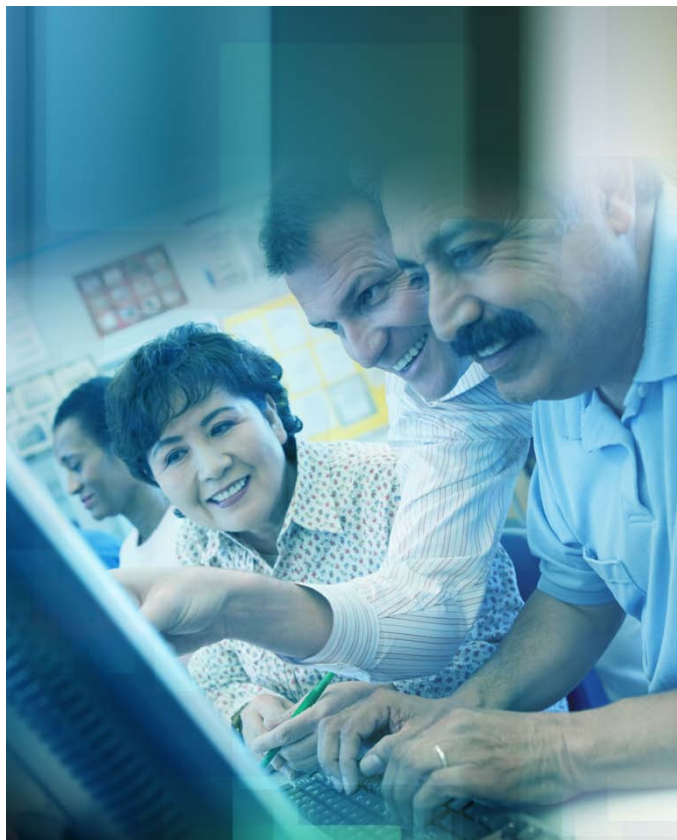
¿Por qué, justamente en 2008, la UNESCO lanzó la idea de desarrollar un currículo mundial de formación de profesores?

Seguramente, son muchas y diversas causas, pero algunas de ellas son realmente notorias: a) A la altura de 2008, las Cumbres de la Sociedad de la Información de las Naciones Unidas (Ginebra, 2002 y Túnez, 2005) habían dado ya paso a la necesidad de constituir sociedades del conocimiento y en ellas la alfabetización mediática e informacional aparecía como decisiva; b) También en esa época casi todos los sistemas educativos del mundo emprenden reformas curriculares que colocan la capacitación y las competencias de los estudiantes en el centro del sistema. Y, entre ellas, destacando, las que se denominan competencias digitales y se relaciona con los nuevos medios de comunicación; c) Es el momento, también, en que la necesidad de integración de Internet y las TIC en las aulas es indiscutible.

# Presentación

Introduction

Y para ello, la renovación de las capacidades y la formación del profesorado es necesaria; d) Por otro lado, el desarrollo de la Web 2.0 –cuyo concepto se expande desde 2004– está acabando ya con la vieja distinción entre educación con medios y educación en los medios, porque por primera vez de un modo generalizado, los medios pueden ser utilizados de un modo creativo y no solo receptivo en los sistemas educativos. Profesores y estudiantes pueden ya convertirse en productores, creadores y comunicadores; e) Finalmente, en esos años, la globalización mediática ha dado tal paso adelante, que plantearse estrategias educativas universales no es ya impensable. Al contrario, es una necesidad; f) En cualquier caso y fuesen cuales fuesen las razones últimas, en 2008 se pone en marcha, por primera vez a nivel global, la elaboración, difusión y experimentación de lo que se denomina «Media and Information Literacy Curriculum for Teachers». Y después de tres años de intensos trabajos, el texto completo de este currículo en el que participan innumerables expertos internacionales, el citado currículo se lanza el 1 de julio de 2011 en Fez. Desde entonces, más de una decena de países está desarrollando sus propias adaptaciones de ese currículo y experimentando activamente diversas propuestas y recomendaciones.



Justamente en el mismo foro en el que se presenta el currículo, se lanza la que habrá de ser la plataforma académica para su desarrollo: investigación y promoción: el «UNITWIN Cooperation Programme on Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue», que es fruto de un acuerdo entre la UNESCO y Alianza de las Civilizaciones de Naciones Unidas y que compromete a ocho universidades de todo el mundo –la de Sao Paulo en Latinoamérica; la de Temple en EEUU; la Autónoma de Barcelona en Europa; la del El Cairo en África/Mediterráneo; la University of the West Indies en el Caribe; la Tsinghua University en Asia; la Queensland University of Technology en Oceanía; y la Sidi Mohamed Ben Abdellah University en África/Magreb-. La citada plataforma combina la misión de potenciar el desarrollo de este currículo de la UNESCO con la de favorecer la alfabetización informacional y mediática, y, a través de ambas, mejorar el diálogo intercultural.

Todo ello viene a indicar que, al menos durante el próximo decenio, la formación de profesores en materia de alfabetización mediática e informativa será un reto candente en el sistema educativo mundial.

El presente número de «Comunicar» pretende reflexionar sobre este reto universal: el currículo y la formación de profesores en materia de alfabetización mediática e informativa y presta especial atención,

aunque no exclusiva, al currículo de la UNESCO y a diversas experiencias en el campo del desarrollo de la alfabetización mediática e informacional y la formación de profesores. Se reúnen aquí diferentes textos que tratan de diversas estrategias y prácticas docentes en educación en medios.

Los editores de este número<sup>1</sup> hemos procurado el concurso de expertos e investigadores de latitudes diferentes y de aproximaciones disciplinarias diversas con una especial invitación a participar a los integrantes del «UNITWIN Cooperation Programme on Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue», expertos que han participado en la elaboración del currículo de la UNESCO y a otros destacados investigadores que colaboran activamente en su desarrollo.

Todos estos autores abordan temas y áreas muy presentes en el currículo de la UNESCO de un modo directo o indirecto. Y, entre todos ofrecen un amplio panorama sobre las cuestiones esenciales que afectan a la práctica docente en materia de alfabetización mediática e informacional. Pero antes de dar paso a la lectura de cada uno de los textos, permítannos los lectores exponer brevemente la estructura del currículo de la UNESCO que, sin duda, ayudará a la comprensión cabal de los artículos aquí reunidos.

El «UNESCO MIL Curriculum and Competency Framework» combina dos áreas distintas: alfabetización mediática y alfabetización informativa. Utiliza para ello un término «paraguas»: «Media and Information Literacy» (MIL). Trata así de integrar, por un lado, a) la tradición de la alfabetización informativa, ocupada en cuestiones tales como las necesidades informativas, el acceso, localización, evaluación, organización y uso ético de la información y las tecnologías de la información y comunicación, sobre el enfoque informacional, téngase en cuenta: The National Forum on Information Literacy ([www.infolit.org](http://www.infolit.org)), The Association of College and Research Libraries (ACRL) ([www.ala.org/acd/nili/nilih.html](http://www.ala.org/acd/nili/nilih.html)), The American Association of School Librarians (AASL) ([www.ala.org/aasl/ip\\_nine.html](http://www.ala.org/aasl/ip_nine.html)); b) la alfabetización mediática. Para una revisión del uso actual de la definición de alfabetización mediática, Potter, dentro del contexto europeo, destaca la aportación de Zachetti y Vardakas, centrada tradicionalmente en cuestiones como la comprensión de las funciones de los medios, la interpretación crítica de los contenidos mediáticos, la expresión individual como forma de participación democrática y las competencias tecnológicas de los usuarios de los medios para producir contenidos mediáticos.

La citada integración de estas tradiciones diversas no es solo una nueva convención terminológica sino que supone un salto adelante cualitativo en lo que ha sido hasta ahora la evolución de la relación entre comunicación y educación. Para estimular este salto adelante, el Currículo de la UNESCO adopta decisiones de tres tipos.

La primera de ellas, la que el propio Currículo denomina visión «ecológica», que significa que se aceptan y se reconocen los diversos entornos mediáticos e informacionales que se relacionan con la alfabetización mediática. La segunda, que podríamos denominar «funcional», que supone configurar nítidamente los objetivos del Currículo y su finalidad. La tercera, que denominaremos «operativa», se ocupa de establecer un adecuado marco de trabajo capaz de orientar y promover el trabajo de estudiantes y profesores.

Desde el punto de vista «ecológico», el Currículo de la UNESCO establece un listado de ámbitos y medios ligados a la alfabetización mediática e informacional: cine, televisión, Internet, libros, libertad de expresión, entre otros. Ciertamente este listado no está perfectamente estructurado —es sobre todo descriptivo— y se refiere a categorías bien diversas. No obstante, tiene el valor de orientar la alfabetización mediática hacia un horizonte comunicativo y mediático muy amplio, con un enfoque holístico y nada restrictivo que abarca todos los tipos de medios y formatos, así como de contenidos y contextos.

Hay que recordar al respecto que no siempre ha sido evidente que la alfabetización mediática e informativa se relacionara con cualquier —o con todos los medios—. Por eso es significativa la posición adoptada por la UNESCO al aceptar que la alfabetización mediática e informacional sólo puede ser provechosa en la actualidad si acepta como objeto la multimedialidad y la convergencia cultural que representa e, incluso, enfatizando su dimensión multicultural. Coincide en ello con la posición adoptada por el Grupo de expertos de la Comisión Europea que asume que la alfabetización mediática se refiere a todos los medios.

Desde nuestro punto de vista, las ventajas de dicho enfoque convergente y holístico se verían acrecentadas si el Currículo de la UNESCO intentara reconocer la distinta naturaleza de los elementos con-

siderados dentro de lo que denomina «ecología». Para ello bastaría con añadir a las propuestas del Currículo –y, por tanto, a la alfabetización mediática e informativa– la siguiente categorización conceptual: 1) Medios y soportes: cine, televisión, Internet, libros, ordenadores y medios en general; 2) Instituciones: bibliotecas; 3) Tipos de contenidos: noticias, publicidad, juegos; 4) Códigos y tecnologías: digitales y, por contraposición, analógicas; 5) Derechos relacionados con la persona y la esfera pública: libertad de expresión y libertad de información.

De hecho, lo que supone admitir esta clasificación es que los medios –entendidos como tecnologías y soportes– transmiten y producen contenidos de diversos tipos y formatos, y, al mismo tiempo, se relacionan con contextos sociales formalizados o instituciones –tales como las bibliotecas o los centros educativos, o si se quiere con entidades políticas– y que, en consecuencia, dan lugar al desarrollo de ciertas actividades amparadas por las leyes, o derechos. Es este enfoque global sobre los medios el que acaba proporcionando a la alfabetización mediática un objeto holístico. Hay que reconocer, en todo caso, que, con una estructura organizada o no, la propuesta del Currículo consigue dar un salto adelante en enfoques que, hasta bien recientemente, habían preservado muy celosamente su propia autonomía.

Finalmente, en lo que se refiere al marco operativo, el Currículo de la UNESCO reúne sus variados componentes en torno a tres ejes temáticos: 1) El conocimiento y la comprensión de los medios y la información como claves para el desarrollo del discurso democrático y de la participación social; 2) La evaluación de los textos mediáticos y las fuentes de información. 3) La producción y el uso de los medios y de la información.

De este modo, el Currículum de la UNESCO está uniendo los diversos enfoques que Potter reconoce como propios de la alfabetización mediática: habilidades, conocimiento y actividad o práctica social. También el currículo sitúa en paralelo, como objeto de la alfabetización mediática, por un lado el aspecto competencial (definición del National Communication Association) –es decir, las capacidades que tienen que ver con el procesamiento individual de los contenidos mediáticos– con, por otro lado, la vertiente relacionada con la interacción y participación colectiva a través de los medios y la comunicación.

Desde este punto de partida, el foco del Currículum se sitúa en los siguientes puntos: a) El conocimiento de la información y de los medios de cara a la construcción de un discurso democrático. b) La evaluación y análisis de los medios y contenidos. c) La producción y el uso de los medios. Todo ello se podría resumir en dos vertientes diferenciadas: una analítica y crítica, y otra productiva y participativa. Como podrán comprobar los lectores, casi todos estos temas están presentes en los artículos aquí contenidos.

Carolyn Wilson (Toronto, Canadá), que, junto a Alton Grizzle, ha sido una de las redactoras final del currículo UNESCO, realiza una revisión sistemática y crítica del mismo. Analiza con detalle la estructura global del currículo, su coherencia y su organización, y se demora en considerar cada uno de sus apartados dando luz sobre su equilibrio pedagógico y sus finalidades educativas.

M<sup>a</sup> Amor Pérez y Águeda Delgado (Huelva, España) tratan de un aspecto muy relacionado con el desarrollo curricular: el enfoque competencial. Se ocupan del tránsito del concepto de competencia digital y audiovisual a la competencia mediática. Parten del currículo de educación en España, pero analizan seis estudios internacionales relacionados con la temática de alfabetización, tanto digital como audiovisual, y, tras su discusión, contribuyen a proporcionar un nuevo marco capaz de orientar las actividades de educación en medios.

Ibrahim Saleh (Ciudad del Cabo, Sudáfrica) estudia el caso de su país y sus necesidades en materia de educación en medios. A la vista de la situación socioeducativa de ese país presenta y discute las iniciativas llevadas a cabo para potenciar la alfabetización mediática e informativa y señala sus puntos débiles y las estrategias que pueden seguirse para aumentar su eficacia. Concluye que el currículum de la UNESCO podría ayudar a mejorar el estado actual de la alfabetización informacional y mediática en Sudáfrica.

El estudio experimental dirigido por Susan Moeller (Maryland, EEUU) en cinco continentes revela un hecho clave: los jóvenes actuales, con cierta independencia del contexto en que viven, presentan un fuerte rasgo de adicción a los nuevos medios: viven con ellos y tienen dificultades reales de desconectarse –o desenchufarse– durante más de un día. La experimentación de Moeller tiene el valor añadido

de procurar a todos los profesores del mundo un ejercicio que ayuda a potenciar la conciencia de los jóvenes sobre sus propias prácticas mediáticas y, en consecuencia, a mejorar su propia alfabetización mediática e informativa.

Samy Tayie, Manisha Pathak-Shelat y Irma Hirsjarvi (El Cairo, Egipto; Wisconsin, EEUU y Helsinki, Finlandia), en su artículo ponen de relieve –utilizando una metodología cualitativa y comparativa– que los jóvenes de todo el mundo se están adueñando de los nuevos medios de comunicación, especialmente, de los teléfonos móviles y de los ordenadores para satisfacer sus propias necesidades. Y este fenómeno, según los autores, se presenta como un hecho global que trasciende fronteras y países –mostrando, en todo caso, diferencias entre áreas rurales y urbanas–. Los niños y los jóvenes de los países estudiados –Argentina, Finlandia, Egipto y Kenya–, exhiben un cambio de actitud ante los medios: ya no son simplemente consumidores –que simplemente asumen el contenido mediático– sino que se van convirtiendo en «prosumidores», es decir, usuarios activos que crean contenidos y participan activamente en las nuevas redes, en función de sus propios intereses. Por ello, los autores abogan por avanzar en la educación en medios, la alfabetización mediática y la formación de los profesores en estas materias con el objetivo de lograr que esa nueva actitud creativa y participativa se pueda hacer de un modo consciente, crítico y autónomo por parte de los niños y jóvenes.

Santiago Tejedor y Cristina Pulido (Barcelona, España) estudian cómo fortalecer a los jóvenes y los niños menores de edad ante los eventuales riesgos de Internet. Se ocupan especialmente de las situaciones de «grooming» o ciberacoso. Señalan que estas amenazas y riesgos no son raros: afectan en España, según los datos que recogen, a un 44% de los niños –que se han sentido acosados sexualmente alguna vez– y en EEUU a un 20% de la población infantil. Insisten en la necesidad de seguir las recomendaciones del currículo de la UNESCO y en la de prestar una especial atención a la puesta en marcha de estrategias activas de prevención.

Sherri H. Culver y Thomas Jacobson (Filadelfia, EEUU) consideran la alfabetización mediática como un instrumento para promover la participación cívica. Analizan experiencias desarrolladas en tres contextos diversos: a) Powerful Voices for Kids, una experiencia del Laboratorio de Medios de Educación de la Universidad Temple; b) la Academia de Salzburgo de Comunicación y Cambio Social; c) un proyecto de World Link titulado «Cultivating the NetGeneration of Youth as Global Citizens and Media Literate Leaders in a Digital Age». En todos estos casos, los conceptos centrales del currículo de la UNESCO se hallan implicados de manera muy activa y demuestran su eficacia.

Vitor Reia-Baptista (Faro, Portugal), por su parte, presenta diversas experiencias europeas de educación en medios que tienen el cine como elemento central. Al hacerlo, ayuda a reconocer las posibilidades de la utilización del cine en la mejora y profundización de la alfabetización mediática e informacional que propone el currículo de la UNESCO.

Sara Pereira y Manuel Pinto (Oporto, Portugal) exponen los resultados de una investigación realizada en el marco del proyecto titulado «Recursos para la alfabetización mediática» llevado a cabo en el Centro de Estudios de Comunicación y Sociedad y financiado por la Evens Foundation (Bélgica). Se trata de un proyecto de intervención pedagógica orientado a proponer prácticas de reflexión y aprendizaje sobre televisión, videojuegos e Internet. Los resultados obtenidos demuestran la importancia de considerar los distintos elementos que pueden enriquecer la competencia crítica de los estudiantes.

Morella Alvarado (Caracas, Venezuela) propone, finalmente, algunas reglas para el desarrollo de lectura crítica de medios en las escuelas. En ellas el objetivo es desarrollar entre los estudiantes un espíritu ciudadano, independiente y autónomo que sea capaz de revelar el contexto político e institucional de los mensajes, utilizando para ello el análisis de contenido y la metodología documental.

## Nota

<sup>1</sup> Hay que agradecer aquí la abierta colaboración de Ignacio Aguaded, Editor de «Comunicar» y a todo su equipo y de Cristina Pulido, de la Universidad Autónoma de Barcelona, quienes no han escatimado esfuerzos para que este número viese la luz.