

Educación mediática en la formación docente en el Perú

Julio César Mateus Borea

TESI DOCTORAL UPF / 2019

DIRECTOR DE LA TESI

Dr. Joan Ferrés i Prats

DEPARTAMENT DE COMUNICACIÓ



Universitat
Pompeu Fabra
Barcelona

Esta tesis ha sido realizada con el apoyo de la Beca Predoctoral para Personal Investigador en Formación (PIF) del Departament de Comunicació de la Universitat Pompeu Fabra.



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Dedico este trabajo a mi Madre, mi primera y más atenta maestra;

a mi Padre, por enseñarme con su ejemplo;

a Mariana, Christian, Nael y Thais, mi familia que crece.

A Ana Carolina (porque este paréntesis se convierta en puntos suspensivos...).

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi agradecimiento al Departamento de Comunicación de la Universitat Pompeu Fabra por la beca concedida que me ayudó a realizar esta tesis doctoral y, muy especialmente, a todas las personas que allí conocí, con quienes los días de trabajo se hicieron mejores.

A Joan Ferrés, por su dirección en este proceso, pero sobre todo por su amistad y generosidad intelectual, que son de las mejores lecciones aprendidas.

A los cómplices entusiastas de la educación mediática trasandina, Pablo Andrada y Amalia Hafner, por las críticas, sugerencias y discusiones que atraviesan consciente e inconscientemente estas páginas y por el inicio de muchos proyectos conjuntos.

A los profesores que me acompañaron en la ruta: Mònica Figueras, Quim Moreno, Carlos Scolari, Maria-Jose Masanet, Frederic Guerrero, Lluís Mas, Lluís Codina, Cristina Perales, Pilar Medina, Oliver Pérez, Lorena Gómez, Josep Fernández-Cavia, Miquel Rodrigo Alsina. A todos los compañeros del grupo Medium y a las compañeras de la Secretaría del Departamento.

A todos los amigos becarios y doctorandos que le dieron más sentido a estos años de trabajo. A Lorena de Ferrari, Gemma Palá, Marta Lopera, Mittzy Arciniega, Alejandro Morales, Alexis Apablaza, Maria José Establés, Mar Guerrero, Cristina Sánchez, Lucía García Carretero, Pablo Domínguez, Guillem Suau, Mario Barranco y Brunella Tedesco (quien me soportó estoicamente el último tramo).

También a las instituciones que desinteresadamente participaron de esta tesis y a las personas que laboran en ellas, sin cuyo aporte el trabajo de campo hubiera sido imposible:

A la Universidad de Lima. A Teresa Quiroz, directora del Instituto de Investigación Científica, maestra y amiga siempre al tanto de mis pasos. A Wilson Hernández Breña, por compartir conmigo su talento metodológico. A las autoridades y a los colegas-amigos de la Facultad de Comunicación con quienes mantuvimos contacto permanente.

A la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. A Milagros Gonzales Miñán, su directora, y a Fernando Ruiz, otro gran maestro y uno de los más entusiastas promotores de la educación mediática en el Perú.

A la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú: a Alonso Velasco, su secretario académico; a Alberto Patiño Rivera, coordinador académico de educación a distancia; a las

colegas Carol Rivero Panaqué y Lucrecia Chumpitaz, de la Maestría en Integración e Innovación Educativa de las TIC.

A la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia: a Manuel Bello, exdecano y Liliana Muñoz Guevara, actual vicedecana. A Angélica Tapia y Rosario Rivas Plata.

Al Instituto Pedagógico Nacional Monterrico: a Susana Romero Torres, directora académica; a Jessica Díaz Gálvez, subdirectora del Centro de Investigación; y a Lilian del Pilar Loayza Urcía, subdirectora de la Escuela Profesional de Comunicación.

A la Fundación Telefónica del Perú, que me permitió divulgar este trabajo entre la comunidad docente peruana. A Lillian Moore, María José Caro, Eduardo Villanueva Pflücker, Andrés Blume y Pocha Coello. También a Rodrigo Chávez, quien me ayudó con mucho talento a producir la propuesta audiovisual del blog.

A Rosa María Alfaro, citada en estas páginas: lúcida y auténtica pensadora y activista por la calidad de los medios con quien tuve la suerte de formarme y trabajar.

A los amigos que me demostraron serlo en los momentos menos felices.

Y a todos los docentes interesados en formar ciudadanos críticos y felices. Sobre todo a ellos.

Barcelona, marzo de 2018.

RESUMEN

Esta tesis aborda el estado de la educación mediática en la formación inicial docente en el Perú. Está estructurada en dos partes y sus resultados son presentados bajo el formato de compendio de artículos. La primera parte, de corte teórico, presenta el estado de la cuestión y analiza el desarrollo de la educación mediática en el contexto internacional desde cinco dimensiones: histórica, pedagógica, socioeconómica, política y epistemológica. La segunda parte, de naturaleza empírica, contextualiza y explora la presencia y alcance de la educación mediática en el sistema educativo peruano y en las cuatro instituciones participantes en el estudio. Luego, a partir de cuestionarios (N=501) y grupos focales, describe los conocimientos y actitudes de estudiantes de la carrera de Educación y analiza el grado de competencia mediática autopercebida. En conclusión, este trabajo demuestra que la educación mediática en la formación de los docentes peruanos está en una fase inicial. El tema es aún poco conocido y prevalece una mirada técnica sobre el rol de los medios en la sociedad. Así, este trabajo propone repolitizar el sentido de la formación mediática y repensar su integración en los planes de estudio desde una perspectiva cultural, ecológica y emocional.

PALABRAS CLAVE: Educación mediática; Competencia mediática; Literacidad mediática; Formación docente; Estudiantes de educación; Facultades de educación; Perú.

ABSTRACT

This thesis addresses the state of media education in initial teacher training in Peru. It is structured into two parts and the results are organized under the format of a compendium of articles. The first part, of a theoretical nature, presents the state of the art and analyzes the development of media education in the international context regarding historical, pedagogical, socioeconomic, political, and epistemological dimensions. The second part, of an empirical approach, contextualizes and explores the presence and scope of media education in the Peruvian educational system, and in the four institutions participating in this study. Later, questionnaires (N = 501) and focus groups are applied to describe the knowledge and attitudes of Education degree students, and to analyze their self-perceived media competence. In conclusion, this work shows that media education in teacher training in Peru is in an initial phase. The topic is generally unknown, and a technical view prevails over the role of the media in society. Thus, this work proposes re-politicizing the direction of media training and rethinking its integration into the curricula from a cultural, ecological, and emotional perspective.

KEYWORDS: Media education; Media competence; Media literacy; Teacher training; Education students; Education schools; Peru.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	I
RESUMEN	III
ÍNDICE	5
LISTA DE FIGURAS	9
LISTA DE TABLAS	10
LISTA DE GRÁFICOS	11
INTRODUCCIÓN	15
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
1. EL “NUDO GORDIANO” DE LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA	21
1.1. Problema de investigación	21
1.2. Justificación	23
1.3. Estado de la cuestión	28
1.3.1. Integración de la educación mediática en las políticas educativas nacionales	31
1.3.2. Subjetividad docente	34
1.3.3. Oferta formativa para docentes	38
1.3.4. Práctica docente	42
1.3.5. Competencia mediática de los docentes	45
2. MARCO TEÓRICO	51
2.1. Aproximación histórica	51
2.1.1. ¿Por qué es importante considerar la historia?	51
2.1.2. Primacía del enfoque instrumental de los medios en la escuela	51
2.1.3. Intereses políticos, educativos y comerciales en la educación mediática	55
2.2. Aproximación pedagógica	63
2.2.1. Definir la educación mediática	63
2.2.2. El aporte del Sur: la educomunicación en América Latina	68
2.2.3. (R)evolución conceptual: de la protección a la interacción crítica	69
2.2.4. Literacidad mediática	72
2.2.4.1. <i>¿Por qué literacidad mediática y no alfabetización?</i>	76
2.2.5. Competencia mediática	77
2.2.5.1. <i>¿Qué es una competencia?</i>	77
2.2.5.2. <i>¿Qué entendemos por competencia mediática?</i>	80
2.2.6. Otros modelos competenciales	85
2.2.6.1. <i>Competencias audiovisuales</i>	85
2.2.6.2. <i>Competencias digitales</i>	86
2.2.6.3. <i>Competencias mediáticas e informacionales</i>	90
2.2.6.4. <i>Competencias transmedia</i>	92

2.3.	Aproximación social y económica	94
2.3.1.	La Sociedad de la Información y la Sociedad del Conocimiento	94
2.3.2.	Las tecnologías en el relato de la sociedad postindustrial	96
2.3.3.	La <i>economización</i> del discurso educativo	99
2.3.4.	Competencias del siglo XXI y empleabilidad	101
2.4.	Aproximación política	103
2.4.1.	La educación como problema político	103
2.4.2.	La EM como derecho político	107
2.4.3.	La EM como política pública educativa	109
2.4.3.1.	<i>Europa</i>	110
2.4.3.2.	<i>América del Norte</i>	114
2.4.3.3.	<i>América Latina</i>	115
2.4.3.4.	<i>Asia</i>	119
2.4.3.5.	<i>África</i>	120
2.4.3.6.	<i>Oceanía</i>	121
2.4.4.	Instituciones y actores internacionales	122
2.4.4.1.	UNESCO	122
2.4.4.2.	<i>Organizaciones no gubernamentales y otros colectivos interesados</i>	124
2.5.	Aproximación epistemológica: una propuesta de marco teórico	126
2.5.1.	¿A quiénes educa hoy la escuela?	126
2.5.2.	El aprendizaje no es formal o informal, sino social	129
2.5.3.	Lo social no puede comprenderse sin los medios	134
2.5.4.	Los medios cohabitan en un ecosistema del que somos parte	135
2.5.5.	Los lenguajes de los medios son sustancialmente emocionales	137

SEGUNDA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.	MARCO REFERENCIAL: EL CASO PERUANO	145
3.1.	Sistema educativo peruano	145
3.1.1.	Estructura básica e indicadores generales	145
3.1.2.	Formación y desarrollo docente	148
3.1.3.	Perfil docente y proyección de necesidades	149
3.1.4.	Percepciones de los actores educativos frente a las TIC	151
3.2.	Condiciones para el desarrollo de la educación mediática en el contexto peruano	153
3.2.1.	Medios e información en la educación	153
3.2.2.	Medios e información en la política pública	156
3.2.3.	Regulación de medios e información	157
3.2.4.	Acceso a medios	160
3.2.5.	Sociedad civil	161
4.	DISEÑO METODOLÓGICO	163
4.1.	Objetivos y preguntas de investigación	163
4.1.1.	Objetivo general	163
4.1.2.	Objetivos específicos y preguntas de investigación	163

4.2.	Enfoque metodológico	164
4.2.1.	Definiciones conceptuales	165
4.3.	Diseño del estudio	166
4.3.1.	Diseño muestral por objetivo	167
4.4.1.1.	<i>Análisis documental</i>	171
4.4.1.2.	<i>Entrevistas</i>	173
4.4.1.3.	<i>Cuestionarios</i>	173
5.	RESULTADOS	181
5.1.	Compendio de artículos	183
5.1.1.	Artículo 1	183
5.1.2.	Artículo 2	197
5.1.3.	Artículo 3	219
5.1.4.	Artículo 4	229
5.2.	Resultados cualitativos	247
5.2.1.	Presencia y alcance de la EM en la formación inicial docente	247
5.2.1.1.	<i>A nivel social (macro nivel)</i>	247
5.2.1.2.	<i>A nivel institucional (meso nivel)</i>	262
5.2.2.	Conocimientos y actitudes de los estudiantes de educación peruanos sobre EM	271
5.2.2.1.	<i>¿Qué saben los futuros docentes sobre la educación mediática?</i>	272
5.2.2.2.	<i>¿Cómo valoran los futuros docentes el papel de los medios de comunicación?</i>	279
5.2.2.3.	<i>¿Cómo deberían formarse mediáticamente los docentes?</i>	281
5.2.3.	Competencia mediática de los futuros docentes	282
5.2.3.1.	<i>¿Qué grado de competencia mediática perciben los estudiantes en ellos mismos?</i>	282
6.	CONCLUSIONES	285
6.1.	La formación mediática de los docentes peruanos está en una fase inicial	285
6.2.	Los medios en la escuela han representado una evolución sin revolución	286
6.3.	La educación mediática es un concepto elástico e irrompible	287
6.4.	En un escenario educativo tecnocratizado, la educación mediática debe ser politizada	291
6.5.	Los medios deben ser leídos por los docentes en claves ecológica y emocional, no instrumental	294
6.6.	La formación mediática docente debe ser contextual y sistémica	297
7.	LIMITACIONES, PROYECCIÓN Y UNA CONSIDERACIÓN FINAL	301
7.1.	Limitaciones	301
7.2.	Proyección de la tesis	301
7.3.	Una consideración final	302
8.	REFERENCIAS	303

9. ANEXOS	327
ANEXO 1: Entrevista estructurada en línea dirigida a los responsables académico-administrativos de las facultades de Educación del país	329
ANEXO 2: Guía de entrevista sobre educación mediática en la formación docente a los responsables académico-administrativos	331
ANEXO 3: Cuestionario aplicado en Lima	333
ANEXO 4: Cuestionario sobre Educación Mediática para Docentes en Formación (CAR-EM)	337
ANEXO 5: Cuestionario de Autopercepción sobre Competencia Mediática para Docentes en Formación	338
ANEXO 6: Guía de grupos focales	340
ANEXO 7: Otras publicaciones no incluidas en el compendio	342
ANEXO 8: Constancia de artículo en evaluación	346

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Temas eje del estado de la cuestión.....	30
Figura 2. Configuraciones representacionales de los discursos tecno-pedagógicos.....	37
Figura 3. Jean-Marc Côté (Francia, circa 1890).....	52
Figura 4. Arthur Radebaugh (EEUU, 1958)	53
Figura 5. Shigeru Komatsuzaki (Japón, 1969).....	54
Figura 6. Niveles diferenciales entre Educación Mediática y Literacidad Mediática.....	67
Figura 7. Evolución de las literacidades mediáticas.....	76
Figura 8. Aprendiendo a nadar en el Océano Digital	88
Figura 9. Síntesis del Marco Competencial Europeo.....	89
Figura 10. Denominaciones de las alfabetizaciones recogidas en el enfoque MIL	91
Figura 11. Mapa de competencias transmedia.....	93
Figura 12. Índice de Evolución Digital (DEI) 2017.....	97
Figura 13. Fundamentos epistemológicos de la educación mediática	129
Figura 14. Página de inicio del blog “Educación Mediática”	343

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Puntos débiles y fuertes de las prácticas mediáticas en escuelas europeas	45
Tabla 2. Dimensiones de la competencia digital docente.....	48
Tabla 3. Modelos de educación mediática	71
Tabla 4. Alfabetismo, alfabetismo mediático y alfabetismo transmedia	74
Tabla 5. Comparación de definiciones de competencia mediática	81
Tabla 6. Dimensiones de la competencia mediática.....	83
Tabla 7. Enunciados Optimistas y Pesimistas sobre el Futuro Digital	98
Tabla 8. Competenciales fundamentales y contextuales para el siglo XXI.....	101
Tabla 9. Hitos institucionales de la Educación Mediática en el mundo.....	122
Tabla 10. Usos y funciones educativos de los medios de comunicación	132
Tabla 11. Tipos de aprendizaje informal.....	132
Tabla 12. Funciones de las entidades e instituciones involucradas en el proceso educativo	145
Tabla 13. Rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas en PISA 2015	146
Tabla 14. Porcentaje de alumnos con nivel satisfactorio en 2º de primaria (2010) y 2º de secundaria (2016) según la ECE	147
Tabla 15. Censo de universidades peruanas con grado de Educación	148
Tabla 16. ¿Cuáles son los tres principales temas que usted requiere como capacitación o programa de formación?.....	151
Tabla 17. Percepción de los docentes sobre los efectos de las TIC sobre el trabajo docente en el aula	152
Tabla 18. Formación o capacitación recibida en el uso de TIC.....	152
Tabla 19. Oferta de posgrados vinculados a las TIC en el Perú.....	155
Tabla 20. Acceso a TIC en escuelas peruanas	156
Tabla 21. Resumen de diseño metodológico	167
Tabla 22. Instituciones participantes en el estudio	169
Tabla 23. Variables de los participantes en el estudio cuantitativo	170
Tabla 24. Instrumentos consultados para la elaboración del Cuestionario CAP.....	175
Tabla 25. Variables, indicadores e ítems del instrumento original.....	177
Tabla 26. Síntesis de resultados estadísticos de los cuestionarios	178
Tabla 27. Artículos que forman parte del compendio de tesis	182
Tabla 28. Menciones al uso de TIC en el Proyecto Educativo Nacional	250
Tabla 29. Competencias artístico-culturales del CNB.....	252
Tabla 30. Competencias de comunicación oral y escrita del CN-17.....	255
Tabla 31. Competencias TIC del CNB	257
Tabla 32. Relación entre capacidades del CN-17 y ámbitos de las TIC.....	258
Tabla 33. Principales tránsitos que se demandan de la docencia	261
Tabla 34. Sumillas de asignaturas vinculadas con la educación mediática en la PUCP	268
Tabla 35. Posts publicados en el blog Educación Mediática	344

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Demanda, oferta y déficit de docentes en el Perú para el 2021.....	150
Gráfico 2. Acceso a medios de comunicación electrónicos en el Perú.....	160
Gráfico 3. Contextos que influyen en la formación de los docentes	165
Gráfico 4. Importancia asignada a los medios de comunicación en la formación docente según las autoridades universitarias	263
Gráfico 5. Conocimiento sobre Educación Mediática de las autoridades universitarias	266
Gráfico 6. Asignaturas específicas sobre EM en la formación inicial docente.....	267
Gráfico 7. Importancia de las dimensiones de EM en la formación inicial docente según las autoridades.....	270
Gráfico 8. Conocimiento de estudiantes de educación sobre EM	272
Gráfico 9. ¿Han recibido formación en EM durante su carrera?.....	276
Gráfico 10. Palabras clave más y menos conocidas por los estudiantes	279

*«Cuando soy educador, cuando trato de transmitir los contenidos de la materia...
y veo los ojos de los chicos, el silencio, los bostezos...
Entonces me sale el comunicador que dice '¿Qué bajo rating!, ¿no?
Así, en televisión, te hubieras muerto de hambre...»*
Salvador Pocho Ottobre

*«Uno de los problemas centrales de la escuela es que al estudiante no se le enseña a dudar.
Quien no duda no descubre la verdad».*
Luis Jaime Cisneros

*«Debemos preparar a la juventud para vivir en un mundo
de imágenes, palabras y sonidos poderosos»*
UNESCO

*«Lo que está en juego en la relación de la educación con el ecosistema comunicativo
es la relación de la escuela con su sociedad»*
Jesús Martín Barbero

INTRODUCCIÓN

Esta tesis doctoral aborda el estado de la educación mediática en la formación inicial docente en el Perú. Su finalidad es ofrecer un diagnóstico que ayude a pensar estrategias de implementación y promoción de la educación mediática en el país atendiendo sus demandas y contextos.

¿Por qué nos interesamos en este tema? A pesar de que los seres humanos interactuamos con medios de comunicación de manera intensiva —más de la tercera parte del día, según Statista (2019)—, no siempre contamos con las capacidades suficientes para hacerlo de forma crítica y creativa. Desarrollar estas capacidades es una materia pendiente en el ámbito educativo formal y su relevancia es crucial en una era mediatizada, cada vez más atravesada por tecnologías de la comunicación.

Los medios de comunicación configuran una escuela omnipresente cuyos impactos son poco abordados en las aulas. Para muchos actores educativos, los medios de comunicación son agentes sospechosos, incluso culpables de la *mala educación*. Es en ese contexto que los medios han sido históricamente subordinados y marginados. La escuela no ve en ellos lo mismo que nosotros: una oportunidad para replantear las formas de comunicar y aprender. Por el contrario, “la historia de los medios está plagada de ejemplos de invenciones técnicas potencialmente revolucionarias, que son domesticadas por las rutinas o por los intereses del poder” (Ferrés, 2008, pág. 32). Esta *pasteurización* de los medios dista radicalmente de la educación mediática que proponemos en estas páginas.

Como escribió Rosa María Alfaro (2000), una de las pioneras en la promoción educativa de los medios en América Latina, “los sistemas de aprendizaje que espontáneamente van creando los sujetos educandos en la escuela se encuentran en un despeñadero, donde la única salida es recurrir a la televisión, internet, los videojuegos, para animarse y saber”. Así, muchos docentes no se forman considerando a los medios como la *escuela paralela* o el *aula sin muros* a la que varios autores se han referido desde la segunda mitad del siglo pasado. Prevalece en su preparación inicial una mirada restringida, donde los medios de comunicación solo resultan útiles solo para cumplir una función didáctica accesoria. Históricamente, como señala Agustín García Matilla (2002), esta formación del profesorado ha encontrado barreras: “en el terreno de la comunicación, las enseñanzas sobre las técnicas a menudo se han puesto por delante de las enseñanzas sobre los procesos de comunicación y de la contextualización de los mismos”. Hurgar en los motivos y proponer algunas salidas son aspiraciones centrales de este trabajo.

¿Por qué es importante estudiar este tema ahora? Por al menos dos razones. Primero, porque sabemos que hoy es casi imposible comunicarnos sin medios y que la interacción con ellos es un requisito para el ejercicio de derechos fundamentales. Segundo, porque el peso de los medios es cada vez más gravitante en nuestra cultura.

En el plano comunicativo resulta evidente la importancia de los medios para expresarnos, informarnos u opinar, lo que nos lleva a desarrollar capacidades de interacción con ellos al menos a un nivel básico. Las formas emergentes de uso y tráfico de información, así como su impacto en la democracia —en los procesos electorales a partir del despliegue de noticias falsas, por ejemplo—, nos llevan a reclamar atención prioritaria sobre la educación mediática. En el plano cultural, asistimos a un momento revolucionario donde las tecnologías de la comunicación son cada vez más invisibles en términos materiales —más *wireless* y *wearable*—, más potentes en su capacidad operativa —más *smart*—, pero también menos inteligibles para sus usuarios. Son cajas negras recubiertas de interfaces más fáciles e intuitivas, pero más opacas en su funcionamiento interior. También representan, como el nombre de la famosa serie, un *espejo negro* donde nos reflejamos, negociamos nuestras identidades y activamos nuestras inquietudes y fantasías, por lo que resultan objetos de estudio imprescindibles.

¿Por qué esta tesis se centra en los docentes? Porque los considero desatendidos (o mal atendidos, si se quiere). Buena parte de la producción académica en el campo de la educación mediática prioriza a los estudiantes y sus prácticas; explora la *naturalidad* con la que los más niños manejan la tecnología y la forma como la aprenden, al margen de sus criticados maestros. Por el contrario, sobre los docentes se ciernen más demandas sociales que propuestas concretas para desarrollar su trabajo. Más reclamos y menos consideraciones sobre las condiciones en que se forman, entrenan y ejercen su profesión. Y los docentes, así, conviven con más dudas que certezas, al punto que muchos acusan sobre sí mismos una cierta incompetencia tecnológica que luego explotan como coartada para desentenderse del tema (Mateus, 2013b, 2016). Por eso, creo que su falta de formación mediática, sobre todo en el nivel inicial, es un “nudo gordiano” del sistema al que debemos atención.

Ken Robinson (2018) explica que una cosa es el aprendizaje y otra, muy distinta, la escuela. El aprendizaje es un proceso, consciente o inconsciente, mediante el cual adquirimos capacidades para hacer algo: sea por imitación, por estudio o por experiencia. Somos aprendices naturales de todo lo que nos rodea. Ahora bien, que el desarrollo de capacidades para interactuar con medios de comunicación recaiga solo en esa intuición de aprendices me parece insuficiente y peligroso. Más aún si ganan cada vez más espacio las narrativas de tecnologías educativas que se ofrecen como soluciones mágicas que debemos comprar, previstas como un *by-pass* del proceso crítico de aprender.

¿Hay que aprender sobre medios en la escuela, entonces? Como advirtió Paulo Freire (1970), la selección de qué se aprende y qué no, es política. Por qué existe una escuela y qué debe enseñar son de las cuestiones más discutidas desde el inicio de la era científica. El sentido de la educación formal y sus contenidos enfrentan a tradiciones de pensamiento e ideologías políticas. Por mi poca formación en esta materia, no ha sido finalidad de esta tesis profundizar en el tema, aunque sí lo considere un punto de partida irrenunciable. Ralph Tyler (1973) en sus *Principios Básicos del Currículo* explicaba que solo se puede mejorar la calidad de un proceso cuyas metas son claras y compartidas. Y aquí encuentro

otro problema: si preguntamos a diez cuál es la razón central por la que vamos a la escuela, probablemente obtendremos diez respuestas distintas (o nueve, para no sonar tan trágicos).

En efecto, mucha de la *buena educación* que provee la escuela no se discute más allá de los lugares comunes. Al nivel más elemental, nadie objetaría que un ciudadano de nuestros días requiere capacidades matemáticas que le permitan administrar sus recursos. Tampoco estaría en duda que deba saber comunicarse de manera oral y escrita siguiendo convenciones mínimas del lenguaje. Luego diríamos que la historia y la geografía son aspectos que no pueden obviarse por razones de *cultura general*, así como saberes científicos y tecnológicos acumulados que nos permiten comprender mejor la naturaleza e interactuar con ella en la vida cotidiana (sin olvidar que existe un movimiento *terraplanista*, así que desde aquí encontramos polémica). Más allá de estos *mínimos exigibles* a la escuela, la cuesta empieza a empinarse mientras se profundiza la brecha entre las personas que adquieren aquellos *otros conocimientos* más pertinentes –como fuera que los consigan– y los que no.

La escuela, en general, y los planes de estudios, en particular, son símbolos que representan progreso: sintetizan la capacidad humana de organizar y transmitir conocimientos y generar nuevos. A diferencia de otros seres vivos, cuyo aprendizaje se da –hasta donde sabemos– solo por imitación, los seres humanos hemos convertido la enseñanza en un mecanismo primario para transmitir y adquirir capacidades, pero sobre todo conocimientos propios de nuestro desarrollo cultural (Fogarty, Strimling & Laland, 2011). Entonces decidir qué capacidades y qué conocimientos deben ser parte de ese catálogo escolarizado es parte de un debate necesariamente político, que atañe al poder. Así, estos elementos que también son un síntoma del desarrollo de nuestras sociedades también lo son de su fracaso si no discutimos la finalidad de ese progreso: ¿vamos a la escuela para ser millonarios? ¿Más felices? ¿Convertirnos en personas más críticas? ¿Aumentar la productividad de nuestro entorno? No es que estas finalidades sean excluyentes, pero el discurso educativo de hoy ni siquiera se lo cuestiona. La escuela y sus contenidos, como veremos más adelante, se ha *tecnocratizado*.

La *tecnocratización* de la educación –es decir, la pérdida de su estatus político–, nos hace pensar que lo verdaderamente importante del proceso educativo es la gestión de unos recursos disponibles y la medición de unos resultados. Esta visión ensombrece la importancia del docente en el paisaje educativo: de agente esencial pasa a convertirlo en una pieza funcional del sistema. Una a la que puede reciclarse, reconvertirse o actualizarse con un puñado de “capacitaciones”. La discusión social sobre la crisis de sentido de la escuela –a la que mucho contribuyen los medios de comunicación– no logra instalarse en la agenda social. Asimismo, “la falta de formación y de estrategias didácticas adecuadas para la formación docente en comunicación hace que, en general, los medios en las escuelas se sigan usando como modo de *ilustrar* algún contenido o de incorporar elementos para hacer menos aburrida la enseñanza” (Gamarnik, 2010, págs. 4-5). Esta tesis propone una concepción de la educación para los medios como un derecho y una excusa para problematizar su papel en la sociedad.

¿Qué ofrece esta tesis? Este trabajo se inicia con la presentación de un problema educativo desde una perspectiva comunicacional. Recoge discusiones que atraviesan debates culturales, políticos y económicos sobre los medios de comunicación no con un afán totalizador, sino sistémico.

El problema educativo, siento, no es un asunto exclusivo de pedagogos. Así lo creen también psicólogos, filósofos, sociólogos o economistas interesados en el tema que vienen publicando trabajos valiosos desde sus disciplinas. Aunque exista incomodidad de algunos docentes al advertir que *su* campo es invadido por *otros* profesionales, creo que esto ayuda a que el problema educativo ingrese a la agenda política y reciba aportes desde otras miradas. En esta línea, los comunicólogos debemos ingresar al debate pluridisciplinar de la educación en un momento histórico en que las tecnologías de la comunicación son un nuevo núcleo de las relaciones humanas.

Un *disclaimer* necesario: No aspiro en este trabajo a repetir vicios prescriptivos. Ni decir qué hacer a los maestros o qué no, ni cómo ni cuándo. Nada de lo que aquí se plantee debe considerarse una receta, sino una oportunidad para repensar la formación de los ciudadanos a partir de la cultura mediática y de unos saberes vinculados con los medios de comunicación que nos atraviesan y seducen.

¿Cómo se organiza este trabajo? Sigue la modalidad de compendio de artículos. Aunque originalmente fue pensada como una tesis monográfica tradicional, algunos capítulos fueron tomando forma de artículos y consiguieron ser publicados en el camino, por lo que me incliné por este formato. La estructura tiene como eje dos partes generales: En la primera parte expongo los fundamentos teóricos que explican la importancia de formar mediáticamente a los docentes. Estos fundamentos provienen de distintas disciplinas y responden a una búsqueda personal que trasciende (necesariamente) la comunicación. También presento un estado de la cuestión sobre la educación mediática en el mundo proponiendo un panorama que puede ser útil tanto a quien recién se interesa en estos temas como al experto que quiera estudiarlos desde nuevos ángulos.

En la segunda parte presento los resultados de la tesis expuestos con un compendio de artículos. Para llegar a ellos comienzo contextualizando la investigación con un marco referencial sobre el sistema educativo peruano y otro marco metodológico que explica los objetivos propuestos y los pasos seguidos para alcanzarlos. Luego aparecen los artículos: cada uno presenta evidencia obtenida en el trabajo de gabinete y en el posterior trabajo de campo desarrollado en Lima, Perú durante el segundo semestre de 2017. Adicionalmente, integro como un apartado todos aquellos resultados, sobre todo cualitativos, que no llegaron a convertirse en un artículo —pero que llegarán a serlo pronto, espero—. En los últimos capítulos desarrollo las conclusiones y las limitaciones de esta investigación, así como el camino proyectado —porque una tesis es el final de un proceso y el inicio de otro—.

Espero que quienes me acompañen en la lectura de este texto se sientan, como yo, interpelados por la educación mediática y la importancia que se le debe presar desde la formación inicial docente.

PRIMERA PARTE
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. EL “NUDO GORDIANO” DE LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA

1.1. Problema de investigación

La educación mediática es el proceso formativo que promueve el desarrollo de capacidades para interactuar con los medios de comunicación de forma crítica y creativa. Este proceso se enmarca en un sistema complejo compuesto por diversos agentes –instituciones públicas y privadas, formales y no formales–, dimensiones –como la estructura económica de los medios, la legislación existente en un país o la competencia mediática de sus ciudadanos–, disciplinas –como la pedagogía, las ciencias de la educación, la comunicación o la psicología– y de aproximaciones teóricas posibles –como la política, la histórica, la educativa, la económica o la epistemológica–.

Tal complejidad no puede ser abordada con suficiente profundidad en una sola investigación. De hecho, uno de los problemas recurrentes en la producción de conocimiento en este campo es su dispersión. Por eso, es necesario delimitar un marco, como los criminólogos cuando cercan la escena del crimen o los cirujanos cuando descubren solo el área que será intervenida. Esta tesis se centra puntualmente en el contexto de la formación docente y circunscribe su trabajo empírico al caso peruano –contextualizado, desde luego, en un entorno global del que no puede aislarse–.

Si bien limitar el proceso educativo a un aula de clases o atribuir la responsabilidad de la educación mediática solo a los docentes supone una visión muy parcial del problema, no quita que sea importante (y urgente!). Este trabajo se interesa en la falta de formación docente en esta materia porque considera que es el “nudo gordiano” que impide el desarrollo de la educación mediática en terreno escolar. La expresión “nudo gordiano” proviene de una leyenda griega: los habitantes de Frigia (actual territorio turco) consultaron al oráculo para elegir a su rey y éste recomendó seleccionar al primero que entrara por la Puerta del Este con un cuervo a cuestas. Un labrador humilde de nombre Gordium fue el elegido. Como agradecimiento a Zeus, ofrendó su carro con una lanza y un yugo atados de forma tan perfecta que era imposible deshacerlo. Dijo la leyenda que quien consiguiese desatar este nudo imposible conquistaría toda Asia. Así lo hizo Alejandro Magno, cuatro siglos después, cortándolo con su espada y exclamando que daba igual desatarlo que cortarlo con tal de solucionar el problema (“¡Tanto monta cortar como desatar!”). La expresión connota, entonces, un problema difícil, pero que debe ser solucionado de forma tajante para avanzar.

Nuestro nudo gordiano es la formación mediática de los docentes. Es decir, nos interesa saber qué capacidades de interacción con los medios desarrollan en su preparación inicial. Si no reciben una educación mediática pertinente, si se forman con una visión excesivamente instrumental de los medios o no reparan en los impactos que producen en otros niveles, será menos posible que puedan

desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan una interacción provechosa con los medios. Si gran parte de los habitantes del mundo interactuamos más de la tercera parte del día con medios (Statista, 2019), es un despropósito no educarnos al respecto. Al mismo tiempo, la educación mediática representa una oportunidad para dotar de nuevo significado (o relegitimar) el sistema educativo formal, superando los divorcios inútiles que se han ido creando entre ambos territorios: escuela/medios, aprendizajes formales/informales, cognición/emoción, entretenimiento/información, etc.¹

En el Perú la educación mediática, como concepto teórico, no está presente de manera formal y explícita, más allá de proyectos aislados impulsados sobre todo por organizaciones no gubernamentales, por círculos académicos reducidos o por la voluntad individual de algunos docentes². Lo mismo ha sucedido en otros países que tampoco han logrado materializar la larga trayectoria existente en el campo de la educación y la comunicación en la elaboración y propuesta de políticas públicas en este ámbito (Castro, Renés, & Phillippi, 2016, pág. 23). El cuestionamiento general de la ciudadanía hacia los medios es de orden ético o estético, basado en intuiciones o gustos personales: si tal programa es “televisión basura”, si tal otra película “carece de calidad” o si tal diario “promueve estereotipos”. En la escuela, sin embargo, al menos en términos oficiales, poco o nada de esto se discute y, si se hace, suele ser con el fin de demoler el aparato mediático, considerándolo un elemento negativo o, en el mejor de los casos, sospechoso. Ante ello, el peso de la balanza de la opinión pública habitualmente se inclina hacia la generación de medidas de control y sanción para los medios y sus contenidos antes que hacia una educación basada en la formación de capacidades mediáticas. Ambas son importantes, pero nos centraremos aquí en la segunda.

Por otra parte, la relación entre tecnología y educación tiene una naturaleza profundamente política y unas consecuencias sociales, culturales y económicas que iremos profundizando. En la base de nuestras relaciones con los medios hay variables que suelen ser omitidas en las investigaciones y que tienen que ver también con la concepción del rol social de la educación y la formación de ciudadanos críticos —o, por qué no decirlo, con la producción interesada de consumidores acrílicos—. Esto nos lleva a cuestionarnos, por un lado, el sentido que cumplen los sistemas educativos en la formación de ciudadanos y, por otro, el rol de los medios de comunicación como agentes con los que interactuamos y construimos significados de forma permanente. Como señalan Ferrés y Masanet (2015):

¹ Desde los alegatos de Iván Illich (2011), que abogaba por una sociedad desescolarizada, hasta el vídeo viral de Ken Robinson (2006) en su famosa charla TED acusando a la escuela de matar la creatividad, la polémica por la existencia y sentido de una institución educativa modélica sigue siendo un debate polémico. A este debate se suman circunstancias que exploraremos más adelante, como la escasa legitimidad de la profesión docente en muchos países, la privatización y precarización del servicio educativo, la tergiversación de los fines humanistas de la escuela en manos de las pruebas estandarizadas y los rankings, etcétera.

² Basado en el manuscrito de Ana María Cano y Rosario Nájjar para el capítulo peruano del libro *Media Education in Latin America* que estamos coeditando con Pablo Andrada y Teresa Quiroz.

Si el ser humano se desarrolla como persona en la interacción con los demás, y si hoy gran parte de las interacciones son mediadas, hay que asumir que la educación mediática es un requisito imprescindible para poder garantizar el desarrollo de la autonomía personal y la plena implementación de una cultura democrática (pág. 13).

Del mismo modo, como señaló con elocuencia el intelectual noruego Johan Galtung (1979), es ingenuo reducir lo tecnológico a una cuestión de herramientas, aptitudes y conocimientos. Cuando hablamos de forma indistinta de medios o de tecnologías (de la información y la comunicación o cualquier otra en general) no parece que sean parte de una estructura compleja, una cosmología social o un marco mental, pero

las herramientas no funcionan en un vacío, las hace el hombre y las utiliza el hombre y para que puedan funcionar requieren determinadas circunstancias sociales. Incluso una tecnología de la producción totalmente automatizada implica una estructura cognoscitiva y del comportamiento, es decir de distanciamiento del proceso de producción. Por lo general se tiene muy poca conciencia de estas estructuras que acompañan a las tecnologías [...] hay tendencia a reducir las tecnologías a técnicas (Galtung, 1979, pág. 6).

La formación docente en materia de medios o tecnologías de comunicación –de la que poco o nada se ha escrito en el caso peruano–, es una piedra angular para el cambio: no solo una urgencia para el desarrollo social, sino una oportunidad valiosa para resignificar el rol del maestro en la sociedad. Las universidades e institutos pedagógicos, que son los lugares donde se imparte esta formación, deben ser las primeras interesadas en incorporar la educación mediática como parte fundamental de su propuesta. La capacidad de los docentes para integrar los medios a sus prácticas, así como innovar con ellos, está directamente vinculada con la formación que han recibido en esta materia, que por lo general privilegia un tipo de textos –escritos–, con un tipo de contenidos –definidos en un currículo oficial– y con una dinámica excesivamente controlada –donde existen respuestas correctas que deben ser transmitidas de forma mecánica y luego reproducidas siguiendo pautas preestablecidas– (González, Eguren, & De Belaunde, 2017, pág. 42). En este sentido, la pregunta inicial que esta investigación quiere responder es:

¿Cuál es estado de la educación mediática en la formación docente en el Perú?

1.2. Justificación

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) incluyó por vez primera el año 2012, como parte de su polémica prueba PISA³, una serie de preguntas destinadas a evaluar la

³ En una carta dirigida al director de este programa de evaluación, más de 80 expertos criticaron que los resultados de esta prueba estaban tergiversando profundamente los sistemas educativos, sobre todo en aquellos países peor evaluados cuyas políticas educativas no deberían tener como objetivo “salir bien” en un ranking que ignore sus contextos específicos. Además, se critica que la finalidad de esta evaluación sea determinar el grado de competencia de las personas para acceder al mercado laboral y no para desarrollar valores cívicos que mejoren la calidad de nuestras democracias. Quienes apoyan la prueba, por su parte, consideran que es necesario contar con estándares globales e indicadores de comparación (Silió, 2014).

competencia financiera de los estudiantes. Los resultados fueron alarmantes sobre todo en contextos de crisis financieras. Muy pocos alumnos de 15 años fueron capaces de tomar decisiones sencillas sobre el gasto cotidiano ni pudieron leer correctamente una factura. Es decir, los ciudadanos que en pocos años harán transacciones económicas (como solicitar un préstamo hipotecario o aceptar una tarjeta de crédito) no tienen mucha idea de qué van. La OCDE, como otros organismos internacionales, consideran que los ciudadanos debemos saber al respecto.

Una preocupación como la anterior produce inevitablemente un ciclo de tensión que empieza cuestionando a la escuela sobre la pertinencia y actualidad de sus contenidos. ¿Para qué sociedad educa? o ¿cómo es posible que los alumnos no sepan qué es una tasa de interés o a dónde van los impuestos que pagan?, serían posibles cuestionamientos en el ejemplo anterior. A saber, la escuela ya les debe enseñar a escribir, a sumar y a comprender idiomas, la geografía y la historia, e incluso a ser personas de bien, cívicas, democráticas y respetuosas, y un sinfín de otras cosas. Pero para muchos especialistas esto no es suficiente. Es así como algunos ministerios de educación del mundo han agregado contenidos dedicados a enseñar competencias financieras dentro y fuera de la escuela: se han creado asignaturas, materiales didácticos e incluso telenovelas para tratar de educar financieramente a las personas. En muchos casos, los resultados de estas intervenciones son inciertos. En una revisión sistemática de 188 experiencias de educación financiera en el mundo, Miller y otros hallaron que el impacto es limitado y puede mejorar, por ejemplo, si se incluye esta capacitación particular a una asignatura preexistente, como la matemática, pues la evidencia señala que aquellos estudiantes que rinden mejor en esta asignatura tienden a tomar mejores decisiones financieras en el futuro. Asimismo, de otro análisis se desprende que la capacitación docente resulta crucial, aunque es muy poco o nada tomada en cuenta (Miller, Reichelstein, Salas, & Zia, 2015). Aquí tenemos, además, una primera pista: no se trata de inflar el currículo sumándoles contenido, sino de nutrirlo de realidad.

Pensemos ahora que los seres humanos hemos construido una sociedad en que los medios de comunicación gobiernan nuestra vida, o, cuanto menos, la atraviesan irreversiblemente. Estos medios están estructurados de determinadas maneras, comportan lenguajes y formatos, y producen y distribuyen inagotables contenidos con distintos fines e intereses. Esta realidad trae consecuencias desconocidas para la gran mayoría. Si saber los riesgos que conlleva el endeudarse con una tarjeta de crédito es vital –literalmente vital, diríamos–, ¿cuáles serán los riesgos de no saber interactuar con esos medios con los que nos comunicamos más de la mitad de nuestra vida?

Desde fines de los años 70 la UNESCO y otras organizaciones han advertido del peligro que supone ignorar el impacto de los medios en la vida social. Desde entonces se han desarrollado infinidad de eventos, declaraciones e investigaciones alrededor del mundo que lo confirman. Sin embargo, esta preocupación no se ha traducido en acciones concretas en la escuela –al menos en el contexto peruano–. La agenda educativa global, en cambio, ha priorizado el desarrollo de modelos de gestión

que mejoren la productividad. Esta es la justificación central por lo que impulsamos en este trabajo: una educación mediática que no sea una carga para los docentes, sino un cable a tierra con una realidad cotidiana.

Los medios, como señalamos, nos atraviesan sin que seamos muy conscientes de lo que eso significa. Su materia prima es la información, cuya calidad afecta nuestras vidas, no solo por los datos veraces que nos presenta, sino también por las emociones que nos producen —gozar con un programa de televisión, reír con una película o llorar con un libro, da lo mismo—. En este sentido, llamamos información o contenidos a todos los textos constituidos por datos —reales, ficticios o lo que esté a medio camino—. Sin embargo, la infraestructura detrás de esa información que recibimos es opaca. Nos alegramos al ver que Google o nuestros teléfonos móviles autocompletan nuestros datos, terminan nuestras preguntas, pero no tenemos idea de qué algoritmos hacen que eso sea posible. Ni cuáles son sus peligros.

Algunos autores (Postman, 1993; Brey, 2009; Potter, 2013a) plantean la información como un problema social histórico. Al principio era que no la teníamos; hoy es que nos sobra: esa sobreabundancia o infoxicación que nos ahoga (Brey, 2009). Para inicios del siglo XIX, la Biblioteca de La Sorbona, en París, considerada la más grande de Europa, reunía apenas 1,338 libros. Es probable que hoy existan más de 10 zetabytes de información publicada y que esta cifra se duplique cada dos años y medio, como calculó Martin Hilbert, profesor de la Universidad de California y asesor tecnológico de la Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos: “un ZB es un 1 con 21 ceros [...] si tú pones esta información en libros, convirtiendo las imágenes y todo eso a su equivalente en letras, podrías hacer 4,500 pilas de libros que lleguen hasta el sol. O sea, hay mucha información” (Hopenhagen, 2017). A pesar de esa abundancia, sin embargo, a muchos nos sigue pareciendo imposible acceder o verificar los contenidos que circulamos. Existe una brecha entre los que se sienten mejor preparados para discriminarlos de los que ni siquiera se lo cuestionan.

Un indicador alarmante de lo anterior es la facilidad con que personas con formación superior comparten información falsa en medios sociales. Alguna incluso descarada. Hace poco en mi cuenta de Facebook observé cómo varios contactos, algunos colegas universitarios de distintos países, distribuían una imagen de un actor porno con un texto que decía lo siguiente: “Él es [y ponían diferentes nombres], nacido en [y ponían alguna ciudad] y ha descubierto una vacuna mientras estudiaba becado en la Universidad de Harvard. Pero como esto no es noticia para los medios, nunca lo sabrás. Hagamos justicia y compartamos esta imagen”. Llovían los *likes* y los comentarios del tipo “qué orgullo para nuestra ciudad”.

Nos hemos convertido en generadores de información dudosa, y de denuncias de todo tipo. Los medios sociales nos permiten jugar a ser periodistas y aportar “pruebas irrefutables” para invitar a

nuestros contactos a juzgar o propagar juicios hechos por otros sin garantizar su origen. No hay contraste, no hay fuentes. Solo hay *likes*.

Otro ejemplo, ciertamente más hondo y trágico, ocurrió en Siria. Circularon por medios sociales impresionantes imágenes de un presunto ataque químico en Khan Sheikhoun. Las fotos venían precedidas de reflexiones, reclamos y *hashtags* de los propios usuarios, una práctica cultural de consumo de noticias cada vez más extendida. Las imágenes en alta resolución de niños quemados llorando en calles destruidas afectaban la conciencia de cualquiera que las mirara. Fuentes oficiales del gobierno sirio de Bashar al Asad negaron el hecho. Miré medios diversos – CNN, Al Jazeera, BBC y otros más de menor “reputación” – y las sospechas, teorías de conspiración y alegatos de un bando y otro parecían, por momentos, verosímiles, o al menos atendibles. Nunca supe –seguramente nadie lo hizo– si ese fue un hecho o una posverdad.

Esto es cosa de todos los días. Aun a quienes hemos sido formados para interactuar con información y con medios de comunicación nos cuesta llegar al fondo de las cosas. Los modelos de producción informativa son cuestionados por su precariedad y poco cuidado: se ha hecho del *copy-paste* una práctica extendida en la mayor parte del mundo y la facilidad con que se hacen virales las informaciones es espeluznante. El fin de los filtros editoriales –los llamados *gatekeepers*– y el fenómeno de la “autocomunicación de masas” (Castells, 2014) han generado un escenario complejo que nos devuelve al tema de la importancia de la información en tiempos donde, según el relato hegemónico, abunda. ¿Qué información es la que abunda?, cabe preguntar. Como señala Valentín Muro (2017), estamos empachados de información y esta sobrecarga repercute de modo directo en nuestra capacidad para tomar decisiones, lo que pone en riesgo los cimientos de la democracia. En esa medida, “las infraestructuras informativas de la sociedad, la debilidad de las antiguas y la naturaleza de las nuevas, contribuyen muy poco a combatir el exceso informativo” (Innerarity, 2018, pág. 58).

Por lo tanto, los medios no son neutrales: su (buen o mal) diseño y funcionamiento impactan directamente en la manera de consumir y producir información y, como dijimos, en la calidad de nuestras decisiones cotidianas o fundamentales. Los medios no son canales inocuos que transportan información, sino experiencias complejas generadas en la interacción con ellos. Su propia configuración determina unas prácticas y estas, a su vez, originan o transforman culturalmente distintos aspectos de nuestro comportamiento cotidiano.

Roxana Morduchowicz (2018) analizó la forma como los adolescentes se informan y concluyó que, al hacerlo por medio de las redes sociales, han dislocado conceptos clásicos como el de la confiabilidad o la credibilidad de la fuente. Ahora la confianza en el contenido no se basa en el medio, sino en el contacto que lo difunde: ya no importa la precedencia de una noticia, sino la empatía que tengo con el amigo que la comunica. Esta situación es un nuevo potenciador de las noticias falsas que configuran climas políticos –propicios para los extremismos, como estamos viviendo en muchas

partes del mundo— e incluso matan personas —como en la India o en México, donde han ocurrido asesinatos a partir de informaciones falsas circuladas por WhatsApp (Goel, Raj, & Ravichandran, 2018; Martínez, 2018) —.

Otro tema sobre el que las personas carecemos de formación es el relativo a la privacidad y el valor de nuestra huella digital. El documental *Términos y condiciones de uso* (Hoback, 2013) narra algunos de los efectos más perniciosos de los medios sociales sobre nuestra intimidad y el valor que toman en su poder nuestros datos personales digitalizados. Esa es su materia prima y en términos monetarios estos datos que compartimos de forma tan alegre, seducidos por interfaces provocadoras alcanzan una cifra cercana a los 500 euros anuales por usuario (es decir, ese es el valor promedio de los datos que subimos voluntariamente al suscribirnos a Facebook o Instagram, por mencionar dos plataformas). El documental cuenta cómo muchos bancos en Estados Unidos pueden reducir o incrementar los créditos bancarios de sus clientes sin notificación previa a partir del análisis de tendencias de transacciones digitalizadas. O cómo la Policía holandesa compró datos de las empresas de geolocalización de coches para, a partir de ellos, imponer multas de tránsito. O cómo un padre se enteró del embarazo de su hija por la publicidad que recibía en casa, consecuencia de lo que ella buscaba en Google...

La educación mediática, por lo anterior, debería ser una demanda por mejorar la calidad de nuestra comunicación y, en consecuencia, la salud de nuestra sociedad. Es posible vivir sin educación mediática, como es posible vivir sin aprender Biología o Química, pero entonces nuestra experiencia social estaría basada en la incertidumbre, en la especulación o en el esoterismo. No saber cómo funcionan las cosas, además de limitarnos a un rol de ignorantes funcionales, nos privaría de un derecho humano fundamental. Como señala el artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión (Organización de las Naciones Unidas, 1948).

Si la educación es un proceso para formar capacidades y actitudes, la educación mediática se centra en el desarrollo de aquellas que nos permiten interactuar con los medios como sistema complejo. A esa suma de capacidades la llamamos competencia mediática. Esta competencia no atañe solamente al funcionamiento técnico de los medios, sino que aborda —también y sobre todo— sus impactos multidimensionales.

La complejidad de los medios es idéntica a la de cualquier otro sistema de elementos interdependientes. Un cambio sutil o profundo en alguna de sus partes puede alterar el curso de las cosas. Por eso abordamos el problema desde cinco perspectivas interconectadas: una pedagógica, que nos llevará a definir el concepto de literacidad mediática y cómo se vincula con los aprendizajes

relevantes de la escuela; una perspectiva histórica, que nos permitirá situar los espacio-tiempos de la escuela y su interés por los medios de comunicación; una perspectiva socioeconómica, para discutir la influencia del modelo económico en la narrativa digital en que nos encontramos; una perspectiva política, vinculada con los campos de poder de la información y el impacto de los medios en la vida democrática de los países; y una perspectiva epistemológica, para contextualizar el ambiente escolar y el fenómeno del aprendizaje en un mundo hiperconectado. Pero antes repasaremos los hallazgos más relevantes de la literatura especializada.

1.3. Estado de la cuestión

En 1973 la UNESCO, a través del International Council for Film, Television and Audiovisual Communication (ICFT), definió la educación mediática como el estudio, aprendizaje y enseñanza *de* y *sobre* los medios modernos de comunicación, que constituye un área de conocimiento autónoma y forma parte de la teoría y práctica educacional (UNESCO, 1977, pág. 3). En tanto área de conocimiento autónoma, remarcó, la educación mediática va más allá del uso de los medios como herramientas de soporte de otras áreas curriculares (como la matemática o la geografía). A partir de esta definición, que data de más de 40 años de antigüedad, se empezaron a demarcar dos líneas de actuación e investigación (Johannesen, Øgrim, & Giæver, 2014; Pérez-Rodríguez, 2004):

- (i) **La educación *con* los medios**, referida a su uso como auxiliares didácticos y herramientas de comunicación. Un ejemplo de esta línea es el empleo de vídeos en clase como recurso para introducir, motivar o reforzar contenidos curriculares; pero también la producción de una presentación multimedia por parte de un estudiante. Sin duda, esta es la línea más conocida y extendida, y ha dado lugar al surgimiento de otras líneas de trabajo con peso propio como la de tecnología educativa, interesada en el desarrollo de software y hardware específico para mejorar la experiencia de enseñanza-aprendizaje.
- (ii) **La educación *sobre* los medios**, que supone ubicarlos como objeto de estudio formal y abordarlos desde distintas dimensiones (como la política, histórica, social, comunicativa y cultural). Aquí el interés está en el rol que ocupan los medios y el impacto que producen en nuestra vida; el significado de sus mensajes, sus códigos y formatos, así como las normas y géneros creados a partir de nuestra interacción con ellos. No menos importante, en esta línea se encuentra el desarrollo del pensamiento y la actitud crítica que nos permiten relacionarnos ética y responsablemente con los medios.

El desarrollo de estas líneas ha sido desigual. Ha destacado sobradamente la primera, generando la falsa idea de que la educación mediática se limita al uso de los medios para facilitar la docencia. La educación mediática puede entenderse como el complemento de ambas, aunque en este trabajo enfatizamos en la necesidad de educar *sobre* los medios. Nuestro interés, además, es revisar cómo son formados los docentes en esta materia.

En 1982, casi diez años después de la primera definición propuesta por UNESCO, un grupo de educadores, comunicadores e investigadores de 19 nacionalidades firmaron la Declaración de Grünwald, reconocida hoy como acta de nacimiento del movimiento mundial por la educación mediática. En su justificación, los firmantes declararon vivir en un mundo en que los medios son omnipresentes y lamentaron la poca preocupación de la escuela, profundizando “un verdadero abismo [que] separa las experiencias educativas que proponen estos sistemas [formal e informal] y el mundo real” (pág. 1); así también, advirtieron que en un futuro próximo —podríamos decir, hoy— las razones para educar mediáticamente, que ya eran “imperiosas” en los 80, pasarían a ser “avasalladoras” debido al desarrollo tecnológico.

Esta Declaración conminaba a abandonar la estéril discusión sobre el “real poder” de los medios y aceptarlo como un hecho establecido, reconociendo su impacto en la cultura contemporánea, a niveles individual y social. En este sentido, invitaban a estimar el valor de los medios en el desarrollo de una participación más activa de los ciudadanos. “Los sistemas políticos y educativos deben asumir las obligaciones que les incumben para promover entre los ciudadanos una comprensión crítica de los fenómenos de la comunicación” (UNESCO, 1982, pág. 1). Como una de sus medidas, propusieron el desarrollo de cursos de formación para los educadores

encaminados tanto a mejorar su conocimiento y comprensión de los medios de comunicación como a familiarizarlos con métodos de enseñanza apropiados que tengan en cuenta el conocimiento de los medios de comunicación a menudo considerable, pero aún fragmentario, que posee ya la mayoría de los estudiantes (UNESCO, 1982, pág. 2).

La Agenda de París, firmada el 2007, veinticinco años después de Grünwald, además de aportar algunas precisiones teóricas sobre la educación mediática, recomendó, una vez más, trabajar la formación inicial de los docentes:

Initial training of teachers is a key element of the system and must include theoretical dimensions and practical skills; it needs to be based on a good knowledge of young people's media uses. In times of rapid change, this training must rely on institutional actions and self-training, using teaching aids that have been tested and validated by teachers and students (UNESCO, 2007).

Mucha agua ha corrido bajo el puente (o quedaría mejor decir: mucha tinta se ha gastado en el camino). Se han sucedido nuevas declaraciones y acciones de organismos multilaterales y grupos sociales insistiendo en la relevancia de la formación docente. Existen, sin embargo, diversas barreras políticas, educativas y culturales que han dificultado un nivel de desarrollo ideal en esta materia. En el plano político la soberanía de los estados o los sistemas de gobernanza multinivel dificultan la elaboración de instrumentos curriculares vinculantes, por lo que los niveles de adopción y desarrollo de estos dependen única y exclusivamente de la voluntad cada estado. En el plano educativo la carencia de consensos sobre los marcos conceptuales y las definiciones específicas de qué competencias mediáticas en concreto deben ser trabajadas en la formación de profesores. Finalmente,

existen notorias diferencias culturales –incluso entre los mismos estados– que complican más el panorama de las políticas públicas.

¿Qué se ha investigado sobre la formación docente en educación mediática en diversos contextos? Para esta revisión hemos organizado la literatura en torno a cinco ejes: (i) políticas educativas; (ii) prácticas docentes, (iii) competencias docentes, (iv) subjetividades docentes y (v) oferta formativa, cuyo balance debe leerse de modo interconectado y no secuencial (**Figura 1**).

Figura 1. Temas eje del estado de la cuestión



Fuente: elaboración propia

Un análisis de literatura reciente concluyó que, aunque parezca un consenso la importancia de ofrecer educación mediática a los futuros profesores, la evidencia y la sistematización de experiencias es aún muy limitada (Andrada, 2015). Por un lado, se reduce la educación mediática a las competencias digitales⁴; y por el otro, subsiste una preferencia por enfoques vinculados específicamente con las habilidades tecnológico-instrumentales. Sobre lo primero, las recomendaciones de organismos como el Parlamento Europeo, que el 2006 designó las competencias digitales como imprescindibles para la realización y desarrollo personal de los ciudadanos, han ocasionado que el abordaje de la educación mediática, en vez de comprender los medios como un ecosistema integral, excluya los medios tradicionales por aquellos de más reciente aparición.

El profesor David Buckingham en una entrevista lamentó que la educación mediática esté dejando de ser una prioridad por la carencia de una definición teórica más precisa, que desvía la atención hacia la tecnología digital y, más en concreto, hacia una visión funcional de la misma, descuidando otras dimensiones como la capacidad crítica, la apreciación estética o la comprensión de los procesos

⁴ Encontramos abundante literatura que explora la formación en competencias digitales de los docentes, pero solo tomaremos en cuenta aquella que se inscriba dentro de un marco más “ecológico”, es decir, que no restrinja el ecosistema mediático solo a ordenadores o dispositivos móviles. De esto nos encargamos, además, en un apartado posterior donde definimos estas competencias.

de producción y difusión, entre otros (Vrabec, 2016, pág. 103). El escenario digital ha construido discursivamente un *by-pass* en la mirada académica que evita y segmenta los medios, algo que no se produce en la práctica cotidiana de interacción mediática de los usuarios, como analizaremos luego al referirnos a la ecología de medios. Sobre lo segundo, ya es un lugar común decir que mucho del desarrollo formativo en el campo mediático se restringe al dominio operativo de ciertos artefactos, interés que muchas veces está guiado por el rédito comercial y de marketing de empresas que venden tecnología y que aplican una lógica evidente: diseñar soluciones para problemas que no existen y apellidar a cualquier dispositivo como “inteligente” (y situando implícitamente a los usuarios en el rol de “estúpidos”).

1.3.1. Integración de la educación mediática en las políticas educativas

Como hemos dicho, la educación mediática ha tenido un desarrollo asimétrico y lleno de resistencias. Luego de tres décadas de cambios en el ecosistema tecnológico, la educación mediática ha pasado de ser una práctica pedagógica a un proyecto político relacionado con los derechos humanos fundamentales, como la libertad de expresión y participación (Frau-Meigs, Velez, & Flores-Michel, 2017, pág. 2).

Por un lado, tenemos intereses políticos y económicos con una agenda de prioridades propia y, por otro, estructuras institucionales poco interesadas en el desarrollo de capacidades críticas en los ciudadanos. Por lo anterior, no sorprende que sean pocos los países –y que sean sobre todo europeos– donde la literacidad mediática sea parte del currículo obligatorio

y son contados aquellos en los que se han adoptado políticas para propiciar, a través de procedimientos de educación no formal, que la ciudadanía esté preparada y cualificada para relacionarse con la esfera de los medios de comunicación, tanto en lo que se refiere a la recepción como al análisis y la producción de mensajes en múltiples formatos (Fedorov, Cortés-Montalvo & Sandoval-Romero, 2016).

Para Marlène Loicq (2017) la educación mediática en esta región ha atravesado tres etapas principales, correspondientes a tres registros: la “fase militante” durante la cual los discursos compartidos eran difusos; la “fase de organización social” durante la cual los actores se estructuraron y los discursos se armonizaron; y la “fase de institucionalización”, con discursos de actores identificados y legitimados. Estaríamos actualmente en esta tercera fase.

En líneas generales existen mejores realidades que otras. “Europa es desde hace décadas una de las principales impulsoras del fomento de la Educación en medios y de la Alfabetización Mediática” (Aguaded, Sandoval-Romero, & Rodríguez-Rosell, 2016). En este continente, “algún tipo de educación mediática es ofrecida en el 70% de escuelas primarias y entre 75-80% de secundarias” (My Child Online Foundation & Kennisnet Foundation, 2013), no obstante, no existe una definición

unitaria sobre lo que es y no es la educación mediática, y la transversalización de sus contenidos, hace que su evaluación de impactos sea más complicada (por no decir imposible).

Dos estudios comparativos aclaran el panorama europeo. El primero abarca Finlandia, Suecia, Reino Unido y Holanda, y concluye que estos países comparten una aproximación de educación mediática menos basada en el proteccionismo que en el empoderamiento (en el siguiente capítulo repararemos en estas aproximaciones). Asimismo, confirman la existencia de una creciente red informal de profesionales vinculados a la educación mediática que incrementan el intercambio de ideas y proyectos. Como debilidades, concluyen que en ninguno de los países existe una formación exhaustiva en materia de educación mediática; siendo en muchos casos optativa o marginal en los planes de estudio de los futuros docentes. Como síntesis, proponen una utopía: que la educación mediática esté a cargo de docentes destacados, como los finlandeses; en un país con la larga tradición, como la británica; que inicie a desarrollar capacidades críticas a una edad muy temprana, como en el sistema sueco; y que tenga un soporte centralizado con materiales y recursos a disposición, como tienen los holandeses. (My Child Online Foundation & Kennisnet Foundation, 2013).

El segundo estudio compara las opiniones y experiencias a partir de una encuesta efectuada a 500 docentes en Eslovaquia, Portugal, Grecia, Italia y España. A pesar de la actitud positiva de interés hacia la educación mediática, los participantes en la muestra señalaron conocer poco sobre ella. Asimismo, más de la tercera parte respondió que llevaba a cabo tareas de algún tipo vinculadas a la educación en medios, aunque muy pocos manifestaron haber sido formados específicamente al respecto. Como propuesta, consideraron que su mayor interés iba por el lado del uso y de la producción mediática, así como por el desarrollo de una propuesta pedagógica.

El problema de la integración de la educación mediática a las políticas públicas, sin embargo, pasa menos por la buena disposición y voluntad de los docentes que por el desarrollo de políticas y planes concretos desde los estados, lo cual resulta aún más complejo por la arquitectura política de los sistemas educativos. En países con altos niveles de descentralización, como el caso de España o Alemania, existe una división de competencias entre las autoridades centrales y regionales o federales que, sumada al proceso supranacional europeo de convergencia entre sus estados miembro, hacen muy compleja la toma de decisiones. Desde inicios de 2000, con la Estrategia de Lisboa, se inició en este continente un proceso de introducción de TIC con la finalidad de transitar hacia la llamada Sociedad del Conocimiento. Este proceso, a su vez, trajo consigo importantes intereses privados —proveedores de bienes y servicios tecnológicos— que, en su mayoría, han contribuido a incorporar de forma acrítica diversas tecnologías en la escuela. En consecuencia,

el proceso de digitalización promovido por los planes estatales se encuentra muy limitado a la inversión en infraestructuras. Por ello se han centrado, en gran medida, en la incorporación de ordenadores en las escuelas, bajo la creencia de que disponer de más ordenadores por

alumno conlleva una mejora mecánica de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Meneses, Fábregues, Jacovkis, & Rodríguez-Gómez, 2014).

En el caso de Latinoamérica, aún hoy es difícil contar con estudios que analicen las políticas públicas en esta materia. Esto, por un lado, por la poca disposición de información oficial disponible —muchos reportes gubernamentales son parciales o maquillan en cifras las realidades de implementación de sus proyectos— (Donoso & Wijnen, 2012). Aun así, se sabe que muchos países vienen trabajando en políticas TIC vinculadas con la educación, aunque se ha criticado en la región la fuerte inversión en equipamiento de escuelas por no haber estado acompañada de capacitación docente, destacando un “excesivo optimismo de las políticas sobre la capacidad de las TIC de producir cambios educativos, subestimando la centralidad de una buena docencia y la naturaleza compleja de los procesos enseñanza” (Jara, 2008).

Los docentes, en formación y en actividad, por lo general, no cuentan con programas específicos en materia mediática, y, cuando lo hacen, estos se limitan a la manipulación de dispositivos (Andrada, 2015; Cortés-Montalvo, Bacher & Romero-Rodríguez, 2016).

En los países de la región andina (integrada por Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela) el énfasis a la formación docente “en competencias en TIC” se centra en la producción de material didáctico (o adaptación de material didáctico preexistente a entornos virtuales), pero sin profundizar en la emergencia e impactos culturales de los códigos, lenguajes y procesos comunicativos que crean y reproducen los medios de forma incesante. Asimismo, “el desarrollo y la orientación de estas competencias mantienen un fuerte vínculo con las concepciones que sobre lo tecnológico y lo educativo tienen las instituciones en sus diferentes niveles” (Rozo & Prada, 2012, pág. 202).

Sin embargo, existen algunas muestras de interés en ciertos sectores. Un informe regional de la UNESCO, publicado el 2016, diagnosticó la evolución de las políticas TIC en el Perú y detectó un cambio favorable en el enfoque, luego de que por años la prioridad había sido la dotación de equipos y conectividad a las escuelas. Este enfoque acentúa la necesidad de la formación docente para promover procesos de innovación vinculados a las tecnologías, centrándose en los aspectos pedagógicos, en lugar de interesarse sólo por la perspectiva instrumental:

Dada la revitalización de la dimensión educativa en la política TIC reciente, resulta primordial la articulación con la formación docente para su concreción, en atención a las carencias existentes al respecto. Vincular los cambios curriculares con el aprovechamiento de los recursos tecnológicos potenciaría los resultados esperados (Rivoir, 2016, pág. 63).

El informe también considera que la variedad de dispositivos y posibilidades tecnológicas representa un problema complejo para los docentes. Es difícil para ellos desarrollar estrategias de enseñanza que vinculen el uso pertinente de tecnologías a las exigencias curriculares en un contexto tan particular como el de una clase —integrada por alumnos con características y necesidades específicas, no siempre idóneas para el uso de dispositivos—. “Esto refuerza la importancia de fortalecer las estrategias de

formación docente, tanto para el uso pedagógico de los recursos digitales como para la creación de otros nuevos, así como para reforzar sus capacidades de adaptación a nuevos contextos tecnológicos” (Rivoir, 2016, pág. 64). Asimismo, un estado del arte actual sobre la evaluación de la competencia digital en los alumnos confirma la falta de marcos de referencia solventes, lo que supone un problema para establecer una línea de base que permita formular políticas públicas casi a ningún nivel (Henriquez-Coronel, Gisbert, & Fernández, 2018).

1.3.2. Subjetividad docente

El segundo aspecto investigado es la percepción de los docentes sobre los medios –sobre todo las TIC– y sobre la educación mediática en general:

El interés por conocer las creencias, concepciones y conocimientos de los profesores, lo que algunos autores han denominado pensamientos o cogniciones del profesor [Calderhead, 1996], se debe al papel central que estos constructos juegan a la hora de explicar lo que los profesores hacen en sus prácticas [Kagan, 1992; Pajares, 1992], así como los cambios que van incorporando [Putnam & Borko, 1996] (Ramírez, Cañedo, & Salamanca, 2012, pág. 148).

En este sentido, las actitudes o creencias, así como las experiencias vitales previas y los conocimientos que tienen y desarrollan los docentes al trabajar con diversos medios en el contexto escolar son variables que deben estudiadas porque constituyen barreras importantes para la integración y apropiación tecnológica, u oportunidades valiosas para el éxito de estas (Tondeur, Braak, Ertmer, & Ottenbreit-Leftwich, 2016; Hobbs & Tuzel, 2017). Para explotar las posibilidades de las TIC, además de acceder a ellas, los docentes deben considerarlas una oportunidad para mejorar la calidad de su experiencia educativa (Bingimlas, 2009; Ertmer, 2005). Ya en 1989, Davis propuso un modelo que se hizo muy requerido para explicar si una solución tecnológica se aplicaría con éxito o no: la percepción de facilidad por parte del usuario y la percepción de utilidad de la solución propuesta (Pedró, 2016, págs. 248-249).

Estas barreras subjetivas, llamadas de “segundo orden”, resultan importantes para explicar e incluso predecir el desempeño de una determinada experiencia docente (Mueller & Wood, 2012; Sang, Valcke, Braak, & Tondeur, 2010). Sin embargo, como señalamos en un trabajo previo, “no todas las creencias y opiniones personales se construyen sobre variables estables y predecibles, muchas son arbitrarias y provienen de influenciadores exógenos como la idiosincrasia, la ideología o la experiencia” (Mateus, 2016, pág. 174). Es importante considerar no sólo creencias o actitudes genéricas de los docentes sobre las tecnologías, sino también percepciones más específicas sobre lo que ellos consideran eficaz respecto al uso de estas, así como el vínculo que tienen con la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje (Kima, Kima, Lee, Spector, & DeMeester, 2013). En este punto la investigación contemporánea ha demostrado que los docentes eligen y deciden el uso de ciertas tecnologías en función a su propia ontología (Tondeur, Braaka, Ertmer, & Ottenbreit-Leftwich, 2017).

Narrar el proceso de formación docente transitando la experiencia desde los usos escolares implica adherir a las líneas de investigación con tecnologías: lo subjetivo y cotidiano [Leite y Filé, 2002] como marcas inscriptas [sic.] desde las cuales partir, evidenciar y utilizar en la búsqueda y el tratamiento del saber docente del que se nutren y plantean los estudiantes de magisterio. Entendemos que las denominadas marcas tecnológicas subjetivas que pueden devenir en marcas profesionales surgirán si es que se proporciona el espacio para este tránsito, no natural, sino inducido, formativo y necesario desde el proceso mismo de formación (Casablanca et al., 2016).

En la investigación educativa persiste una tensión teórica entre una mirada racional, proveniente de la psicología y la microeconomía, y otra más emocional, de corte más sociológico, sobre la agencia del docente. La agencia supone la capacidad para actuar en un contexto determinado; en este caso, la capacidad para que los docentes adopten determinada tecnología. Como explica Carlo Perotta (2017), ha prevalecido la teoría de la elección racional, bajo la cual la integración de tecnología optimiza el proceso educativo y por tal razón, el docente elige integrarla. Esto, sin embargo, desatiende las dimensiones simbólicas de significación cultural de la tecnología, lo que supone una gran limitación para el análisis. Hace falta, según el autor, un modelo más complejo que comprenda mejor el difícil contexto escolar y personal en que los docentes deben actuar y tomar decisiones.

Los informes y los expertos suelen repetir que “las transformaciones educativas con tecnología no van a ocurrir si el docente no se integra y se posiciona en el centro de ésta” (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010). Sin embargo, este enunciado aparentemente inocuo (y hasta romántico) trae consigo una fuerte carga política: como es indiscutible la presencia de tecnologías en la sociedad, los docentes deben incorporarlas, pues el cambio educativo depende de ello. Bajo esa perspectiva, no introducir tecnologías en el aula parecería anacrónico. Así se ha venido configurando un discurso hegemónico según el cual el sistema educativo y sus actores deben adaptarse a las tecnologías y estas tecnologías deben ser solo las más recientes (Mateus, 2013a). Este discurso, desde luego, impacta en la sociedad al punto que se convierte en una demanda reproducida por todos sus actores. En un estudio con padres de familia peruanos, por ejemplo, se concluyó que, para ellos, “los conocimientos a los que se accede a través de la educación tradicional son insuficientes y que se requiere que ésta tenga un valor agregado, que se obtiene a través de las nuevas tecnologías” (Trinidad, 2005, pág. 14). Estos resultados se repiten en otras realidades (Báez & García, 2016; Lorini, van Zyl, & Chigona, 2014; Pal, Lakshmanan, & Toyama, 2009).

Otra razón que motiva a los docentes a emplear medios tecnológicos en su ejercicio docente es la posibilidad de acercar el currículo con la cultura popular o con prácticas mediáticas informales altamente valoradas por los niños. En este sentido, la educación mediática también es vista por algunos docentes que la practican como una oportunidad para generar transferencia entre la escuela y el hogar (y viceversa) y así formar habilidades complejas de adaptación en los estudiantes; del mismo modo, puede incrementar la motivación y promover valores sociales a través del acceso e intercambio de diversos puntos de vista (Hobbs & Tuzel, 2017). No obstante, estas motivaciones docentes solo

pueden ser apreciadas de manera contextual. Se ha propuesto el concepto de *desconexión digital* para definir las diferencias cualitativas en el uso de medios en la escuela y en el hogar: se tiende a creer que el uso doméstico es frecuente y creativo, es decir, mucho más rico que en la escuela. Curiosamente, este fundamento es usado por otros docentes con fines opuestos: por un lado, están los que creen que al ser el mediático el contexto natural de los niños, la escuela debe adaptarse; y, por otro lado, están los docentes que creen que la escuela debe prescindir de las tecnologías o crear espacios de desconexión para no agobiar a los niños y enseñarles que existen experiencias igualmente ricas sin tener que depender de ningún dispositivo (Friedrichs-Liesenkötter, 2015; Mertala, 2017). Ambas son interpretaciones válidas que, como vemos, definen ideas contrapuestas.

Daniel Cabrera (2011) considera que los discursos docentes sobre lo que llama *neotecnologías* están atravesados por imaginarios tecnocomunicacionales que exceden largamente el ámbito escolar: la experiencia omnipresente de las tecnologías “está mediatizada por historias, imágenes, comentarios, símbolos, etc. que constituyen las fantasías, creencias y expectativas *dentro de* las cuales tiene lugar esa experiencia” (pág. 144).

En cuanto a la educación mediática, hay estudios sobre percepciones docentes desde los años 70, donde aún se dudaba de la utilidad y sentido de integrar los medios como objetos de estudio. Con el tiempo esta situación cambió radicalmente, sobre todo en contextos como el europeo donde a nivel institucional los sistemas educativos fueron siendo más conscientes del problema, aunque la formación inicial recibida no haya sido siempre la más adecuada.

The present status of media education three decades after its introduction is not as strong as it should be as can be seen from this study. Awareness of the influence of the media and the belief that audiences should be given the skills to become more cognisant of this influence has been promoted in policy documents about media education. These recommendations have not been adequately reflected in the school curricula and as the results of this preliminary study shows, teachers who should be teaching media education as an interdisciplinary subject are in fact not doing so (Lauri, Borg, Günnel & Gillum, 2010, pág. 95).

Del mismo modo, en los Estados Unidos, un trabajo de Bradford Yates (1997) señaló que los docentes ya desde ese entonces confirmaban la importancia de la educación mediática en la escuela, pero exigían mayor capacitación y mejores condiciones para implementarla. En este sentido, la falta de tiempo y de materiales fueron reportados como barreras que, con los años y la aparición de nuevos actores que abogan por este tema, han ido matizándose.

En el Perú son escasos los trabajos que hayan abordado la voz de los docentes como objeto de estudio en el marco de cuestiones mediáticas o tecnológicas. Daremos cuenta de tres.

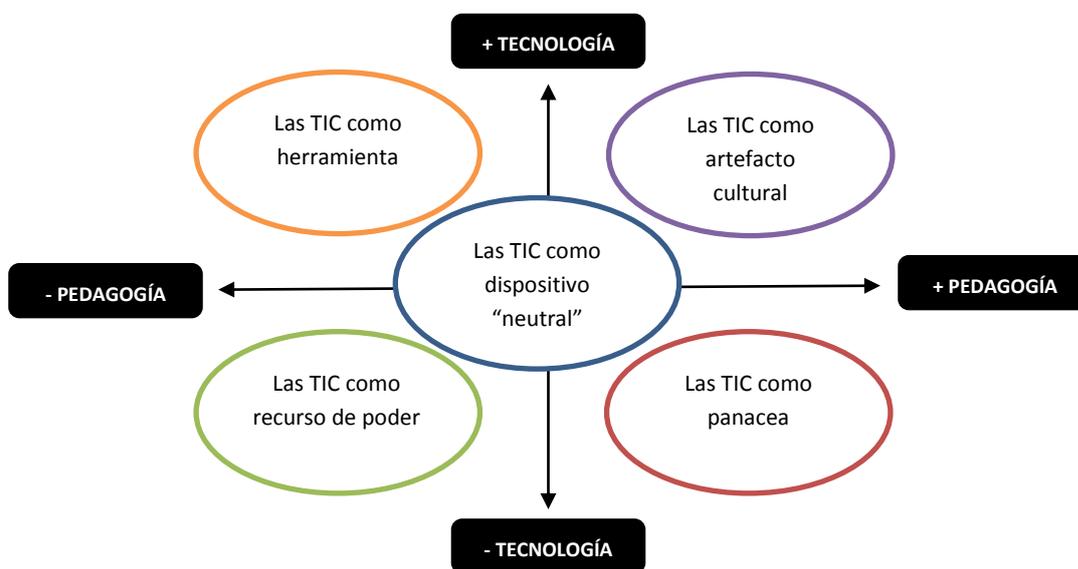
El primero aplicó un cuestionario a 127 profesores de 40 colegios de la ciudad de Lima y halló que los docentes peruanos consideran la tecnología beneficiosa para alcanzar los objetivos de aprendizaje,

para seleccionar contenidos curriculares, organizar los tiempos y espacios para el aprendizaje, así como para mejorar la calidad del aprendizaje, lo que también se relaciona con la frecuencia de uso de la tecnología en las aulas, como se ha demostrado en otros trabajos precedentes (Badía, Chumpitaz, Vargas, & Suárez, 2016). El segundo estudio, realizado a partir de nuestro propio Trabajo Final de Máster (Mateus, 2013b), exploró 36 historias de vida de docentes de escuelas públicas peruanas para conocer su percepción sobre el rol de la tecnología en sus vidas personal y profesional. Si bien coincide que las TIC son concebidas por ellos como “imprescindibles” para la educación, las expectativas de padres y alumnos suponen para ellos una fuerte presión que limita la oportunidad de una integración adecuada al crear un clima de permanente tensión. Asimismo, destaca una carencia de sentido sobre su presencia y de oportunidad sobre cómo deben aprovecharse los medios:

muchos de los aprendizajes adquiridos por los docentes “en el camino” son consecuencia de una voluntad personal y un espíritu autodidacta, pues las capacitaciones externas que reciben han sido y son insuficientes, en buena parte porque se limitan al manejo técnico de los programas y aparatos antes de explorar el sentido para su propia experiencia docente (Mateus, 2016, pág. 190).

Finalmente, el tercer trabajo propone, a partir de entrevistas semiestructuradas a docentes de varias regiones del Perú, discursos tecnopedagógicos. Los ilustra en un cuadro biaxial que permite visibilizar el rol de las configuraciones discursivas en torno al énfasis que los docentes asignan (más o menos tecnología vs. más o menos pedagogía) (**Figura 2**).

Figura 2. Configuraciones representacionales de los discursos tecno-pedagógicos



Fuente: Turpo Gebera, 2018

El trabajo concluye que la aproximación a estos discursos permite formular referentes de interpretación sobre sus posibilidades. En esa línea,

la recuperación de los discursos tecno-pedagógicos de la subjetividad docente han puesto en juego al lenguaje pedagógico con la cultura tecnológica. [...] Las configuraciones discursivas tecno-pedagógicas re-presentan un fragmento de la memoria colectiva, construida en los espacios de sedimentación de los procesos educativos. [...] Consiguientemente, revelan un contexto mediatizado inserto dentro de una cultura mediática o tecno-cultura o ciber-cultura imbricada por distintas matrices culturales del discurso (Turpo Gebera, 2018, pág. 115).

1.3.3. Oferta formativa para docentes

Del mismo modo en que la subjetividad de los docentes es imprescindible para el “éxito” de la integración de un medio en la escuela, otro de los factores que ejercen mayor influencia es la cantidad y calidad con que estos medios son usados en su propia experiencia formativa (Tondeur et al., 2012), así como la demostración de modelos efectivos de integración tecnológica. Asimismo, está demostrado que la calidad de los resultados de adopción tecnológica en la escuela no tienen tanto que ver con la presencia o ausencia de dispositivos, como con la pedagogía adoptada y las condiciones en que esta se aplica (Pedró, 2016).

Si el relato hegemónico señala que las TIC pueden transformar el sistema educativo generando nuevos paradigmas pedagógicos, la pregunta lógica sería: ¿por qué viene fracasando la formación docente en este campo? Porque, haciendo honor a la verdad, si de transformaciones profundas se trata, más podríamos hablar de aquellas que ocurren fuera de la escuela y que, sin embargo, no han sido fruto de ni de políticas de estado ni de planes formativos específicos.

Al respecto, Pedró (2016), explica que la capacitación técnico pedagógica se ha dado en dos fases: una primera vinculada con la alfabetización tecnológica, interesada en que el docente adquiera capacidades para el dominio instrumental de cierto hardware y software básico; y una segunda que da mayor énfasis en lo pedagógico, es decir, a las aplicaciones pedagógicas concretas de las tecnologías. No obstante, parecemos coincidir en que estos esfuerzos no responden verdaderamente a las necesidades actuales de los docentes ni tienen en cuenta el contexto real donde trabajan, lo que ha llevado a responsabilizar, en buena medida, a la facultades de educación de todo el mundo. Un dato curioso es que en los Estados Unidos las facultades donde más se utiliza internet son las de medicina e ingeniería; del mismo modo que en España, donde según una revisión de publicaciones sobre usos de dispositivos móviles en el aula, ocurría lo propio (Mateus, Aran-Ramspott, & Masanet, 2017). ¿Qué se está haciendo entonces en las facultades de educación? Mucho de lo anterior, además, se vincula al ingreso de tecnologías para enseñar (lo que define el campo de la tecnología educativa, como dijimos) y no de la educación mediática, de la que se ha escrito bastante menos. Pero vamos a ello.

En términos generales, casi la mitad de países en América Latina ya consideran formalmente en sus políticas la integración de TIC en la formación inicial docente. Algunos de esos documentos tienen

un sentido prescriptivo, pero conceptualmente no muy desarrollado o confuso, y son pocos los casos donde hay un desarrollo específico de estándares para la formación docente. Si bien muchas instituciones a cargo de la preparación de futuros profesores se han puesto a tono e incluyen líneas de acción y asignaturas concretas, aun

son pocos los casos en los cuales se encuentran políticas específicas de TIC en la formación inicial docente formalmente planteadas. Esto parece asimismo ser coincidente con tendencias de políticas TIC implementadas en países desarrollados que articulan a escala nacional mayormente estrategias de capacitación a los docentes en el uso de TIC como herramienta de apoyo y en menor medida de formación inicial docente (Vaillant, 2013, pág. 16).

Otro de los debates abiertos en el mundo tiene que ver con la manera como deben integrarse las TIC al currículo de las facultades de educación, si como asignaturas específicas o de manera transversal, o ambas. Ambas opciones entrañan riesgos, siendo la última la que más consenso convoca: así, pueden ingresar transversalmente, enfocándose en los aspectos metodológicos y didácticos (lo que llamamos educar *con* medios), y como una o más asignaturas, priorizando los aspectos más de fondo (educar *sobre* y *para* los medios).

En Chile, Andrada (2017) analizó la situación de la formación docente en educación mediática en las carreras de educación infantil y confirmó la ausencia de oferta específica en los planes de estudios, mientras que predomina el concepto de alfabetización digital. Esto coincide con lo hallado por De Fontcuberta (2009) en cuanto los docentes “creen estar preparados para enseñar sobre los medios, sin embargo, muestran una contradicción porque son conscientes de que no poseen una formación adecuada” (pág. 204). Asimismo, Lara-Subiabre y Hernández-Mosqueira (2016) analizaron publicaciones hechas en ese país sudamericano sobre la formación inicial docente en TIC entre 2005 y 2014, y hallaron un muy limitado interés en el tema, así como el predominio de enfoques instrumentales a partir de la sistematización de propuestas didácticas específicas.

En el caso uruguayo, donde desde 2007 existe un fuerte proceso de universalización tecnológica a partir del paradigmático Plan Ceibal⁵, también se criticó el hecho de no haber contado desde un inicio con un plan de formación de futuros maestros, situación que se fue revirtiendo en años recientes, particularmente desde que el mismo Plan inició la entrega de equipos a los estudiantes de educación. No obstante, tampoco se han percibido grandes cambios en los planes formativos que, sin embargo, se confirma que caducan día a día, pues “las contradicciones entre los discursos que abogan por una educación reflexiva y transformadora, y las posibilidades reales de reflexionar y transformar que se otorgan a los estudiantes parecen no tener solución posible si no se realizan cambios profundos en

⁵ “Plan Ceibal se creó en 2007 como un plan de inclusión e igualdad de oportunidades con el objetivo de apoyar con tecnología las políticas educativas uruguayas. Desde su implementación, cada niño que ingresa al sistema educativo público en todo el país accede a una computadora para su uso personal con conexión a Internet gratuita desde el centro educativo. Además, Plan Ceibal provee un conjunto de programas, recursos educativos y capacitación docente que transforma las maneras de enseñar y aprender”. cf. <http://www.ceibal.edu.uy>

la estructura de la FIM [programas de formación inicial docente]” (Leite, Martínez, & Monteiro, 2016, pág. 88).

En otras latitudes, Tiede, Grafe y Hobbs (2015) y Tiede y Grafe (2016), compararon la formación mediática de los docentes en Estados Unidos y Alemania. Ambos países comparten una rica tradición de investigación y desarrollo de proyectos en el campo de los medios, así como estructuras educativas con fuerte presencia estatal, lo que les ofrece un marco común importante para la comparación. Asimismo, en ambos países no existen normas vinculantes sobre la inclusión de la pedagogía de los medios de comunicación en la formación inicial de los docentes. Sin embargo, en ambos la oferta en este ámbito es elevada: en Alemania, el 92% de titulaciones ofrece en sus planes de estudio cursos relacionados, y en EE. UU., el 52% de escuelas de educadores tienen programas de posgrado específicos sobre pedagogía mediática. Es importante señalar, al respecto, que en Alemania el obligatorio tener el grado de máster para ejercer la docencia escolar, mientras que en EE. UU. sólo sucede en algunos estados y, en general, basta con el título profesional y un certificado de docencia. Aun así, en uno de los estudios cuantitativos realizado en ambos contextos, los investigadores obtuvieron que casi el 80% de docentes habían recibido algún tipo de formación especializada durante sus estudios universitarios (Tiede & Grafe, 2016, pág. 25).

Otra conclusión importante es que en ambos países las autoridades han empezado a demandar formación mediática de docentes de forma más decidida. En Alemania, a partir del 2012, se ha empezado a exigir esta formación como obligatoria tanto para los nuevos docentes cuanto para los que están en ejercicio. Del mismo modo, el plan tecnológico del Departamento de Educación americano publicado el 2010 reconoce la importancia de formación especializada en medios como una respuesta necesaria para crear experiencias de aprendizaje más relevantes y responder a las exigencias de los propios estudiantes en la actualidad y en el futuro. Se espera, por lo tanto, que pronto empiece el diseño e implementación de políticas y programas más específicos en esta materia. Finalmente, las autoras consideran que es prioritario investigar con mayor fuerza en contextos internacionales:

As the analysis of theoretical and practical situations has revealed, there is no clear consensus on the precise shape and content of pedagogical media competencies yet, even though both theory and practice share tendencies toward understanding pedagogical media competencies as an interplay of teaching with media, media education, and school reform. Formulating a universal model of pedagogical media competencies may help support the comprehensive inclusion of media pedagogical training in initial teacher education, and thus eventually help to improve media pedagogical work in schools (pág. 534).

En España, “a pesar de estas reiteradas llamadas [de organismos mundiales], la oferta de formación en este campo en el ámbito universitario y en el de la enseñanza obligatoria sigue siendo escasa y lastrada por graves carencias y confusiones” (Ferres & Masanet, 2016, pág. 14). El libro *La Educación Mediática en la Universidad Española* expone los resultados conseguidos por un grupo de investigadores

sobre diversas aristas vinculadas a la educación mediática: desde el plano curricular de los programas, a partir de la revisión de los planes de estudio de todos los grados de educación; el análisis de las prácticas docentes; el rol de las propias instituciones académicas, considerando sus actores y perspectivas, así como los instrumentos que utilizan; hasta los asuntos pendientes y los retos que se generan para una óptima alfabetización en medios. Entre otras conclusiones, señalaron que la incorporación de contenidos de la educación mediática a los planes de estudio que regulan la formación de profesionales de educación es bastante reciente; asimismo,

los currículos de las titulaciones del campo de las ciencias de la educación abordan de forma descompensada las diversas dimensiones de la educación mediática, otorgando una gran relevancia a la tecnológica frente al resto (lenguajes, ideología y valores, etc.) y concediendo un papel excesivamente residual a algunas otras, como la estética o a los procesos de interacción (Fueyo, Rodríguez-Hoyos, & Linares, 2015, pág. 36).

En la misma línea, en un análisis de contenido de los planes de formación docente en 83 universidades y entrevistas en profundidad a autoridades de dichos centros, Carlos Rodríguez-Hoyos y Aquilina Fueyo advierten una contradicción: mientras los planes se centran en la dimensión tecnológica, las clases priorizan las dimensiones de la ideología y los lenguajes de los medios, lo que confirma la distancia entre lo que dice el papel con su aplicación real en el aula. En ese contexto, instan a los responsables de la formación inicial de docentes a diseñar prácticas pedagógicas que ayuden a sus alumnos a comprender que la transmisión cultural no ocurre exclusivamente a través del currículum escolar, sino que existen otros agentes educativos que compiten con la escuela para proporcionar saberes (Rodríguez-Hoyos & Fueyo, 2018).

Otros hallazgos interesantes –y coincidentes con el caso peruano– son, por un lado, el relativo al aspecto generacional: “la formación del profesorado en este terreno ha sido la mayoría de las veces autodidacta, aprendiendo a base de ensayo y error y con gran esfuerzo, porque las tecnologías no han formado parte de su educación” (Aguaded-Gómez, López, & Cruz-Díaz, 2015, pág. 52). Por el otro, el relativo a la forma en que se concibe el nuevo entorno mediático y sus interacciones, en la medida en que “el espacio académico introduce las TIC pero niega sus usos sociales y prácticas culturales, destacando sólo su función transmisora de conocimiento” (Marta-Lazo, Gabelas, & Grandío, 2015, pág. 67); en este sentido, destaca la carencia de la enseñanza del factor emocional en el ocio digital, de alta relevancia para la cultura contemporánea.

El último capítulo del estudio editado por Ferres y Masanet en el ámbito español pone en evidencia interesantes contradicciones y reduccionismos, al confrontar los actuales planes de estudio con áreas de interés reciente para la educación mediática. A partir de un análisis semántico de las guías docentes de las asignaturas vinculadas con la educación mediática que se ofrecen en todas las universidades que imparten el grado de educación, se halló que su desarrollo teórico se reduce:

- (a) **a lo racional**, obviando en la formación de los futuros docentes la función que desempeñan las emociones en los mecanismos mentales de interacción con los mensajes mediáticos;
- (b) **a lo informativo**, primando los conceptos de Sociedad de la Información o Sociedad del Conocimiento sobre los de Sociedad del Entretenimiento o Sociedad del *Storytelling*;
- (c) **a lo consciente**, subestimando la relación dialéctica entre consciente e inconsciente o pensando lo inconsciente como una curiosidad prescindible o suntuaria (cuando según la neurociencia, la mayor parte de actividad mental se produce en lo que se llama “mente sumergida”); y finalmente,
- (d) **a definir “espíritu crítico” como únicamente “pensamiento crítico”**, lo que supone una fe ciega en el saber (representado por el pensamiento) como única forma de acceder al conocimiento. Si bien los mensajes mediáticos pueden generar respuestas cognitivas, son las respuestas emotivas las que nos hacen actuar. Por tanto, no puede bastar a los educadores mediáticos con que los estudiantes “saquen conclusiones” si esto no conlleva a una acción comprometida para el cambio (Ferres & Masanet, 2016, págs. 137-151).

En suma, la escasa integración de medios en las aulas –o su nulo uso efectivo y crítico, para ser más precisos– pasa, de modo causal, por una adecuada formación docente que incorpore estas miradas. A pesar de que los profesionales de la enseñanza creen que es necesaria e importantísima, además de aplicable para desarrollar todas las áreas del currículum (Fernández, Hinojo, & Aznar, 2002; Cortes, Martins, & Souza, 2018), casi no hay eco de este reclamo. Como propone Julio Cabero (2014), el estado actual en la formación docente se caracteriza por una tendencia general a autoevaluarse negativamente en cuanto al uso de medios; considerar como razones la insuficiente formación inicial y permanente recibida; un estilo eminentemente instrumentalista en esta formación (poca reflexión crítica y poca preparación pedagógica para el diseño y la producción a diferencia de su utilización didáctica, por ejemplo); un uso diferenciado que los docentes hacen de los medios en sus casas, muy superior en tiempo y forma al que realizan en las escuelas; y, sin embargo, un convencimiento de la necesidad de integrar los medios en la escuela, sobre todo de las generaciones más jóvenes, todo lo cual nos lleva a confirmar la necesidad de nuestra tesis.

1.3.4. Práctica docente

Uno de los objetos de estudio más desarrollados en el ámbito educativo es el impacto de los medios sobre las prácticas docentes. El foco, una vez más, son las “nuevas tecnologías” –hoy rebautizadas como “emergentes”–, perdiendo de vista los medios masivos tradicionales. Subyace una visión cancelatoria de los medios (poco ecosistémica, diríamos desde la perspectiva ecológica de los medios).

A pesar del alto número de investigaciones sobre integración de las TIC en las aulas por parte de los profesores, “los resultados de investigación, aunque no son contradictorios, se caracterizan por

inferencias poco convincentes e inconsistentes que socavan la generalización de conclusiones y reducen significativamente su impacto” (Mama & Hennesey, 2013, pág. 380). Estas investigaciones son limitadas no solo por la incapacidad de generalizar los resultados, sino también porque en la mayoría de los casos terminan siendo un catálogo de usos particulares o de buenas prácticas autorreportadas, como también concluyeron Jaramillo y Chávez (2015) luego de una revisión sistematizada de publicaciones en Chile desde el año 2005. Otras investigaciones han sido aún más tajantes y han señalado que el valor de las TIC y la formación docente en su uso, son las responsables del bajo rendimiento de los estudiantes en pruebas como PISA en países como Emiratos Árabes, Chile, Brasil y Colombia (Castellanos, 2015).

Una limitación de muchos estudios sobre el uso de las TIC es su asociación, casi por defecto, a la innovación, cuando en la mayoría de casos,

la innovación se focaliza fundamentalmente en la infraestructura y dotación de recursos tecnológicos, y en menor medida en los procesos pedagógicos-organizativos [...] las TIC se utilizan como apoyo al trabajo habitual de clase y no como un recurso central de la enseñanza catalizador de la innovación pedagógica (Area-Moreira, 2010, pág. 93).

En España diversos estudios han reportado que los docentes usan tecnologías sobre todo “para transmitir contenidos como apoyo a la exposición oral (78,7%), para presentar contenido mediante un sistema multimedia o hipermedia (62,3%), y para realizar demostraciones que permitan simular determinados escenarios (44,5%)” (Vaillant, 2013, pág. 24). Otra investigación realizada con 3,160 profesores de todo el estado español con acceso abundante a tecnologías, concluyó que “el perfil del profesorado que desarrolla un modelo de uso didáctico intensivo de las TIC es un docente con bastantes años de experiencia profesional, ciudadano usuario habitual de las TIC y que, además, se percibe suficientemente formado y con competencia digital” (Area-Moreira, Hernández-Rivero, & Sosa-Alonso, 2016). La primera conclusión, nuevamente, desbarata la falacia del “nativo digital”, ampliamente (ab)usada en la literatura de la última década, mientras que la segunda apunta nuevamente a la importancia de la formación inicial.

En Colombia un grupo de investigadores buscaron identificar y caracterizar la incorporación, uso y apropiación de los medios en escuelas de Bogotá. Concluyeron, por un lado, que prima una perspectiva informacional en el trabajo con medios en el aula, y por el otro, que

comienza a irrumpir la figura del comunicador social, quien da al trabajo con medios y TIC una nueva dinámica que posibilita la construcción de relaciones más horizontales entre los jóvenes y los adultos, respeta los formatos de los medios en el contexto de la cultura escolar y se articula a partir de prácticas de producción mediática (Rodríguez, 2004).

Esto trae como consecuencia, sin embargo, que se pierda muchas veces el sentido pedagógico de integrar los medios a la práctica docente. Si al educador se le critica por pensar más en lo educativo al aprovechar los medios, al comunicador puede criticársele lo inverso. Esta situación reclama un

diálogo más fecundo entre ambas profesiones, lo que puede verse como una oportunidad de trabajo interdisciplinario (o de formación de educadores, específicamente).

El uso frecuente de medios audiovisuales y digitales en estas escuelas colombianas, sin embargo, sufre lo que podemos denominar “pasteurización educativa” de los medios, es decir, que el ingreso de medios y contenidos se da bajo la “condición de que cumplan una labor de esparcimiento en los tiempos no curriculares, o mientras contribuyan a la transmisión de informaciones relacionadas con los saberes escolares en los espacios curriculares” (Gregorio-Rodríguez, 2004). Es evidente la carencia de proyectos comunicativos-educativos en las instituciones escolares, situación que es, lamentablemente, la regla general. Recuerdo, a propósito, una conversación que sostuvimos con una profesora comentándole nuestra investigación: *¡Pero si eso de la educación mediática ya lo hacemos hace mucho!*— nos aseguró —*cuando falta una profesora les ponemos un DVD con alguna película, y les encanta!*

La literatura especializada, sin embargo, centrada en los aspectos técnico (acceso, cobertura, velocidad) y didáctico, últimamente ha empezado a interesarse por la apropiación. Un docente se apropia del medio cuando lo incorpora simbólicamente y es capaz de adaptarlo a sus propios objetivos, es decir, cuando está en capacidad de desarrollar estrategias pedagógicas concretas. En esta línea se han decantado un conjunto de capacidades en que los docentes deben ser formados para un ejercicio profesional acorde con los tiempos. Entre ellas:

- (a) **Pensamiento Crítico:** Se refiere a las habilidades para utilizar diferentes tipos de razonamiento, hacer juicios y tomar decisiones apoyándose en la evaluación en evidencia y argumentos; y la resolución de problemas.
- (b) **Pensamiento Creativo:** Tiene que ver con la habilidad para la creación de nuevas ideas y con la posibilidad de relaborar y refinar sus propias ideas.
- (c) **Comunicación:** hace alusión a la habilidad para comunicarse clara y efectivamente en diferentes formas y contextos.
- (d) **Colaboración:** Está relacionada con la habilidad para trabajar en múltiples equipos y con diferentes personas de manera efectiva y flexible (Valencia-Molina et al., 2016).

Otro reto consustantivo a la apropiación es la capacidad de sistematizar sus propias prácticas y evaluar que las estrategias que diseña consiguen o no cambios favorables en el aprendizaje de sus alumnos. A pesar de esto, la noción de medios sigue limitándose a ciertas TIC (es decir, es parcial) y a sus atributos (trascender barreras espaciales y temporales, o acceder, procesar y comunicar la información, como las más importantes). En este sentido, la investigación ha insistido en parcelar el ecosistema mediático y casi nunca se refiere de manera explícita a la educación mediática, que es nuestro mayor interés.

Parola y Ranieri (2011) analizaron los resultados de un proyecto de educación mediática realizado en Bélgica, Bulgaria, Italia, Lituania, Polonia y Rumanía con el auspicio de la Comisión Europea. En el

estudio señalan que los docentes son importantes porque constituyen, en muchos casos, el principal punto de referencia para los estudiantes en términos de conocimientos, y enfrentan la difícil tarea de reconocer las capacidades de sus estudiantes en un mundo que parece dividir sus experiencias en dos ambientes contradictorios: uno educativo y protegido de la escuela, y otro rico y extramadamente seductor de los medios. En este sentido, recordaron que la formación inicial es uno de los puntos críticos del círculo virtuoso pues, si bien muchos docentes integran medios en sus prácticas cotidianas, aún son consideradas por la gran mayoría como actividades de esparcimiento, donde no ha de producirse transferencia ni ha de evaluarse los aprendizajes. En ese sentido, ilustraron los puntos débiles y fuertes de las prácticas de educación mediática que encontraron en los seis países:

Tabla 1. Puntos débiles y fuertes de las prácticas mediáticas en escuelas europeas

Puntos fuertes	Puntos débiles
Pertinencia de los objetivos y propósitos de aprendizaje, a menudo relacionados con la vida social, la ciudadanía, etc.	Objetivos de aprendizaje no claramente definidos: a menudo se indicaban en términos generales y ambiguos.
Ideas originales e innovadoras.	Poca atención a la documentación y evaluación del proceso de aprendizaje
Énfasis en aprender haciendo, aprendizaje cooperativo y pensamiento crítico.	El nivel de participación de los estudiantes no siempre fue claro (una pregunta recurrente fue: "¿Está seguro de que el producto ha sido realmente realizado por los estudiantes?").

Fuente: Parola y Ranieri (2011, pág. 98)

En el caso peruano constituye una carencia importante la falta de investigación sobre las prácticas docentes. Así lo señalan González, Eguren y De Belaunde (2017) en un estudio en escuelas de ámbitos urbanos y urbano-marginales de cinco ciudades peruanas que confirma la hipótesis de que estas prácticas son la puesta en acto de rutinas mecánicas y repetitivas sin espacio suficiente para la participación espontánea y creativa del alumno ni para el desarrollo de habilidades complejas —entre las que podríamos ubicar aquellas relacionadas con la interacción mediática—. Entre otras razones, las autoras mencionan un complejo entramado del que son parte, entre otros, factores como la formación inicial recibida por los docentes.

1.3.5. Competencia mediática de los docentes

La evaluación de la competencia mediática, como expondremos luego, conlleva retos teóricos y metodológicos. Ante la falta de consenso sobre los estándares competenciales específicos, varios investigadores han optado por aplicar una variedad de constructos teóricos para evaluar las capacidades docentes. Llamaremos la atención sobre cinco de ellos: En el espacio anglosajón, el *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) desarrollado por Koehler y Mishra (2009); en el ámbito germánico, el modelo de competencias mediáticas pedagógicas denominado M³K; en el caso iberoamericano, la definición multidimensional de competencia mediática propuestas por Ferrés y

Piscitelli (2012), y a nivel multinacional el *Curriculum para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informativa* desarrollado por UNESCO y el *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)* propuesto por la Comisión Europea.

El modelo TPACK, más cercano al ámbito de la tecnología educativa, está basado en la teoría del Conocimiento Didáctico del Contenido (PCK) desarrollado por Shulman en 1986. Sugiere que los docentes deben interrelacionar tres tipos de conocimiento: uno tecnológico, sobre cómo funcionan las TIC y las maneras de utilizarlas en el aula; otro pedagógico, relacionado con cómo enseñar eficazmente; y otro sobre el contenido de la asignatura a enseñar. Este modelo ha sido utilizado para estudiar el tema en distintos contextos, principalmente en los Estados Unidos.

Este modelo ha sido utilizado en diseño y adaptación de cuestionarios que siguen siendo validados en áreas curriculares y niveles de enseñanza específicos (Schmidt et al., 2014). No obstante, pocos de estos estudios ofrecen una descripción precisa del instrumento elaborado y en ocasiones las fronteras entre cada dimensión del modelo parece difícil de establecer. En tal sentido, algunos autores han cuestionado la validez del instrumento por la divergente correlación obtenida en distintas aplicaciones, no obstante, sí han logrado validar dimensiones específicas, como la tecnológica, que fue aplicada a 665 docentes en formación en Bélgica, encontrando algunas diferencias en torno al género (los hombres perciben mejores competencias que las mujeres) (Scherer, Tondeur, & Siddiq, 2017).

En el ámbito latinoamericano Cabero y Barroso (2016) adaptaron el cuestionario al español y lo validaron con una muestra de 1,368 personas profesionales en formación relacionados con los ámbitos educativo y tecnológico de universidades de España, Argentina, Colombia, República Dominicana y Venezuela. Hallaron que si bien los docentes tienden a una autovaloración alta en todos los niveles de conocimiento que conforman, el ámbito tecnológico sobresale respecto al resto, lo que advierte de la necesidad de superar la formación en TIC centrada en componentes tecnológicos prioritariamente.

Por otro lado, la propuesta de Ferrés y Piscitelli, que explicaremos con mayor detalle en el siguiente capítulo, también ha servido para evaluar los niveles de competencia mediática en distintas latitudes. Ramírez-García y González-Fernández (2016) investigaron a alumnos de las carreras de educación primaria y secundaria en España. Hallaron que los docentes en formación tienen competencias aún muy básicas, destacando algunas diferencias de acuerdo a los niveles de especialización. Así, los estudiantes del nivel primario respondieron mejor a las dimensiones vinculadas con la percepción, la interacción y la estética, posiblemente porque el desarrollo curricular español en materias artística y lingüística desarrollan mejor estas cuestiones vinculadas a los medios. Mientras, sus pares del nivel secundario mostraron mayor rendimiento en las dimensiones estética y tecnológica. Estos datos coinciden con los hallados por Robilizo y Cózar (2015).

Sin embargo, otro estudio con docentes determinó lo contrario. A partir de un cuestionario ad-hoc aplicado a 905 docentes de diferentes etapas educativas (Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional) de diez provincias españolas, que comparó su nivel competencial al de 51 padres y madres de familia de nueve provincias, participantes en grupos focales, halló, en el caso de los profesores, un alto grado de competencia mediática así como un uso pedagógico de los medios, a diferencia de las familias, cuyo rendimiento fue mucho menor. No obstante, también se confirmaron en ambos grupos una serie de demandas y necesidades formativas (González-Fernández, Ramírez-García, & Salcines-Talledo, 2018). La discrepancia entre ambos estudios parece ser la forma de comprender qué es una competencia mediática, tema del que nos ocuparemos en el marco teórico.

En el caso latinoamericano un estudio transnacional aplicando la competencia mediática propuesta por Ferrés y Piscitelli con docentes colombianos y ecuatorianos arrojó un nivel competencial bajo y medio en los 654 sujetos que conformaron la muestra, pertenecientes a instituciones públicas y privadas. En el desagregado se observa que, en términos globales, las dimensiones mejor evaluadas fueron las de lenguaje –que tiene que ver con el dominio de códigos– y tecnología –vinculada al conocimiento y manejo práctico de los dispositivos–, mientras las de peor rendimiento fueron las áreas de recepción e interacción, producción y distribución, ideología y valores y estética (Rivera Rogel, Zuluaga Arias, Montoya Ramírez, Romero Rodríguez, & Aguaded Gómez, 2017).

Por su parte, el *Modelling and Measuring of Media Competency (M³K)*, financiado por el Ministerio Federal de Investigación y Educación de Alemania, propone la noción de *competencia mediática pedagógica*, que define como la convergencia entre tres elementos: (i) la didáctica de los medios de comunicación, referida a su diseño y uso para el logro de objetivos pedagógicos; (ii) la educación mediática, que se vincula con la docencia sobre medios, con especial atención a su impacto ético y social; y (iii) la reforma escolar, que aborda el reto más amplio de integrar los medios de comunicación en las materias curriculares de modo transversal. Un estudio comparativo que aplicó estas tres dimensiones de análisis halló que los estudiantes alemanes rindieron mejor que sus pares norteamericanos en relación con el uso didáctico de los medios (lo que hemos llamado educación *con* medios). Curiosamente, el número de participantes estadounidenses que reportó haber tenido oportunidades de aprendizaje en el campo de la educación mediática fue mayor que el de sus pares alemanes. Si bien puede tratarse de un problema de interpretación conceptual o semántica de los ítems evaluados, no deja de hacer ruido esta diferencia, sobre todo por el menor rendimiento observado en quienes sí han recibido formación inicial en estos temas (Tiede, Grafe, & Hobbs, 2015).

A pesar de lo anterior, se ha avanzado en el diseño de algunos criterios y estándares globales. Un producto reciente es el *Currículum para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informativa* elaborado por UNESCO con la finalidad de superar la dispersión terminológica existente sobre alfabetización y competencias mediáticas. Este documento empezó a ser elaborado el 2008 en un contexto donde muchos 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” (Pérez-Tornero & Tayie, La formación de profesores en educación en medios: currículo y experiencias internacionales, 2012). De esta forma, este documento, según se lee en su introducción,

toma en cuenta las tendencias actuales que se dirigen hacia la convergencia de la radio, televisión, Internet, periódicos, libros, archivos digitales y bibliotecas en una sola plataforma –por lo tanto, es la primera vez que se presenta AMI de una manera holística. Segundo, está diseñado específicamente tomando en cuenta a los profesores y está dirigido hacia la integración de un sistema formal de educación para profesores, por lo tanto, inicia un proceso catalizador que deberá llegar a millones de personas jóvenes y desarrollar sus capacidades (Grizzle & Wilson, 2011).

Por otro lado, bajo la denominación de *competencia digital docente* (CDD) se han elaborado una cantidad importantes de marcos de referencia. Mercè Gisbert (2017) coordinó un informe para el Programa de Millora i Innovació en la Formació Inicial de Mestres, instancia de coordinación de las universidades catalanas, que concluye que los docentes no solo deben contar con capacidades digitales, sino que han de poder ayudar a sus estudiantes a adquirirlas con el fin de formar ciudadanos autónomos. En este contexto, revisó más de veinte constructos hallando una coincidencia importante en el desarrollo de cinco dimensiones que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 2. Dimensiones de la competencia digital docente

Dimensió	Descripció
Disseny, planificació i implementació didàctica	Capacitat de selecció, ús i avaluació de tecnologies digitals de suport en la definició i execució del procés d'ensenyament-aprenentatge, dins i fora del'aula; per a optimitzar la planificació i organització dinàmica de les experiències, les activitats i els recursos previstos per a garantir l'adquisició dels aprenentatges i facilitar la col·laboració i difusió entre la comunitat educativa.
Organització i gestió d'espais i recursos educatius	Capacitat per organitzar i gestionar, de manera responsable i sostenible, les tecnologies digitals, de manera que facilitin i/o permetin millorar les condicions de treball, tant a nivell de gestió educativa com a nivell didàctic.
Comunicació i col·laboració	Conjunt de coneixements, habilitats, actituds, estratègies i sensibilització que es requereixen quan s'utilitzen les tecnologies digitals per comunicar-se, col·laborar, crear i compartir continguts i construir coneixement en el marc del disseny, implementació o avaluació d'una acció educativa entre docents i amb els estudiants.
Ètica i civisme digital	Coneixement i assumpció de les implicacions derivades de l'ús de les tecnologies digitals en l'àmbit educatiu pel que fa a les qüestions de legalitat, seguretat i identitat digital. Formació dels alumnes sobre aquestes qüestions per tal que facin un ús ètic i responsable d'aquestes tecnologies
Desenvolupament professional	Pràctica reflexiva del docent sobre la seva activitat professional en relació als reptes educatius que planteja la societat actual; així com la implicació en entorns educatius virtuals, on configura la seva identitat digital professional, aporta i divulga recursos educatius i es forma de manera permanent.

Fuente: Gisbert, 2017

Del mismo modo, un análisis de distintos marcos de CDD internacionales elaborado por Linda Castañeda, Francesc Esteve y Jordi Adell (2018) concluye que, en su mayoría, se trata de “modelos performativos de evaluación, control y formación en destrezas técnicas básicas, casi siempre en ese orden y con un especial énfasis en la naturaleza individual del profesor como profesional” (pág. 14). En ese sentido, proponen un modelo conciliador que entienda al docente y al estudiante no como dueños de la tecnología sino como usuarios de esta, situados en un marco sistémico que los haga conscientes de su vulnerabilidad y, por lo tanto, de su necesidad de un “empoderamiento crítico y de la posibilidad de desarrollar su agencia, entendida como capacidad técnica guiada por el buen juicio, en mundo crecientemente mediado por la tecnología” (pág. 14).

También es importante remarcar, como hace Fanny Pettersen (2018) en una revisión crítica de la literatura publicada los últimos diez años, que, por un lado, la exigencia que se hace a los docentes sobre las competencias digitales es mucho más compleja que la que se espera de otros actores; y, por el otro, que los estudios que priorizan el desarrollo de capacidades docentes no toman en consideración otros contextos estructurales vinculados con la infraestructura de los sistemas educativos y el rol de los líderes educativos en esta materia. De esta forma se hace patente una desproporción que puede ser ajustada incluyendo estos asuntos y trabajando teóricamente las brechas entre las políticas públicas y los actores particulares, como pretendemos en este trabajo.

Existe un extendido interés por las llamadas competencias digitales o competencias TIC. Sin embargo, creemos que ambas denominaciones integran el universo de la competencia mediática. Como señala Alfonso Gutiérrez Martín (2012), corremos el riesgo de confundir la competencia TIC como algo distinto a la competencia digital. Aquí diremos lo mismo respecto a la competencia digital, pues la consideramos parte de la competencia mediática. Otro riesgo está en atomizar y especificar tantas competencias “que nos hagan perder la visión global de la alfabetización múltiple y olvidar los fines últimos de la educación” (pág. 46), como de hecho ya viene ocurriendo. De hecho, “cuando se estudian las TIC tanto en el aula como en la formación del profesorado la capacitación técnica para el manejo de dispositivos aparece como más urgente que el reflexionar y desarrollar un espíritu crítico con respecto a la sociedad digital” (González Rivallo & Gutiérrez Martín, 2017).

Aun sin consenso sobre las capacidades particulares que deben ser parte de la formación docente, coincidimos con Gutiérrez Martín (2012) en torno a las tres grandes dimensiones que debería incluir:

- (i) La formación como ser humano y ciudadano de un mundo mediatizado en que las TIC juegan un rol fundamental, que debe darse a lo largo de la vida;
- (ii) La formación didáctica de las TIC, que se vincula con sus posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje; y
- (iii) La formación como educador, interesado en los medios como elementos que condicionan y transforman los procesos de aprendizaje.

En suma, la formación de profesionales de la educación y la comunicación tienen muchas coincidencias, sobre todo por la inestabilidad de sus objetos de estudio y cuerpos de conocimientos, cada vez más interrelacionados. Pero también, y lo más importante, por la necesidad de dialogar con otras disciplinas de forma permanente y entre ellas mismas. El marco teórico que inicia en el siguiente apartado es, precisamente, un diálogo y un remix a partir de préstamos de conceptos y metodologías provenientes de distintos campos. Eso que el positivismo acusaría de dispersión ociosa, el renacimiento reconocería como polimatía. Y a eso aspiramos.

2. MARCO TEÓRICO

El siguiente capítulo contextualiza teóricamente la investigación. Como señalé al inicio, la educación mediática es un proceso sistémico que se vale de múltiples actores y perspectivas de análisis. En este caso, organizamos un marco teórico a partir de cinco aproximaciones interdependientes: la histórica, la pedagógica, la socioeconómica, la política y la epistemológica.

2.1. Aproximación histórica

«The motion picture is destined to revolutionize our educational system and... in a few years it will supplant largely, if not entirely, the use of textbooks.»
Thomas A. Edison

2.1.1. ¿Por qué es importante considerar la historia?

El cuentista Julio Ramón Ribeyro ironizaba en sus *Prosas Apátridas* que la historia es un juego cuyas reglas se han extraviado y que todos las buscan conforme sus intereses o temperamentos. En nuestro caso, sin el ánimo de elaborar una historia detallada, consideramos imprescindible repasar algunos hitos para dar cuenta de tres cuestiones relevantes para nuestro trabajo: primero, la primacía del enfoque instrumental en la incorporación de medios en la escuela; segundo, las tensiones entre intereses políticos, educativos y comerciales; y tercero, la existencia de ciclos determinados por patrones de integración social de la tecnología. Como veremos en este apartado, ninguno de los vicios y taras que se atribuyen a la educación mediática hoy son un asunto reciente.

Para Michael Robb Grieco (2014), la historia de la educación mediática es una reconstrucción de relatos, personales y colectivos, de experiencias vinculadas al desarrollo de determinadas capacidades mediáticas en escenarios particulares. Existe un déficit de producción histórica en este campo que se explica, en parte, por la rapidez con que cambia el escenario mediático. Esta circunstancia lleva a los investigadores a privilegiar la investigación del presente o el futuro, relegando el pasado. También se explica por la inabarcable cantidad de experiencias, algunas de las cuales yacerán desconocidas, pero que no fueron publicadas ni trascendieron. Así, quienes han propuesto alguna historiografía lo han hecho basados en publicaciones de autores que son referentes en el campo o en documentos institucionales accesibles lo que implica, desde luego, sesgos idiomáticos y culturales que limitan la producción de un relato más universal (o en todo caso, menos anglosajón, que es el que prevalece en la literatura).

2.1.2. Primacía del enfoque instrumental de los medios en la escuela

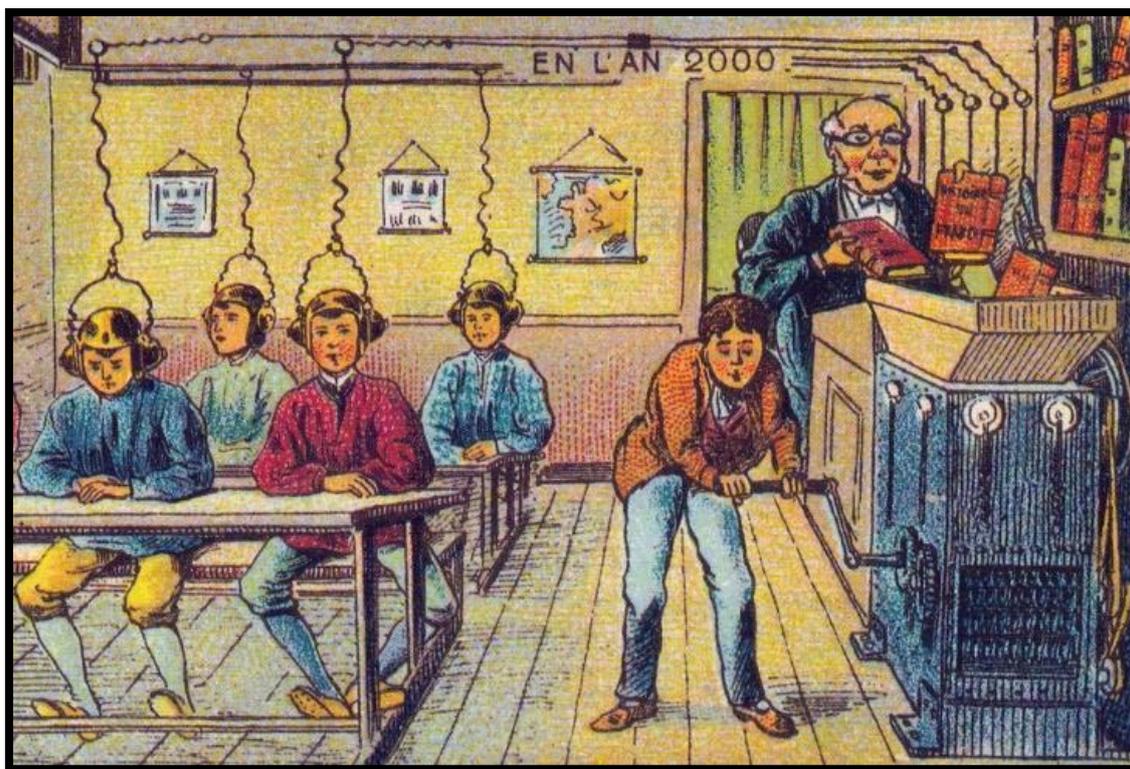
Larry Cuban (1986), profesor emérito de la Universidad de Stanford y uno de los autores más interesados en la tecnología educativa, advirtió que desde el siglo XIX la escuela es una sucesión de tecnologías –desde los libros de texto a la realidad aumentada de hoy– que definen ciertas prácticas pedagógicas y representan para los docentes, al mismo tiempo, una promesa y una amenaza. En

cuanto promesa, seduce la sensualidad de los medios, su motivador acercamiento a los sentidos y su siempre relativa novedad, que constituyen potenciales ayudas para superar el tedio de la clase magistral y las actividades escolares “tradicionales”. En cuanto amenaza, destacan sus capacidades de almacenamiento, gestión o presentación de los contenidos, al punto de significar una amenaza para el maestro, por considerarlo un sujeto reemplazable o prescindible del proceso educativo. Hay que añadir, además, que uno de los relatos contemporáneos que mejor se vende es el de la innovación y que esa innovación suele vincularse directamente al uso de tecnologías.

Puede resultar revelador analizar algunas representaciones visuales históricas que ofrecen evidencia sobre la manera como desde antaño se concibe la relación entre los medios tecnológicos y la escuela:

La primera imagen (**Figura 3**) es atribuida al dibujante francés Jean-Marc Côté, que fue encargado a fines del siglo XIX para la Exposición Universal de París de 1900, dibujar una serie de postales sobre cómo sería la vida en el año 2000. Su propuesta incluye un aula en que un profesor, de actitud complacida, pone las lecciones de los libros en una máquina que tritura la información y la distribuye directamente al cerebro de los estudiantes.

Figura 3. Jean-Marc Côté (Francia, circa 1890)



Fuente: Riego, 2015

La segunda imagen (**Figura 4**) corresponde a una edición del cómic *Closer Than We Think* de Arthur Radebaugh, de 1958, denominada “La escuela de oprimir botones del mañana”. Aquí, la profesora aparece representada en una pantalla enseñando álgebra, mientras los estudiantes desarrollan el

ejercicio a partir de unos ordenadores personales emparentados con alguna *learning machine* diseñada en el primer cuarto de siglo y que inspiró las teorías conductistas del aprendizaje programado desarrolladas por Skinner (Novak, 2011). Las demandas de educación universal de la posguerra volvieron el interés a la forma como el currículo debía ser transmitido, ahí el éxito de estos aparatos tecnológicos que facilitan el encargo –cualquier parecido con los cursos masivos en línea de nuestros días, los MOOC, no es ninguna coincidencia–. Siguiendo a Larry Cuban, la taylorización del salón de clases fue la salida perfecta para acortar las brechas de acceso al conocimiento, y la tecnología fue la vedette del proceso. Un extremo controversial fue el ocurrido en el territorio de Samoa ocupado por los Estados Unidos, donde entre 1964 y 1975 se experimentó organizar el currículo entero de la educación primaria a partir de contenidos transmitidos por televisión y evaluados por *learning machines*:

In his study of media education, *Visual Pedagogy*, Brian Goldfarb demonstrates the colonial logic of teaching machines, describing how the United States began experimenting with technological education in low-income schools in mainland United States and in the territory of American Samoa at the same time. Significantly, these projects emphasized differential forms of learning for different types of learners. In Samoa, for instance, the one school geared to college-bound U.S. mainland citizens was exempt from the program [Goldfarb, 2002]. Despite the current mania for integrating new media into classrooms, then, history has shown that often the more mechanized a classroom, the lower the scholastic expectations (Druick, 2016, pág. 1131).

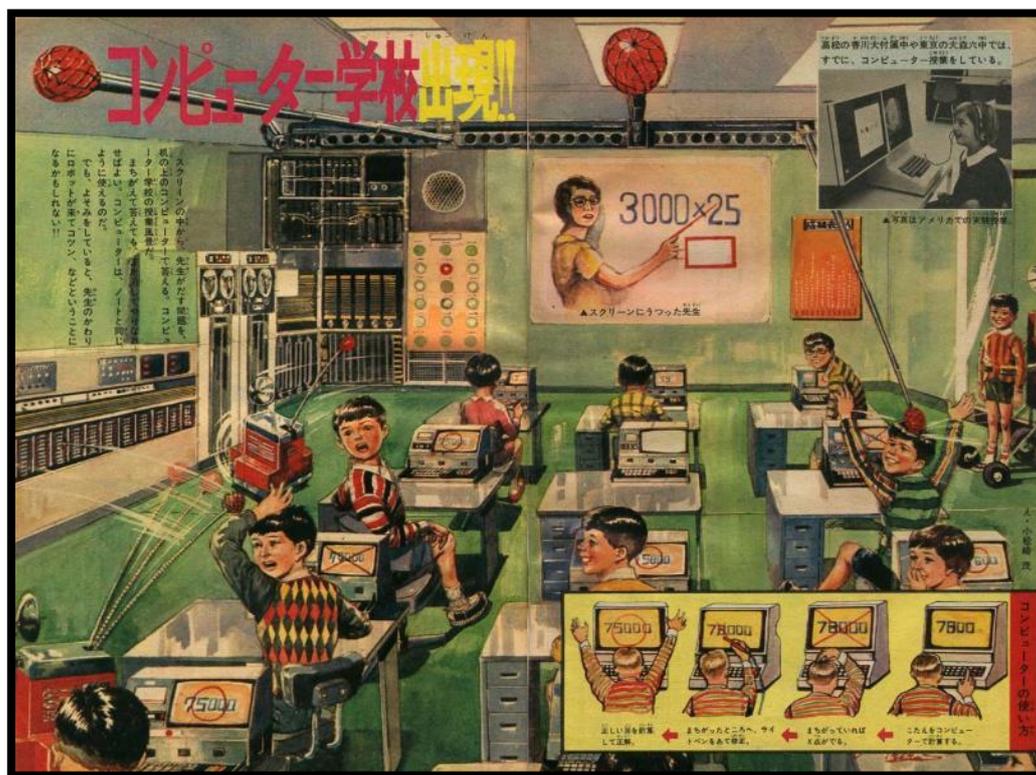
Figura 4. Arthur Radebaugh (EEUU, 1958)



Fuente: Novak, 2011

La tercera imagen (**Figura 5**) corresponde a *Computopia*, una serie de imágenes japonesa publicada en 1969 en una revista para adolescentes llamada *Shōnen Sandē*. Al igual que en la imagen anterior, el profesor solo existe virtualmente a través de una pantalla. Adicionalmente, un robot sanciona físicamente a los niños que se distraen, ante el horror y el morbo de sus compañeros (Williams, 2014).

Figura 5. Shigeru Komatsuzaki (Japón, 1969)



Fuente: Williams, 2014

Las imágenes, procedentes de tres contextos geográficos e históricos distintos, comparten elementos en común: la tecnología como facilitadora del aprendizaje, la virtualización (o digitalización) de los datos y el rol docente siempre como transmisor y administrador de estos. Asimismo, están impregnadas de referentes culturales, pues las tecnologías, al igual que la escuela, sintetizan imaginarios sociales. En el caso de la postal francesa, el libro simboliza la razón y el conocimiento accesible; en el cómic estadounidense, la gestión masiva del conocimiento a partir de máquinas resulta esperanzadora en un contexto histórico con una altísima demanda de escolarización; mientras en la imagen japonesa, destaca la disciplina como componente imprescindible del proceso educativo. En los tres casos, las tecnologías aparecen como una presunta solución, pero muchas veces, como una solución a problemas mal diagnosticados o inexistentes, y que, además, relevan al docente como figura sustantiva del proceso educativo.

Como señaló Kentaro Toyama (2011), profesor de la Universidad de California, las tecnologías ingresan a la escuela con la promesa discursiva de resolver todas las deficiencias acumuladas —acelerar

el aprendizaje, personalizarlo, aumentar la motivación de los alumnos...–, pero esta visión utopista choca con un ciclo repetitivo, que inicia con un auge –y una fuerte inversión económica para permitir el acceso a los medios–, una pobre integración al sistema –resultado del desinterés o la poca capacitación de los docentes–, y una caída –como consecuencia de los pobres resultados–; hasta que otra nueva tecnología emerge e inicia nuevamente el ciclo anterior⁶.

Ahora bien, hemos dado ejemplos de ¿cómo se ha desarrollado el concepto de la educación mediática? ¿Qué actores clave pueden ser identificados? ¿Cómo ha sido concebida en distintas etapas?

2.1.3. Intereses políticos, educativos y comerciales en la educación mediática

Históricamente, la educación mediática pasó de ser, en los albores el primer cuarto del siglo XX, una oportunidad y una esperanza para mejorar las técnicas educativas y propiciar un cambio de paradigma en el sistema, a reconocerse como una necesidad formativa para los ciudadanos en tiempos de posguerra hasta nuestros días.

El cine mudo fue la primera tecnología visual industrial que ingresó al aula, emergiendo en entornos educativos, formales e informales, a fines de la década de 1890, casi tan pronto como esta tecnología estuvo disponible comercialmente. No pasó mucho tiempo antes de que estas iniciativas locales y nacionales, creadas por iglesias, escuelas y bibliotecas se ampliaran a organismos internacionales, como el Instituto Internacional de Cinematografía Educativa de la Liga de las Naciones, institución precursora de la UNESCO (Druick, 2016, pág. 1129).

Francia fue, quizá, el primer impulsor formal de la educación en medios. En 1922 celebró la primera conferencia nacional de las recién creadas Offices Régionales du Cinéma Éducateur, donde empezó a germinar la idea de formar a los educadores en asuntos audiovisuales. Una década más tarde, la Liga Francesa de Educación inauguró el movimiento de *Cine-Jeunes*, para promover en los niños la discusión sobre algunas obras cinematográficas, al tiempo que desarrollaban su pensamiento crítico y gusto artístico (Fedorov, 2011). Esta iniciativa fue interrumpida por la II Guerra Mundial, caracterizada por su bien estudiada propaganda política, que demostró el poder la imagen en la formación de ideas.

Del mismo modo, en Gran Bretaña, la creación del British Film Institute en la década del 30, permitió, en alianza con el Ministerio de Educación, la organización de cursos y seminarios para profesores, así como la producción de material didáctico e investigaciones. El paradigma funcionalista dominante en aquel entonces fue el pretexto bajo el cual se impulsó esta incipiente formación en medios, para prevenir sus “efectos perniciosos”. Esta idea, referida al poder de los medios y la pasividad de sus

⁶ Al momento de redactar esta tesis, las tendencias educativas en boga son la integración de dispositivos móviles al aula, el Internet de las Cosas (IoT) y el desarrollo de aplicaciones en la nube (*cloud computing*). Del mismo modo, se discute la mejor forma de introducir los teléfonos móviles y las tabletas. (Mateus, Aran-Ramspott & Masanet, 2017)

usuarios, nutrida por las teorías clásicas de la comunicación de masas, tiene plena vigencia en nuestros días en el imaginario social.

En Estados Unidos, la educación mediática estuvo desde sus albores ligada al desarrollo comercial de los medios de comunicación. Como demuestra Fabos (2004), muchas de las tecnologías fueron desarrolladas primero comercialmente y luego vendidas como productos terminados para el naciente “mercado educativo”, lo que obligó, de modo indirecto, a crear una cultura de educación mediática limitada al aprendizaje instrumental del medio. Un ejemplo fue el cine, que a partir de 1910 empezó a desarrollar contenidos para el creado género “educacional”:

Although the possibilities of moving images in the classroom was certainly inspiring for many, the most vocal film advocates represented companies with a stake in getting schools to buy film projectors. Thomas Edison, for example, who had taken part in inventing both film production and projection, was one of the hugest promoters of classroom film use. Consequently, Edison became very much like what Bill Gates is today for the internet: a huge advocate of film in schools, which he prophesied would render books obsolete and would stimulate learning beyond people’s imagination, changing school life within a decade (Saettler, 1990, citado por Fabos, 2004, pág. 6).

Unos años más tardes Eastman Kodak lanzó al mercado el formato de cinematográfico de 16mm para penetrar el Mercado dominada por su competencia francesa Pathé. Con ese propósito, se empezaron a promover redes de educadores inteteresados en el uso de material cinematográfico en el aula, incluyendo revistas especializadas como *Moving Picture Age* and *Visual Education*, enfocadas en el uso del audiovisual en el aula de clases (Druick, 2016). Así, durante las primeras dos décadas del siglo XX se crearon otras empresas cinematográficas interesadas en lo que llamaron el *school-film market*. Su finalidad era vender proyectores, pero, para ello, notaron que era necesario ofrecer también contenidos. Como producir contenidos ad-hoc no era tan relevante –según el razonamiento de los empresarios– empezaron a ofrecer material reciclado de películas de Hollywood, propaganda gubernamental o mera publicidad comercial, lo que generó pronta desconfianza en los docentes y el temprano fracaso de muchos de estos negocios, por la escasa o nula pertinencia educativa de los mensajes. Nótese, otra vez, que el interés educativo tenía poco de social y mucho de comercial.

Distinta suerte tuvo la radio, cuya inmersión educativa gozó de aprobación entusiasta, al tratarse de un medio más identificado con el bien público y la creación personal antes que el afán de lucro. Así también, el poder de este medio era mayor para llegar a las masas por su nivel de penetración doméstica y, al igual que internet décadas más tarde, fue pronto explorado con fines educativos. En Estados Unidos, las primeras estaciones educativas transmitían información vinculada con los contenidos curriculares, con gran llegada a lugares remotos, lo que le permitió ganar la confianza de la gente y el consecuente apoyo económico de fondos públicos. Conforme fue creciendo y formalizándose la presencia de la radio en ese país, se empezaron a promover las llamadas *Schools of the Air*, pero también empezó a crecer a buen ritmo la radio comercial, lo que originó la creación de

grupos de presión enfrentados: el National Committee on Educational Radio (NCER), cuyo objetivo era proteger las estaciones educativas a través de leyes de cuotas, y el National Advisory Council on Radio in Education (NACRE), cuyo interés fue trabajar de forma conjunta con la radio comercial para la producción de programas educativos de alta calidad. Esta disputa inauguró el debate hasta hoy vigente sobre el control estatal de las frecuencias para garantizar la finalidad educativa de los medios, así como el enfrentamiento entre los medios con fines educativos y comerciales.

La televisión fue otro medio que causó gran expectativa educativa. Al igual que el cine, prometía gran impacto al transportar visualmente a los discentes hacia “experiencias motivadoras” –desde conferencias de autores célebres hasta visitas a lugares remotos, mucho de lo que hoy se dice de Internet–. Tenía como gran ventaja su mayor portabilidad y menor costo, características que han constituido variables decisivas para la transformación y evolución de los medios de comunicación en la historia. Un primer problema que enfrentó la televisión en los EE. UU. fue su ingreso al mercado bajo el modelo corporativo de la radio, donde primaban la publicidad y el fin de lucro. En 1949, sin embargo, se creó en ese país la Joint Commission on Educational Television (JCET), reclamando un espectro electromagnético exclusivo para la televisión con fines exclusivamente educativos.

Entre las décadas del 50 y el 70 Francia y Reino Unido profundizaron su interés y liderazgo, promoviendo cursos de educación audiovisual, a los que se integró luego el sonido por el lugar que la radio y la televisión empezaban a ocupar. En el país galo, por ejemplo, la Union Française des Offices du Cinéma Éducateur Laïque (UFOCEL) se convirtió en Union Française des Oeuvres Laïques d'Éducation par Image et par le Son (UFOIEIS). Así, el Ministerio de Educación francés empezó a diseñar documentos oficiales para la educación en cine –estudio de la historia, lengua, género, tecnología, apreciación estética, entre otros–.

Es notable, en este punto, destacar el aporte pionero del pedagogo Célestin Freinet, un maestro de escuela rural francés que sistematizó la experiencia de introducir un medio de comunicación en el ámbito escolar: la imprenta. A partir de la imprenta, dirigió una experiencia de periódico escolar con la convicción de superar las mecánicas transmisoras y repetitivas que gobernaban (y gobiernan, claro) el sistema educativo. De este modo, a partir de la producción de noticias locales, ligadas a la comunidad de la que los niños eran parte, fue desarrollando una visión, quizá sin proponérselo, se convirtió en la semilla de lo que hoy conocemos como educación mediática (Barbas, 2012, pág. 158). Luego, Freinet amplió su interés hacia las tecnologías audiovisuales, a las que consideró prontamente no sólo como instrumentos para el entretenimiento y la enseñanza, ni como sólo arte, sino como una nueva forma de pensar sobre la expresividad y el conocimiento (Freinet, 1963, pág. 12).

Del mismo modo, destaca el aporte de otro francés, Antoine Vallet, que en 1952 acuñó el concepto de *Langage Total*—acaso el mejor precedente de la convergencia de medios de inicios del siglo XXI—

que propone la necesidad de “alfabetizar en todos los lenguajes, más allá de la enseñanza de la lectoescritura” (Aparici, Campuzano, Ferres & García-Matilla, 2010, pág. 12).

En el Reino Unido, docentes y académicos fundaron la Society for Education in Film and Television (SEFT) y acuñaron el concepto de *screen education*, que ampliaba el conocido concepto de *film education*. Las ideas de Marshall McLuhan también tuvieron cierto impacto y aunque el número de cursos universitarios de educación mediática era reducido, la cultura mediática fue un importante objeto de estudio en la mayoría de las instituciones superiores. En cuanto a la integración en el currículo escolar, se discutía si la *screen education* debía incorporarse al área de lengua y literatura. A pesar de ello, se desarrolló una fuerte corriente esteticista en el estudio audiovisual y una apuesta por que la educación mediática permita aumentar y promover la comprensión de los “nuevos medios” (televisión y cine), así como también “proporcionar defensas respecto a la explotación comercial y de otro tipo; fomentar la expresividad, no sólo a través de las formas tradicionales (palabra, escritura, pintura, etc.), sino también a través del lenguaje en pantalla (películas)” (Fedorov, 2011, pág. 10).

En el continente americano, específicamente en Canadá, fue gravitante la propuesta de McLuhan, quien desarrolló cursos y talleres de cultura mediática y logró promover la educación en cine, institucionalizada luego con la creación de la Canadian Association for Screen Education (CASE). En Estados Unidos, además de proyectos vinculados a las pantallas, también se desarrollaron nuevos proyectos vinculados a otros medios de comunicación, como los diarios: en 1958 se puso en marcha el programa *Newspaper in Classroom*, desarrollado por más de 95 mil docentes en más de 34 mil escuelas del país y patrocinado por la American Newspaper Publishers Association (ANPA). Del mismo modo, la cantidad de cursos universitarios sobre la materia —particularmente desde la perspectiva crítica y estética— se multiplicaron de forma exponencial. De sólo cinco cursos ofrecidos hacia los años 40 en universidades norteamericanas, para los años 60 ya existían más de dos mil asignaturas sobre radio y TV.

Los inicios de la educación mediática, por lo visto en sus países pioneros (Francia, Reino Unido, Canadá y Estados Unidos), estuvieron centrados en el cine (*film education*) y, en la mayoría de los casos, priorizaron talleres de uso de equipos y cámaras cinematográficas, cuyo coste empezaba a disminuir. Las prácticas habituales consistían en la proyección y discusión de películas (desde el lado del análisis) y la filmación de documentales breves en películas de 8 milímetros (desde el lado de la expresión). Primó en este momento histórico un enfoque estético vinculado a las dimensiones de apreciación y expresión. En el caso de la educación superior se dio un desarrollo interesante de programas de análisis filmico —en muchos sentidos análogos a los estudios de crítica literaria—, interesados en la valoración artística y que no contenían otros aspectos que hoy reconocemos como parte de la educación mediática: la producción, la distribución, la regulación o las prácticas de consumo (Fedorov, 2011, pág. 12).

En América Latina, en 1954, en el marco de la VIII Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se acordó la “necesidad de crear un centro de producción y adaptación de películas y de cintas de proyección fija (filminas), para la educación popular en América Latina”, al cual se denominó Instituto Latinoamericano de la Cinematografía Educativa (ILCE). Este instituto se hizo realidad dos años después, en 1956, gracias a un convenio con el Gobierno de México. En 1969, tras una reestructuración, se cambió el nombre a Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, ampliando con ello su enfoque y propósito hacia otras tecnologías que no se limitaran a la cinematográfica, como había ocurrido en los países antes referidos.

En la Unión Soviética, en 1967, se creó una división al interior de la Unión Rusa de Cineastas que fue el primer consejo ruso para la educación de cine en escuelas y universidades –aunque ya se usaba el cine para la enseñanza de capacidades de apreciación estética desde inicios del siglo XX–. Al igual que en el resto de los países, primó aquí el carácter estético, interesando mucho en las escuelas y universidades el análisis de la calidad artística de las autoridades, aunque todo el proceso estuvo teñido de un fuerte enfoque ideológico. A nivel curricular, este contenido estaba incluido en los cursos de literatura (Fedorov, 2011, pág. 12).

Una siguiente época de la educación mediática, propuesta por Fedorov (2011), se caracterizó por la influencia de dos perspectivas teóricas enfrentadas: la funcionalista, marcada por la famosa teoría de la aguja hipodérmica –o de la bala mágica– de Harold Lasswell, que argumentaba que los medios tienen un impacto directo en las personas, sin que estas puedan ejercer ninguna resistencia frente a ellos; y otra ecológica, sostenida por los aportes de Marshall McLuhan, que presentaba las tecnologías como especies que configuran un ecosistema del que los usuarios somos parte, generando, en el proceso de “coexistencia” cambios en nuestra manera de comprender y percibir el mundo. Ambas perspectivas, aunque enfrentadas, sirvieron para poner de relieve la importancia de la educación mediática. Ambas aproximaciones teóricas significaron mucho para la discusión del sentido y alcance de esta educación.

Otro aporte teórico relevante de este momento histórico es el *L'Ere Emervec* –predecesor del concepto actual de prosumidor–, acuñado por Jean Cloutier, en 1972, para definir un “nuevo modelo comunicativo” que supera la clásica dualidad emisor-receptor propia de los medios masivos.

El *emerec* es a la vez emisor y receptor de mensajes y los medios audiovisuales existentes a comienzos de los 70 del siglo XX dan oportunidades extraordinarias para reforzar la educación de esos nuevos emisores receptores protagonistas de una nueva era que se desarrollará en el último cuarto del siglo XX. (Aparici, Campuzano, Ferres, & García-Matilla, 2010, pág. 12)

Según Buitrago (2015), la primera propuesta curricular en Europa se hizo en España, desde el departamento de cine del Servicio de Orientación de Actividades Paraescolares (SOAP), con un

innovador proyecto de alfabetización audiovisual. Hacia 1975 el SOAP se convirtió en el Centro de Estudios para la Escuela y la Comunicación (ESCO) que recibió el encargo de UNESCO de elaborar un modelo de currículo de educación mediática, que fue publicado unos años más tarde bajo el título *A general curricular model for mass media education*. Esta propuesta, liderada por la finlandesa Sirkka Minkkinen, contenía tres ejes: formación cognitiva e intelectual; formación estética y creatividad; y educación ética.

Entre 1976 y 1979 Francia incorporó la educación mediática oficialmente como parte del currículo nacional de educación secundaria. Se recomendó que las escuelas invirtieran hasta un 10% de su tiempo para cumplir el objetivo de alfabetización mediática y se empezaron a incluir conceptos básicos en los documentos institucionales. Desde este momento, la *éducation aux médias* francesa ha recibido el soporte decidido del Ministerio de Educación, expresado en la creación y financiación de distintos organismos e iniciativas, como el Audiovisuelle pour Tous dans l'Éducation (APTE) o el Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information (CLEMI), responsable de la educación en medios hasta hoy.

En este mismo periodo, Reino Unido también incorporó con mayor decisión la educación mediática en asignaturas de educación secundaria —primero sobre cinematografía y luego se expandió hacia las TIC en general—. Epistemológicamente, el desarrollo de la semiótica impactó en la educación en medios abordando la interpretación estructuralista de los mensajes periodísticos y las narrativas provenientes de las pantallas.

En el continente americano, particularmente en Ontario, Canadá, se fundó en 1978 la Association for Media Literacy (AML), y casi una década más tarde, en 1986, en alianza con el Ministerio de Educación de esa provincia, se publicó el primer manual de educación mediática: el Media Literacy Resource Guide, traducido a varios idiomas y considerado una publicación de referencia en el mundo. Un año más tarde, en 1987, la educación mediática era obligatoria en los grados de secundaria y años más tarde se incorpora también al currículo de los grados primarios (Wilson & Duncan, 2009).

Del mismo modo, en Estados Unidos se dio esa natural expansión de la educación mediática centrada en el cine hacia otros medios como la televisión que, para inicios de los años 70, ya había superado al resto de medios en niveles de penetración e influencia en la sociedad norteamericana. En esta década surge un movimiento para la *visualización crítica*, mezcla de activismo político e investigación, sobre todo desde las universidades; la preocupación central de este movimiento fue la creciente violencia representada en las pantallas. En los años 80 también se crearon varias asociaciones de docentes e investigadores en varios estados. En EE. UU. la educación mediática no pudo integrarse formalmente como una asignatura obligatoria, entre otras razones, por la compleja organización política federal, que supone políticas educativas propias de cada estado, y una suerte de *ombliguismo cultural* vinculado a un consumo excesivamente local de información (Fedorov, 2011, pág. 15). Como expone Zoe

Druick, los ejemplos históricos muestran que al menos en Estados Unidos el mercado es continuamente presentado como un educador más eficiente que las instituciones públicas, por lo que mucho del discurso de la *media literacy* no sería más que un mito bien aprovechado:

From a cultural studies perspective, the rise of media literacy discourse is clearly linked to a constellation of social, political, and economic conditions—primary among them neoliberalism. [...] with the advent of communicative capitalism and compulsory digital participation, normative discourses of media literacy as tied to citizenship, participatory democracy, and even diversity cannot be assumed to work in univocal ways. What demands the attention of critical communication scholars now are the ways such ideas are articulated—however unwittingly—to forms of governmental justification immanent to the current neoliberal formation” (Druick, 2016, pág. 1138).

Los siguientes años prestan un nuevo interés por la televisión y luego por el vídeo, que se sumó al cine como medio prominente. El panorama de los medios, a niveles de penetración y consumo iban en ascenso con el abaratamiento y domesticación de estos, y la noción de alfabetización en medios empieza a cobrar mayor importancia. En varios países europeos, como Alemania, Finlandia o Suecia se empezaron a integrar en los planes de estudio, con mayor o menor claridad e intensidad.

Media education became more critical and took advantage of the critical experience of French semiology (based on Barthes and the magazine *Communications*), as well as the suggestions of critical ideology derived from the movements of May 1968 – in particular those related to criticism of the consumer society – and proposals made in British cultural research (Hoggart, Williams, Stuart Hall) (Pérez Tornero, Celot & Varis, 2007, pág. 31).

Por otra parte, los debates sobre los medios cobran un brío más político e institucional. La UNESCO, en este periodo, comenzó a interesarse en las políticas de comunicación, lo que permitió un primer nivel de institucionalización de la incipiente educación mediática. Un informe de su Consejo Internacional de Cine y Televisión (CICT), en 1973, definía que:

Por educación en materia de comunicación cabe entender el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de los medios modernos de comunicación y de expresión a los que se considera parte integrante de una esfera de conocimientos específica y autónoma en la teoría y en la práctica pedagógica, a diferencia de su utilización como medios auxiliares para la enseñanza y el aprendizaje en otras esferas del conocimiento como las matemáticas, la ciencia y la geografía (Morsy, 1984, pág. 7, en Barbas, 2012, pág. 139).

En 1977 se creó la Comisión Internacional para el Estudio de los problemas de la Comunicación, presidida por Sean McBride, premio Nobel de la Paz, que produjo el famoso informe *Voces Múltiples, Un Solo Mundo*, cuyo objetivo, marcadamente político, era criticar el orden mundial existente en materia de comunicación, caracterizado por la concentración de medios y la asimetría en la calidad informativa entre los llamados países “del primer y tercer mundo”, generadora de un riesgo de dominación cultural. Aquí se insistió en el reconocimiento de la comunicación como un derecho fundamental, y en la responsabilidad de los medios masivos frente a la cultura “ya que no sólo la transmiten, sino que también seleccionan y originan su contenido” (MacBride, 1993, pág. 55)

En esta misma época, en América Latina empieza a formarse un movimiento importante promotor de la educación mediática, que, con matices propios, adquirió la denominación de educomunicación. Los trabajos precursores de Paulo Freire sobre la “pedagogía del oprimido” y Mario Kaplún sobre la comunicación popular, entre otros autores, permitieron el desarrollo de una producción crítica relevante a nivel teórico e inspiraron el simultáneo desarrollo de muchas iniciativas e intervenciones de alfabetización crítica de los medios y educación popular, con mayor o menor alcance, pero siempre en ámbitos reducidos que no escalaron a niveles de políticas públicas.

Sin duda, el hito más relevante (o repetido) de la educación mediática fue la Declaración de Grünwald, de 1982, aludida al inicio de esta tesis, “sobre la educación relativa a los medios de comunicación” cuyo primer párrafo sienta los fundamentos y premisas vigentes hasta hoy:

Vivimos en un mundo en que los medios de comunicación son omnipresentes: un número de individuos cada vez mayor consagra buena parte de su tiempo a mirar la televisión, a leer diarios y revistas, a escuchar grabaciones sonoras o la radio. En ciertos países, por ejemplo, los niños pasan ya más tiempo ante la pantalla de televisión que en la escuela. En lugar de condenar o aprobar el indiscutible poder de los medios de comunicación, es forzoso aceptar como un hecho establecido su considerable impacto y su propagación a través del mundo y reconocer al mismo tiempo que constituyen un elemento importante de la cultura en el mundo contemporáneo. No hay que subestimar el cometido de la comunicación y sus medios en el proceso de desarrollo, ni la función esencial de éstos en lo que atañe a favorecer la participación activa de los ciudadanos en la sociedad. Los sistemas políticos y educacionales deben asumir las obligaciones que les incumben para promover entre los ciudadanos una comprensión crítica de los fenómenos de la comunicación (UNESCO, 1982).

El mismo 1982, Len Masterman, reconocido investigador británico, pronunció una conferencia en Adelaida, Australia, donde señaló que la educación mediática debía “aumentar el conocimiento por nuestros alumnos del funcionamiento de los medios de comunicación, del modo que tienen de producir un significado, de su forma de organización, de cómo construyen la realidad, y de la comprensión de esa ‘realidad’ por quienes la reciben” (Barba, 2012, pág. 160).

Precisamente en la década del 80, en Gran Bretaña se formalizan propuestas curriculares de educación mediática, como la elaborada por la Society for Education in Film and Television (SEFT) y publicada en el artículo “What Every 16 Year Old Should Know about the Mass Media”. Allí, se señala con claridad que la educación mediática no debía consistir en un cuerpo de conocimientos o contenidos particulares, pues el cambio tecnológico lo haría demasiado inestable. En lugar de ello, debía contener un grupo de conceptos clave aplicables a cualquier medio. Estos conceptos eran: formas, convenciones, mediación, tecnología, producción, financiamiento, circulación, consumo y audiencia. Se trataba de una mirada vanguardista por su interdisciplinariedad –son contenidos que atraviesan diversas asignaturas– (SEFT, 1983, citado en Buckingham, 2013).

Los años 90 están marcados por la aparición de nuevas tecnologías de comunicación. En este contexto surge un discurso tecnocrático en la escuela, interesado por importar los “avances

científicos” al ámbito escolar, particularmente ordenadores y servicios de televisión a distancia. En contextos de subdesarrollo e inequidad social, el acceso a las nuevas tecnologías constituye una esperanza, al menos en el discurso hegemónico. “La crisis de la modernidad (que algunos imaginaron como el fin de las ideologías) trajo consigo un intenso cuestionamiento del sentido original de la institución escolar, que se apropia hoy del discurso tecnológico para ofrecerlo, oportunamente, como la tabla de salvación a sus problemas” (Mateus, 2013a, pág. 176). Del mismo modo, se empezó a marcar una brecha generacional importante vinculada al dominio de determinadas tecnologías y por el debate irresuelto de cómo deben ser integradas al aula. Todo esto, junto con los proyectos de adquisición de medios para las escuelas a gran escala, estuvo caracterizado por un claro enfoque instrumentalista y apartado de los principios de la educación mediática.

Podríamos reseñar muchos otros proyectos e iniciativas específicas en estos y otros países. La historia reseñada ha sido sobre todo eurocéntrica y americana, lo que representa una limitación evidente, pero es también una consecuencia involuntaria de la poca literatura accesible sobre la situación de la educación mediática en otras geografías. Tampoco somos historiadores –y al intentar plantear una limitada cronología admiramos aún más su trabajo–, pero no es objetivo de este apartado, ni de esta tesis, escribir una historia exhaustiva sino, más bien, demostrar que la educación mediática no es un concepto joven ni es consecuencia de la aparición de tecnologías digitales recientes.

En todo caso, nos resulta lamentable que a pesar de todo su recorrido la educación mediática no haya logrado un estatus social ni educativo importante ni un reconocimiento más extendido. También es interesante notar que el interés por integrar los medios de comunicación se explica, históricamente, por el interés de algunas instituciones ocupadas por el impacto de estos medios en las personas, pero también de muchas empresas privadas con el afán lógico de ganar mercados para sus productos.

2.2. Aproximación pedagógica

«Recognize and reconcile the mixed messages young people receive when the curriculum of the living room contradicts or challenges the curriculum of the classroom»

D. M. Considine

2.2.1. Definir la educación mediática

Aunque hemos adelantado ya algunas definiciones, corresponde insistir en que la dispersión conceptual es un problema evidente para el desarrollo de la educación mediática, tanto en materia de investigación cuanto de diseño e implementación de políticas públicas. Esta dispersión, sin embargo, resulta inevitable a cualquier empresa académica en evolución, pues responde a perspectivas, enfoques e intereses diversos, cambiantes y a veces enfrentados:

Some embrace and celebrate Internet culture and popular media and appreciate the artistry of remix creativity, while others see mass media as replete with racist, sexist, and homophobic messages and distorted representations of aggressive behavior, sexuality, and human relationships. Some frame the practice of critical analysis in terms of the economics of capitalism; others value the complex process of assessing message authority, credibility, and trustworthiness; and still others see critical analysis as a socially constructed practice of interpretation and meaning-making. Some deeply situate media literacy in relation to expanding the concept of literacy—including the practices of speaking, listening, reading, and writing—while others see the connection as more or less metaphorical (Hobbs, 2016, pág. 4).

Por un lado, la multiplicidad terminológica es síntoma de un desarrollo teórico cada vez más rico; por el otro, resulta poco conveniente cuando logra distraernos del problema de fondo, que es la limitada, tergiversada o simplemente nula presencia de la educación mediática en los contextos educativos en los países y particularmente en la formación docente, más allá de celebradas experiencias e iniciativas (que siempre existen).

Ahora bien, esta situación incómoda puede darse por la necesidad de complejizar y sofisticar el objeto de estudio, buscando nuevas respuestas a preguntas fundamentales como: ¿en qué consiste la educación mediática? o ¿cuáles son sus referentes y límites teóricos?:

Antes el caos terminológico se manifestaba en la falta de consenso para dar nombre a la materia. Se hablaba de educación en medios, educación para los medios, educomunicación, educación en comunicación audiovisual, alfabetización mediática, *media literacy*, educación mediática, etcétera. Hoy se han añadido expresiones que incrementan la confusión. Se habla, por ejemplo, de multialfabetización, de alfabetización informacional, de nuevas alfabetizaciones, de alfabetización digital, de alfabetizaciones múltiples, de transliteracy... (Ferres & Masanet, 2016, pág. 15).

En el estudio comparativo que indaga sobre el estado de políticas públicas educación mediática entre los países de Europa, dirigido por Divina Frau-Meigs, Irma Velez y Julieta Flores Michel (2017, págs. 21-37), la primera hipótesis de trabajo es, precisamente, que la falta de una definición conceptual es un obstáculo para su desarrollo. Para las investigadoras se superponen tres literacidades distintas: una computacional, otra informacional y otra digital; y cada país prioriza una sobre otra, sin llegar siempre a establecer una relación entre todas. No hay, por lo tanto, un sentido de integración conceptual suficiente y es mayor la tendencia al gobierno de *lo digital*, cuya definición tampoco es robusta y, casi siempre, sigue una retórica de moda vinculada a ciertos dispositivos tecnológicos⁷.

Para James Potter (2013b) la dispersión conceptual no es un problema en sí, pues casi todas las definiciones son complementarias y se distinguen unas de otras en aquello en lo que quieren enfatizar.

⁷ En el 2º Simposio Internacional de Literacidad Mediática al que asistimos, en Lisboa, el consenso entre muchos ponentes fue que *lo digital*, por tener mejor marketing de las empresas de tecnología educativa, había ganado la batalla, al punto casi todas las convocatorias para fondos concursables o monográficos en revistas científicas preferían este término. La educación mediática parece, más bien, desfasada. Pero no lo está. Todo lo contrario: *lo digital* alude a un modo particular de representación de la información —el código binario—, pero no todos los medios están incluidos aquí, de manera que lo digital es parte constitutiva de *lo mediático*.

Asimismo, para el autor no existe una discusión teórica ni un interés particular por encontrar una definición hegemónica, pues la preceden principios y temas comunes. Esto no quita, sin embargo, que sea necesario ofrecer mayor precisión y claridad en los conceptos, para no agotar la investigación en la superficie retórica y profundizar, más bien, en el diseño de propuestas útiles y aplicables. El mismo Potter, sin embargo, en un artículo firmado con Chan Thai, señala que las diversas conceptualizaciones de la competencia mediática han llevado a la creación de muchos instrumentos para investigarla, algunos de discutible validez. Potter y Thai (2016) hallaron en una revisión sistematizada de 88 estudios, que el 25% de ellos no ofrecen una definición conceptual precisa, mientras que en el resto de los casos presentan definiciones propias que no siempre miden lo que dicen medir.

Entre otras barreras para hallar una definición de consenso sobre la educación mediática, está la idiomática: La traducción castellana de *Media Literacy*, que suele usarse como análogo a educación mediática, también se traduce como alfabetización mediática, mientras que su equivalente literal (*Media Education*) está mucho menos desarrollado en la literatura o definido de manera ambigua. Un problema similar ocurre en la traducción entre competencias y *skills* o alfabetización y literacidad, como veremos.

Revisemos, como partida, algunas definiciones relevantes:

El Center for Media Literacy (CML, 2018), asociación civil de educadores estadounidense, define la educación mediática como un proceso de aprendizaje constructivista, interdisciplinario, colaborativo y basado en la investigación. Este proceso involucra elementos cognitivos como la percepción, la reflexión, el razonamiento y la evaluación, de manera que cuando una persona se relaciona críticamente con un medio, desarrolla habilidades de pensamiento superior al conectar ideas, plataformas y preguntas derivadas de esa interrelación.

Por su parte, la asociación canadiense MediaSmarts (2018) la define como un proceso a través del cual los individuos se convierten en alfabetos mediáticos, preparados para comprender críticamente la naturaleza, las técnicas y los impactos de los productos y mensajes mediáticos. Un aporte distintivo de esta definición es que la educación mediática se fundamenta en el reconocimiento de las dimensiones positivas creativas y placenteras de la cultura popular. Así, un alfabeto mediático produce textos multimedia y piensa críticamente su significado, lo que le permite navegar en un paisaje mediático cada vez más complejo. Esta idea recupera el sentido de lo que propusieron los estudios culturales de la mano de Raymond Williams en *Culture and Society*, cuando justificó el estudio de los textos de la cultura popular y la necesidad de impulsar la educación de las pantallas (*screen education*) como una forma imprescindible de comprender la mirada del mundo que tienen los más jóvenes, identificando, de paso, los factores de marginalización y alienación emergentes (Hochsmann & Poyntz, 2012).

Este paisaje multimodal, señala MediaSmarts, no sólo incluye medios analógicos y digitales, sino también textos de cultura popular, como juguetes, modas, centros comerciales o parques temáticos. Finalmente, concluye con que los docentes no tienen que ser expertos para incorporar los medios, sino que basta con que sean curiosos y formulen preguntas a partir de ellos. Entre esas preguntas destacan las siguientes:

- (i) ¿Quién es la audiencia de una producción mediática y por qué? ¿Desde qué perspectiva se narran las historias?
- (ii) ¿Cómo los elementos y códigos de un género específico afectan lo que vemos, escuchamos o leemos?
- (iii) ¿Cómo las diferentes audiencias interpretan la misma producción? (Se presume aquí que muchos mensajes mediáticos son contradictorios y que el rol docente ante estas contradicciones no es el de impartir un determinado conocimiento, sino el de facilitar el proceso de indagación de sus estudiantes).

En la misma dirección, la National Association for Media Literacy Education (NAMLE, 2017) de los EE. UU. considera que se trata de un campo educativo dedicado al estudio de los medios de comunicación, incluidas las experiencias y la producción de medios, y a la enseñanza de habilidades asociadas con la alfabetización mediática. Asimismo, desarrolla algunas premisas que permiten delimitar mejor la educación mediática. Entre ellas, que el adjetivo *mediático* se refiere a todos los medios electrónicos o digitales y las imágenes visuales o artísticas utilizadas para transmitir mensajes. Así también, recalca que, si la alfabetización es la capacidad de codificar y decodificar símbolos y de sintetizar y analizar mensajes, la alfabetización mediática es la capacidad de codificar y decodificar los símbolos transmitidos a través de los medios y la capacidad de sintetizar, analizar y producir mensajes mediados.

De forma coincidente, Hoechsmann y Poyntz (2012), en la presentación de su libro *Media Literacies: A Critical Introduction*, coinciden en la noción expansiva de los textos y del propio concepto de literacidad:

Just as more traditional literacy practices enable one to engage with print-based texts, media literacy enables one to engage with a variety of multimodal texts ('texts' that may include visual, audio, and print text elements) that range from a magazine advertisement to a televised rock video, a radio talk show to a video game, a cell phone photograph to a website. In reality, the range of possible multimodal texts that can be studied or produced through the critical lens of media literacy is vast (pág. 1).

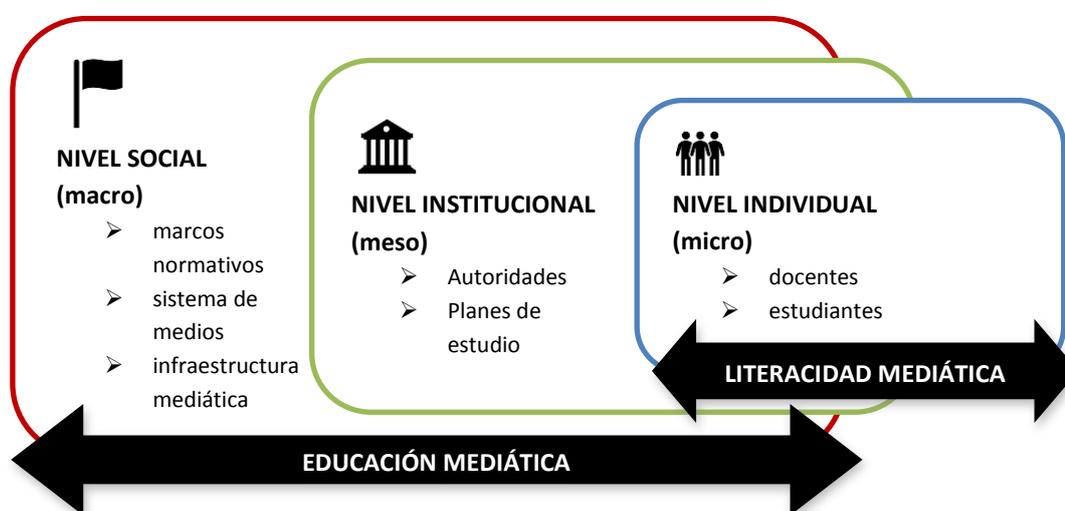
Para resolver el problema idiomático-semántico, que no es menor, podemos pensar en términos correspondientes con diferentes niveles de aplicación. Usaremos, para ello, un marco conceptual propuesto por UNESCO en el informe titulado *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels* (2009) y luego en el informe *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness*

and *Competencies* (2013). En el primer documento, la UNESCO señala la existencia de dos dimensiones en el problema de la educación mediática: una derivada de la capacidad individual para interactuar con los medios, y otra basada en el contexto y los factores ambientales existentes. El segundo documento, que presenta un diagnóstico del nivel de preparación de los estados para el desarrollo de capacidades mediáticas, define tres niveles y qué actores los conforman:

- (i) **Nivel social (macro nivel):** donde se encuentran los decisores de políticas sobre educación, medios e información. Este nivel puede ser evaluado por la presencia de marcos normativos generales (dispositivos legales, por ejemplo), sistemas e infraestructuras (educativas y mediáticas) apropiadas para el desarrollo de la educación mediática;
- (ii) **Nivel institucional (meso nivel):** donde están los directores, administradores y planificadores de los centros que forman educadores. Este nivel puede ser evaluado por la presencia de la educación mediática en los planes de estudio o planes docentes, por ejemplo; y un
- (iii) **Nivel individual (micro nivel):** donde están los docentes, en formación o en actividad, quienes han adquirido las competencias mediáticas suficientes para poder convertirse en agentes de educación mediática.

Para nosotros, la educación mediática (*Media Education*) se define como un proceso formativo que vincula los tres niveles (social, institucional e individual). Esta estructura constituye el ambiente a partir del cual se generan las condiciones –mejores o peores– para el desarrollo de la literacidad mediática (*Media Literacy*), que definimos como el proceso individual, formal o informal, de adquisición y desarrollo de la competencia mediática. Esta competencia, a su vez, es la suma de capacidades que nos permiten interactuar con los medios de manera crítica y creativa. Así, los conceptos abarcan tres niveles distintos, como proponemos en la siguiente figura:

Figura 6. Niveles diferenciales entre Educación Mediática y Literacidad Mediática



Fuente: Elaboración propia

2.2.2. El aporte del Sur: la educomunicación en América Latina

La definición de la educación mediática está siempre ligada a los contextos culturales en los cuales se desarrolla y a sus tradiciones intelectuales. En Francia, por ejemplo, primó la tendencia a buscar nuevas perspectivas de formación mediática a partir de la semiótica y la sociología, aprovechando el desarrollo de una industria cinematográfica importante. En otros países de Europa y en Estados Unidos, la educación mediática empezó a relacionarse con la tecnología educativa y la producción de contenido educativo en los medios.

También el idioma constituye una barrera para asentar un lenguaje y unos referentes comunes. Así, en la literatura internacional de la educación mediática han primado los términos anglosajones *Media Education* y *Media Literacy*. Sin embargo, ninguna persona que haya estudiado este campo de manera profunda podría soslayar el aporte de la academia latinoamericana. El costo de una producción fragmentada y casi exclusivamente en lengua castellana del lado latinoamericano ha sido permanecer al margen de la conversación global, a pesar de que,

desde la segunda mitad del siglo pasado, Latinoamérica se ha distinguido por generar propuestas teóricas, metodológicas y análisis casuísticos a partir del entendimiento de su propio contexto. Con respecto al dúo educación-medios de comunicación, la región ha contado con reconocidos estudiosos que han influido de manera relevante en las investigaciones en torno a esta temática (Trejo-Quintana, 2017, pág. 233).

Con más énfasis desde mediados de la década de 1980 se desarrolla en esta región un campo teórico con vida propia, que constituye una línea de investigación dinámica: la educomunicación. La educomunicación es un campo donde inicialmente convergen las disciplinas de la educación y la comunicación y se convierte luego en un área de interés interdisciplinario. Su enfoque difiere de otros en su atención a las dimensiones política y cultural de los procesos comunicacionales, lo cual constituye un sello propio de las teorías desarrolladas desde América Latina.

Referencias indispensables para la educomunicación son Paulo Freire, porque rescata la dimensión política de la educación orientada al cambio social y su función liberadora, y Jesús Martín-Barbero, quien criticó que la escuela se haya negado sistemáticamente a aceptar el descentramiento cultural que atraviesa el libro como eje intelectual y como instrumento privilegiado de acceso a la información. Así también, el mexicano Guillermo Orozco y el chileno Valerio Fuenzalida, quienes desarrollaron valiosas propuestas pedagógicas para la formación crítica de las audiencias, enmarcadas en los llamados “estudios de recepción”. Por el lado de la comunicación popular, la educomunicación significó una oportunidad para reducir las desigualdades sociales y superar las trabas de acceso al conocimiento, ideas desde las cuales emergieron diversos proyectos de teleeducación principalmente con radios comunitarias. Autores como la peruana Rosa María Alfaro o el uruguayo Mario Kaplún fueron determinantes para promover una comunicación más vinculada al desarrollo comunitario,

comprendiendo los medios más como “relaciones” que como un conjunto de tecnologías (Trejo-Quintana, 2017, pág. 233).

En suma, la educomunicación propone un modelo basado en el diálogo y concibe el aprendizaje como un proceso liberador que asume el conocimiento como una creación colectiva. Hace suya la premisa de que la sociedad está intrínsecamente mediatizada y la escuela no puede permanecer quieta ante tal condición. Los medios, bajo esta mirada, cumplen un rol de mediación o intermediación que no necesariamente facilita el proceso comunicativo, sino que crea nuevos problemas y retos, y que demandan otro tipo de miradas más complejas. Con más profundidad nos dedicamos a este tema en el primer artículo del compendio (Mateus & Quiroz, 2017), presentado en el capítulo de resultados.

2.2.3. (R)evolución conceptual: de la protección a la interacción crítica

Los fundamentos de la educación mediática han variado con los años, tanto en sus perspectivas ontológicas como en sus objetos de estudio y aplicaciones. Como escribió Rosa María Alfaro (2000), “la preocupación por los fracasos de la educación formal llevó a muchos educadores a culpabilizar a los medios masivos de comunicación de los problemas de aprendizaje de los niños, inclusive de su desorientación moral, perspectiva que aún sobrevive” (pág. 181)

Así, de una aproximación inicial vinculada a la protección de los sujetos sobre los efectos “inoculadores” de los medios, se desarrolló luego otra más cercana a la promoción de los medios y el empoderamiento ciudadano.

Even if most of the educational television projects were declared failures by the 1970s, technology and the classroom were by then well bonded. Cultural critics who had formerly adopted the inoculation approach now began to be interested in the potentials of media for art and education, the “creative media approach” (Hoechsmann & Poyntz, 2012, pág. 146).

La aproximación proteccionista se centra en la creación de modelos normativos para salvaguardar el interés de los medios sobre los ciudadanos, mientras que la del empoderamiento –mucho más cercana a la educomunicación de la que hablamos antes– apuesta por la formación de ciudadanía y promoción de su ejercicio crítico. Así también, esta segunda perspectiva –diremos, emancipadora– conceptualiza la alfabetización como una práctica sociocultural compleja que encarna, refleja y disputa relaciones de poder. Desde luego, la alfabetización crítica no se limita al análisis, sino que busca formar competencias para la expresión libre y responsable en un entorno mediatizado.

El interés educativo en los medios se corresponde con los avances tecnológicos y las nuevas dinámicas que estos avances imponen. Del mismo modo, estas aproximaciones de la educación mediática se vinculan con el desarrollo de teorías de comunicación y su vigencia en momentos determinados. Pérez-Tornero (2013) habla de una evolución en tres fases, que aparecen sucesivas por razones puramente didácticas, pues en la realidad coexisten y son dialécticas.

Hacia fines de los años 90, la definición de la educación mediática más popular se centraba en dos elementos: comunicación masiva y pedagogía. Su misión central era aumentar la recepción crítica hacia los mensajes de los medios –como mencionamos antes con los trabajos de Guillermo Orozco en México y Valerio Fuenzalida en Chile–. Esta definición, a su vez, se alejaba de la apreciación estética, que había sido un enfoque importante en los albores europeos de la educación mediática, para enfocarse más bien en aspectos ideológicos vinculados al poder, las relaciones sociales y la construcción social de conocimiento. Este giro reconfigura la práctica docente y la relación con el alumno para demandar, de ambos, mayores capacidades cognitivas, necesarias para comprender cómo operan los medios, qué intereses comportan y cómo significan sus representaciones. Se criticaba entonces la compra insentido de tecnologías y el desinterés por conocer más cómo los medios estaban erosionando el rol del docente más allá de las aulas. El deseo por el desarrollo de un nuevo currículo con nuevas competencias se asomaba, así como la exigencia por redefinir cuándo y cómo el aprendizaje ocurría (Tella, 1997).

James Potter (2013a), en la sexta edición de su clásico *Media Literacy*, se refiere a la educación mediática como un mecanismo de defensa ante los abundantes flujos informativos. Sostiene que los seres humanos funcionamos en piloto automático simplemente incorporando información, toda cuanto sea posible, sin procesarla. Y el riesgo que esto comporta está en que mucha de esa información que consumimos sin masticar, puede contener mensajes que, al no ser adecuadamente digeridos, terminen condicionando nuestra forma de pensar, o, por contrario, terminamos obviando otros mensajes que puedan resultarnos de mayor valor. Por lo tanto, plantea que la literacidad mediática permite que distingamos con más claridad la frontera entre el mundo real y el mundo manufacturado por los medios (pág. 10).

Algunos autores señalan la National Leadership Conference on Media Literacy, celebrada en Maryland, Estados Unidos, en diciembre de 1992, como un hito para avanzar en el enfoque proteccionista hacia el de empoderamiento crítico. En este evento, al que asistieron 25 representantes de organizaciones educativas de Alemania, Canadá y Estados Unidos y que tuvo como finalidad proponer un marco de acción común, se propuso la definición teórica que devino en la más extendida de competencia mediática en el mundo anglosajón: “la capacidad de un ciudadano para acceder, analizar y producir información para lograr resultados específicos” (Aufderheide, 1993, pág. 6).

Como recuerda Len Masterman, el origen de la educación en materia de medios partió de la desconfianza que suscitaban los propios medios, “considerados como influencias nefastas y seductoras de los inocentes, enfermedades crónicas para cuya curación se requería la ‘inoculación’ de fuertes dosis de educación” (Masterman, 1983, pág. 191). Para muchos educadores, cuanto peor era (y es, porque la idea persiste) un producto mediático, más éxito tiene. Esta lucha por proteger los ideales civilizadores de una sociedad crítica y culta, en muchas ocasiones alcanzó a todos los productos populares con una radicalidad innecesaria e incluso prejuiciosa.

Desde entonces, el enfoque proteccionista, fundado en la sospecha sobre los efectos de los medios que explicaban las teorías funcionalistas, adquirió en una segunda fase un sentido de oportunidad buscando aprovechar las posibilidades de apropiación de los usuarios (ya no consumidores pasivos de contenidos, sino productores al mismo tiempo), que se actualiza en las propuestas teóricas contemporáneas de la cultura de la convergencia y de la colaboración (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison, & Weigel, 2006).

Para Pérez-Tornero (2013), estamos en una tercera etapa más ecléctica, que combina protección y promoción, y añade poder de creación, gracias a las características de los medios sociales más centrados en el usuario, en la generación de contenidos y en la cultura de convergencia y participación. La siguiente tabla, adaptada de la propuesta por Pérez-Tornero, sintetiza lo explicado:

Tabla 3. Modelos de educación mediática

Modelo	Tecnologías	Enfoque	Actores privilegiados	Premisas	Objetivos	Prioridades
Proteccionista	Medios masivos	Proteccionismo moral	Tutores y Educadores	Los medios representan un riesgo para el desarrollo moral de los niños y jóvenes.	Condenar los abusos. Proteger a los menores.	Mecanismos de control
		Ideológico Proteccionista	Activistas sociales	Los medios tienen el poder de manipular y ejercer control ideológico.	Generar actos de resistencia. Sugerir formas alternativas de lectura.	Debate social: condena y crítica
Promotor (conciencia y apropiación)	Medios interactivos (medios sociales)	Propuesta de lectura crítica	Educadores Autoridades educativas. Autoridades regulatorias.	Se puede desarrollar diferentes maneras de leer los mensajes mediáticos.	Tomar conciencia de la lectura crítica.	Pensamiento crítico. Educación mediática en el currículo. Regulación y autorregulación.
		Propuesta de producción	Autoridades educativas Profesionales de la industria	Los nuevos medios facilitan la libertad para producir mensajes.	Autonomías e iniciativa personal. Creación de estándares. Producción innovadora	Apropiación individual de los medios. Mejora de la calidad en la producción.
	Web 2.0	Propuesta de acción colaborativa.	Comunidades y asociaciones Trabajadores de la industria	La comunicación en red promueve el cooperativismo mediático	Mediación entre ciudadanos y medios. Apropiación social de los medios.	Ciudadanía activa. Participación. Producción cooperativa. Corregulación. Responsabilidad corporativa.

Fuente: adaptado de Pérez Tornero, 2013

Thom Gencarelli (2015) explica que uno de los obstáculos por los que el movimiento de educación de medios en Estados Unidos no había logrado arraigarse en las políticas educativas de ese país, era la falta de cohesión teórica sobre los sentidos y fines del propio movimiento. En esa línea, recuperó las cuatro categorías planteadas por Melissa Philips sobre las diversas aproximaciones coexistentes.

A las perspectivas proteccionista y promotora, añade la perspectiva “del educador celebrante”, que define como el fanático tecnológico interesado en transmitir fascinación/fijación, dedicado a usar los medios y enseñar a manipularlos; la perspectiva del “consumidor educado”, que concibe nuestra comparecencia ante los medios como un acto de consumo, lo que nos obliga a tomar consciencia de los factores que inciden en ese proceso para convertirnos en consumidores informados; y la “del crítico cultural”, con dos vertientes: una ligada a la ecología de los medios, que conoce cómo la mediatización de la sociedad afecta la cultura y exige hacer visible estos procesos de aculturación invisibles, y otra visión más ocupada en la problemática de la diversidad y el multiculturalismo (estereotipos y representación de minorías, entre otros asuntos).

Finalmente, en cuanto a los ámbitos de aplicación y actuación de la educación mediática, hemos reconocido en el estado de la cuestión dos líneas: educar *con* y educar *sobre* los medios. La primera aproximación, dijimos, es la más extendida y se vincula con un área de estudio diferente y autónoma: la tecnología educativa, interesada en el uso de los medios para la enseñanza aprendizaje o, en el mejor de los casos, su adaptación para esos fines. La educación mediática, comprendida como desarrollo de capacidades comunicativas, sin embargo, va mucho más allá y la consideramos como la suma de ambas líneas. Ahora avancemos a la siguiente capa profunda, que es la conceptualización de la literacidad mediática.

2.2.4. Literacidad mediática

Otros conceptos elásticos sobre los que se discute son los de alfabetización o literacidad mediática. Si concluimos antes que la educación mediática es un proceso multidimensional de escala social, la alfabetización o la literacidad mediática son el proceso individual de desarrollo de capacidades para interactuar con los medios.

La educadora Tessa Jolls, en la introducción del libro *Global Media Literacy in a Digital Age: Teaching Beyond Borders* (De Abreu & Yildiz, 2016), define la alfabetización mediática como “un algoritmo para el cerebro”, encargado de filtrar y procesar la infinita información que recibimos. En esta lógica de los algoritmos, la alfabetización mediática serían las “constantes” usadas para construir y deconstruir comunicación a partir de un proceso de indagación. El contenido del conocimiento sería la “variable”, con un número infinito de posibilidades. Con la adecuada competencia mediática –un proceso consistente y heurístico que nos permite enfrentar la información– mejoraríamos la capacidad de comunicarnos y compartir ideas a partir de un lenguaje común que trasciende áreas temáticas y fronteras geográficas, pues la alfabetización mediática es intercultural, transversal y común a todos, según la autora.

No obstante, esta concepción de alfabetización como operación mecánica es precisamente la que se critica desde otras disciplinas. Primero, el concepto dominante hace 50 años en el mundo educativo

era el de lectura, definida como la decodificación de textos impresos. La tecnología escolar hegemónica era el libro y el paradigma competencial era la lectoescritura:

El dominio funcional de la lectura y la escritura se daba efectivamente por descontado, como resultados básicos del aprendizaje en clase de todos los alumnos que no estuviesen clasificados como intelectualmente deficientes o tuvieran trastornos graves de aprendizaje. En todo caso, en lo que concernía al currículum y la pedagogía en la educación formal, de lo que se hablaba, se investigaba, debatía, etcétera, no era de la alfabetización, sino, más bien, de la lectura y, en menor medida, de la escritura (Lankshear & Knobel, 2010, pág. 23).

Posteriormente, encontró notoriedad el concepto de la alfabetización, que se definió como el aprendizaje de la habilidad para codificar y decodificar signos impresos y el acceso a una cultura letrada y superior, normada por la escuela. El término anglosajón *literacy*, que se tradujo como alfabetización en castellano, también comporta un componente de estatus social, de jerarquías de conocimiento y, en definitiva, de poder (Buckingham, 2007). Se utiliza, además, con connotaciones negativas, pues sirve para jerarquizar a las personas de acuerdo con el dominio de capacidades que suponen un nivel de desarrollo intelectual: los epítetos “iletrado” o “analfabeto”, aún frecuentes en algunas sociedades, son muestra de ello.

Según la UNESCO, hoy la alfabetización va más allá de leer y escribir: “se trata de cómo nos comunicamos en sociedad. Es acerca de prácticas sociales y relaciones, de conocimiento, lenguaje y cultura” (Wilson & Duncan, 2009, pág. 98). Asimismo, se habla de alfabetizaciones múltiples, concepto definido por la Unión Europea (2012) como “la capacidad para leer y escribir orientada a producir, comprender, interpretar y evaluar críticamente textos multimodales” (pág. 12). En la misma línea, otros organismos y autores hablan de nuevos alfabetismos (como el informacional o el financiero) de manera que el concepto incorpore otros saberes básicos que deben ser transmitidos por la escuela.

De la alfabetización clásica, propia de la cultura impresa, nos movimos a una alfabetización audiovisual, vinculada a los mensajes provenientes de medios electrónicos masivos, como el cine o la televisión. Finalmente, con el cambio digital se empezó a hablar de una alfabetización digital. (Pronto algún autor acuñará la noción de la alfabetización cuántica, estoy seguro). Lo cierto es que estas mutaciones en el ecosistema mediático se han correspondido con demandas por el desarrollo de una alfabetización en el terreno formal de la enseñanza. Carlos Scolari pregunta al respecto: “¿se puede todavía hablar de alfabetismo mediático en un contexto donde el modelo comunicacional del *broadcasting* (uno-a-muchos) está siendo desplazado por el modelo de la Red (muchos-a-muchos)?” (2016, pág. 6).

La transformación en la ecología de medios se complejizó con la emergencia del fenómeno transmedia, que ha dado paso a un alfabetismo ad-hoc. Los flujos de comunicación tradicionales cambian con la masificación de dispositivos digitales y empiezan a moverse en varias direcciones

simultáneas, creando una expansión de relatos mediáticos antes impensable y una profusión de contenidos de la que ya mucha se ha escrito. La industria de medios termina así el monopolio creativo (y lucrativo) del que había gozado desde el inicio de los medios masivos y los usuarios (antes llamados receptores) empiezan a crear nuevas prácticas que materializan las teorías del EMIREC, acuñada por Jean Cloutier en 1973, y luego del *Prosumer*, propuesta por Alvin Toffler en 1979.

La llamada web 2.0, como todos los anteriores paradigmas, trasciende la dimensión tecnológica y tiene implicancia culturales y educativas apreciables (Aparici, 2010). En cuanto a los procesos de alfabetización, el siguiente cuadro sintetiza los cambios que vinculan el alfabetismo mediático con el soporte tecnológico, la semiótica del medio y las referencias teóricas a las que se asocia:

Tabla 4. Alfabetismo, alfabetismo mediático y alfabetismo transmedia

	Alfabetismo	Alfabetismo mediático	Alfabetismo transmedia
<i>Soporte mediático</i>	Libros y otros textos impresos	Broadcasting (TV)	Redes digitales
<i>Semiótica del medio</i>	Verbal (leer/escribir)	Multimodal (medios audiovisuales)	Multimodal (medios interactivos/transmedia)
<i>Interpelación del sujeto</i>	Como iletrado	Como consumidor (espectador)	Como prosumidor
<i>Objetivo de la acción</i>	Desarrollar lectoescritores	Desarrollar espectadores críticos y, en menor medida, productores	Desarrollar prosumidores críticos
<i>Entorno de aprendizaje</i>	Formal (escuela)	Formal (escuela)	Informal (extraescolar)
<i>Referencias teóricas</i>	Lingüística	Teorías de los efectos de los medios	Estudios culturales / Ecología de los medios

Fuente: Scolari, 2016

Para Scolari la propuesta del alfabetismo transmedia no invalida ni entra en contradicción con otros procesos de alfabetización mediática. Es convergente. Su aporte es el desplazamiento –o la expansión, para hablar en clave transmedia– del interés centrado en la enseñanza formal hacia el informal, de modo que podamos entender cómo los nuevos ciudadanos usan y se apropian de los medios más allá de las aulas, desarrollando en el proceso interesantes habilidades y estrategias de literacidad. Se trata, por lo tanto, de apostar por una conceptualización teórica más cercana a la ecología de medios y los estudios culturales en un marco de cultura participativa⁸.

En este contexto, el sistema educativo de Finlandia promueve el concepto de multiliteracidad, incluido como una de las competencias transversales básicas en el currículo y que define como una necesidad y un derecho humano para poder vivir e interactuar en un mundo diverso y en constante transformación. Se trata de una aproximación al mundo con un criterio abierto y sanamente crítico

⁸ Es ilustrativa, al respecto, la aproximación etnográfica que propone la investigadora Laura León (2018) sobre niños youtubers peruanos, donde descubre una serie de habilidades adquiridas por ellos de manera informal para producir y difundir contenidos audiovisuales, donde llama la atención también sobre la importancia de la escuela en este proceso de adquisición de capacidades críticas.

que reconoce e integra la riqueza textual polifónica que provienen de fuentes tradicionales y digitales, como los programas de televisión, las películas, la literatura, la música y el teatro⁹.

Desde 2014, este país inició una reforma importante, con la multiliteracidad como uno de sus pilares. Si bien la literacidad está tradicionalmente asociada con la lengua materna y la literatura, en Finlandia la nueva visión promueve que todos los docentes son responsables del desarrollo de literacidades disciplinares y curriculares (como la numeracidad, en el caso de la matemática, pero también la literacidad histórica, que les permite comprender interpretar hechos históricos de maneras diversas o la literacidad social, que les permite cuestionar asuntos de la economía o del comportamiento humano desde una dimensión ética):

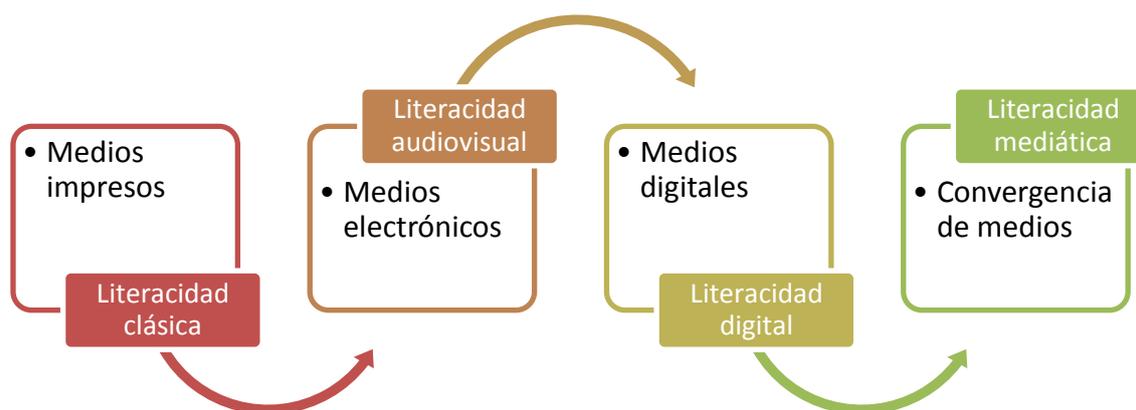
Textual entities can be constructed in a vast number of new ways in different media. One should learn to decipher not only texts as such but, to a growing degree, the different texts genres. [...] New ways of delivering information and texts have changed reading and writing into something much more interactive than what we have been used to. [...] In teaching and learning, multiliteracy comes with an emphasis on the role and significance of the specific languages of different subjects (Halinen, Harmanen, & Mattila, 2016, pág. 150).

En la misma línea, estamos de acuerdo con quienes consideran que no puede haber una definición única ni simple de literacidad mediática, por las complejidades históricas y culturales de los fenómenos mediáticos antes descritos (Livingstone, Wijnen, Papaioannou, Costa, & Grandío, 2013). Para responder a la pregunta que sugería Scolari, diremos que la definición de saberes es un reto iterativo y necesariamente flexible, por lo que no puede prevalecer el afán prescriptivo o normativo al momento de definir un tipo de literacidad, lo que importa realmente es que el concepto responda asertivamente a las necesidades comunicativas de los ciudadanos con cualesquiera medios disponibles.

Inés Dussel (2010) considera que los grandes desafíos de la escuela tienen que más que ver con el acceso, la comprensión y la creación, y no tanto con el formato, el código o el lenguaje en que la información esté representada. En definitiva, consideramos que la convergencia de medios, que se acentuará con los años, requerirá de una literacidad mediática, sin delimitar a priori los tipos de medios ni las tecnologías a partir de las cuales se desarrolla, por lo que el concepto de literacidad mediática, a nuestro entender, es lo suficientemente comprensible y dúctil para abordar cualquier fenómeno comunicativo vinculado con los medios.

⁹ cf. <http://www.monilukutaito.com/en>

Figura 7. Evolución de las literacidades mediáticas



Fuente: Elaboración propia

2.2.4.1. ¿Por qué literacidad mediática y no alfabetización?

¿Y por qué hablar de literacidad y no de alfabetización, aunque las hayamos venido usando de manera indistinta? En primer lugar, existe una razón idiomática. Como explican Cassany y Castellà (2010, pág. 355), literacidad es la traducción del inglés *literacy*, que genera problemas en otros idiomas –como el francés *littératie* / *alphabétisme* / *lettrisme*, el catalán *alfabetització* / *alfabetisme* / *literacitat*, el portugués *letramento* / *alfabetização* / *literacia* o el alemán *alphabetisierung* / *literacy*–. Por otro lado, en la propia lengua española se utiliza de forma indistinta los conceptos alfabetización, alfabetismo, escrituralidad (por oposición a oralidad), literacia o literacia, cultura letrada o cultura escrita (por oposición a una cultura analfabeta u oral). El uso alternado de los conceptos ligados al alfabeto resulta caótico, según los autores, y en algunos casos cargado de connotaciones peyorativas. Por el contrario, el concepto de literacidad

designa sin problemas todo el ámbito conceptual descrito y permite formar otros neologismos como multiliteracidad, biliteracidad o literacidad electrónica. Además, el español tiene vocablos corrientes con etimología cercana (literario, literato, literal). Quizás no soluciona todos los problemas: puede sonar algo raro al principio y carece de adjetivo. Pero se trata de una propuesta que va ganando terreno (Cassany & Castellà, 2010, pág. 356).

La imagen del alfabeto está inconscientemente asociada con un tipo de código (impreso), basado en un tipo de signos, y muy asociado al poder. Precisamente Freire (1970) señaló con claridad que los llamados analfabetos eran el resultado de una dominación de un sistema opresor y que el acceso a la literacidad constituye una herramienta liberadora, que empodera al sujeto y le permite cambiar su propia realidad. Asimismo, los llamados Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) critican la dimensión excesivamente técnica del concepto “alfabetización” o su concepción como una habilidad discreta que produce cambios independientemente del contexto (Ames, 2016). Se propone, por lo tanto, el uso del concepto de literacidad, entendido como una práctica social, que no es neutral, y que varía de

acuerdo con los contextos socioculturales desde los cuales se negocian nuevos significados (Zavala, Niño-Murcia, & Ames, 2004).

Precisamente la dimensión técnica es la que abunda en los estudios de educación mediática (y la que al mismo tiempo más sanciona). Zoë Druick (2016) ha explorado el “mito de la alfabetización mediática”, fundado en la ilusión de convertir al consumidor de imágenes en uno de nivel superior:

ever since audiences were supposed to have jumped up from their seats when the Lumières’ train pulled into the station on movie screens in 1896, comprehension of new media has been linked to modernity and often used to reinforce colonial and class hierarchies. As with many of the claims of media illiteracy, the panicking audience story is a fable of industrial society (Druick, 2016, pág. 1129).

Podemos, entonces, alejarnos del discurso que concibe la alfabetización como el dominio de capacidades para interactuar con los medios sobre bases dicotómicas (se tienen o no), pues ese paquete de conocimientos normados cumplirá el mismo papel que cumplía el dominio del alfabeto en las sociedades “menos desarrolladas”. La comprensión de los contenidos y los significados del mensaje, por lo tanto, no deben ser una imposición normativa, sino una negociación en la práctica. Es desde esta perspectiva dialógica y siempre contextual que nos referimos y preferimos el concepto de literacidad mediática.

2.2.5. Competencia mediática

2.2.5.1. ¿Qué es una competencia?

El concepto de competencia es etimológicamente antiguo y procedente del verbo latino *competere*, relativo al encuentro o la coincidencia. Desde el siglo XV, “competere se usa con el significado de pugnar con, rivalizar con, contender con, dando lugar a los sustantivos competición, competencia, competidor, competitividad, así como al adjetivo competitivo” (Tobón, 2005, pág. 43). En el contexto educativo moderno, la noción de competencia se asocia a los mundos laboral y académico. En lo laboral, denota las capacidades del individuo para el cumplimiento de objetivos productivos; en lo académico, procede de los trabajos de Chomsky, que la entiende como el sistema de conocimiento lingüístico que tenemos los hablantes de una determinada lengua para comunicarnos.

Hoy, las competencias se han convertido en el marco orientador común de la acción educativa global, al punto que los objetivos educativos que observamos en planes de estudio, planes docentes o planes de asignaturas, así como en los instrumentos normativos o curriculares observados en la mayoría de los países, suelen expresarse en términos de qué capacidades o competencias son deseables de adquirir. El proceso educativo, por lo tanto, tiende a centrarse en una formación en competencias establecidas como requisitos mínimos por los sectores educativos y laborales:

De este modo, están destinadas al fortalecimiento y reconocimiento del saber hacer (*know how*) de los individuos y, particularmente, de la fuerza laboral de una economía; propósito que supone elevar los niveles de educación y capacitación en la población, al que, por lo tanto, deben contribuir las políticas e iniciativas de formación por competencias (Clíment-Bonilla, 2010, pág. 104).

Esto, por cierto, genera críticas sobre el sentido filosófico de la educación. Si bien las competencias se integran al ámbito educativo como una reacción a la falta de correspondencia entre lo que se enseña en la escuela o la universidad y lo que demanda el mercado, también parece haber mutado el sentido fundamental de la educación de ser un proceso de formación de ciudadanos a otro dedicado a la formación de trabajadores. Las nociones de productividad y empleabilidad vinculadas a las competencias así lo sugieren. En esta línea, autores como Manrique-Grisales, Sandoval y Arenas (2017) advierten que el sentido de la competencia adquiere una dimensión orientada al mercado cuando tiene como fin el cumplimiento de estándares profesionales y ocupacionales, y humanistas cuando aspira a formar sujetos éticos con sentido crítico. No creemos que ambas dimensiones sean excluyentes, por cierto, aunque es aparentemente fácil constatar un discurso hegemónico que desprecia el saber humanista o que lo subordina, o, peor aún, uno cínico –en términos de Paulo Freire– que lo utiliza como ornamento retórico.

Existen diversas definiciones y maneras de organizar las competencias. Así, por ejemplo, se definen tres tipos según las organizaciones que las fomentan, adoptan o promueven. Para Clíment-Bonilla (2010), estas son:

- (i) **Competencias académicas**, exigidas a estudiantes para su adecuado desempeño en un sistema escolarizado y definidas por los miembros facultativos de centros docentes, así como autoridades educativas;
- (ii) **Competencias profesionales**, exigidas para el ejercicio de una profesión específica que demanda una formación especializada, y definidas por grupos colegiados de expertos quienes establecen los criterios de calidad para su acreditación y reconocimiento; y
- (iii) **Competencias laborales**, exigidas para el desempeño satisfactorio de las tareas y actividades de un puesto de trabajo o función productiva, definidas por las personas u organismos encargados del diseño y elaboración de normas de competencia.

Asimismo, las competencias también se pueden agrupar por su naturaleza. Por ejemplo, el Proyecto Tuning, ejecutado en el marco de la reforma de la educación superior en Europa, define las competencias en genéricas o transversales y específicas, propias de cada disciplina o área de conocimiento. En relación con las competencias genéricas incluye:

- (i) **Competencias instrumentales**, que incluyen capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas;

- (ii) **Competencias interpersonales**, con capacidades individuales tales como habilidades sociales (interacción y cooperación sociales); y
- (iii) **Competencias sistémicas**: capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos; para ello es preciso adquirir previamente competencias instrumentales e interpersonales).

En cuanto a la definición del concepto de competencia, existe consenso en la que se recoge en el Currículo Nacional peruano y que describe como

la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético. Ser competente supone comprender la situación que se debe afrontar; evaluar las posibilidades que se tiene para resolverla, es decir, identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito, para luego tomar decisiones; y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada (Ministerio de Educación del Perú, 2016, pág. 21).

Se explica también que el desarrollo de una competencia es constante, deliberado y consciente, y que se adquiere y perfecciona gradualmente a lo largo de la vida. Asimismo, se advierte que la adquisición de las capacidades de manera particular o desintegrada no supone el logro de una competencia, sino que ésta se mide en función a la combinación adecuada de las mismas ante situaciones nuevas, por lo que se entiende como una operación compleja.

A su vez, estas capacidades mencionadas en la definición de competencia se definen como tres tipos de recursos:

- (i) **Habilidades**: hacen referencia al talento, la pericia o la aptitud de una persona para desarrollar alguna tarea con éxito. Las habilidades pueden ser sociales, cognitivas, motoras.
- (ii) **Conocimientos**: son las teorías, conceptos y procedimientos legados por la humanidad en distintos campos del saber. La escuela trabaja con conocimientos construidos y validados por la sociedad global y por la sociedad en la que están insertos. De la misma forma, los estudiantes también construyen conocimientos. De ahí que el aprendizaje es un proceso vivo, alejado de la repetición mecánica y memorística de los conocimientos preestablecidos.
- (iii) **Actitudes** Las actitudes son disposiciones o tendencias para actuar de acuerdo o en desacuerdo a una situación específica. Son formas habituales de pensar, sentir y comportarse en consonancia con un sistema de valores que se va configurando a lo largo de la vida a través de las experiencias y la educación recibida (Ministerio de Educación del Perú, 2016, págs. 21-22).

Estos recursos interactúan y funcionan siempre de manera integrada. Es imposible desagregar o parcializar su enseñanza. Como ejemplifica el sociólogo suizo Philippe Perrenoud, una de las voces más referidas al hablar de este tema, al abogado no le basta conocer los códigos legales ni al médico

aplicar un protocolo terapéutico aprendidos de memoria: la erudición no garantiza la competencia, que es la puesta en práctica, la aplicación de todos los tres recursos antes mencionados y, sobre todo, en situaciones inéditas que demanden de modelos heurísticos y de una inteligencia analógica. La competencia exige, en suma, conjugar la erudición con la pericia, que

supone actitudes y posturas mentales, una curiosidad, una pasión, una búsqueda de sentido, las ganas de formar lazos, una relación de tiempo, una forma de unir la intuición con la razón, la prudencia y la audacia, que son, a la vez, producto de la formación y de la experiencia (Perrenoud, 1999, pág. 10).

2.2.5.2. ¿Qué entendemos por competencia mediática?

Si dijimos que era imposible ofrecer una definición única o simple de literacidad mediática, diremos lo propio para referirnos a su competencia. Pero, como también advertimos que el ruido semántico nos distraía de lo realmente importante, propondremos una, con cargo a discutirla, mejorarla y alterarla cuando sea necesario, pues su definición siempre irá evolucionando a la par del desarrollo tecnológico y sus impactos culturales. Los estudiosos de la educación mediática en los años 80, por ejemplo, no imaginaban un elemento que hoy es moneda corriente: la protección de la privacidad y de los datos personales. Esto resulta lógico porque los medios de masas eran unidireccionales, mientras que los medios sociales nos terminaron por convertir en productores permanentes de contenidos mediáticos (en forma de posts, tuits o estados de Facebook, por ejemplo). Así también, la plataformización de la información ha puesto de manifiesto que el verdadero negocio de los medios de comunicación hoy son los datos que voluntaria o involuntariamente aportamos cada vez que participamos de la comunicación digital.

Pero vayamos, en clave bíblica, a la tierra prometida. En primer lugar, como proponen Joan Ferrés y Alejandro Piscitelli (2012), con la competencia mediática no se debe buscar “una competencia que garantice la eficacia profesional, sino que potencie la excelencia personal [...] la autonomía personal de los ciudadanos y ciudadanas, así como su compromiso social y cultural” (Ferrés & Piscitelli, 2012, pág. 76). En consonancia con esta premisa, Viera Kačínová (2018, pág. 39) considera que la competencia mediática representa una cualidad fundamental en los individuos contemporáneos en la búsqueda de su autorrealización por el solo hecho de vivir en una sociedad mediatizada con dinámicas informativas singulares.

En el mundo anglosajón, la Oficina de Comunicaciones (OfCom, 2017) británica ofrece una definición simple y potente que, con términos similares, es la más repetida en la literatura: la competencia mediática “es la capacidad de acceder, comprender y crear comunicación en una variedad de contextos”. Por su parte, la National Association for Media Literacy Education de Estados Unidos (NAMLE, 2016) define el concepto como la habilidad de acceder, analizar, evaluar, crear y actuar usando toda forma de comunicación. Ambas propuestas derivan de una elaborada en 1992 por el Aspen Institute (Hobbs, 2016). De manera simple, la definición señala que esta literacidad

mediática se construye sobre la base de la literacidad tradicional y ofrece nuevas formas de leer y escribir. En esta línea, habla de una expansión. Asimismo, nos advierte que la adquisición de esta competencia empodera a las personas al convertirlas en sujetos críticos crítico –para pensar y actuar–, comunicadores efectivos y ciudadanos activos.

Puestas en conjunto con otras definiciones, como las que proponen la UNESCO, la Comisión Europea o la European Charter of Media Literacy, observamos una coincidencia en torno a tres momentos clave del proceso competencial (acceder/usar, comprender/analizar/evaluar y crear/actuar) que sintetizamos en el siguiente cuadro:

Tabla 5. Comparación de definiciones de competencia mediática

	Acceder/Usar	Comprender/Analizar/Evaluar	Crear/Actuar
UNESCO	Acceder a todo tipo de medios que son herramientas potenciales para entender la sociedad y participar en su vida democrática.	Desarrollar habilidades para el análisis crítico de mensajes, sean informativos o de entretenimiento, de manera que se refuerce las capacidades de personas autónomas y usuarios activos	Promover la producción, creación e interacción en diferentes campos de la comunicación mediática.
Comisión Europea	Sentirse cómodo con los medios existentes, desde los diarios hasta las comunidades virtuales.	Comprender la economía de los medios y la diferencia entre pluralismo y propiedad de los medios. Advertir los derechos reservados esenciales para una “cultura de la legalidad”, especialmente para la generación más joven en su doble capacidad de consumidores y productores de contenidos.	Usar los medios creativamente de acuerdo con la evolución tecnológica de los mismos y la presencia creciente de internet como canal de distribución que permite a los jóvenes europeos crear y diseminar todo tipo de información, imágenes y contenido.
European Charter of Media Literacy	Uso efectivo de los medios para acceder, almacenar, recuperar y compartir contenido	Comprender cómo y por qué el contenido mediático es producido. Acceder y tomar decisiones informadas acerca un amplio rango de formas y contenidos de diferentes fuentes culturales e institucionales.	Uso creativo de los medios para expresar y comunicar ideas, información y opinión.
NAMLE	Expande el concepto de literacidad (escribir y leer) para incluir todo tipo de medios.	La educación mediática usa grupos de discusión y análisis de mensajes para ayudar a los niños a comprender y apreciar diferentes perspectivas y puntos de vista.	La educación mediática construye y refuerza habilidades para aprendices de todas las edades. Así como la alfabetización impresa, esas habilidades requieren de práctica integrada, interactiva y repetida.
OFCOM	La literacidad mediática se asemeja a la tradicional en la habilidad de leer y escribir, sólo que expande los textos impresos a los audiovisuales. En su nivel más básico, es la habilidad de usar un rango de medios y ser capaz de comprender la información recibida de ellos.	Preguntar, analizar y evaluar la información	Crear su propio sitio web y contribuir a una discusión por chat.

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos oficiales de las instituciones referidas

En Estados Unidos es importante la distinción teórica entre las diversas aproximaciones de la educación mediática, pues a partir de ella se construyen los principales enfoques en la formación docente. Por un lado, la enseñanza *sobre* los medios; por el otro, la enseñanza *en y con* los medios. La primera aproximación se vincula con los aportes de Paulo Freire (2005) y lo que él denominó método de concienciación, es decir, el proceso de aprendizaje crítico gracias al cual los educandos toman en consideración el poder de la comunicación e información en el mundo, las desigualdades de acceso y control y las consecuencias que esto genera en términos políticos. En tal razón, organizaciones como la National Association for Media Literacy Education desarrollaron principios básicos que enfatizan el pensamiento crítico de los ciudadanos y el rol cultural de los medios como agentes de socialización. La segunda aproximación es la que destaca en las escuelas de educación y ha sido ampliamente trabajada por organismos como la International Society for Technology in Education (ISTE), que ha sistematizado buenas prácticas y propuesto estándares importantes para el campo, conocidos como los National Educational Technology Standards (NETS), que promueven el uso didáctico de los medios para estimular la creatividad en los procesos de enseñanza y para el diseño de entornos digitales de aprendizaje (Tiede, Grafe, & Hobbs, 2015, págs. 536-537).

En Alemania, el discurso sobre las competencias mediáticas en los docentes empezó en los años 70 y se profundizó en los 90 a partir de estudios piloto entre los que destacan los aportes de Tulodziecki y Blömeke (1997, citado en Tiede, Grafe y Hobbs, 2015), quienes construyeron un modelo de estándares y competencias mediáticas que identifica cinco áreas clave para el crecimiento y desarrollo docente, que debe estar en capacidad de:

(a) use media in a competent way, which includes skills such as choosing resources to use and producing their own media messages, (b) understand and sensitively consider the meaning of media for children and youth socialization, (c) analyze and assess media content with regard to aspects of teaching and learning, (d) fulfill media-related educational and advisory tasks in lessons and projects, and (e) understand and influence personal, equipment-specific, organizational, and further school-related conditions for media education work at school (pág. 535).

En el mismo contexto germánico, Bernd Schorb (2017) recogió los aportes de otros investigadores de la *Medienkompetenz* y organiza sus definiciones en tres dimensiones: la primera, de conocimientos sobre los medios (*Medienwissen*), vinculados con la capacidad de comprender y dominar las técnicas de la comunicación social (desde los planos funcional, estructural y orientativo); la segunda, de evaluación de los medios (*Medienbewertung*), que involucra la reflexión crítica y ética sobre los sentidos y los impactos de los medios en las personas y las sociedades; y la tercera, la dimensión creativa o performativa (*Medienhandeln*), que tiene que ver con la producción activa y efectiva de contenidos e interacciones a través de los medios.

En el ámbito iberoamericano, Ferres y Piscitelli publicaron el 2012 una propuesta para lo que llamaron una “nueva competencia mediática”, en base a las aportaciones de un grupo de 50 expertos

internacionales. Esta propuesta se organiza en seis grandes dimensiones: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y dimensión estética y, para cada una, propone un conjunto de capacidades, habilidades, conocimientos o actitudes en los ámbitos de la producción de mensajes propios y el de la interacción con mensajes producidos por terceros.

Tabla 6. Dimensiones de la competencia mediática

Dimensión	Ámbito	Capacidades
1. Lenguajes	<i>Análisis</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de interpretar y de valorar los diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje. • Capacidad de analizar y de valorar los mensajes desde la perspectiva del significado y del sentido, de las estructuras narrativas y de las convenciones de género y de formato. • Capacidad de comprender el flujo de historias y de informaciones procedentes de múltiples medios, soportes, plataformas y modos de expresión. • Capacidad de establecer relaciones entre textos –intertextualidad–, códigos y medios, elaborando conocimientos abiertos, sistematizados e interrelacionados.
	<i>Expresión</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación y de significación. • Capacidad de elegir entre distintos sistemas de representación y distintos estilos en función de la situación comunicativa, del tipo de contenido que hay que transmitir y del tipo de interlocutor. • Capacidad de modificar productos existentes, confiriéndoles un nuevo sentido y valor.
2. La tecnología	<i>Análisis</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del papel que desempeñan en la sociedad las tecnologías de la información y de la comunicación y de sus posibles efectos. • Habilidad para interactuar de manera significativa con medios que permiten expandir las capacidades mentales. • Capacidad de manejo de las innovaciones tecnológicas que hacen posible una comunicación multimodal y multimedial. • Capacidad de desenvolverse con eficacia en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales.
	<i>Expresión</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de manejar con corrección herramientas comunicativas en un entorno multimedial y multimodal. • Capacidad de adecuar las herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos que se persiguen. • Capacidad de elaborar y de manipular imágenes y sonidos desde la conciencia de cómo se construyen las representaciones de la realidad.
3. Procesos de interacción	<i>Análisis</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de selección, de revisión y de autoevaluación de la propia dieta mediática, en función de unos criterios conscientes y razonables. • Capacidad de dilucidar por qué gustan unos medios, unos productos o unos contenidos, por qué tienen éxito, individual o colectivamente: qué necesidades y deseos satisfacen en lo sensorial, en lo emotivo, en lo cognitivo, en lo estético, en lo cultural, etc. • Capacidad de valorar los efectos cognitivos de las emociones: tomar conciencia de las ideas y valores que se asocian con personajes, acciones y situaciones que generan, según los casos, emociones positivas y negativas. • Capacidad de discernir y de gestionar las disociaciones que se producen a veces entre sensación y opinión, entre emotividad y racionalidad. • Conocimiento de la importancia del contexto en los procesos de interacción. • Conocimientos básicos sobre el concepto de audiencia, sobre los estudios de audiencia, su utilidad y sus límites. • Capacidad de apreciar los mensajes provenientes de otras culturas para el diálogo intercultural en un período de medios transfronterizos. • Capacidad de gestionar el ocio mediático convirtiéndolo en oportunidad para el aprendizaje.

	<i>Expresión</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud activa en la interacción con las pantallas, entendidas como oportunidad para construir una ciudadanía más plena, un desarrollo integral, para transformarse y para transformar el entorno. • Capacidad de llevar a cabo un trabajo colaborativo mediante la conectividad y la creación de plataformas que facilitan las redes sociales. • Capacidad de interactuar con personas y con colectivos diversos en entornos cada vez más plurales y multiculturales. • Conocimiento de las posibilidades legales de reclamación ante el incumplimiento de las normas vigentes en materia audiovisual, y actitud responsable ante estas situaciones.
	<i>Análisis</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las diferencias básicas entre las producciones individuales y las colectivas, entre las populares y las corporativas, y, en el ámbito de estas últimas, si es el caso, entre las elaboradas por instancias de titularidad pública y privada. • Conocimiento de los factores que convierten las producciones corporativas en mensajes sometidos a los condicionamientos socioeconómicos de toda industria. • Conocimientos básicos sobre los sistemas de producción, las técnicas de programación y los mecanismos de difusión. • Conocimiento de los códigos de regulación y de autorregulación que amparan, protegen y exigen a los distintos actores sociales, y de los colectivos y asociaciones que velan por su cumplimiento, y actitud activa y responsable ante ellos.
4. Procesos de producción y difusión	<i>Expresión</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las fases de los procesos de producción y de la infraestructura necesaria para producciones de carácter personal, grupal o corporativo. • Capacidad de trabajar, de manera colaborativa, en la elaboración de productos multimedia o multimodales. • Capacidad de seleccionar mensajes significativos, apropiarse de ellos y transformarlos para producir nuevos significados. • Capacidad de compartir y diseminar información, a través de los medios tradicionales y de las redes sociales, incrementando la visibilidad de los mensajes, en interacción con comunidades cada vez más amplias. • Capacidad de manejar la propia identidad <i>online/offline</i> y actitud responsable ante el control de datos privados, propios o ajenos. • Capacidad de gestionar el concepto de autoría, individual o colectiva, actitud responsable ante los derechos de propiedad intelectual y habilidad para aprovecharse de recursos como los «<i>creative commons</i>». • Capacidad de generar redes de colaboración y de retroalimentarlas, y actitud comprometida ante ellas.
5. Ideología y valores	<i>Análisis</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de descubrir la manera en que las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad, a menudo mediante comunicaciones inadvertidas. • Capacidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, extrayendo conclusiones críticas tanto de lo que se dice como de lo que se omite. • Habilidad para buscar, organizar, contrastar, priorizar y sintetizar informaciones procedentes de distintos sistemas y de diferentes entornos. • Capacidad de detectar las intenciones o intereses que subyacen tanto en las producciones corporativas como en las populares, así como su ideología y valores, explícitos o latentes, adoptando una actitud crítica ante ellos. • Actitud ética a la hora de descargar productos útiles para la consulta, la documentación o el visionado de entretenimiento. • Capacidad de analizar las identidades virtuales individuales y colectivas, y de detectar los estereotipos, sobre todo en cuanto a género, raza, etnia, clase social, religión, cultura, discapacidades, etc., analizando sus causas y consecuencias. • Capacidad de analizar críticamente los efectos de creación de opinión y de homogeneización cultural que ejercen los medios. • Capacidad de reconocer los procesos de identificación emocional con los personajes y las situaciones de las historias como potencial mecanismo de manipulación o como oportunidad para conocernos mejor a nosotros mismos y para abrirnos a otras experiencias. • Capacidad de gestionar las propias emociones en la interacción con las pantallas, en función de la ideología y de los valores que se transmiten en ellas.

6. Estética	<i>Expresión</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de aprovechar las nuevas herramientas comunicativas para transmitir valores y para contribuir a la mejora del entorno, desde una actitud de compromiso social y cultural. • Capacidad de elaborar productos y de modificar los existentes para cuestionar valores o estereotipos presentes en algunas producciones mediáticas. • Capacidad de aprovechar las herramientas del nuevo entorno comunicativo para comprometerse como ciudadanos y ciudadanas de manera responsable en la cultura y en la sociedad.
	<i>Análisis</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de extraer placer de los aspectos formales, es decir, no solo de lo que se comunica sino también de la manera cómo se comunica. • Sensibilidad para reconocer una producción mediática que no se adecue a unas exigencias mínimas de calidad estética. • Capacidad de relacionar las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas, detectando influencias mutuas. • Capacidad de identificar las categorías estéticas básicas, como la innovación formal y temática, la originalidad, el estilo, las escuelas y tendencias.
	<i>Expresión</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de producir mensajes elementales que sean comprensibles y que contribuyan a incrementar los niveles personales o colectivos de creatividad, originalidad y sensibilidad. • Capacidad de apropiarse y de transformar producciones artísticas, potenciando la creatividad, la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética

Fuente: Ferrés y Piscitelli, 2012

2.2.6. Otros modelos competenciales

Como hemos visto, existe una cantidad de modelos competenciales, algunos centrados en los tipos de lenguaje, como el audiovisual; en los tipos de transferencia, como el digital; o en los contenidos, como el informacional. Como señalan Pérez-Rodríguez y Delgado (2012),

históricamente la competencia digital y la competencia audiovisual han permanecido claramente separadas. Mientras la competencia audiovisual se centraba en los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con los medios de comunicación de masas y el lenguaje audiovisual, la competencia digital abordaba la capacidad de búsqueda, procesamiento, comunicación, creación y difusión por medio de las tecnologías (pág. 27).

2.2.6.1. Competencias audiovisuales

En cuanto a las competencias audiovisuales, Ferrés (2007) define la comunicación audiovisual como “todas aquellas producciones que se expresan mediante la imagen y/o el sonido en cualquier tipo de soporte y medio, desde los tradicionales (fotografía, cine, radio, televisión, video) hasta los más recientes (videojuegos, multimedia, internet...)” (pág.102). La competencia audiovisual, por lo tanto, es

la capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo. Esta competencia está relacionada con el conocimiento de los medios de comunicación y con el uso básico de las tecnologías multimedia necesarias para producirla (Ferrés, 2007, pág.102).

Muchas iniciativas en torno a la educación audiovisual han sido desarrolladas en todo el mundo. Las más antiguas, como veremos en el siguiente apartado, son las vinculadas con el cine. También otras que hasta hoy usan la radio, sea comunitaria o escolar, como herramienta potente de aprendizaje. Pero el medio electrónico que mayor esperanza causó quizá fue la televisión, cuyo nivel de penetración parecía augurar un gran impacto en la escuela. En la última década del siglo anterior, autores como Kathleen Tyner, en EE. UU., o Joan Ferrés, en Iberoamérica, eran categóricos al advertir que “una escuela que no enseña a ver televisión es una escuela que no educa” (Ferrés, 1994, pág.15). José Ignacio Aguaded (1998), en su tesis doctoral, desarrolló un modelo de competencia televisiva que defiende la televisión de una mirada peyorativa –que la llamaba “caja tonta”– y la presenta como una oportunidad genuina para conectar el mundo de la calle con la experiencia escolar de los alumnos. Sin embargo, como señala Área-Moreira (2012), el impacto pedagógico de la televisión fue bastante menor al esperado. Entre otras razones, por los elevados costos, la dificultad de producir televisión educativa, pero sobre todo el gran prejuicio que persiste del mundo letrado hacia el audiovisual. Esto, como consecuencia, “ha provocado desajustes culturales entre las experiencias audiovisuales, cada vez mayores, que los niños y jóvenes obtienen en su vida cotidiana y las formas y recursos didácticos utilizados en las escuelas, que en su mayoría han sido de naturaleza impresa” (pág. 11).

2.2.6.2. Competencias digitales

Con la emergencia de la digitalización como proceso de intercambio de datos, el interés por la alfabetización audiovisual migró hacia una nueva categoría. La competencia digital –también referida como literacidad digital– es un concepto en evolución relacionado con el desarrollo de la tecnología digital y las aspiraciones políticas de la llamada Sociedad del Conocimiento. En su definición participan diferentes disciplinas como las ciencias de la información, de la educación, la computación, los estudios de medios, la lingüística, entre otras, algo que no resulta extraño y que puede representar una oportunidad para el diálogo interdisciplinar.

La primera referencia al concepto la encontramos en el libro *Digital Literacy* de Paul Gilster (1997), quien la definió en términos educativos, reconociendo la singularidad revolucionaria de internet –en tiempos previos al auge de plataformas Google y Facebook, por cierto– e identificando al estudiante “digitalmente alfabeto” como poseedor de un conjunto específico de habilidades de información (por ejemplo, evaluación, búsqueda) aplicados a información de texto y multimedia encontrada en Internet y situada en un contexto formal de aprendizaje basado en la escuela. Como señalan Meyers, Erickson y Small (2013) en un trabajo que revisa la evolución del término, este se define hoy no tanto en términos de lo que significa tener literacidad digital, sino del impacto de no tenerlo en una sociedad digitalizada.

Quizá por esta diversidad de fuentes y referentes, sea fácil encontrar tantas definiciones particulares, no siempre coincidentes, y que existan más de cien marcos de referencia usados en documentos especializados, académicos y de políticas públicas. Muchas de estas propuestas son, a decir del profesor Mark Brown, del Instituto Nacional para el Aprendizaje Digital de la Universidad de Dublín, “de naturaleza llamativas, frágiles y caprichosas” (Brown, 2017).

Iloimäki y otros (2016) publicaron un estado del arte, donde revisan 76 artículos especializados en el tema, y proponen como definición sintética que la competencia digital consiste, por un lado, en el uso de tecnologías digitales de forma significativa como herramientas de aprendizaje, trabajo y ocio, comprendiendo su influencia como fenómeno para la sociedad y para nuestra propia vida; y por el otro, como motivación de participar en el mundo digital de forma activa y responsable.

Asimismo, desde diversas políticas públicas, la competencia digital ya ocupa un lugar central. En Europa, por ejemplo, la competencia digital es desde el 2006 una de las competencias clave que todo ciudadano debe desarrollar. La definición propuesta oficialmente es

La competencia digital implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet (Comisión Europea, 2006).

El marco europeo de competencias digitales, denominado *DigCom* y desarrollado por un centro de investigación, presentó en junio de 2016 una versión 2.0, que precisa 18 capacidades organizadas en cinco áreas competenciales, resumidas del siguiente modo:

- (i) **Información y alfabetización informacional:** identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.
- (ii) **Comunicación y colaboración:** comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural.
- (iii) **Creación de contenido digital:** crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.
- (iv) **Seguridad:** protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, uso de seguridad, uso seguro y sostenible.
- (v) **Resolución de problemas:** identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver

problemas técnicos, uso creativo de la tecnología, actualizar la competencia propia y la de otros.

El 2017, el mismo grupo de trabajo presentó la versión 2.1, que desarrolla los niveles de desempeño para cada una de las capacidades, así como ejemplos de uso. En este instrumento, determina ocho niveles de desempeño atendiendo la complejidad de la tarea realizada, el nivel de autonomía con que la realiza y el dominio cognitivo que utiliza (memoria, comprensión, aplicación y creación). El nivel más básico, por ejemplo, supone el desarrollo de tareas simples, con ayuda de una guía y basándose en la memoria, mientras que en el más avanzado, la resolución de problemas complejos en interacción con varios factores, sumado a la capacidad de proponer ideas y procesos con un máximo nivel de autonomía, y en materia cognitiva, la capacidad creativa. Para ilustrar este marco teórico, los expertos proponen una infografía denominada “Aprendiendo a nadar en el Océano Digital” (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017).

Figura 8. Aprendiendo a nadar en el Océano Digital

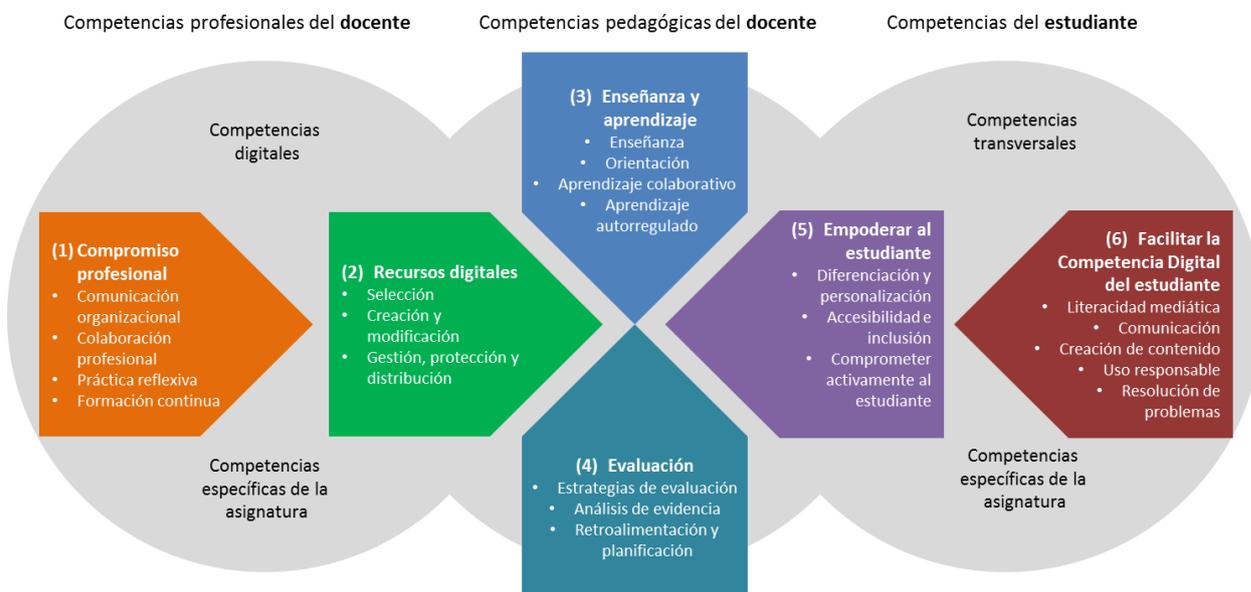


Fuente: Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017

Más recientemente, la Comisión Europea ha definido también una serie de estándares competenciales para docentes de todos los niveles, con el objetivo de guiar políticas e implementar programas nacionales de formación del profesorado. Según fundamenta el informe, llamado *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*, los cambios en el mundo mediático demandan el desarrollo de una competencia digital de los propios docentes como requisito para el desarrollo de

esta misma competencia en sus estudiantes. Así, ha propuesto un mapa de seis áreas y 22 capacidades específicas con sus respectivas progresiones, lo que permite al docente autoevaluar el nivel en que se encuentra. (Redecker & Punie, 2017)

Figura 9. Síntesis del Marco Competencial Europeo



Fuente: Redecker & Punie, 2017 (traducción del autor)

Las seis áreas de propuestas son:

- El compromiso profesional, donde la competencia supone no sólo el uso de tecnologías para mejorar la enseñanza, sino para su propio crecimiento como docente, sea utilizando medios para interactuar dentro de su escuela o fuera de ella, como para autoevaluar su crecimiento y perseguir su mejora continua a partir de los recursos digitales disponibles (por ejemplo, cursar asignaturas o talleres en línea).
- La apropiación de recursos digitales existentes, lo que implica saber buscarlos y discriminarlos de acuerdo con sus intereses y objetivos pedagógicos; crear nuevos recursos o modificar los existentes —adaptándolos a su propio contexto, por ejemplo—; y también protegerlos y compartirlos de forma segura, atendiendo los principios legales de autoría y privacidad.
- La enseñanza y el aprendizaje, donde la competencia digital se asocia a la capacidad del docente de orquestar el uso de tecnologías como parte de estrategias diseñadas y planificadas para optimizar los resultados. En este sentido, se espera que el docente sea capaz de integrar diferentes medios a su planificación, para lo cual debe experimentar con recursos mediáticos de forma libre y segura. Asimismo, el docente debe ser un mentor que guía los emprendimientos y curiosidades individuales o colectivos de sus estudiantes, haciendo uso apropiado de los medios disponibles, y que orienta su autoaprendizaje.

- (d) La evaluación, un reto mayor en el proceso de enseñanza aprendizaje resistido por muchos cuando se considera una barrera para la innovación. Aquí, un docente competente debe ser capaz de evaluar integrando, cuando corresponda, recursos digitales –pensemos, por ejemplo, en una rúbrica digital o un ejercicio de coevaluación a partir de un juego en línea–. Asimismo, ser capaz de recolectar y valorar evidencia digital de sus estudiantes, para medir el progreso y fijar nuevas metas, así como explotar los medios para retroalimentar a sus alumnos, comunicar a los padres, tomar decisiones y planificar nuevas experiencias de aprendizaje.
- (e) El empoderamiento de los estudiantes, que pasa por desarrollar su capacidad de apropiarse de los medios y sus contenidos para comprometerlos con su experiencia formativa, incluyendo a aquellos con habilidades especiales o problemas que requieran una atención particular y para los cuales el docente debe diseñar estrategias propias. En esta línea, un docente competente digitalmente puede personalizar el recurso digital para que cada estudiante, a su propio tiempo y ritmo, saque el mayor provecho del proceso y se motive más en la clase.
- (f) Finalmente, facilitar la competencia digital de los estudiantes, desarrollada transversalmente en diversas áreas y momentos. En esta línea, es prioritario que el docente domine los fundamentos de la literacidad mediática, de modo que pueda ayudar a sus alumnos a buscar, organizar, procesar, analizar información que proviene de fuentes distintas (materiales y virtuales). Esto significa saber enseñar con los medios, explotando sus posibilidades interactivas; sobre los medios, conociendo sus estructuras y lenguajes; y para los medios, entrenando a los estudiantes en el uso responsable y creativo de los mismos.

2.2.6.3. Competencias mediáticas e informacionales

Por su parte, la UNESCO promueve desde 2011 el concepto de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en un esfuerzo por integrar tres definiciones históricamente diferenciadas y conceptualmente en conflicto: la alfabetización mediática, que alude tradicionalmente al consumo y comprensión crítica de los medios masivos; la informacional, utilizada sobre todo por los profesionales de las ciencias de la información y bibliotecología, usualmente ligada a la capacidad de reconocer, identificar y buscar información útil de modo eficiente, y la digital, generalmente referida a la capacidad de emplear tecnologías digitales y herramientas comunicacionales para acceder, almacenar y generar información. Asimismo, integra otras definiciones que suelen utilizar los expertos dependiendo de sus especialidades disciplinares, como se aprecia en la **Figura 10**:

Figura 10. Denominaciones de las alfabetizaciones recogidas en el enfoque MII.



Fuente: UNESCO, 2011.

Esta propuesta unificadora es concebida como una disciplina cuya presencia en cada etapa de la vida debe ser garantizada. El enfoque que sustenta su importancia es el del acceso a derechos fundamentales como el de la Libertad de Expresión, garantizado en la Declaración Universal, así como al cumplimiento de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. De esta manera, el desarrollo de las competencias AMI permitirán mejorar las destrezas de pensamiento crítico que todos los ciudadanos deben tener, con el fin de demandar mayor calidad a los proveedores de información y a ellos mismos, como productores de contenidos mediáticos.

Como documento guía, UNESCO publicó un *Currículum para Profesores* al que asigna la mayor importancia. La Organización considera como un requisito inaplazable que los docentes sean los primeros que se alfabeticen en medios e información, de tal forma que, una vez capacitados ellos,

habrán fortalecido las capacidades para empoderar a los estudiantes en sus esfuerzos para “aprender a aprender” de una forma autónoma para que puedan continuar con el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Al educar a los estudiantes para que se alfabeticen en medios e información, los profesores estarían cumpliendo su primer rol como defensores de una ciudadanía informada y racional, y en segundo lugar, estarían respondiendo a los cambios en su papel de educadores, a medida que la enseñanza evoluciona desde que ha estado centrada en el profesor hacia una educación que se vuelve más centrada en el estudiante (UNESCO, 2018).

De entrada, el *Currículum para Profesores* propone un listado de competencias y capacidades que se resumen en las siguientes:

- (i) **Entendimiento del papel de los medios y de la información en la democracia:** El profesor AMI empezará a familiarizarse con las funciones de los medios y otros proveedores de información y a comprender la importancia que tienen para la ciudadanía y para la toma de decisiones informada.
- (ii) **Comprensión del contenido de los medios y sus usos:** El profesor AMI debe ser capaz de demostrar conocimiento y entendimiento sobre las formas en que las personas utilizan los medios en sus vidas personales y públicas, las relaciones entre los ciudadanos y el contenido de los medios, así como el uso de los medios para una variedad de propósitos
- (iii) **Acceso a la información de una manera eficaz y eficiente:** El Profesor AMI deberá tener la capacidad para determinar el tipo de información que se requiere para una tarea en particular y el acceso a la información de una manera eficaz y eficiente
- (iv) **Evaluación crítica de la información y las fuentes de información:** El profesor AMI será capaz de evaluar de una manera crítica la información y sus fuentes e incorporar la información seleccionada a la resolución de problemas y al análisis de ideas.
- (v) **Aplicando los formatos nuevos y tradicionales en los medios:** El profesor AMI será capaz de comprender los usos de la tecnología digital, las herramientas de comunicación y las redes para la recolección de la información y la toma de decisiones.
- (vi) **Situando el contexto sociocultural del contenido de los medios:** El profesor AMI será capaz de demostrar que el conocimiento y el entendimiento del contenido de los medios se produce dentro de contextos sociales y culturales.
- (vii) **Promover AMI entre los estudiantes y manejo de los cambios requeridos:** El profesor AMI será capaz de utilizar el conocimiento y las destrezas adquiridas a través de su capacitación en AMI para promover la alfabetización mediática e informacional entre los estudiantes y será capaz de manejar los cambios relacionados con el ambiente de la escuela/colegio.

2.2.6.4. Competencias transmedia

La denominación más reciente es la de competencia transmedia. En el marco del proyecto europeo Transliteracy, liderado por Carlos Scolari desde la Universitat Pompeu Fabra y donde participaron más de 50 investigadores de ocho países durante tres años, se plantearon tres preguntas: ¿qué están haciendo los jóvenes con los medios?, ¿dónde aprendieron a hacerlo? y ¿cómo podemos aprovechar esos conocimientos dentro del aula? Para responderlas, los investigadores diseñaron una metodología ecléctica que incluyó cuestionarios, entrevistas, netnografías y talleres participativos. Los resultados permitieron reconocer y organizar 44 capacidades principales y 190 específicas desarrolladas por los

adolescentes en el espacio informal, es decir, fuera de la escuela. La **Figura 11** las sintetiza visualmente, pero se puede acceder a un mapa interactivo mucho más completo en la web¹⁰.

Figura 11. Mapa de competencias transmedia



Fuente: Scolari, 2018

Estas competencias¹¹ transmedia son definidas como

una serie de habilidades relacionadas con la producción, el intercambio y el consumo de medios interactivos digitales. Estas competencias van desde los procesos de resolución de problemas en videojuegos hasta la producción y el intercambio de contenidos en plataformas web y redes sociales; la creación, producción, intercambio y consumo crítico de contenido narrativo (*fanfiction*, *fanvids*, etc.) por los adolescentes también forma parte de este universo (Scolari, 2018, pág. 8).

El desarrollo de estas competencias se da en un contexto de cultura participativa que ha sido ampliamente trabajado por autores como Henry Jenkins y que se definen como el conjunto de prácticas que emergen como producto de una cultura mediática que facilita para cualquier usuario el uso y apropiación de contenidos digitales, de modo que cumplen un rol de prosumidores antes que de meros consumidores de información.

¹⁰ cf. <http://transmedialiteracy.upf.edu/es/transmedia-skills-map>

¹¹ Usamos las denominaciones originales usadas en el citado proyecto de investigación, aunque, en concordancia con lo expuesto páginas atrás, observamos que lo que este proyecto llama competencias (en plural) responde mejor a nuestra definición de capacidades y lo que llaman habilidades son, en efecto, capacidades en el sentido más amplio (pues, según se ve, no se limitan al plano operativo instrumental).

2.3. Aproximación social y económica¹²

«Ni el nivel de destreza de los trabajadores ni su dedicación pueden superar las disfunciones fundamentales de un sistema»

William E. Deming

En 1928, José Carlos Mariátegui (2007) escribió en uno de sus 7 *Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*: “El pedagogo moderno sabe perfectamente que la educación no es una mera cuestión de escuela y métodos didácticos. El medio económico social condiciona inexorablemente la labor del maestro” (pág. 33). El contexto en que Mariátegui escribió sus ensayos era el de un sistema gamonal que hacía incompatible cualquier deseo de educación moderna. Por lo tanto, a propósito del debate sobre la educación de los indígenas, el intelectual peruano sentenció que era inútil discutir los contenidos pedagógicos de cualquier proyecto educativo si no pensábamos antes en las condiciones sobre las cuales se asienta. Bajo este razonamiento vemos oportuno reflexionar sobre las condiciones materiales y simbólicas sobre las que se asienta la escuela de hoy. Es en la dialéctica económica y social, gobernada por el discurso de la información, el conocimiento y las tecnologías, sobre la que vamos a centrarnos en este apartado.

2.3.1. La Sociedad de la Información y la Sociedad del Conocimiento

La masificación de Internet y la digitalización de la información son cambios revolucionarios en la historia de la humanidad. Somos conscientes de que vivimos una sociedad diferente, aunque la forma de caracterizarla no deje ser discutible y esté lejos de agotarse. Si el paso de la sociedad agrícola a la industrial comportó cambios paradigmáticos –como la manera de educarnos, por ejemplo–, el paso a nuestra sociedad “del conocimiento” no debería ser la excepción.

En 1973 el sociólogo de Harvard, Daniel Bell, dijo que los servicios basados en conocimiento serían el eje de la “nueva economía” y que la nueva lucha de clases sería el poder de control de la información y de generación de nuevo conocimiento (Castells, 1999). Al igual que Francis Fukuyama, años más tarde, Bell sostuvo que, en ese momento poshistórico, las ideologías pasarían a sobrar –aunque a ambos se les criticó entonces que nada es más ideológico que negar la ideología–. Esta propuesta del poder económico capitalista basado en la información y el conocimiento inspiró quizá el concepto más potente del discurso de la sociedad contemporánea: el de la brecha tecnológica, determinada inicialmente por el acceso a los nuevos medios de producción tecnológicos, a los datos y la capacidad de procesarlos para generar valor.

¹² Este subcapítulo fue presentado en formato de ensayo a la revista *Chasqui* y está en proceso de evaluación desde octubre de 2018. (Anexo 8)

Los procesos de convergencia tecnológica y globalización económica siguen nutriendo este sólido relato de una nueva sociedad que muchos autores llaman, indistintamente, de la información o del conocimiento. Aunque ambas denominaciones se usen de forma intercambiable, nacieron en circunstancias distintas: la segunda aparece luego de la caída del Muro de Berlín, hacia finales de los 90, y fue adoptada por la UNESCO –también con su variante menos famosa, Sociedad del Saber–. Manuel Castells, uno de los teóricos que más ha trabajado estos conceptos explica que la característica más destacada de la revolución actual no es el carácter definitorio del conocimiento o la información, sino su aplicación. En ese sentido,

la difusión de la tecnología amplifica infinitamente su poder cuando sus usuarios se la apropian y la redefinen. Las nuevas tecnologías de la información no son sólo herramientas que aplicar, sino procesos que desarrollar. [...] Por primera vez en la historia, la mente humana es una fuerza productiva directa, no sólo un elemento decisivo del sistema de producción (Castells, 1999, pág. 58).

Este nuevo relato de cambio se fundamenta en una serie de transformaciones profundas vinculadas al lugar/espacio; producción/consumo; actos únicos/simultáneos; tiempo síncrono/asíncrono; personas/instituciones; libertades/restricciones (Cobo, 2016). Asimismo, uno de los elementos clave de esta nueva era (o del discurso hegemónico de una nueva era) es la información, pensada como un intangible cuyo acceso se democratiza gracias a la tecnología, por lo que es menester de los estados asegurar a sus ciudadanos el acceso a ella. Pero las miradas sobre esta abundancia informativa no son siempre felices. Para Postman (2015), refiriéndose a la realidad norteamericana, los medios nos han convertido en “yonquis” de la información y

al menos hasta ahora, la velocidad, el volumen y la diversidad de información disponible funcionan como una distracción y déficit moral; nos engañan para que pensemos que los problemas sociales serios de nuestro tiempo de podrían solucionar si tuviésemos más información, e incluso más, y más (pág. 104).

Del mismo modo, Antoni Brey (2009) coincide afirmando que, si bien el acceso de información se ha diversificado y crecido exponencialmente, la consecuencia es que vivimos más ignorantes que nunca. Así, la noción de Sociedad del Conocimiento, nacida del desconcierto posmoderno promovido en parte por la tecnología, es más una Sociedad de la Ignorancia, y que esta representa

el estado más avanzado de un sistema capitalista que basa la estabilidad de la sociedad en el progreso, entendido básicamente como crecimiento económico, pero que una vez satisfechas las necesidades básicas sólo es posible mantener gracias a la existencia de unas masas ahítas, fascinadas y esencialmente ignorantes (pág. 37).

A pesar de las críticas, el discurso hegemónico sitúa la información y el conocimiento como mercancías necesarias para la generación de riqueza, y su digitalización, en el punto de quiebre de la economía social. La incorporación masiva de tecnologías a la escuela, por lo tanto, responde explícitamente a la demanda económica: “Es vital para la futura creación de lugares de trabajo y para

la mejora del bienestar social que los ciudadanos estén altamente cualificados en el uso de la tecnología” (Pedró, 2016, pág. 9). Adicionalmente, los medios de comunicación disparan numerosas alertas sobre la cantidad de empleos que se perderán en manos de robots: el escenario distópico de una sociedad gobernada por algoritmos está cada vez más cerca. Según un estudio del National Bureau of Economic Research de los Estados Unidos, cada robot que se incorpora en un proceso productivo reemplaza seis puestos de trabajo y devalúa los salarios (Acemoglu & Restrepo, 2016). Hay, por lo tanto, otra vez, una base discursiva que moviliza las dinámicas sociales: el miedo al atraso.

2.3.2. Las tecnologías en el relato de la sociedad postindustrial

La escuela y la tecnología son dispositivos sociales que sintetizan las visiones de progreso y desarrollo de una sociedad, lo que las hace interdependientes. En un sistema de producción premoderno, los oficios se heredaban y aprendían de forma directa bajo la tutela de un maestro; en el sistema industrial, la escuela imitó el modelo fordista; en la posmodernidad, sin embargo, los relatos sobre la sociedad que somos y queremos ser parecen menos definidos, pero, en todo caso, coinciden en ubicar como protagonista a las tecnologías digitales, lo que genera al menos dos problemas: primero, la tecnocratización del discurso educativo; y segundo, la emergencia de una filosofía solucionista que alcanza y deforma el ámbito escolar.

En cuanto a lo primero, “un discurso se tecnocratiza cuando pone más énfasis en los medios antes que en los fines que pretende alcanzar. Cuando canjea su justificación y los criterios para juzgar su éxito por una ambigua apelación al «sentido común»” (Mateus, 2013a, pág. 176). En cuanto a lo segundo, Evgeny Morozov ironizó el discurso cuasi religioso de los que creen que todo problema social tiene una solución tecnológica, advirtiendo, más allá de la ironía, que se está afirmando una filosofía peligrosa: “La tecnología puede hacer que seamos mejores personas, y lo hará. O, al decir de esos fanáticos de la tecnología llamados *geeks*, si disponemos de suficientes aplicaciones, todas las fallas del sistema humano se vuelven superficiales” (Morozov, 2015, pág. 12).

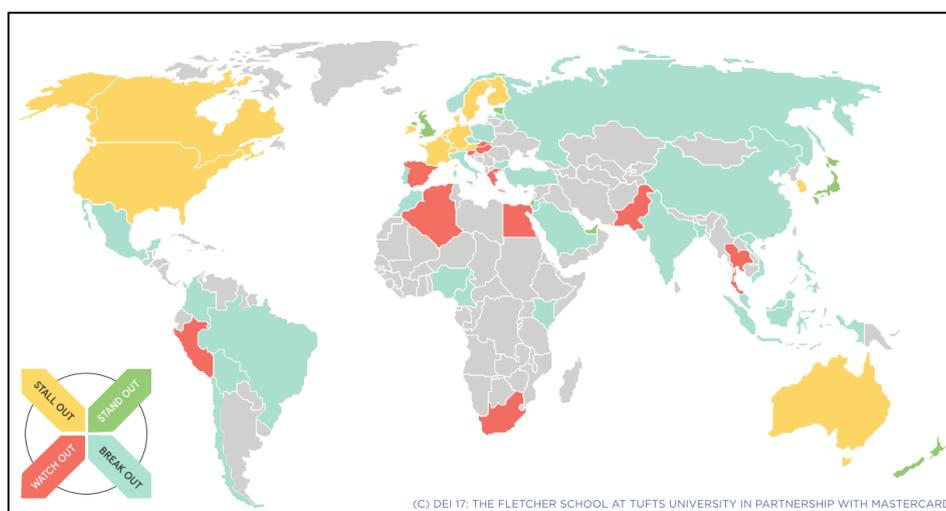
La novedad de los medios digitales emergentes, así como la digitalización de la mayoría de los procesos mediáticos, determinan el discurso que reclama con urgencia el desarrollo de competencias digitales. Este discurso global, sin embargo, oculta y sanciona sensibilidades diferentes sobre el papel de los medios tecnológicos en la escuela. De hecho, diversas investigaciones han mostrado que la defensa pública que muchos docentes realizan de las TIC dista de sus prácticas reales o se presenta como una estrategia de defensa para no ser acusados de “retrógrados”, “anacrónicos” o “ignorantes” (Bladergroen, Chigona, Bytheway, Cox, & van Zyl, 2012). Un artículo de *The Economist* (2017) sobre el papel de la tecnología educativa en la escuela actual, concluye recordando una frase del psicólogo conductista Skinner, que en 1984 sancionó que oponerse a la tecnología en la educación era “una vergüenza”.

La digitalización constituye un *momentum* de la historia económica y social. Según el *Digital Evolution Index 2017*, los flujos digitales son responsables del mayor crecimiento del PBI que los bienes y servicios tradicionales. El impacto del Internet de las Cosas y la *shared economy*, han generado un impacto tal que la competitividad de los países depende en gran medida de su nivel de digitalización. Entre otros factores aparentemente irreversibles de la globalización, destacan el aumento imparable de flujos de capitales y personas, la emergencia de economías en desarrollo (fenómeno conocido como “*the rise of the rest*”) como la china o la india, que casi han dejado de lado el papel para digitalizar todos sus procesos, pero también la mayor inequidad en la distribución de la riqueza y la aceleración del cambio climático. Para los autores de este índice global, las economías nacionales pueden representarse en cuatro estadios:

- (i) **Los países “destacados” (*stand-out*):** altamente digitalizados y lideran la innovación, aprovechando sus ventajas existentes de manera eficiente y eficaz;
- (ii) **Los países “estancados” (*stall-out*):** que disfrutan de un alto estado de avance digital, pero exhiben un ritmo lento de crecimiento;
- (iii) **Los países “en auge” (*break-out*):** con baja digitalización, pero en rápida evolución, lo que los hace muy atractivos para los inversores; y
- (iv) **Los países de “cuidado” (*watch-out*):** que enfrentan desafíos significativos por su bajo estado de digitalización e impulso (y en algunos casos, retroceso de su ritmo de digitalización),

Como se observa en la **Figura 12**, países como Rusia, Brasil, China o India, considerados “en auge”, suponen un ejemplo de superación en términos de economía digital, mientras que otros estados, como España o Perú, están en las antípodas, sobre todo debido a limitaciones institucionales e infraestructurales, lo que los lleva a presionar.

Figura 12. Índice de Evolución Digital (DEI) 2017



Fuente: Chakravorti & Shankar-Chaturvedi, 2017

Sin embargo, como reza el refrán, “no todo lo que brilla es oro”. Hay economistas que discrepan de lo anterior y sostienen que la digitalización es un espejismo, pues si bien mejora ostensiblemente aspectos relacionados con la infraestructura de la comunicación –ubicuidad, asincronía, velocidad, portabilidad, etc.– no ha significado un aumento apreciable de la productividad:

los smartphones son divertidos, cómo no. Una pasada la banda ancha, fantásticos los coches que se conducen solos y el kit para secuenciar nuestro genoma en el baño. Pero estas cosas no están creando puestos de trabajo, no meten más dinero en el bolsillo, salvo a un puñado de elegidos, y no llevan el pan a casa. Y no aumentan la productividad del trabajo, que es lo que nos han prometido durante años los evangelistas digitales (Nosengo, 2017).

Según Robert Gordon, economista de la Universidad de Northwestern, y autor de *The Rise and Fall of American Growth*, la productividad crece hoy menos que a comienzos del siglo anterior y dentro de 10 años, la economía digital como paradigma se habrá agotado. En ese sentido, revoluciones digitales como la bombilla eléctrica, las alcantarillas o los tocadiscos resultaron mucho más trascendentales en términos económicos y sociales.

Algunos de las posiciones que enfrentan a los tecnoutopistas y los tecnopesimistas están sintetizadas en este cuadro, elaborado a partir de enunciados de diversos autores sobre el rol de internet en la sociedad y en la economía:

Tabla 7. Enunciados Optimistas y Pesimistas sobre el Futuro Digital

Optimistas	Pesimistas
Sociedad	
La red es participatoria	La red es polarizadora
La red alienta la participación	La red facilita la fragmentación
“Un mundo global”	“Balcanización” de los medios y olocracia (“ <i>mob rule</i> ”)
Heterogeneidad: la red promueve la diversidad de pensamiento	Homogeneidad: La red promueve la cercanía de pensamiento
Herramienta de liberación y empoderamiento	Herramienta de mal uso y abuso
Educación de las masas	Atontamiento de las masas
Plena información, que crear oportunidades de aprendizaje	Exceso de información, que impacta negativamente en el aprendizaje
Economía	
Beneficios de la “gratuidad” (“economía del don”)	Costos de la “gratuidad” (amenaza a los modelos de negocio)
Aumenta la colaboración masiva	Disminuye el esfuerzo individual
Ensalza la creatividad amateur	Atenta contra la profesionalización
Modelo “ <i>wiki</i> ”: sabiduría de las multitudes, beneficios de la colaboración abierta (“ <i>crowdsourcing</i> ”)	Modelo “ <i>wiki</i> ”: estupidez de las multitudes + explotación (y precarización) de los empleos

Fuente: Adaptado de Thierer, 2010, pág. 67

Podemos concluir que las dos mayores preocupaciones que emergen del anterior debate son, por un lado, el impacto de la digitalización en el aprendizaje y la cultura, así como el rol de los expertos vs. los amateurs; por el otro, la promesa –o el riesgo– de la personalización (o la desmasificación, puesto

de otra forma). En cuanto a lo primero, Wikipedia representa un paradigma que permite a uno y otro bando sentar posiciones concretas: los pesimistas temen la relativización de la verdad en manos de cualquier individuo con capacidad de editar el contenido de una enciclopedia, y ven el culto por lo amateur como la muerte de los expertos; en el plano político, les ocupa el desvanecimiento de la autoridad y la representación democrática y la instauración de una olocracia o un “gobierno de las masas” bajo la ilusión de la participación directa. Los optimistas, por contrario, ven lo anterior como puertas que se abren: hablan de una inteligencia colectiva, de una solidaridad basada en el intercambio abierto e incluso el nacimiento de nuevos modelos de negocio. En cuanto a lo segundo, ambos bandos sugieren que la digitalización ha provocado una “personalización” de las experiencias mediáticas: aquí podríamos hablar de Netflix como el paradigma de producción, distribución y acceso que modela el ecosistema actual. Mientras que para los optimistas hablan de la creación de entornos personalizados enriquecidos –gracias a la personalización o “customización” de todos los bienes y servicios–, los pesimistas critican cómo se empobrecen la cultura en manos de un narcisismo que fragmenta la sociedad (Thierer, 2010). Antes que establecer una posición definitiva cabe insistir en la importancia que tienen estas perspectivas en la manera como nos relacionamos con los medios. Unos y otros tienen sustento suficiente, pero es oportuno reflexionar sobre los mismos, desmitificarlos y tomar consciencia del estatuto de incertidumbre tecnológica en que nos movemos.

2.3.3. La *economización* del discurso educativo

El discurso económico ha desplazado al político en casi todos los sectores. Parecen siempre más serios los discursos políticos cuando se sostienen sobre guarismos y ratios concretos antes que ideales abstractos. En el plano educativo, el aprendizaje se ha planteado como un determinante del crecimiento económico, a través de su impacto directo en el capital humano. Desde que esta teoría apareció en los años 60, desarrolló la idea de que los factores que impulsan el desarrollo de un país –capital, trabajo y recursos humanos– se relacionan más con la cantidad de educación incorporada en el individuo y en la sociedad. En esa línea, autores como Schultz o Becker, insistían en que las capacidades productivas de una persona crecían de forma proporcional a la cantidad de conocimientos acumulados.

En síntesis, la teoría del capital humano se entiende como aquellas capacidades que cada individuo aporta a una empresa, que son activos individuales e intransferibles, que agregan valor y que tienen fuertes incentivos internos, transformándose en la mejor inversión individual y familiar. [...] Dentro de este marco, se entiende a la educación como «una inversión que se realiza para incrementar la capacidad productiva a futuro» [Quiroz, 2008, pág. 65], puesto que permite a las personas acceder a puestos de trabajo mejor remunerados y constituir familias con mejores condiciones de vida (Cuenca, 2013, pág. 81).

Al concebirse la educación en estos términos, una de las urgencias de los estados fue hacer llegar la oferta educativa a toda la población hasta lograr un acceso universal. En paralelo, sin embargo, se añadió a la demanda de acceso una variable de calidad que se volvió un “sentido común”, pues hasta

hoy no tiene una definición unívoca. Como señala Ricardo Cuenca, la noción de calidad que prevaleció en este contexto socioeconómico, fue la utilitarista, traducida en calidad del producto final y en eficiencia del logro de ese mismo producto (pág. 82). Entre las variables de calidad más recurridas, los expertos dividen aquellas que provienen de la oferta –infraestructura, materiales, gestión institucional y docencia– y las que derivan de la demanda –formación temprana, acceso a la educación de los padres, lengua materna, nivel de pobreza, etc.– (Beltrán & Seinfeld, 2013).

Así mismo, otros de los efectos de la economía sobre la política en el mundo educativo ha sido la creciente importancia de la evaluación como mecanismo de mejora. Así como el presupuesto se rige en la tecnocracia contemporánea por metas, resultados y retornos de inversión, en la educación también todo ha de evaluarse: alumnos, docentes, instituciones y sistemas. Como precisa Ruiz-Tarragó (2017), no es que la evaluación carezca de importancia, pero ante su abuso y

la falta de una potente visión de las realidades del mundo exterior y de intercambios permanentes con el mismo, el exceso de discurso sobre la evaluación contribuye a crear muros mentales que acentúan que el sistema educativo sea prisionero de sí mismo, es decir, que la escuela sea un fin en sí misma (pág. 59).

En palabras de Martha Nussbaum (citada en Ruiz-Tarragó, 2017), este tipo de debates sobre las nuevas políticas –entre ellas la educativa– confirman ciertos sesgos de las élites, más interesadas y orientadas a perpetuar relaciones de poder. Esto genera una especie de autismo que obliga al sistema educativo a seguir juzgándose de forma introspectiva, incapacitándolo para negociar nuevos sentidos y significados fuera de su propio entorno. En muchos países, los malos resultados de pruebas como PISA han sido la coartada perfecta para deslegitimar la escuela como institución social y para nutrir una opinión pública que, en casos como el peruano, es cada vez más favorable a la privatización del sistema educativo. Así también, este es el germen bien aprovechado del discurso tecnófilo, que apunta a integrar tecnologías como fórmula para mejorar la calidad de las escuelas. Como apunta Paula Sibilía, “el aparataje técnico se considera un mero instrumento a ser incorporado a las prácticas escolares, como si fuera una herramienta neutra capaz de actualizarlas, remediando de ese modo la tan proclamada crisis” (Sibilía, 2016)

En este contexto, las tecnologías, vistas desde una perspectiva utilitarista, sirven al deslegitimado sistema escolar, primero, proveyendo amplio acceso a la información y, como consecuencia, al conocimiento –que, en boca de muchos autores y políticos, resulta una transición automática–; y segundo, capacitando a las personas en una serie de habilidades imprescindibles para la sociedad actual y futura. Por su parte, los sistemas educativos deben responder a las demandas del sistema productivo incorporando –en muchos casos de manera acrítica– los avances científicos y tecnológicos, engrosando, para ello, un currículo que garantice la calidad en la formación de los ciudadanos, pero que, como en el caso de muchas constituciones políticas, termina siendo una declaración de buenas intenciones.

Ahora bien, la economía, en todo lo anterior, juega un rol ideológico (o astutamente político, en términos de Paulo Freire) más relevante del que creemos.

2.3.4. Competencias del siglo XXI y empleabilidad

La tecnología digital viene generando una ruptura a muchos niveles, pero quizá el que mayor interés consiga sea el ámbito laboral. Como dijimos antes, miedos asociados a la masiva pérdida de empleos, pero también la esperanza de una mejor calidad de vida a mano de poderosos algoritmos, discurren por la sociedad como virus, entre fundamentos objetivos y algunas ideas distópicas sobre el futuro. Ante este escenario, preocupa definir las competencias requeridas para lidiar con estas nuevas tecnologías y con sus contenidos. Por un lado, como señala Scolari (2009), hoy una persona normal recibe en solo día más estímulos que un habitante del Medioevo en toda su vida, lo que sumado a la fragmentación de nuestras experiencias cognitivas (ya no aprendemos linealmente), nos obliga a desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje. Por el otro, muchas de las tareas ya digitalizadas y automatizadas han puesto de manifiesto la urgencia de revisar los conocimientos, habilidades y actitudes exigidas por el nuevo régimen. Muchos autores se han ocupado de esto y han explorado la evidencia acumulada desde las perspectivas académica y profesional.

En el primer caso, Laar, van Deursen, Van Dijk y de Haan (2017) revisaron más de 1,500 artículos relativos a los cambios del siglo XXI y su relación con las nuevas competencias laborales. A partir de una revisión sistemática de 75 estudios finalmente incluidos, propusieron una serie de siete dimensiones competenciales fundamentales: técnica, gestión de la información, comunicación, colaboración, creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas, así como cinco dimensiones contextuales: conciencia ética, conciencia cultural, flexibilidad, autodirección y aprendizaje a lo largo de la vida. Asimismo, ofrecieron la siguiente conceptualización operativa:

Tabla 8. Competenciales fundamentales y contextuales para el siglo XXI

Dimensión	Definiciones conceptuales y componentes operativos
COMPETENCIAS FUNDAMENTALES	
<i>Técnica</i>	Usar dispositivos y aplicaciones (móviles) para realizar tareas prácticas y reconocer entornos en línea específicos para navegar y mantener la orientación.
<i>Gestión de la información</i>	Utilizar las TIC para buscar, seleccionar y organizar eficientemente información, así como para tomar decisiones informadas sobre las fuentes de información más adecuadas para una tarea determinada.
<i>Comunicación</i>	Utilizar las TIC para transmitir información a otros, asegurando que el significado se exprese de manera efectiva.
<i>Colaboración</i>	Utilizar las TIC para desarrollar una red social y trabajar en equipo para intercambiar información, negociar acuerdos y tomar decisiones con respeto mutuo hacia el logro de un objetivo común.
<i>Creatividad,</i>	Utilizar las TIC para generar ideas nuevas o desconocidas, o tratar las ideas familiares de una manera nueva y transformarlas en un producto, servicio o proceso que se reconoce como novedoso dentro de un dominio particular.

<i>Pensamiento crítico</i>	Utilizar las TIC para hacer juicios informados y opciones sobre la información y la comunicación obtenidas utilizando razonamiento reflexivo y pruebas suficientes para apoyar las reclamaciones.
<i>Resolución de problemas</i>	Utilizar las TIC para procesar y entender cognitivamente una situación problemática en combinación con el uso activo del conocimiento para encontrar una solución a un problema.
COMPETENCIAS CONTEXTUALES	
<i>Conciencia ética</i>	Comportarnos de una manera socialmente responsable, demostrando conciencia y conocimiento de aspectos legales y éticos al usar las TIC.
<i>Conciencia cultural</i>	Mostrar comprensión intercultural y respeto hacia otras culturas cuando se utilizan las TIC.
<i>Flexibilidad</i>	Adaptar nuestro pensamiento, actitud o comportamiento en los entornos cambiantes de las TIC.
<i>Autodirección</i>	Establecer metas propias, gestionar el logro de las mismas y evaluar nuestro progreso al utilizar las TIC.
<i>Aprendizaje a lo largo de la vida</i>	Explorar constantemente nuevas oportunidades al usar TIC que pueden ser integradas para la mejora continua de nuestras capacidades.

Fuente: Laar, van Deursen, Van Dijk y de Haan (2017), traducción propia.

La unidad de inteligencia de la revista británica *The Economist*, auspiciada por Google, publicó el informe *Driving the skills agenda: Preparing students for the future*. Para elaborar este documento, entrevistó expertos mundiales y aplicó una encuesta a nivel global con ejecutivos senior de empresas, docentes y estudiantes. Los resultados coinciden en gran medida con los hallados en la revisión sistemática de Laar, van Deursen, Van Dijk y de Haan (2017): la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y la comunicación son claves de los nuevos entornos laborales. Existen, no obstante, otros elementos críticos no precisados en el cuadro anterior que completan la visión sobre el estado de las cosas:

- (a) Para muchos ejecutivos, existe una brecha entre la calidad de la oferta y de la demanda laboral. Esto es aún más grave por lo pobre autopercepción de los estudiantes sobre sus propias capacidades. Las razones de esta asimetría son ambiguas: en algunos casos, el problema está en la información proporcionada por las propias empresas y los estados, que lleva a muchos estudiantes a formarse en disciplinas sin mayor demanda; en otros casos las propias empresas son incapaces de precisar el tipo de competencias que requieren.
- (b) Las competencias para el siglo XXI no representan un consenso universal. Aún más, en ciertos contextos pueden ser observados como una preocupación elitista. En países en desarrollo, por ejemplo, la mayor prioridad sigue siendo aquellas competencias básicas, como la literacidad y numeracidad, cuya formación escolar es aún deficitaria. En este sentido, el informe advierte de la tentación de engrosar un currículo escolar que aún no satisface los objetivos propios del siglo XX, aunque algunos especialistas señalan que las competencias no tienen por qué ser excluyentes.
- (c) Las competencias no pueden ser enseñadas de forma aislada. La transversalidad es clave, pero es difícil de aplicar sobre todo porque los propios profesores no han sido formados en ella.
- (d) Muchos estudiantes están atendiendo los déficits de las escuelas por sus propios medios. Existen diferencias significativas en varias competencias entre aquellas adquiridas

formalmente en la escuela y las que fueron desarrolladas por otros medios. Muchos docentes, asimismo, empiezan a reconocer que el nivel de aprendizaje independiente de los estudiantes ha crecido, al margen de que los temas no sean considerados en los currículos oficiales o incluso puedan ser debatibles.

- (e) Finalmente, si bien la tecnología ha cambiado, los paradigmas escolares siguen inmutables. Muchos estudiantes y docentes reconocen la brecha en literacidad digital existente, así como el desaprovechamiento de las tecnologías disponibles. Para muchos ejecutivos, ampliar el acceso tecnológico en las instituciones educativas es una de las tres maneras concretas en que los estados puedan beneficiar el desarrollo industrial (las otras dos son “proveer mejor acceso a esquemas empresariales o prácticas preprofesionales” y “mejorar la formación docente”) (The Economist, 2015).

El informe concluye en la importancia del docente. Aunque se diga que ya no es el oráculo de antaño, su tarea de seleccionar, filtrar, compartir y explicar contenido es tan crítica como siempre ha sido. Lo que ha cambiado, sin embargo, es la expectativa de que ese conocimiento hoy importante será requerido en el futuro, por lo que el desarrollo de capacidades de adaptación hacia el cambio son más que nunca relevantes. En este sentido, las políticas promovidas desde los estados para la formación docente han de ser repensadas. Asimismo, el rol de la tecnología y el aseguramiento del acceso a la misma es imprescindible, pero debe estar supeditado a un diseño cuidadoso y deliberado.

2.4. Aproximación política

2.4.1. La educación como problema político

En el apartado anterior nos aproximamos a la educación mediática desde la óptica económica y social, y quedó en claro que la educación es un problema directamente relacionado con el poder, con la formalización y la gestión del conocimiento, pero también con el entendimiento ideológico de cuáles son o deben ser los derechos fundamentales de los ciudadanos, y el derecho educativo en particular.

Paulo Freire, filósofo brasileño y uno de los fundadores de la llamada “pedagogía crítica” al que nos hemos ya referido desde el epígrafe de la introducción, es una de las voces más claras en apuntar el acto educativo como un acto político. Para empezar, se trata de un acto que trasciende la escolaridad. En la introducción que Henry Giroux hace de *La naturaleza política de la educación*, explica la idea freiriana de que el poder como forma de dominación no es solo impuesto por el Estado —a través de la policía, el ejército o los tribunales—, sino que “se expresa mediante la manera en que el poder, la tecnología y la ideología se unen para producir formas de conocimiento, relaciones sociales y otras formas culturales concretas que operan para silenciar activamente a las personas” (Freire, 1990, págs. 20-21). En ese sentido,

para que los educadores radicales comprendan el significado de la liberación, deben, en primer lugar, ser conscientes de la forma que adopta la dominación, la naturaleza de su situación y los problemas que plantea a aquellos que la experimentan como una fuerza tanto subjetiva como objetiva (pág. 21).

La propia tesis de Freire tiene carga ideológica, como él mismo reconoce. Freire fue transparente al enunciar desde la izquierda política y denunciar la neutralidad del acto educativo como una ilusión paralizadora. Por eso, Freire distingue entre los ingenuos y los astutos: los primeros son los que consideran posible la educación como proceso “aséptico” y los segundos son los que, a sabiendas de que es imposible, ocultan su trasfondo político de forma interesada. Ambos bandos son inútiles para promover un acto educativo liberador, lo que se requiere con personas críticas que asuman que el proceso educativo es un proceso político y que estén dispuestos a discutir al respecto.

De igual forma, el movimiento del tecnorealismo, promovido por intelectuales y periodistas tecnológicos como Steven Johnson, Douglas Rushkoff, Andrew Shapiro, Stefanie Syman y Howard Rheingold, presentó una serie de principios que cuestionan, por un lado, la neutralidad de la tecnología –en tanto que cada herramienta proporciona una manera de ver el mundo– y, por el otro, la necesidad de formarnos en la escuela a partir de estas comprensiones:

En un mundo regido por el flujo de información, las formas que esta adopta y sus códigos que la hacen visible se están convirtiendo en fuerzas sociales muy poderosas. Comprender estas fuerzas y sus limitaciones y participar en la creación de nuevas herramientas, debería ser una parte importante de un ciudadano involucrado. Estas herramientas afectan nuestras vidas tanto como las leyes y deberíamos someterlas a un escrutinio democrático (Technorealism.Org, 2018).

En el Perú uno de los proyectos educativos de mayor impacto es Innova Schools, la cadena privada de colegios más grande del país con más de 40 mil alumnos y con la aspiración de llegar a 100 mil en 10 años. En la página web de esta empresa educativa se señala, por un lado, que responde a un modelo pedagógico socioconstructivista, donde todos los estudiantes estén en capacidad de construir su propio conocimiento, y por otro, que tiene como meta educar a los niños “para que sean exitosos, no solo en la universidad sino, sobre todo, en la vida” (Innova Schools, 2018). En una entrevista publicada en el diario *El Comercio*, el director general de esta franquicia de colegios señaló que uno de los grandes problemas educativos en el Perú “es que muchas veces imponemos la ideología por delante del alumno y dejamos de pensar en ellos como el centro del proceso de aprendizaje” (Vega, 2017). Existe, en parte importante del empresariado peruano –probablemente en otras latitudes sea igual–, la convicción de que la ideología es un tipo de discusión dogmática estéril e improductiva y no un conjunto de ideas sobre el sentido de las cosas, inherentes a cualquier persona u organización. En esta línea, parece entenderse el acto educativo –y el político, ciertamente– como un ejercicio técnico, de aplicación de métodos, técnicas, algoritmos y sistemas, donde el debate sobre la finalidad del proyecto resulta una rémora de la que conviene liberarse.

En esta línea crítica, Osvaldo Dallera (2010), en su libro *Sociología del sistema educativo (o, crítica de la educación cívica)*, problematiza la situación de la escuela y otras instituciones de la modernidad (como el matrimonio), incapaces y agonizantes. Cuestiona los presupuestos ontológicos sobre los que están construidas estas instituciones. En el tema educativo organiza estos presupuestos de la siguiente forma:

- (i) Existe una realidad, piedra angular de la filosofía que presupone que la realidad es cognoscible y alcanzable (representada en un objeto) y que es independiente de quien la observa (el sujeto). Esta realidad, al revelarse científica y moralmente, pasa a constituir el cuerpo de conocimientos que deben ser distribuidos;
- (ii) Existe una autoridad que, a diferencia de la premodernidad, ya no proviene de la divinidad sino de la razón y que da paso a las instituciones nacionales reconocibles, que son las que regulan el cuerpo de conocimientos que deben ser alcanzados;
- (iii) Existe una forma de saber, que es el método científico legitimado, que, a diferencia del método divino, requiere de especialistas para ser aprehendido y divulgado;
- (iv) Existe una manera de vivir, es decir, un conjunto de valores anhelados socialmente, formulados institucionalmente, transferidos por los docentes (que deben gozar de una doble autoridad, moral y cognoscitiva), convertidos en apóstoles modernos;
- (v) Existe algo que enseñar, que son las representaciones autorizadas de la realidad (a veces llamadas “saberes socialmente relevantes”), organizadas formalmente en normas, currículos, guías e instrucciones que deben ser seguidas y enseñadas como hechos verdaderos;
- (vi) Existe una forma de hacerlo, que responde a la planificación racional de la enseñanza y para la cual se organizan una serie de recursos materiales y simbólicos (docentes, libros, infraestructuras, tecnologías...);
- (vii) Existe progreso, por cuanto el aprendizaje nos permite saber y ese saber nos hace mejorar y avanzar como sociedad; y finalmente que
- (viii) Existe un lugar adecuado para aprender: la escuela, que sigue investida de un halo de autoridad y que representa la idea del acceso al conocimiento universal, distribuido de manera democrática e igualitaria¹³.

¹³ Es común pensar en el modelo escolar de la Ilustración representado por una “escuela pública” controlada por el Estado para satisfacer las necesidades de la sociedad y no de la Iglesia. Sin embargo, no en todos los contextos la “escuela pública” encontró esa misma idea. Desde inicios del siglo XX, en el Perú, la masificación de la educación obligatoria no tuvo el sentido revolucionario de la escuela pública en Europa, pues inauguró un modelo de convivencia con una escuela privada, creada y controlada por las élites, a las que no todos accedían: “Detrás de la cuestión religiosa, lo que se discutía era el derecho de los grupos sociales más acomodados de seguir educando a sus hijos en establecimientos que escaparan al control del Estado, mientras se buscaba incorporar a los sectores emergentes en instituciones gratuitas que permitirían el acceso de todos a la educación (por lo menos a la primaria), aunque dentro de una red diferente de la red religiosa y particular” (Ansión, 2011, pág. 58). La brecha vigente entre educación pública y privada (que se extiende hasta el nivel universitario) exacerba y reproduce la gran brecha colonial y poscolonial, impidiendo así que la escuela

Esta serie de presupuestos estructuran el proyecto educativo de las sociedades liberales, sin que parezca necesario someterlos a juicio. Son lugares comunes propios del paradigma tecnocrático. Por eso, las reformas educativas se discuten entre técnicos, bancos y burócratas, omitiendo que el proyecto educativo de un estado es, como debería su constitución política, una declaración de principios, un asunto de innegable interés social y no solo económico. Pero, como aclara Skovmose (1999), “las ideologías esconden o disfrazan conflictos y, por lo tanto, tienden a reforzar las estructuras de poder establecidas en la sociedad” (pág. 17).

En 1966 Theodor Adorno publicó *La educación después de Auschwitz*, desatando una discusión profunda sobre la naturaleza y el sentido de la educación como una fuerza social. Luego de la II Guerra Mundial, Adorno creía que el principal objetivo de la educación debía ser que una atrocidad semejante no pueda repetirse en el mundo. Probablemente este texto marcó un hito para el surgimiento mundial de un ideal que hasta hoy se coloca al centro del debate: una educación crítica.

El sistema escolar está imbricado en una sociedad llena de crisis, algunas de las cuales en sí se manifiestan en la escuela. La desigualdad en la sociedad crea diferencias de oportunidades en la escuela. La sociedad es el contexto de estructuración de la escuela, la cual, por lo tanto, no puede regirse únicamente por principios educativos bien sustentados; más bien, la escuela en sí hace parte del campo de batalla político (Skovmose, 1999, pág. 25).

Lamentablemente es impopular pretender que las prácticas educativas aborden las crisis o conflictos sociales. Por el contrario, se ha nutrido un discurso diferente, en el que la escuela debe ser una institución marginal a las crisis, de contenidos técnicos, asépticos e insulares, descontaminados de los problemas cotidianos. Un entorno controlado y aún más, de composición homogénea, pues en países como el Perú, donde la educación privada está ganando la batalla a la escuela pública¹⁴ (Cuenca, 2013), las escuelas constituyen espacios de altos grados de segregación socioeconómica, reproduciendo un problema estructural de desigualdad (Bello, 2016).

Según un reciente estudio,

Hoy en día, uno de cada tres estudiantes en el país y uno de cada dos en Lima se educa en instituciones educativas privadas. Tal crecimiento ha sido descrito como un proceso de privatización *por defecto* [Balarin 2015a], que ocurre con escasa presencia del Estado y “de abajo hacia arriba”, es decir, sin que sea producto de políticas explícitas de privatización, sino de dinámicas de oferta y demanda en cierta medida espontáneas, pero también facilitadas por

contribuya positivamente a la articulación de todos los peruanos, a su identificación como ciudadanos, independientemente de sus orígenes. Se reproducen así antiguas jerarquías étnicas, a las que se han ido sobreponiendo nuevas jerarquías producto del sistema educativo mismo” (pág. 70).

¹⁴ Como señala Fazal Rizvi (2016), investigador del Departamento de Estudios Globales sobre Educación de la Universidad de Melbourne en un informe para la UNESCO, la privatización es un asunto de escala global: “La privatización de la educación ha sido ampliamente adoptada por gobiernos de todo el mundo y con frecuencia ha recibido el respaldo de ciertas organizaciones intergubernamentales, empresas transnacionales y organizaciones no gubernamentales. No obstante, el concepto de privatización ha sido interpretado y puesto en práctica en la educación de muchas maneras, y las formas que adopta la privatización en los diferentes niveles educativos, como los argumentos utilizados para justificarlas varían según los sistemas”.

un marco regulador que, como veremos, es mínimo, contradictorio, sumamente débil y poco efectivo (Balarin, Kitmang, Ñopo & Rodríguez, 2018, pág. 13).

En contextos como el peruano, de institucionalidad política precaria, también es complejo introducir una discusión vinculada con el sistema de medios y con su impacto en los aprendizajes escolares. El 2017, como veremos en el análisis de los resultados, se publicó un nuevo currículo nacional que introdujo importantes cambios —como el desarrollo de una serie de competencias básicas y la inclusión de otras nuevas, como la llamada “competencia TIC”—. Lo que más discusión trajo, sin embargo, no fueron los aportes teóricos y prácticos del documento, sino la presencia del enfoque de género, según la cual, para algunos grupos políticos y religiosos, “promueve la homosexualidad” y lo que estos mismos grupos denominan “ideología de género”. De modo que, a estas alturas de la historia, nos seguimos preguntando qué es la educación, para qué sirve la escuela, y cómo los medios de comunicación se integran en ese sistema.

2.4.2. La EM como derecho político

A diferencia de la educación a secas, quienes hablan de educación mediática la perciben como una premisa de ciudadanía. Uno de esos saberes socialmente relevantes o competencias básicas que deben ser aprendidos para pertenecer a la sociedad global y, aún más, preservar los fundamentos de la democracia liberal ante la aparición de diversos populismos, nacionalismos y fascismos (Laba, 2017). La Organización de las Naciones Unidas aprobó en junio de 2016 la resolución A/HRC/32/L.20 que considera el acceso a internet un derecho humano básico, al tiempo que

- (i) *Afirma* que los derechos de las personas también deben estar protegidos en Internet, en particular la libertad de expresión, que es aplicable sin consideración de fronteras y por cualquier procedimiento que se elija, de conformidad con el artículo 19 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos;
- (ii) *Reconoce* la naturaleza mundial y abierta de Internet como fuerza impulsora de la aceleración de los progresos hacia el desarrollo en sus distintas formas, incluido el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible;
- (iii) *Exhorta* a todos los Estados a que promuevan y faciliten la cooperación internacional encaminada al desarrollo de los medios de comunicación y los servicios y tecnologías de la información y las comunicaciones en todos los países;
- (iv) *Afirma* que la calidad de la educación cumple un papel decisivo en el desarrollo y, por consiguiente, exhorta a todos los Estados a fomentar la alfabetización digital y a facilitar el acceso a la información en Internet, que puede ser una herramienta importante para facilitar la promoción del derecho a la educación;
- (v) *Afirma también* la importancia de que se aplique un enfoque basado en los derechos humanos para facilitar y ampliar el acceso a Internet y solicita a todos los Estados que hagan lo posible por cerrar las múltiples formas de la brecha digital [...]

Todo esto en un contexto donde el manejo político de los medios se hace más evidente —por intereses políticos, desde luego—. Como muestra, el 2016 el *Diccionario de Oxford* nombró la posverdad (*post-*

truth) como “palabra del año”, definiéndola como las apelaciones a las emociones y a las creencias personales al momento de modela la opinión pública. Si bien se trata de una palabra preexistente, su estelaridad en recientes procesos electorales –como la presidencia de Donald Trump en Estados Unidos o Bolsonaro en Brasil, o el retiro del Reino Unido de la Unión Europea – la ha puesto de moda y la considera de muy alto interés para la investigación de la comunicación política en el mundo (University of Oxford, 2016). Así también, ha encendido una nueva alarma para los promotores de la educación mediática.

Pero estos hechos no son aislados. Son parte de un fenómeno de años de erosión de la verdad y crisis institucional propios del mundo posmoderno. En una encuesta transnacional sobre estos temas, realizada en 28 países, la mayoría de las participantes (59%) señaló confiar más en los algoritmos de los motores de búsqueda de internet antes que en los editores humanos. Mientras tanto, Europa impuso una multa de 2,420 millones de euros a Google –la mayor sanción individual por vulneración de normas de competencia de la historia de este continente– por alterar sus algoritmos de búsqueda para favorecer sus productos (Callol, 2017). Por un lado, se discute el monopolio informativo de empresas como esta o Facebook y, sin embargo, las personas creemos más en ellas que en nuestras propias capacidades. Adicionalmente, todo este fenómeno se suma a la pérdida de prestigio por parte de los expertos y especialistas de siempre; en su lugar, es la comunidad de pares con los que se discute e intercambian puntos de vista en los medios sociales la que se erige como el referente de antaño. Ya casi la mitad de la población mundial se informa directamente a través de sus medios sociales y no los medios tradicionales, como reveló un estudio global del Pew Research Center (Mitchell, Simmons, Matsa, & Silver, 2018). Este cambio en la dieta informativa ha suscitado particular atención a partir de investigaciones sobre los efectos que surten los filtros y las burbujas en los entornos virtuales, siguiendo la teoría de las *echo-chambers* (Flaxman, Goel, & Rao, 2016; Vicario et al., 2016).

Noam Chomsky, uno de los más duros críticos al poder manipulador de los medios, considera que una de las peores consecuencias de la precarización de las condiciones de vida y la pérdida de la legitimidad en el mundo actual trae una consecuencia nefasta:

la desilusión con las estructuras institucionales ha conducido a un punto donde la gente ya no cree en los hechos. Si no confías en nadie, por qué tienes que confiar en los hechos. Si nadie hace nada por mí, por qué he de creer en nadie (Chomsky, 2018).

En esa línea, la educación mediática posibilita el ejercicio ciudadano, “apelar a la ciudadanía en este contexto es hablar de ciudadanía en el ámbito mediático o digital, pero al mismo tiempo supone hablar de ciudadanía conseguida o intensificada gracias al uso de la tecnología comunicativa” (Gozálvez, 2011, pág. 136). Como señaló David Buckingham en la Conferencia Internacional de Educación Mediática y Digital celebrada en Segovia el 2017, si en el mundo fuimos poco capaces de lidiar hasta hoy con un ecosistema mediático basado en contenidos, que dominaba el mundo hasta antes de la erupción digital, ahora es más complejo atender la educación mediática desde la lógica de

las plataformas. Los educadores mediáticos se sienten algo más cómodos analizando textos, pero cuando toca hablar de distribución o de aspectos legales o económicos, la situación se complica.

Más aún en contextos de democracia precaria como el peruano. De acuerdo con el Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía 2016, “solo el 34,8 % de los estudiantes peruanos reconoce a la democracia como sistema político y comprende que las instituciones y leyes pueden promover valores democráticos en una sociedad”, y el “57,7 % no considera negativo para la democracia que una sola empresa o el gobierno sea propietario de los periódicos de un país” (Ministerio de Educación, 2017).

Para José Manuel Pérez Tornero (2017), consultor de la UNESCO, la propuesta de esta organización por una Alfabetización Mediática e Informativa propone una respuesta abiertamente política:

Primero, defender los derechos humanos básicos (vinculados a la libertad y a la participación política), que aún se incumplen en muchos lugares; luego, ir a por los derechos de tercera generación, como son el disponer de una capacidad crítica para participar de la esfera pública, saber enfrentarse a las tecnologías y no estar subordinados a un robot son retos importantes y muy actuales. En este sentido, la aspiración es construir, primero, una sociedad cosmopolita y no homogeneizadora, que desarrolle un sentido de la diversidad y de la multiculturalidad nuevo, más poliédrico en su concepción del mundo; pero también una sociedad que trascienda los poderes clásicos del estado que heredamos del siglo XIX y que permita integrarnos en todos los niveles, entre ellos, el educativo: no podemos desarrollarnos como comunidad científica si seguimos bajo el esquema de las fronteras nacionales.

Asimismo, para Pérez Tornero, “el equilibrio consiste en un sistema mediático que permita fuentes diversas y contrastadas, y una política (civil, no sólo estatal) de participación”. En la misma dirección, voces sensatas nos recuerdan la educación mediática no es una panacea, sino apenas uno de los componentes del ecosistema mediatizado en que vivimos, de modo que, si bien es vital desarrollarla tanto a nivel curricular cuanto de formación docente, no caeremos en la ingenuidad de considerarla una salvación contra la circulación de información falsa, por ejemplo (Bulger & Davison, 2018).

2.4.3. La EM como política pública educativa

La educación mediática forma parte de proyectos educativos nacionales en muchos casos. Por lo tanto, los estados y sus gobiernos tienen la responsabilidad más relevante al momento de definirla. En este sentido, es importante brindar en este trabajo una visión global de la implementación de la educación mediática en el mundo. Sin enfocarnos en la historia particular de cada país —a la que nos hemos referido antes de manera muy general— ofrecemos un panorama de la EM desde dos dimensiones normativas expresadas en estas preguntas: ¿cómo está presente en el marco legal y en el marco curricular oficial de los países?

2.4.3.1. Europa

A nivel continental, la Comisión y el Parlamento europeos han sido aliados relevantes para la promoción de la educación mediática en el continente. Sin embargo, su desarrollo ha sido errático y pendular. A mediados de los 90 impulsaron el plan de acción “Aprender en la Sociedad de la Información (1996-1998)”, con la finalidad de

acelerar el acceso de las escuelas a la sociedad de la información, ofreciéndole nuevas oportunidades de apertura al mundo; fomentar la generalización de prácticas pedagógicas multimedia y la creación de una masa crítica de usuarios, productos y servicios multimedia educativos; y reforzar la dimensión europea de la educación y la formación gracias a los instrumentos de la sociedad de la información, valorando las diversidades culturales y lingüísticas (Comisión Europea, 1997, citada en Aguaded & Delgado, 2014, pág. 238).

Posteriormente, impulsaron diversos proyectos europeos –como Netd@ys Europe, Safer Internet o eLearning– que fueron tomando un sesgo más “digital” priorizando el uso de Internet y los dispositivos móviles. Se fijaron diversos compromisos vinculados a la provisión de tecnologías en las escuelas, asegurando el acceso total hacia el año 2001, y, la capacitación de todos los profesores en el uso de Internet y equipos multimedia antes de finalizar 2002. Además del acceso y la capacitación docente, desarrolló políticas vinculadas a la “alfabetización digital”. El 2006, Parlamento y la Comisión europeos constituyeron un grupo de expertos en alfabetización en medios y una consulta pública para evaluar los niveles de alfabetización mediática en este continente. Esta iniciativa, “culmina con la promulgación de la Directiva de Servicios de Medios Audiovisuales, que establece en materia de alfabetización mediática la promoción de ésta en todos los sectores de la sociedad dada su importancia en la consecución de personas competentes” (Aguaded & Delgado, 2014).

Según explican Frau-Meigs, Velez y Flores (2017, pág. 19) en su libro *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe*, en el continente se aprecia una oscilación de políticas y enfoques de educación mediática. En el terreno educativo existe un impulso por su escolarización formal y, en el mediático, por su incorporación en las actividades de los organismos regulatorios. Esto crea una sensación de estancamiento –como lamenta David Buckingham– o de brecha entre las declaraciones formales y la aplicación concreta en los países:

It’s now almost fifteen years since the European-level discussion of media literacy began, and yet it seems as though most of the participants are still limbering up, and haven’t even made it to the starting block. We have seen a great many feasibility studies and maps of the field, and several (more or less useful) pilot projects, but very little has been sustained over the longer term. There has also been a great deal of overlap here. One of the media educators I met in Ghent told me that his organization had tracked down twenty-seven different media literacy frameworks before then starting work on its own! (Buckingham, 2018).

A nivel nacional, los estados de desarrollo de políticas de educación mediática han sido variados, aunque es una gran ventaja contar con un órgano político promotor supranacional, como hemos dicho.

En Francia, por ejemplo, la tradición del modelo educativo se sustenta en lo que denominan *l'esprit critique*. En tal sentido, su visión de educación mediática resulta coincidente con este propósito y prioriza desde hace mucho la llamada *éducation critique aux médias*. Cuenta como buque insignia al Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information (CLEMI, 2017), órgano responsable de la educación en medios en todo el sistema escolar. Asimismo, la ley por la Refundación de la Escuela de la República, promulgada el 2013, señala que la competencia mediática e informacional es obligatoria y básica para todo el sistema. Entre otros aspectos, esta competencia permite a los estudiantes a aprender a leer y descifrar la información y la imagen, agudizar su pensamiento crítico para formar opinión, habilidades esenciales para el ejercicio de una ciudadanía informada y responsable en una democracia. Asimismo, busca entrenar a los estudiantes en la responsabilidad y el ejercicio de la libertad de expresión:

La idea es que los estudiantes no deben sólo recibir y evaluar críticamente materiales periodísticos, sino también percatarse del impacto que estos tienen sobre la realidad que los rodea –los medios como instrumentos de expresión de la personalidad, como medios para el desarrollo cultural, etc.–, el modo en que los materiales periodísticos influyen sobre las audiencias (Fedorov, 2011, pág. 17).

Además del CLEMI, existen en Francia otras autoridades como el Instituto Nacional del Audiovisual (INA), que guarda el récord de las producciones audiovisuales nacionales y las almacena, y el Consejo Superior del Audiovisual, que tiene entre sus funciones principales velar por el respeto a las libertades derivadas de la información y la protección de los usuarios, la organización de debates en radio y televisión, así como la regulación sobre la asignación del espectro electromagnético a los diferentes operadores (Durán, 2013).

En el Reino Unido a fines de los años 90 se empezó a diseñar la política oficial de educación mediática desde el departamento de Cultura, Medios y Deportes. Este proceso tuvo como hito formal fue la promulgación del *Communications Act*, en 2003, que creó la Oficina de Comunicaciones (OfCom), como nuevo órgano regulador de los sectores de la televisión, la radio y el vídeo a la carta, las telecomunicaciones de línea fija, los móviles y los servicios postales, además de las ondas de radio sobre las que operan los dispositivos inalámbricos. Esta oficina tiene como misión garantizar la calidad de los servicios de comunicaciones, proteger a los ciudadanos de fraudes y prácticas agresivas y promover la libre competencia en el sector. Adicionalmente a lo anterior, propio de cualquier órgano regulador, tiene la responsabilidad de “promover la alfabetización mediática”. Entre las estrategias trazadas para cumplir con el objetivo de promover la educación mediática, la OfCom optó por la investigación y producción de información que permita a los administradores públicos tomar decisiones adecuadas, la realización de eventos y creación de redes de asociaciones públicas y

privadas para que se interesen por este asunto, y el “etiquetado” (*content-labelling*) de los productos comunicativos, coherente con una visión de libre mercado en la que los ciudadanos-consumidores son quienes optan por consumir o no los productos a partir de la información del contenido que los propios productores brindan.

Sin embargo, como han criticado Wallis y Buckingham (2016), mucho de la retórica inicial (empoderar al ciudadano-consumidor en un entorno comunicativo cada vez menos regulado) se redujo hasta hoy al ejercicio puntual de proveer de investigación de mercado, como mecanismo principal para promover la educación mediática, y las otras estrategias señaladas fueron muy limitadas o discutidas. Así, la educación mediática pasó a convertirse, para los autores, en una de las políticas culturales “zombis” en el Reino Unido. El 2009 se publicó el *Digital Britain White Paper*, documento orientador de las políticas públicas en el Reino Unido, señalaba la educación mediática como un término “tecnocrático” y muy especializado, entendido por hacedores de políticas, pero que no era parte real del lenguaje cotidiano, por lo que convenía reemplazarlo por un concepto más directo, como el de la “participación digital”. La indefinición conceptual de la educación mediática —o la polémica que causó su visión, para ser más exactos— ocasionó no sólo un retroceso, sino que también propició que el tema saliera de la agenda del Departamento de Educación británico, intuitivamente el más interesado en apropiarse del concepto:

the demise of media literacy might be seen as simply a matter of ‘wrong time, wrong place’: there were too many competing interests at stake in it, and other policy imperatives eventually became more pressing. Yet the abandonment of media literacy also raises the question of how far governments really want citizens to adopt a critical stance towards media, however much they might pay lip-service to the idea from time to time (Wallis & Buckingham, 2016, pág. 14).

En Austria, la educación mediática es considerado uno de sus principios educativos desde 1953, y es partir del 2001, con la promulgación de un decreto específico del Ministerio Federal para la Educación, las Artes y la Cultura, que se buscó generar medidas concretas que integren crítica y analíticamente a los medios de comunicación tradicionales y nuevos a la formación de los ciudadanos. En su fundamentación, este decreto señala:

In view of the challenge posed by the electronic media, school needs even more to face up to the need to contribute to educating human beings who are able to communicate and to arrive at a judgment of their own, to enkindle creativity and pleasure in own creations, and – within the scope of the “media education” educational principle– to encourage individuals in finding their focus in society and a constructive-critical approach to experiences to which they are exposed (Bundesministerium für Bildung, 2017).

En la página web del Ministerio se puede encontrar información y recursos sobre la aplicación curricular de la educación mediática, así como una serie de proyectos y actividades promovidas por el propio ministerio y por otros organismos gubernamentales y ONG, donde destacan redes de museos, librerías, radios escolares y productoras audiovisuales.

Por su parte, Finlandia se ha convertido en la última década en uno de los paradigmas educativos mundiales en educación por los resultados en exámenes internacionales como PISA y por el nivel de articulación y coherencia de su sistema educativo. Es de los pocos países en el mundo con una autoridad gubernamental en materia de educación mediática Finnish Centre for Media Education and Audiovisual Media (MEKU). Además de contar con una autoridad especial, tiene varias otras organizaciones gubernamentales que promueven la educación mediática en el país, como el National Audiovisual Institute, bajo la competencia del Ministerio de Educación y Cultura, el National Board of Education o incluso el Ministerio de Justicia a través de la Finnish Competition and Consumer Agency. Así también, cuenta con organismos no gubernamentales como la Finnish Society on Media Education y la Finnish Library Association. En el contexto escolar, la promoción de la literacidad mediática e informacional inicia desde muy temprano en el currículo y se extiende hasta el fin de la secundaria, incluyendo la competencia transversal llamada multiliteracidad, que se desarrollan en varias asignaturas (National Audiovisual Institute, 2017). Ya nos hemos referido a esta competencia en un apartado anterior. Entre otros retos para el futuro de la educación mediática de este país, los fineses prestan atención a los procesos de consumo y producción digital en dispositivos móviles y particularmente en videojuegos, y acusan una creciente demanda de literacidad mediática en adultos mayores.

Finalmente, en España, la educación mediática existe nominalmente entre los principios del sistema escolar en la Ley Orgánica de Educación vigente desde 2006: Para los niveles de primaria y secundaria, “sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas” (Art. 19.2; 24.7 y 25.5). Sin embargo, como concluyen Pérez-Rodríguez y Delgado (2013),

el papel que tiene la educación mediática en el currículo no es ni suficiente, ni comparable con la presencia y la influencia de los medios de comunicación social y las tecnologías de la información y la comunicación en todos los ámbitos de nuestra vida. Educar en medios sigue siendo una opción voluntaria de centros y de profesores que lo llevan a cabo de forma personal y con referentes pedagógicos poco claros y escasamente estructurados (pág. 794).

En esa línea, como aseveran Pérez-Tornero y Pi (2014), a pesar de las recomendaciones europeas y del aparente avance en materia de acceso tecnológico, en cuanto al desarrollo curricular “sigue constituyendo un hecho que el enfoque sesgado de una educación en medios de carácter puramente instrumental y tecnológico se sigue sobreponiendo al enfoque más global, crítico y semiótico” (pág. 250). La crisis económica que inició el 2008 ha producido impactos negativos en tres niveles: el desarrollo curricular, la formación del profesorado y los avances en infraestructura. En cuanto a los dos primeros, ha destacado un pragmatismo tecnológico antes que un sentido integrador, por lo que los avances de la educación mediática en este país se asemejan a un péndulo, dependiendo el gobierno de turno.

2.4.3.2. América del Norte

En los Estados Unidos, el término *media literacy education* se discute de manera intensiva desde los 80 –aunque, como vimos en el apartado histórico, hay movimientos y proyectos de tecnología educativa documentados desde muy temprano–. El término *media literacy education* se entiende como el campo educativo dedicado a la enseñanza de todas las capacidades vinculadas con la literacidad mediática. A pesar de ello, no existe una integración formal en el currículo oficial, a diferencia de otros países anglófonos, y también se advierten diferencias conceptuales entre los propios estados. Las iniciativas de educación mediática no dejan de ser más esfuerzos individuales o colectivos de maestros o bibliotecólogos interesados, antes que una política pública claramente definida (Bulger & Davison, 2018). Como señaló Gencarelli (2015), entre otros factores han contribuido al limitado avance de la educación en medios en ese país,

- (a) una competencia con las disciplinas tradicionales de estudio en las escuelas estadounidenses; (b) la percepción de que la educación de los medios es sólo de interés particular; y (c) un imperativo comercial nada interesado en la acogida de un cuerpo de ciudadanos que sean astutos y críticos en su uso de los medios (pág. 138).

Sobre lo último, incluso, el autor sostiene que existe la sospecha en el negocio de la educación –pone énfasis en referirse a la educación en ese país como negocio–, que considera que la propuesta de la educación mediática no es sino un intento de algunos académicos por forjar un nicho propio, incluso en términos de prestigio u oportunidad económica (pág. 139). Del mismo modo, considera que la falta de una visión compartida entre los que estudian y trabajan iniciativas en el terreno de la educación mediática sigue siendo otro escollo importante. A pesar de lo anterior, existen organismos y asociaciones independientes, así como círculos universitarios muy activos. Entre otros, el Center for Media Literacy (CML), la Media Education Foundation, o la National Association for Media Literacy Education (NAMLE), la Action Coalition for Media Education o la National Telemedia Council, fundada en 1953.

Más al norte, en Canadá, la tradición es distinta, al punto de ser reconocido como uno de los países pioneros en la implementación de políticas de educación mediática en el mundo. Existe una importante integración curricular del concepto que, aunque varía en cada provincia y región, se extiende longitudinalmente a casi todos los niveles educativos. De hecho, el documento publicado por la Ontario Association for Media Literacy (AML) en 1987 es, hasta hoy, uno de los referentes en el mundo. Asimismo, este país sostuvo un movimiento intelectual enriquecido con los aportes de investigadores como Len Masterman, quien propuso uno de los primeros marcos teóricos para la enseñanza de medios en la escuela, y otros como Marshall McLuhan y en general de la llamada Escuela de Toronto, quienes permitieron desde los 70 importantes debates en los círculos docentes activos hasta hoy a través de asociaciones como MediaSmarts o la Association for Media Literacy. Hoy, existe

una aproximación más cercana al panorama digital presente en el resto de los países (Zylka, Müller, & Wesley Martins, 2011; MediaSmarts, 2017).

2.4.3.3. América Latina¹⁵

Como vimos en apartados anteriores, el desarrollo de la educación mediática en América Latina está más vinculada con iniciativas en el campo intelectual que a políticas públicas claramente definidas desde los estados. Como concluyeron Castro, Renés y Phillippi (2016):

Las iniciativas en la Unión Europea responden a maneras de implementar la política pública en un marco de actuación común, cuestión que hasta ahora no sucede en Latinoamérica, dejando de manifiesto diferencias en las formas en que estas políticas se materializan y se convierten en aspectos que se introducen en el currículo de enseñanza. Esto en oposición a la larga trayectoria del campo de la comunicación y educación inaugurada por Freire [1985] y seguida en el trabajo de Martín-Barbero [1987], Orozco [1996] y Kaplún [1998], entre otros, pero que corresponden a visiones que no se terminan por consolidar como un pilar fundamental para formar ciudadanía, a pesar de la prolifera discusión y experiencias más bien aisladas del uso de los medios de comunicación en el aula (pág. 23).

En el contexto del mundo bipolar y la Guerra Fría, primó la recepción crítica que tenía como enemigo la potencial manipulación y dominación mediática generada desde los Estados Unidos, cuyos contenidos mediáticos llegaban al sur con una potencia inédita y, con ellos, los valores capitalistas y neoliberales que defendía el *American way of life*. En la década del 80 diversos seminarios celebrados en Santiago de Chile, en Curitiba y en Buenos Aires fueron importantes puntos de encuentro para discutir los impactos de los medios como aparatos ideológicos, así como compartir iniciativas nacionales limitadas promovidas desde círculos universitarios o políticos, que no encontraron eco en el desarrollo de políticas formales en el sector educativo. Sin embargo, a pesar de la poca organicidad de la educación mediática en la creación de políticas, ésta siempre cumplió un rol importante sea para emancipar a los ciudadanos de las “influencias extranjeras alienantes” o para la defensa de sus propios intereses antes las amenazas dictatoriales (Donoso & Wijnen, 2012, pág. 22).

Desde los años 80 hasta inicios de los 90, gran parte de la región latinoamericana vivió un periodo de transición democrática, dejando atrás regímenes dictatoriales militares. Esto supuso un hito para reformar los proyectos educativos y mediáticos que tuvieron como eje la recuperación de características cívicas y democráticas conculcadas. Por eso, las leyes de reformas educativas y del sistema de medios constituyen bases sobre las que se asienta la educación mediática. No tiene sentido, pues, hablar de interacción crítica con los medios en ambientes de libertades civiles y sociales recortadas, censura o persecución.

¹⁵ Parte de la revisión que ofrezco en este apartado toma como insumo los capítulos nacionales del libro en preparación *Media Education in Latin America*, que coedito con Teresa Quiroz y Pablo Andrada. Los autores de los manuscritos son mencionados en cada caso a pie de página.

A partir de mediados de los 90, con el inicio del proceso de masificación de Internet, la mayoría de los países empezaron a desarrollar programas de compra de tecnología educativa (satélites, computadoras, *software*...), con resultados diferentes – y algunos muy cuestionables¹⁶–, así como integrar en sus currículos escolares asignaturas vinculadas a la informática (sobre todo, la ofimática) y, en menor medida, producir contenidos digitales desde los ministerios de educación¹⁷.

Los bajos resultados regionales en educación han agudizado la demanda pública por nuevas formas de mejorar los sistemas educativos. Los modelos Uno a Uno [*donde cada estudiante tiene acceso a un dispositivo digital*] han tenido una rápida tasa de adopción entre los países latinoamericanos ya que presentan una oportunidad de alta visibilidad para mostrar esfuerzos para mejorar la calidad de la educación (Severin & Capota, 2011).

Los argumentos para estas intervenciones, siguiendo a Severin y Capota (2011, pág. 3), tenían una racionalidad económica, donde la tecnología desempeña un papel clave para elevar la competitividad de los países mejorando la preparación de personas para un mercado cada vez más tecnologizado; una racionalidad social, pensada como una oportunidad de cerrar brechas digitales de acceso a las TIC; y una racionalidad educativa, sostenida desde la posibilidad de innovar las prácticas educativas ofreciendo al estudiante nuevas destrezas requeridas para este siglo.

Como es evidente, muchos países privilegian aún el enfoque funcionalista-tecnologicista, que limita la educación mediática al uso didáctico de los medios por parte de los docentes. Aunque precisamente, la discontinuidad de muchos de estos programas de compra de TIC se debió a la falta de preparación de los docentes en este campo.

Uno de los pocos esfuerzos regionales que estableció algunas pautas comunes fue el proyecto Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, presentada con motivo de las efemérides de celebración de la independencia de muchos países latinoamericanos. En el documento final de este proyecto, aprobado en una Cumbre de Jefes de Estado celebrada en mar del Plata, se menciona apenas dos veces los medios para sostener que son actores relevantes en la “educación cívica y democrática, que no puede plantearse solamente desde la acción de las escuelas sino que ha de contar con el apoyo y la colaboración de las familias, de los medios de comunicación y de las instituciones sociales y culturales” (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010, pág. 87). En cambio, sí se insiste en la importancia de integrar las TIC en la medida en que

han ido ocupando un lugar de importancia *como recurso educativo* de indispensable incorporación en el sistema educativo. Las TIC, y especialmente el acceso al computador y la conexión a internet, son recursos innovadores que han demostrado ser necesarios, además, como herramientas para desenvolverse en un mundo posmoderno y globalizado (pág. 71).

¹⁶ Ver, al respecto, informes de los impactos de las compras masivas de ordenadores móviles en Perú, Chile, Argentina o Uruguay. (Mateus & Muro-Ampuero, 2016; Mateus & Andrada, en prensa)

¹⁷ Muchos de los cuales integran la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE), constituida a fines de 2004 por acuerdo de 16 países latinoamericanos. Página web: <http://www.relpe.org/>

En consecuencia, los medios siguen siendo vistos como un actor del sistema educativo informal, extraescolar y, en tal sentido, desvinculado al aula de clases. Por esto resulta coherente que el abordaje de los medios como contenido curricular se limite, en los más de los de casos, a las necesidades de motivar o contextualizar contenidos, y en los menos, se perciba como oportunidad para el desarrollo de la literacidad mediática como extensión de las capacidades del lenguaje, como demostró Toro-Castillo (2016) en el caso chileno, y como también señalamos Mateus y Suárez-Guerrero (2017) en el caso peruano.

Hay algunas excepciones. Países como Argentina, Ecuador o Venezuela aparecen a la vanguardia en la medida en que incluyen en sus marcos normativos alguna mención específica a la educación en medios, aunque con diversas denominaciones. Si bien la mayoría de países de esta región alude de modo más o menos directo a la alfabetización digital, su conceptualización dista de ser clara o insiste en el plano funcional del manejo de ciertas TIC.

En Ecuador¹⁸, la Constitución establece como una responsabilidad del Estado, “erradicar el analfabetismo puro, funcional y digital” (art. 347) mientras que la Ley Orgánica de Comunicación (2013) sugiere “propender a la educomunicación”. En ese sentido, cuenta con una Agenda Educativa Digital, donde reconoce de forma explícita la necesidad de promover una “educación digital, audiovisual, multimedia y transmedia”, acotando, además, que “no es suficiente el saber leer los nuevos códigos comunicacionales, también es necesario escribir en estos nuevos lenguajes. De esto se encarga la educomunicación, que brinda un enfoque pedagógico crítico, pragmático y significativo”.

En Venezuela¹⁹, un instrumento importante es la Ley Orgánica de Protección del Niño, Niña y Adolescente, que informa de la responsabilidad del Estado de garantizar a los niños y adolescentes el derecho a la Libertad de Expresión (Art. 67); el Derecho a la Información (Art. 68) y a la Educación Crítica para Medios de Comunicación (Art. 69). Este último advierte la obligación de ofrecer una “educación dirigida a prepararlos y formarlos para recibir, buscar, utilizar y seleccionar apropiadamente la información adecuada a su desarrollo”, asimismo, insta a incluir en planes y programas de educación y a las asignaturas obligatorias vinculadas con lo que denomina “educación crítica para los medios de comunicación”.

Argentina empezó promover la educación mediática de manera oficial gracias a la creación del programa estatal denominado “Escuela y Medios”, del Ministerio de Educación de ese país. Las cuatro líneas centrales del programa eran (i) capacitación docentes, (ii) iniciativas especiales para colegios (concursos o eventos), (iii) diseño de actividades para alumnos, y (iv) proyectos comunitarios

¹⁸ Basado en el manuscrito de Catalina González Cabrera y Cecilia Ugalde Sánchez para el capítulo ecuatoriano del libro *Media Education in Latin America*.

¹⁹ Basado en el manuscrito de Morella Alvarado, Alexandra Ranzolin y Cristina Méndez Pardo para el libro referido en la nota anterior.

que salgan del aula de clases (Mihailidis, 2009, pág. 19). Roxana Morduchowicz, investigadora con una conocida trayectoria en el tema, dirigió este programa el año 2006 y escribió en uno de los materiales producidos algunas premisas sobre las cuales se asentaba la propuesta:

Enseñar a problematizar los significados, interrogar las certezas, fortalecer el capital cultural de los alumnos, reflexionar sobre las consecuencias de la mirada sobre los “otros” y “nosotros”, desafiar los mensajes, son los ejes de una educación que toma a los medios como objeto de estudio (Morduchowicz, 2006, pág. 10).

Así, con la promulgación de la Ley de Educación Nacional de ese año y la de servicios de comunicación audiovisual, el año 2009, la educación mediática toma relevancia en el plano oficial, pues en ambas normas hay una mención explícita a ella, aunque siempre limitada a las TIC. Como señala Silvia Bacher (2013),

el marco legal ha cambiado, las pantallas llegan a las aulas, pero la educación mediática, la educomunicación o la articulación entre educación y comunicación, aún esperan los debates que les permitan a docente y estudiantes no sólo utilizar las pantallas sino, más bien, pensar con perspectivas críticas, producir y comprender los entornos novedosos en los que se inserta la escuela sin muros de la que somos parte (pág. 30).

En Brasil existen diversas condiciones que nos llevarían a pensar en un interés en el desarrollo de la educación mediática. Por un lado, su mención en una serie de documentos legales y planes curriculares, y por el otro, una fuerte inversión en la introducción de las TIC en las escuelas, como en el resto de la región. Sin embargo, las políticas públicas para la formación docente y la inserción curricular de la educación en medios dejan mucho que desear. Así las cosas, todavía no hay ninguna política nacional específica para el sector y el hecho de que no exista una disposición oficial para su inclusión obligatoria relega los medios al rol complementario de recurso didáctico (Fantin, 2014).

Un caso singular es el de Uruguay, cuyo Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea, mejor conocido como Ceibal (al que ya nos referimos en un apartado anterior) es considerado un referente regional por varias razones. Primero, por ser el único sostenido independientemente de los cambios de gobierno; segundo, por ser el primero del mundo al tener un alcance nacional; tercero, porque su objetivo de dotar de acceso digital masivo en las escuelas le ha permitido disminuir la brecha a niveles muy superiores al promedio latinoamericano (9 de cada 10 alumnos cuentan con dispositivos digitales en la escuela y más del 70% tiene wi-fi de la población en sus casas). Como señaló Cristóbal Cobo, director del Centro de Estudios de Fundación Ceibal en una entrevista que le hice:

Uruguay tiene características especiales en América Latina: es un país más chico, más ordenado, más laico y con un estado social más fuerte. Pero además en el proceso de este proyecto hubo mucho aprendizaje y reinención, empezó como una política de inclusión social, no como la escuela 2.0 o del siglo XXI de la que se habla ahora. Diez años después, la entrega de equipos e infraestructura se sigue dando, pero ya no es lo central (Cobo, 2017).

Adicionalmente, el Plan Ceibal impacta fuera del ámbito escolar e integra la producción de conocimiento, a través de su Fundación y la creación de un fondo de investigación, así como la formación docente, destacando la vinculación que busca con el modelo de aprendizajes profundos que plantean Michael Fullan y Maria Langworthy (2017) , y con estrategias como el programa Maestros de Apoyo al Ceibal (MAC), que busca impulsar el interaprendizaje a partir de buenas prácticas y capacitación entre pares²⁰.

Al caso peruano nos remitiremos más en detalle en los capítulos de resultados y conclusiones.

2.4.3.4. Asia

En el continente asiático diversas iniciativas de educación mediática se han promovido desde mediados de los 90 en países como Japón, Taiwán, Hong Kong y Corea del Sur. Desde el 2000, su presencia en la agenda educativa ha sido creciente, aunque se critique su aproximación preminentemente occidental y se reclame una mirada más propia del papel de los medios en estas sociedades (Lee, 2010).

El caso de China es interesante pues, como se sabe, su régimen político es de control y censura de los medios, tanto los tradicionales cuanto los nuevos. Como es previsible, sin embargo, muchas de esas políticas de control son difícilmente efectivas en un contexto de creciente acceso a internet de la mano de la digitalización de su economía (la segunda más poderosa del mundo luego de EE.UU.). El inicio de la educación mediática en el gigante asiático ocurrió en 1997 y, como en las sociedades occidentales, con el propósito de proteger a los estudiantes de los efectos nocivos de los medios (lo que resulta extraño en la medida en que viven en una burbuja con fuentes de información controladas y contenidos filtrados). Aunque no existía una política pública particular, algunas universidades –como la de Fudan o Zheijang– empezaron a interesarse y desarrollar eventos con la participación de académicos foráneos. Esta línea de trabajo incipiente estuvo limitada al trabajo puramente académico, aunque la penetración de internet en casi 600 millones de chinos (la mitad de su población), hizo expandir el fuego hacia instancias gubernamentales. El gobierno empezó a producir documentos que llamaban a educar mediáticamente como una forma de cuidarse de los efectos de los nuevos medios, sobre todo de la red social Weibo, la única permitida oficialmente en China, donde Facebook y Twitter están vetadas. El 2011, una editorial del diario más importante, *Renmin Ribao* (o “Diario del Pueblo”) señaló la importancia de todos los servidores públicos de estar mediáticamente educados, sobre todo por la necesidad de impulsar el gobierno digital. Así fue como la educación mediática, de a pocos, se fue abriendo campo hasta llegar a la escuela, aunque de manera tímida y,

²⁰ Basado en el capítulo uruguayo elaborado por Rosario Sánchez Vilela, Lucía Gadea y Laura Rocha, del libro *Media Education in Latin America*.

desde luego, bajo la concepción única gubernamental sobre el papel de los medios en este país (Chi-Kim, 2016, págs. 1-9).

En Singapur la educación mediática había empezado a desarrollarse sobre todo en el nivel terciario hasta que las autoridades iniciaron su despliegue también en los niveles previos. Aunque no sea una asignatura específica en el currículo, el Media Literacy Council (MLC) fundado en el 2012 ha impulsado su desarrollo de la mano de la industria de medios y los gobiernos locales, priorizando su interés en la navegación segura en internet. Los resultados de un reciente estudio dan cuenta de importantes capacidades a nivel de habilidades tecnológicas, aunque esté pendiente un mayor trabajo desde el punto de vista crítico y creativo. (Chen, Lin, Li, & Lee, 2018)

Finalmente, Rusia es otro caso relevante, sobre todo por su tradición esteticista y propagandística. Como relata el profesor Alexander Fedorov (2014), desde 1919, con la primera Escuela de Cine abierta en Moscú, la escena cultural fue encendida a través de cineclubes que difundían el trabajo de Sergei Eisenstein, Vsevolod Pudovkin y Dziga Vertov. Se impulsaban talleres y eventos de análisis y discusión de sus obras, así como la producción de panfletos e incluso un periódico propio, llamado Cinema. Así también, desde muy temprano el gobierno tuvo interés en promover la educación mediática a través de la prensa. Su objetivo era doble: por un lado, divulgar la ideología comunista a través de los diarios, y por el otro, contribuir con las campañas de alfabetización popular en un contexto donde más de la mitad de la población era iletrada. En la segunda parte del siglo, el entusiasmo por el sétimo arte creció en las escuelas: en promedio, un ciudadano soviético, particularmente escolar, asistía 18 veces a una sala de cine (en la televisión solo había dos canales disponibles y las restricciones económicas y políticas hacían de este divertimento la única ventana posible al mundo).

El currículo de escuelas e institutos pedagógicos incluyó asignaturas de apreciación cinematográfica configurando una demanda muy especial: la finalidad no era hacer críticos de cine, sino ampliar el mundo espiritual y cultural de los niños y ayudarlos en el desarrollo de su personalidad (algo similar a lo que sucedió en Francia, pero un contexto políticamente restrictivo). Con la caída del muro y el fin de la Guerra Fría, el ánimo se mantuvo e incrementó gracias a las nuevas posibilidades tecnológicas (gracias a los reproductores de vídeo caseros y luego los ordenadores), así como el fin de las restricciones políticas, que provocó la inundación de contenidos extranjeros hasta entonces vetados, sobre todo norteamericanos. Desde entonces, tanto la formación docente con especializaciones universitarias en educación mediática como la organización de múltiples eventos han vigorizado una tradición centenaria con rasgos propios (Fedorov, 2014).

2.4.3.5. África

La impronta poscolonial también es evidente en materia de educación mediática en este continente. La ontología liberal occidental, sobre todo en lo que respecta al rol de la prensa como agente objetivo

y neutral de la sociedad antes que actor crítico comprometido, ha calado en la manera como la educación mediática ha sido abordada. Así también, la educación audiovisual tiene los sesgos estéticos y académicos de instituciones europeas (Torregrosa Carmona, 2013).

Luego del entusiasmo de la década de los 90 por el auge de partidos democráticos y una sociedad civil activa en algunas de sus naciones, África siente hoy un declive de la participación y una cierta apatía. La teoría poscolonial explica esta situación de la siguiente manera: si la educación fue una herramienta “civilizatoria” de los colonizadores, aunque estos sean hoy formalmente independientes, la estrecha dependencia cultural persiste por los resultados profundos de esa mirada dominante en los ciudadanos, de manera que todo acto “educativo” puede confundirse con una cierta imposición ideológica si no ha sido previamente discutida. En este sentido, también las teorías que conciben los medios de comunicación como instrumentos liberadores, pueden opacar las divisiones e inequidades que subsisten si son solamente importadas.

Como explica el profesor Fackson Banda, director del programa de medios y democracia de la UNESCO de la Universidad Rhodes de Sudáfrica, una de las evidencias más claras de esta dependencia está en el énfasis instrumentalista de muchas de las escuelas formadoras de comunicadores. Los periodistas son entrenados como vigilantes de la corrupción e ineficiencia de sus gobiernos, para beneplácito de la cooperación occidental. Las iniciativas de educación mediática buscan esta legitimación foránea través de aprobación de fondos de organismos internacionales o de revisión por pares para su participación en los circuitos académicos. En ese sentido,

en la base de la educación en medios para la ciudadanía está la aceptación de su naturaleza política, normativa y visionaria. Esto es así porque los medios no operan en el vacío: están implícitos en las geografías, historias, políticas y economías de la producción cultural. Politizar la educación en medios es reconocer su potencial tanto para la represión autocrática como para la liberación democrática. Ubicar la educación en medios dentro de la estructura de la ciudadanía la posiciona en todo su potencial para la emancipación (Banda, 2009, pág. 236).

2.4.3.6. Oceanía

Otro caso de matriz poscolonial, aunque con muy diferentes rasgos, es el australiano. Su relación con Gran Bretaña, también en materia educativa, propició una promoción temprana de la educación mediática en los planes de estudio, así como en la formación inicial docente, sobre todo desde la perspectiva de literacidad crítica, aunque también se desarrolla fuertemente desde la perspectiva artística. Así, la educación en medios se enseña desde el nivel primario y en el secundario existe una asignatura específica de estudios de medios. Desde el currículo vigente en 1956 y en los sucesivos, la lectura crítica del cine y la televisión han sido un componente importante. La más reciente discusión curricular introdujo el concepto de arte digital que promueve el consumo y la producción de

materiales artísticos por medios virtuales, conjugando así los textos audiovisuales y sonoros, y reconociendo sus valores estéticos (Dezuanni & Woods, 2014).

Los docentes australianos creen que la alfabetización mediática es necesaria para la enseñanza y el aprendizaje porque la educación en medios es el medio de difusión de la cultura y una fuente de nuevos conocimientos; en ese sentido, la apreciación de los textos de los diferentes medios es imprescindible para la formación de ciudadanos. Asimismo, cuentan con una asociación llamada Australian Teachers of Media Incorporated (ATOM), de intensa actividad profesional y académica, donde destaca la publicación de las revistas *Metro* y *Screen Education* (Fedorov, 2011).

2.4.4. Instituciones y actores internacionales

2.4.4.1. UNESCO

La UNESCO es la organización mundial que más ha promovido la educación mediática en el mundo. Desde la primera definición que aportó la International Council for Film, Television and Audiovisual Communication (ICFT) en 1979 hasta su más reciente informe, ha insistido en la urgencia de integrar los medios en la formación de ciudadanos globales. La Declaración de Grünwald, reconocida como el hito fundacional del movimiento de educación mediática ya advertía que “los sistemas políticos y educacionales deben asumir las obligaciones que les incumben para promover entre los ciudadanos una comprensión crítica de los fenómenos de la comunicación” (UNESCO, 1982).

Tabla 9. Hitos institucionales de la Educación Mediática en el mundo

Año	Marco/Evento	Documento de consulta	Argumento central
1982	Simposio Internacional de la UNESCO sobre la Enseñanza de los Medios	Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación	“En lugar de condenar o aprobar el indiscutible poder de los medios de comunicación, es forzoso aceptar como un hecho establecido su considerable impacto y su propagación a través del mundo y reconocer al mismo tiempo que constituyen un elemento importante de la cultura en el mundo contemporáneo”.
1990	Conferencia Internacional de Toulouse	Nuevas Direcciones en la Educación de Medios	En esta primera conferencia internacional sobre educación en medios se discutió la terminología adecuada. Se concluyó que el concepto “Media Literacy” tiene la ventaja de apelar a la habilidad de leer y procesar información para participar en la sociedad de forma plena, pero que, sin embargo, también debe incorporar conocimientos sobre las estructuras mediáticas, la economía, la función de los medios en la sociedad así como habilidades analíticas vinculadas con la estética y el contenido ideológico de los mensajes.
1999	Conferencia de Viena	Educating for the Media and the Digital Age	Se aportan razones para la integración de los medios en educación formal y se solicita a UNESCO fondos para el desarrollo de investigación comparada y proyectos nacionales. Se precisa que al hablar de medios se incluyen todo tipo de tecnologías (impresas, electrónicas o digitales)
2002	Seminario de Sevilla	Recomendaciones dirigidas a UNESCO	Se adoptan definiciones operativas importantes: Entre ellas, que la educación en medios: “Trata de la enseñanza

			y el aprendizaje con y sobre los medios, más que a través de los medios; implica el análisis crítico y la producción creativa; puede desarrollarse en contextos formales o informales; debe promover el sentido de comunidad y de responsabilidad social, así como el desarrollo y la realización personal”.
2003	Reunión de expertos en Alfabetización Informacional	Declaración de Praga “Hacia una sociedad informacionalmente alfabetizada”	Señala que la creación de una Sociedad de la Información es clave para el desarrollo social, cultural y económico del siglo XXI y que desarrollar competencias informacionales en la misma es un requisito para participar de la misma.
2005	Coloquio de Alto Nivel sobre la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje a lo largo de la vida	Declaración de Alejandría “Faros de la Sociedad de la Información”	Se hace hincapié en la necesidad de promover y expandir el reconocimiento de la Alfabetización Informacional e integrarla de forma decidida en todos los programas de adiestramiento y formación formal en los países. Asimismo, se afirma que “una fuerte inversión en estrategias para la Alfabetización Informacional y el aprendizaje de por vida crea valor público y es esencial para el desarrollo de la Sociedad de la Información”.
2007	Reunión de expertos promovida por la Comisión Francesa de la UNESCO y la UNESCO.	Agenda de París	Se reafirman los principios de Grünwald y se ofrecen doce recomendaciones organizadas en cuatro ejes: (i) el desarrollo de programas de educación mediática en todos los niveles; (ii) la integración de la educación mediática en la formación de docentes y el reconocimiento de otros stakeholders; (iii) el desarrollo de investigación y de redes de disseminación; y (iv) el desarrollo de acciones de cooperación internacional. Se toma la definición de la alfabetización mediática “como la habilidad de acceder, analizar y evaluar el poder de las imágenes, sonidos y mensajes, a los que nos enfrentamos actualmente en nuestra actividad cotidiana, y que son una parte importante de nuestra cultura contemporánea, así como la habilidad de comunicar de un modo competente mediante los medios disponibles a nuestro alcance”.
2011	Foro internacional del programa de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI)	Declaración de Fez sobre Alfabetización Mediática e Informacional	Es el primer foro internacional del programa de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) promovido por la UNESCO. Participaron 40 países que reafirmaron que esta literacidad es un derecho humano fundamental y debe ser parte del currículo formal y no formal de los países.
2012	Conferencia Internacional Alfabetización Mediática e Informacional en Sociedades del Conocimiento	Declaración de Moscú sobre Alfabetización Mediática e Informacional	“Se orientó a incrementar la conciencia pública sobre el significado, la escala y la importancia actual de las tareas de defensa de la alfabetización mediática e informacional entre los profesionales de la información y de la educación, los funcionarios gubernamentales, y el público en general; a identificar los desafíos clave y trazar políticas y estrategias profesionales en este campo; y a contribuir a mejorar la respuesta internacional a las cuestiones y problemáticas de la Alfabetización Mediática e Informacional”.
2013	Foro Global de Socios en Alfabetización mediática e informacional	Marco y Plan de Acción para la Alianza Global para la Alfabetización Mediática e Informacional (GAPMIL)	Se lanzó la iniciativa Alianza Global para la Alfabetización Mediática e Informacional (GAPMIL) con la participación de organizaciones de más de 80 países para impulsar un nuevo marco teórico y de acción que combina las dos alfabetizaciones tradicionalmente autónomas.
2015	Foro UNESCO en París	Declaración de París sobre la Alfabetización Mediática e Informacional en la Era Digital	Reconoce la importancia de la MIL para la innovación en las prácticas educativas, la comunicación, la cultura y la política.
2016	Foro Europeo de Alfabetización	Declaración de Riga	Se hace una serie de recomendaciones para garantizar que la MIL sea parte de las políticas nacionales y un llamado a diferentes colectivos (educadores y

Mediática e Informacional	responsables del ámbito cultural y audiovisual, responsables de los medios, sociedad civil) para que tomen parte activa del proceso.
------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia con información de documentos oficiales de la UNESCO

Esta voluntad, sin embargo, no ha tenido el impacto deseado por un problema de poder y gobernanza. Como reconoce en su reciente informe del estado de la educación en el mundo, la responsabilidad definitoria de los planes y contenidos educativos que correspondía tradicionalmente a los gobiernos nacionales y organizaciones intergubernamentales, hoy se ve impelida por la participación de agentes no estatales:

La influencia potencial de los acuerdos mundiales de gobernanza en la adquisición de la educación y las competencias se presta a más controversias que en otros sectores del desarrollo como la salud. Ello se debe a la naturaleza fundamentalmente política de las políticas nacionales de educación y a las dimensiones múltiples e indisociables, de índole ética, cultural, económica, social y cívica, que abarca (UNESCO, 2015, págs. 72-73).

Aunque no lo señale explícitamente, es evidente el peso de entidades como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), conformada por las 35 economías más desarrolladas con el objetivo de mejorar el comercio global y las políticas laborales en el mundo. Este agente es responsable del Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (por sus siglas en inglés), que mide y compara el rendimiento académico de los alumnos. Ya nos hemos referido a las críticas que se le han hecho a este informe, cuyo peso es gravitante en las decisiones mundiales, constituyéndose en un “superministro” al que todos aluden como a veces único referente o estándar universal. A decir del educador peruano León Trahtemberg (2016), esto “opaca cualquier intento de focalizarse en el abanico de competencias y habilidades que abarcan de manera más integral y con pesos equivalentes a todos los componentes de lo que podríamos denominar una buena educación”.

A pesar de lo anterior, la UNESCO continúa desarrollando marcos teóricos, estrategias y guías de orientación, como el *Currículum para profesores* que publicó el 2011 con el objetivo de sensibilizar al profesorado hacia la inclusión de la alfabetización mediática y al que ya nos hemos referido en un apartado anterior.

2.4.4.2. Organizaciones no gubernamentales y otros colectivos interesados

Así como algunas instituciones nacionales y multilaterales han prestado atención a la educación mediática, sobre todo han sido especialmente relevantes las aportaciones realizadas desde la sociedad civil. Diversos círculos académicos y profesionales, a partir de manifiestos públicos, así como movimientos y colectivos han sido imprescindibles en esta tarea. De hecho, muchas de las iniciativas y definiciones referidas en este trabajo provienen de organizaciones de base, organizaciones no

gubernamentales y comunidades docentes, en compensación de la falta de políticas institucionales de los estados.

El caso estadounidense es paradigmático,

where media literacy has developed in the US, parents and parent groups have taken a leading role and have generally focused on addressing what are perceived to be the negative effects of media on youth aggression and crime, materialism, sexuality, and alcohol and drug use. Alongside these efforts, a number of key non-governmental organizations have developed over the past two decades and have promoted a more dynamic and, in our judgment, more effective form of media education (Hoechsmann & Poyntz, 2012, pág. 11).

En 2009, en Alemania, un grupo de organizaciones impulsó la iniciativa *No Education Without Media!* con la publicación de un Manifiesto. Este documento, firmado por más de 1,300 personas e instituciones, reclama una presencia más decidida de educación mediática en todos los niveles escolares y en los ámbitos científicos y de investigación. Asimismo, demanda que la educación mediática, como tarea multidisciplinaria, esté presente en los debates de reforma educativa y que esté presente en el currículo, incluyendo medidas de formación docente.

Asimismo, en el terreno de la alfabetización audiovisual, diversos países europeos se han mostrado interesados en el desarrollo de una educación de la mirada que tenga en el cine a un componente importante. Estados como el francés o el británico exhiben una larga tradición en este campo a partir de programas oficiales desde la década del 80. Y allí donde no existe un programa formal, como en el caso español, muchas han sido las iniciativas que se han puesto en marcha desde los propios ciudadanos. La edición de mayo de 2017 de la revista de cine español *Academia*, por ejemplo, recoge 41 experiencias en marcha en distintas comunidades autónomas que promueven la educación cinematográfica. Con diferentes metodologías y grados de impacto, todas estas experiencias representan una pequeñísima evidencia de lo que es posible lograr en este campo.

El libro que venimos editando sobre el estado de la educación mediática en América Latina²¹ recoge el aporte de numerosas ONG, fundaciones y empresas privadas trabajan en un conjunto de iniciativas para promover el tema en la región. La constante, sin embargo, es la falta de continuidad, por razones políticas –al no encontrar el apoyo requerido de ministerios y otras instituciones estatales o la interrupción de políticas públicas por los diversos giros ideológicos de los gobiernos de turno– o económicas –principalmente de financiamiento–. A pesar de estas barreras, no se puede desconocer el importante aporte de estos actores y la necesidad de un trabajo sostenido de evaluación de impactos y de visibilización.

²¹ Mateus, J.C.; Andrada, P. & Quiroz, M.T. (Eds.) *Media Education in Latin America*, que será editado por la editorial Routledge y publicado a fines del 2019.

2.5. Aproximación epistemológica: una propuesta de marco

teórico

«Hoy en nuestras ciudades la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela [...] Este desafío ha destruido el monopolio del libro como ayuda a la enseñanza y ha derribado los propios muros de las aulas de modo tan repentino que estamos confundidos, desconcertados»

Marshall McLuhan

2.5.1. ¿A quiénes educa hoy la escuela?

Como señala Castells (2014), “todo proceso de cambio tecnológico de envergadura genera una mitología propia. En parte porque se hace uso de él antes de que los científicos hayan podido evaluar sus efectos e implicaciones” (pág. 133). Así, el aparato discursivo de la tecnología educativa, que ha monopolizado un debate mucho más de fondo sobre la integración de medios en la escuela, explota lo mejor del *storytelling* y aprovecha esa designación ambigua de *lo digital* para tejer una serie de relatos míticos que gozan de excelente prensa. Uno de los conceptos escolares sobre los que se construye ese mito es el de los “nativos digitales”.

El 2001 Marc Prensky publicó un par de provocadores artículos que proponían la existencia de una nueva generación de personas, a quienes denominó “nativos digitales”. Personas que, al haber nacido rodeadas de tecnologías digitales, tenían un dominio de una lengua digital claramente superior al de sus educadores, los “inmigrantes digitales”. El primer artículo afirmaba que esta discontinuidad era insalvable y constituía una brecha que, entre otros rasgos, estaba definida por las siguientes características: los nativos quieren recibir la información de forma ágil e inmediata, se sienten atraídos por multitareas y procesos paralelos, prefieren los gráficos a los textos, se inclinan por los accesos al azar (desde hipertextos), funcionan mejor y rinden más cuando trabajan en red; tienen la conciencia de que van progresando, lo cual les reporta satisfacción y recompensa inmediatas; y prefieren instruirse de forma lúdica a embarcarse en el rigor del trabajo tradicional. Los estímulos digitales recibidos en su crecimiento parecían suficiente razón para proponer la tesis de un cerebro de los nativos fisiológicamente diferente al de los inmigrantes. En un segundo artículo, el investigador justificó su tesis en hallazgos de la neurociencia (la plasticidad cerebral, que permite la reorganización neuronal a partir de estímulos) y la psicología social (los patrones de comportamiento cambian en función a las experiencias), aunque estos hallazgos no se refirieran de manera directa a su propuesta. Concluía, entonces, que las diferencias cognitivas entre nativos e inmigrantes reclaman nuevos enfoques pedagógicos y que muchos de estos enfoques pasaban, primero, por asumir con naturalidad estas diferencias y, segundo, por explorar las respuestas en lo que los propios nuevos medios (como los videojuegos) podrían ofrecer (Prensky, 2001a y 2001b).

La tesis de Prensky se convirtió, hasta hoy, en uno de los conceptos más repetidos para criticar el actual modelo educativo mundial y sustentar desde proyectos pedagógicos concretos específicos hasta políticas públicas. Sobran los propios educadores que inician sus explicaciones de la situación actual recitando el salmo de los “nativos digitales”. El más reciente informe mundial de la UNESCO, como muestra, advierte que “los educadores, en este nuevo mundo cibernético, están *obligados a preparar mejor* a las nuevas generaciones de ‘nativos digitales’” (UNESCO, 2015, pág. 27, *el énfasis es nuestro*). Esta propuesta, sin embargo, ha recibido importantes críticas –e incluso ha merecido autocríticas del propio autor–. Por un lado, la metáfora del nativo y el inmigrante tiene una carga determinista, pues un inmigrante, se sabe, por más competencias que desarrolle nunca llegará a tener la cultura del nativo, que por el solo hecho de serlo tendrá adscritas características que lo distinguirán sin mayor motivación o esfuerzo necesarios. Para David Buckingham (2009), el éxito de esta dicotomía que sobreestima las diferencias entre generaciones y la diversidad entre ellas, así como las subsiguientes desigualdades sociales, tiene que ver con la facilidad con que puede ser comprendida por cualquiera. En ese sentido, como discutieron White y Le Cornu, (2011) la metáfora no debería asentarse en la noción de lo digital solo como un lugar al que uno pertenece o no y que genera una oposición binaria:

Prensky's understanding of 'place' was limited and tagged to his principal metaphor of language; we are now suggesting that this metaphor should be appropriately contextualised and to occupy centre stage in any discussion about how people interact with each other and with content when both are electronically mediated, and be linked to the metaphor of tool. This then allows the formulation of a new typology, that of Visitors and Residents (White & Le Cornu, 2011).

Para Sonia Livingstone, es innegable que algunas cosas estén cambiando, sobre todo en lo que respecta a las maneras de aprender, pero no se trata de una transformación radical de ningún modo:

Rather, it seems that ways in which knowledge is represented and the ways in which pupils prefer to learn are being reshaped by the affordances of the technologies that they engage with and the pedagogic, commercial and peer cultures that contextualise their daily activities. Such changes, however, are occurring on a longer timescale, and far more variably and unevenly, than any claims of a wholesale transformation within the past decade might suggest (Livingstone, 2009, pág. 4).

En la misma acera, Kirschner y De Bruyckere (2017) presentan suficiente evidencia para exigir dejar de propagar mitos sobre una superespecie humana que no existe. El “nativo digital” que es “multitarea” existe solo en la mente de aquellos gurús que no han investigado el tema, lo que termina siendo deletéreo para todo el sistema. Concluyen, al respecto, que aquellos nacidos en esta generación no son capaces de utilizar nuevas tecnologías del modo que se dice. Esto trae consecuencias para educadores y formadores docentes. Entre otras, la necesidad de seguir utilizando un argumento inválido. Segundo, la necesidad de pensar más allá cómo podemos diseñar un modelo educativo que integre las experiencias tecnológicas de modo menos forzado: “teachers and teacher trainers should

rather look at learners with their ‘baggage’ including their cognitive knowledge and skills, their attitudes and dispositions, and their meta-cognitive knowledge and skills rather than assume the pupils are different because of their multimedia use” (pág. 140).

Otro mito extendido es el de los estilos de aprendizaje, que propone la existencia de diferencias sustantivas en la forma como aprendemos: algunos somos más visuales, otros más auditivos, otros más kinestésicos, y así... En efecto, está científicamente probado que los aprendices somos distintos unos de otros y que esas diferencias deben ser observadas. También es obvio que cada individuo prefiere aprender de cierto modo. Pero ninguna de las anteriores premisas son consecuencia de una *programación intrínseca* que sea autónoma del contenido y de la habilidad a ser aprendida. Como demostraron Riener y Willingham (2010), esta teoría es usada para justificar el uso de medios en el aula. Aun cuando se trata de una excelente idea explotar la multimodalidad y multimedialidad para favorecer la motivación y la atención de los estudiantes, adaptar los medios a cada supuesto estilo no debe ser la consecuencia:

We shouldn’t congratulate ourselves for showing a video to engage the visual learners or offering podcasts to the auditory learners. Rather, we should realize that the value of the video or audio will be determined by how it suits the content that we are asking students to learn and the background knowledge, interests, and abilities that they bring to it. Instead of asking whether we engaged the right sense (or learning mode), we should be asking, what did students think about while they were in class? (Riener & Willingham, 2010, pág. 35).

Si se trata de ir más allá del manido argumento de los estilos de aprendizaje, los nativos digitales y otros tantos *neuromitos educativos* (Fuentes & Risso, 2015), proponemos un marco teórico que explique el nuevo escenario donde se dan los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento y que considerando con la importancia de los medios en este contexto.

Este marco se inicia con la premisa de que el aprendizaje no es formal ni informal, sino social. Después explicamos teóricamente qué supone la mediatización de la sociedad y cómo repercute en el sistema escolar. Luego, recuperamos la metáfora ecológica para explicar cómo los nuevos medios configuran la experiencia comunicativa y, finalmente, destacamos el poder de las emociones y el inconsciente como elementos sustantivos de los contenidos de los medios y de la mente humana que interactúa con ellos. La siguiente figura sintetiza esta trayectoria:

Figura 13. *Fundamentos epistemológicos de la educación mediática*



Fuente: elaboración propia

2.5.2. El aprendizaje no es formal o informal, sino social²²

Existe una distinción teórica entre el aprendizaje formal, no formal e informal. El aprendizaje formal es aquel organizado en instituciones educativas “oficiales”, está basado en un currículo y provisto de metodologías de enseñanza y evaluación; el segundo tipo es el que ocurre fuera de las instancias formales o en espacios no educativos, como por ejemplo los talleres impartidos por organizaciones de la sociedad civil, centros comunitarios, parroquias u ONG y no conducen a un título oficial; y el tercer tipo incluye el resto de canales de aprendizaje no planificados que van desde la interacción social entre pares o sus familias hasta aquellos recibidos de medios de comunicación en general.

Resulta evidente, sin embargo, que en la práctica estas fronteras son ambiguas o simplemente no existen. Un programa de televisión educativo, por ejemplo, concebido como un recurso de aprendizaje complementario a la escuela, pero basado en su currículo, podría ser concebido como educación formal desde el punto de vista del contenido, pero informal según el soporte tecnológico utilizado o el territorio desde el que se consume. De igual modo, una conversación con familiares que amplíe o supere la calidad de información que el estudiante obtuvo en un salón de clases sería calificada de informal, aunque se atenga directamente a los temas vistos en la escuela. Así mismo, dentro de la escuela (espacio formal) se dan una serie de aprendizajes informales. ¿Qué dictamina, entonces, el tipo de educación? ¿El espacio físico en que se recibe, el soporte tecnológico por el que se transmite o el contenido educativo que ofrece? Más adelante haremos nuevas precisiones para comprender mejor el fenómeno.

²² Algunos elementos de este apartado provienen de mi Trabajo Final de Máster titulado *Imaginarios tecnológicos en la escuela pública peruana: estudio de los discursos de profesores y estudiantes en contextos urbanos y rurales* (Mateus, 2013b).

A pesar de las limitaciones conceptuales antes señaladas, organismos internacionales como la UNESCO o la Comisión Europea han sido claros en subrayar la complementariedad de los tres tipos de educación bajo un concepto ya bien instalado en las políticas educativas: el de la educación a lo largo de la vida (o *lifelong learning*, en inglés). Esta noción supone una interdependencia de los tres niveles: formal, no formal e informal, formando un “universo educativo tripartito”. Del mismo modo, la literatura especializada coincide en criticar la división dicotómica entre familia y escuela como actores corresponsables del aprendizaje, como si se tratara de espacios discontinuos, más aún cuando el complejo escenario educativo está conformado también por actores tecnológicos que los trascienden.

El filósofo estadounidense John Dewey, padre de la pedagogía progresista, en 1938 se refirió al aprendizaje colateral para señalar la cantidad de datos aprendidos extraoficialmente por los niños. Desde entonces, muchos autores en distintas épocas se han ocupado de teorizar sobre el tema de los aprendizajes informales, proponiendo conceptos como currículum externo [Schubert, López Schubert, Thomas & Carrol, 2002] o currículum invisible [Giroux & Purple, 1983]. (Todas las referencias son citadas por Schubert, 2010).

Más recientemente, Cobo y Moravec han trabajado sobre el mismo fenómeno, pero con particular atención a la presencia de los medios y las tecnologías en los aprendizajes. Así, denominan aprendizaje invisible a la

propuesta conceptual que surge como resultado de varios años de investigación y que procura integrar diversos enfoques en relación con un nuevo paradigma de aprendizaje y desarrollo del capital humano, especialmente relevante en el marco del siglo XXI. Este enfoque toma en cuenta el impacto de los avances tecnológicos y las transformaciones de la educación formal, no formal e informal, además de aquellos metaespacios intermedios (Cobo & Moravec, 2011, pág. 23).

En la misma línea, distintos autores han insistido en la pertinencia de pensar el aprendizaje en clave ecológica –como profundizaremos luego en este mismo apartado–. Brigid Barron (2006) propuso un marco conceptual denominado ecologías del aprendizaje [*learning ecologies*]. Este marco propone que el interés por aprender puede desarrollarse en contextos muy diferentes (informales o formales) y que una vez se ignita esa chispa, las personas despliegan una variedad de estrategias para seguir aprendiendo (como vemos en los miles de productores y millones de seguidores de tutoriales de Youtube en el mundo, por ejemplo). Los medios, en este marco, agentes muy relevantes que deben dejar de pensarse en términos accesorios. Por lo tanto, las actividades de aprendizaje impulsadas por el propio interés de las personas superan el cruce de límites (formal/informal) y resultan autosuficientes.

De modo similar, investigadores del Digital Media and Learning Research Hub, promovido por la Universidad de California, desarrollaron un proyecto internacional llamado *Connected Learning*, que

busca promover el aprendizaje integrando los espacios formales e informales. Concluyeron que los medios de comunicación pueden potencialmente expandir el nivel de participación, acceso a oportunidades y generar una diversidad de experiencias significativas siempre que partan de un interés genuino del estudiante y que cuenten con compañeros y docentes que compartan y motiven esos intereses (Ito et al., 2013).

Al respecto, ya los estudios de la cognición habían logrado un importante consenso respecto al carácter constructivista del aprendizaje. El constructivismo, propuesto por Jerome Bruner en los 60 y popularizado en el campo de las tecnologías por Seymour Papert en los 90, establece que el proceso educativo no debe restringirse a la transmisión del mensaje, sino que debe partir de la premisa de que cada persona que aprende es la constructora de su propio conocimiento. Si bien las personas somos capaces de construir nuestro propio conocimiento, estos dependen en buena medida de la experiencia previa y de la capacidad de organizar y retener la nueva información adquirida. Así, cuanto más ricos y sólidos sean los esquemas organizadores, más rápida y plenamente se asimilarán las nuevas ideas. La literatura científica ha mostrado que los estudiantes entran a la escuela con importantes conocimientos, pero también que estos conocimientos raramente se siguen desarrollando en el medio escolar, que suele no interesarse en otro tipo de saberes que no sean los provistos por las instancias formales (Resnick & Collins, 1996, págs. 190-191).

Un elemento clave para referirnos al problema del aprendizaje extraescolar es el de la llamada *cognición distribuida*, que señala que los procesos cognitivos no se realizan únicamente en las mentes de las personas, sino que se distribuyen también en otros individuos y en artefactos mediadores, como bien pueden considerarse los medios de comunicación y las tecnologías que rodean al individuo. Esto enfatiza en la necesidad de explorar con mayor rigor los contextos en los que ocurre el aprendizaje, configurados por la cultura, algo que ya se había advertido hace muchos años a propósito de la atmósfera superficial que la educación formal impone.

Bajo esa perspectiva se descarta que el “contexto social” sea un escenario “externo” al proceso educativo. Todo lo contrario, el concepto de aprendizaje situado confirma la naturaleza social del conocimiento. Desde este enfoque, las actividades que el individuo realiza no son sólo un complemento educativo, sino que es partir de las prácticas sociales concretas que podemos determinar aquello que conocemos y su significado. (Sagástegui, 2004)

Si bien el uso de medios de información y comunicación con fines educativos ha sido una constante desde su aparición, existe en paralelo un uso que no es ni intencional, ni planificado, ni sistemático, que da lugar a lo que denominamos aprendizajes informales.

Por su parte, Trilla, Gros, López, & Martín (2003) identificaron 10 usos y funciones que sintetizan la versatilidad pedagógica de los medios, distinguiendo aquellos que corresponden a cada uno de los tipos de educación señalados inicialmente:

Tabla 10. Usos y funciones educativos de los medios de comunicación

1	Utilización en la escuela de contenidos y programas no específicamente educativos de los medios de comunicación de masas.	<i>Funciones escolares</i>	Uso y funciones dentro del sistema educativo graduado	EDUCACIÓN FORMAL
2	Utilización en la escuela de contenidos y programas específicamente creados para ella (TV escolar...)			
3	Utilización en la escuela de los medios como recurso de expresión, creación e investigación de los discentes (revistas escolares...).			
4	Utilización extraescolar de los medios para la enseñanza reglada de niveles del sistema educativo graduada (universidad a distancia...)	<i>Funciones extraescolares</i>	Uso y funciones fuera del sistema educativo graduado	EDUCACIÓN NO FORMAL
5	Programas extraescolares de enseñanza metódica no ubicados en el sistema educativo graduado (cursos radiofónicos de idiomas, alfabetización...)			
6	Programas a través de los medios de comunicación de masas dirigidos a la población en general, con finalidades formativas en áreas específicas.			
7	Utilización de los medios en la animación sociocultural, desarrollo comunitario, etc. (video comunitario, radios libres, teleclubes...)			
8	Programas de divulgación científica, artísticos y culturales en los medios de comunicación de masas.			
9	Programación infantil y juvenil en los medios de comunicación de masas.			
10	Efectos educativos informales producidos por los medios en sí mismos y por el resto de los contenidos vehiculados en ellos.			

Fuente: Trilla, Gros, López & Martín, 2003, pág. 137

El uso que se da a los medios en espacios extraescolares dista mucho de aquél programado y propuesto como parte oficial del aprendizaje (como cuando los medios son usados como auxiliares didácticos o como extensión de un aprendizaje programado). Por su parte, Daniel Schugurensky (2000) propone tres formas de aprendizaje informal atendiendo dos criterios centrales: la intencionalidad y la conciencia del individuo frente a lo aprendido, como sintetiza la siguiente tabla:

Tabla 11. Tipos de aprendizaje informal

Forma	Intencionalidad	Conciencia (al momento del aprendizaje)
<i>Auto-dirigido</i>	Sí	Sí
<i>Incidental</i>	No	Sí
<i>Tácito</i>	No	No

Fuente: Schugurensky, 2000

El primer tipo, aprendizaje autodirigido, se refiere a los proyectos de aprendizaje de los realizados por los individuos (solos o como parte de un grupo) sin la ayuda de un “educador” (maestro, instructor, facilitador). Es a la vez intencional y consciente. El segundo tipo, *aprendizaje incidental*, se refiere a las experiencias de aprendizaje que se producen cuando sin ninguna intención previa de

aprender algo de la experiencia, pero tomando conciencia del aprendizaje una vez efectuado. Así, es no intencionada, pero consciente. El tercero, el aprendizaje tácito, se refiere a la internalización de los valores, actitudes, comportamientos, habilidades, etc. que se producen durante la vida cotidiana. En este caso, ni se tiene intención previa de adquirir tales conocimientos, ni se es consciente de los mismos una vez ocurridos.

En este contexto han surgido también propuestas pedagógicas refrescantes, como el conectivismo que propone George Siemens y que reivindica el aprendizaje informal. Esta teoría parte del reconocimiento de las limitaciones de teorías de aprendizaje precedentes –puntualmente el cognitivismo, el conductismo y el constructivismo– e integra principios de otras tradiciones, como la teoría del caos, de la complejidad y de la autoorganización. Así, propone que el aprendizaje, como proceso, ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes, que escapan al control del individuo y que son externos a este (pueden ser dispositivos incluso no humanos, como bases de datos). En ese sentido, señala que aprender supone saber conectar nodos o fuentes de información especializados (utiliza el aforismo “La tubería es más importante que su contenido”) y que, por lo tanto,

nuestra habilidad para aprender lo que necesitamos mañana es más importante que lo que sabemos hoy. Un verdadero reto para cualquier teoría de aprendizaje es activar el conocimiento adquirido en el sitio de aplicación. Sin embargo, cuando el conocimiento se necesita, pero no es conocido, la habilidad de conectarse con fuentes que corresponden a lo que se requiere es una habilidad vital. A medida que el conocimiento crece y evoluciona, el acceso a lo que se necesita es más importante que lo que el aprendiz posee actualmente (Siemens, 2004).

A partir de lo anterior llegan a la mesa más preguntas de investigación relativas a los aprendizajes informales a propósito de nuestras interacciones cotidianas con los de medios de comunicación: ¿cómo identificar y valorar estos aprendizajes?, ¿cómo hacer consciente al alumno de las características de estos aprendizajes y sus consecuencias?, ¿cómo vincular entre sí los diversos aprendizajes informales y los formales potenciando el enriquecimiento integral?, y, no menos importante: ¿cómo corregir las posibles desigualdades servidas de la pertenencia de los alumnos a diferentes estatus socioeconómicos y culturales? La investigación reciente nos ha dado algunas luces, por un lado, sobre cómo se enriquecen nuestras interacciones con la información, cómo construimos nuevos conocimientos y negociamos nuestras identidades (Kumpulainen & Mikkola, 2015); y por el otro, sobre la cantidad de capacidades que aprendemos de forma incidental, a las que nos hemos referido en el apartado sobre competencias transmedia (Scolari, 2018). Dicho lo anterior, es vital apropiarnos de la idea del aprendizaje como un proceso social, del que los medios son parte inherente (y no opcional, como algunos quisieran).

2.5.3. Lo social no puede comprenderse sin los medios

Si bien nos decimos apóstatas del credo del nativo digital, no podemos negar que el escenario educativo contemporáneo es muy distinto. El nuevo compás de estos cambios está marcado por la digitalización de los medios. Ola Erstad (2010, págs. 90-91) destaca cuatro cambios evidentes:

- (i) El auge de la cultura participativa que presentaba Jenkins, con nuevas formas de participar y compartir en sociedad. Y, sumado a ello, el quiebre paulatino de las fronteras entre el mundo en línea y fuera de ella;
- (ii) La capacidad de acceder a la información que, como ya hemos dicho, consolidan una diferencia significativa con respecto a la edad del libro;
- (iii) Las posibilidades de comunicación omnicanal y multimodal; y
- (iv) La producción de contenido a partir de las casi infinitas que nos brindan las aplicaciones.

Profundizando lo dicho hasta aquí, colegimos que lo social está mediatizado. No es lo mismo decir mediado que mediatizado. Mediado significa que la comunicación ocurre a través de un medio específico. Mediatizado alude un cambio estructural en la sociedad que afecta diferentes capas culturales, económicas, políticas... a partir de la omnipresencia de los medios. La teoría de la mediatización, por lo tanto, ayuda a entender la presencia de los medios en la sociedad no solo como canales que transmiten comunicación (lo mediado), sino que se interesa en cómo este entorno mediático reconfigura (y crea) las relaciones entre sujetos e instituciones que no solo usan los medios, sino que dependen de sus lógicas y procedimientos. Para el investigador danés Stig Hjarvard (2016), “la mediatización debe entenderse como un proceso común de la alta modernidad, equiparable a otros procesos similares, como la urbanización, la globalización o la individualización” (pág. 239).

Ahora, si bien las investigaciones más tradicionales sobre los medios de comunicación se han centrado en determinar qué influencia tienen estos medios en la sociedad y la cultura, qué efectos tienen la publicidad y los contenidos mediáticos en la ciudadanía, cómo la prensa influye en las tendencias políticas y cuáles son los efectos de los videojuegos en niños y adolescentes, entre otras cuestiones, todo ello ha de replantearse en este nuevo contexto generado por los propios medios, definido, según Hjarvard (2016), por la mediatización de las sociedades y las culturas. Ahora no se trata de analizar su influencia, sino de saber qué hacemos con ellos (Ramírez-García & González-Fernández, 2016).

En 1966 los sociólogos Peter Berger y Thomas Luckmann publicaron su famosa tesis sobre la construcción social de la realidad. En ella fundamentaron teóricamente por qué la Sociología debía interesarse por los procesos comunicativos para comprender mejor cómo se conoce y se produce la realidad. Cincuenta años después, Nick Couldry y Andreas Hepp (2017), a partir del trabajo de Berger y Luckmann, desarrollan una propuesta de fenomenología materialista que explica la construcción

del “mundo social” a partir del impacto profundo que los medios generan en nuestra vida cotidiana. Para ellos, la teoría social no es más viable si no es transformada por la teoría mediática (pág. 3).

Para los autores, con la introducción de redes de medios sociales a mediados del 2000, los medios de comunicación se han convertido en plataformas a través de las cuales muchos seres humanos, literalmente, representamos lo social. El significado de lo social tiene como base la vida en común de los seres humanos en relaciones de interdependencia. La naturaleza fundamentalmente mediatizada de lo social ya no reside sólo en la realidad mental de cada individuo, sino en los procesos materiales (objetos, vínculos, infraestructuras, plataformas) a través de los cuales la comunicación y la construcción de sentido toman lugar (Couldry & Hepp, 2017, págs. 2-3). Como sentencian los autores: “The more intense our social life feels, the greater its recursive dependence on technological media of communication” (pág. 4).

Entonces, si el mundo social está construido por una fenomenología de información que transita por variadísimos medios y por la interpretación que le damos, resulta más importante atender las infraestructuras a partir de las cuales esa comunicación se realiza. En las dimensiones de competencia mediática de Ferrés y Piscitelli con las que trabajamos, son relevantes de analizar los asuntos estéticos de los códigos y lenguajes de esa información, pero también la economía política, el razonamiento legal y, como veremos luego, las cuestiones sensibles y afectivas que los atañen.

Berger y Luckmann consideraban que la realidad de la vida cotidiana era construida por el “aquí y ahora”, siendo el interés por lo lejano más leve y prescindible. Ponían el siguiente ejemplo: “I may also be interested in what goes on in Cape Kennedy or in outer space, but this interest is a matter of private, ‘leisure-time’ choice rather than an urgent matter of my everyday life” (Berger & Luckmann, 1966, pág. 36, citado por Couldry & Hepp, 2017). No tomaban en cuenta, quizá por que la dinámica de los medios de comunicación de masas disponibles entonces —el *broadcasting* o el sistema *one-to-many* de los medios de comunicación de masas— era muy diferente al de hoy. Couldry y Hepp “rectifican” esta teoría incorporando las dinámicas más actuales (*narrowcasting* o *many-to-many*). En ese sentido, sentencian:

the social world is not only mediated but mediatized: that is, changed in its dynamics and structure by the role that media continuously (indeed recursively) play in its construction” (...) (e)ven if we do things without directly using media, the horizon of our practices is a social world for which media are fundamental reference-points and resources” (pág. 15).

2.5.4. Los medios cohabitan en un ecosistema del que somos parte

Otra forma capital de comprender el entorno comunicativo está relacionada con la teoría de la Ecología de los Medios promovida por la llamada Escuela de Toronto. Según esta Escuela, la llegada de un nuevo medio no se limita a agregar algo al sistema, sino que lo cambia todo. Es decir, que el cambio en el paisaje no es aditivo, sino ecológico. Como explica Neil Postman a manera de parábola:

“si dejamos caer una gota de tintura roja en un recipiente con agua, se disuelve en todo el líquido, coloreando cada una de las moléculas” (Scolari, 2015, pág. 24).

Esta teoría nace en la década de los 50 cuando el panorama mediático era limitado en términos de dispositivos, aunque promisorio. La prensa, la radio y el cine eran parte de las dietas mediáticas en las grandes ciudades y la televisión empezaba a domesticarse con éxito. En 1957 se lanzó al espacio el Sputnik, el primer satélite artificial de la historia, lo que marcó un hito tecnológico. Un año antes, en Canadá, el profesor Marshall McLuhan –a quien ciertos sectores hoy reconocen como “visionario” o “profeta”, pero que otros tantos consideraron un “determinista”–, publicó un artículo abogando por el impacto de los “nuevos medios” (que siempre los hubo, claro) en la enseñanza del arte. Para McLuhan, las posibilidades que los medios electrónicos significaban para el acceso a la información y material otrora imposible debían ser capitalizados por la educación formal. Así, escribió un texto que más de 60 años después sigue resultando vigente:

as teachers we have to recognize that education is no longer a monopoly of the classroom and that the young are learning as much outside as inside the classroom. Moreover, we ourselves have to face new facts and new media which are as novel for us as for our students. We have, as never before, to shape the learning process with them (McLuhan, 1956).

Un año después, en 1957, publicó un pequeño artículo escrito en formato cuasi poético titulado “El Aula sin Muros”, donde desarrolló mejor la idea, lamentando que muchos docentes consideraran el fenómeno mediático como un asunto de entretenimiento antes que educativo, lo que para él parecía una excusa para desentenderse del tema. Además, señaló con claridad la falta que hacía en las escuelas un entrenamiento que provea a los alumnos no sólo de instrumentos para percibir los contenidos, sino que desarrolle en ellos un juicio analítico suficiente. En siguientes publicaciones, como en *Understanding Media* ([1964] 1994), insistió en el hecho de que, por primera vez en la historia, había más información fuera que dentro del aula, en un fenómeno imparable que reclamaba una redefinición de la misión escolar.

Neil Postman (1979), otro de los llamados “padres fundadores” de la Escuela de Toronto, hizo valiosos aportes a la ecología de medios, amén de haber sido el primero en definirla en 1979 como

el estudio de los ambientes humanos. Se preocupa por entender cómo las tecnologías y técnicas de comunicación controlan forma, cantidad, velocidad, distribución y dirección de la información; y cómo, a su vez, esas configuraciones o preferencias de información afectan las percepciones, valores y actitudes de las personas (pág. 186).

A diferencia de McLuhan, quien señalaba que era preferible mantener un punto de vista neutral para investigar de mejor forma el impacto de los medios, Postman sostuvo desde el inicio que no tenía sentido estudiarlos sin un contexto ético o moral –tema en el coincidió con otros importantes autores como Mumford o Ellul–. De este modo, consideró que la ecología de medios es una teoría que forma parte de las humanidades. Empero, también fue claro en advertir que cualquier postura crítica sobre

un medio debía ser provisional, pues el tiempo puede cambiar las percepciones de las cosas (o equivocarse, como acota el mismo autor).

Para Scolari (2015) la ecología de medios acepta dos interpretaciones: una ambiental, donde las tecnologías generan ambientes que impactan en los usuarios no sólo a nivel cognitivo, sino sobre todo perceptivo y actitudinal; y otra intermedial que estudia los medios como especies que compiten entre sí (radio vs. televisión; diarios vs. noticieros; etc.), lo que implica que las tecnologías no deben ser analizadas de forma aislada, sino como parte de un sistema. En los últimos años, investigadores de esta escuela se han interesado en nuevos fenómenos como las formas interactivas y multimedia de comunicación que se generan con los nuevos medios, siendo una limitación fuerte de esta teoría no contar con un corpus textual altamente formalizado ni una metodología consensuada. No obstante,

frente a esta realidad resulta contraproducente adoptar posiciones neoluditas y refugiarse detrás de trincheras de volúmenes impresos. Como hubiera dicho McLuhan, los entornos interactivos de comunicación, las nuevas formas narrativas y las estructuras hipertextuales que hemos creado nos están remodelando. En este proceso algo se pierde, algo se gana y mucho permanece, pero adaptado al nuevo entorno (Scolari, 2009).

2.5.5. Los lenguajes de los medios son sustancialmente emocionales

«Como maestra estaba convencida de poseer el secreto de la comunicación eficaz: se había obligado siempre a que sus mensajes fueran claros, a comunicar de manera comprensible. Se sentía orgullosa de ello. Hasta que un día se dio cuenta de que sus hijos comprendían los mensajes de Pepsi, pero bebían siempre Coca Cola.»

Joan Ferrés

Hagamos un recuento de lo expuesto hasta aquí. Dijimos que los medios de comunicación ocupan gran parte del proceso educativo al ser omnipresentes; que configuran una sociedad mediatizada y que son parte de una dinámica ecológica. Ahora queremos sumar una última premisa: que esas interacciones que tenemos con los medios se dan, sobre todo, a través de códigos y lenguajes que afectan nuestra mente inconsciente.

Es muy revelador confirmar lo poco que sabemos al respecto: el desconocimiento patente de los mecanismos que rigen el cerebro emocional y que afectan directamente la capacidad autónoma de los individuos frente a ellos. Quizá explique esta ignorancia la fuerza de los postulados conductistas en la explicación de los efectos de los medios. La mirada inoculadora de sus contenidos era impulsada por corrientes psicológicas conductistas y por la llamada Escuela de Fráncfort. Ante esto, la fruición

ante los medios era considerada perniciosa, por lo que había que formar desde una racionalidad crítica para repeler el sometimiento.

Es cierto que el desprecio de la educación por aquello que exceda los dominios de la racionalidad es antiguo. Como dice Joan Ferrés (2014) en *Las Pantallas y el Cerebro Emocional*, en “la cultura occidental se ha consolidado la convicción de que la cima de la civilización se alcanza mediante el control y el dominio de las emociones por parte de la racionalidad” (pág. 23). En esa línea, el autor advierte una “trampa escondida” en la concepción de la educación mediática vinculada con una utopía tecnológica.

El optimismo de los utópicos tecnológicos se basa en la asociación que tienden a hacer entre las nuevas herramientas y la sociedad de la información y del conocimiento y, en consecuencia, en la convicción de que las nuevas tecnologías garantizan la primacía de lo racional, en contraposición con el entorno mediático anterior, mucho más vinculado al espectáculo y a lo emocional (págs. 21-22).

Las pantallas son para Ferrés escenarios donde se montan los grandes conflictos de poder de nuestras sociedades a partir de un cúmulo de asociaciones inútiles y falsas que se producen de forma automática y que resulta imprescindible desaprender, en aras de una educación mediática que pretenda formar ciudadanos con autonomía. Las pantallas funcionan bajo una premisa simple: “mientras la mente emocional se puede activar independientemente de la racional, la mente que piensa necesita a la que siente para poder funcionar” (pág. 32). Es así como, citando a Jonah Lehrer (2009), decimos que “la razón sin emoción es impotente” (pág. 13). Y los medios sí que emocionan.

Esto lo saben muy bien quienes detentan algún tipo de poder sobre ellas, como los políticos. En el entorno mediático los argumentos y las razones funcionan muchísimo menos que la activación de emociones primarias, intensas pero elementales (pág. 33). Como explica Ferrés (2014): “cuando se inicia el proceso de evaluación racional de un estímulo, éste ya ha sido condicionado por la amígdala a través del atajo, predisponiendo a la razón a evaluarlo desde un determinado registro afectivo” (pág. 52).

En la misma línea, Valerio Fuenzalida (2008), experto en la relación entre los niños y la televisión, caracterizó el cambio ocurrido en las últimas décadas en el consumo de las pantallas. La domesticación de los medios y el relieve del papel de otros actores sociales, como la familia y la escuela, permiten comprender que la interpretación que los usuarios hacemos de los medios es intertextual. Así también, nos recuerda que se fueron configurando en los espectadores una serie de expectativas subjetivas como la demanda por ocio y gratificación hacia los medios:

Al regresar desde la escuela al hogar, el estado de ánimo situacional de los niños ante la TV es primariamente descansar y relajarse físico-sicológicamente; las madres en esos momentos dan de comer a los escolares; los niños comen y descansan mirando TV, a veces

simultáneamente juegan, o pelean, o leen, etc. El paso de una situación de rendimiento a otra de descanso es acompañado por un acoplamiento bioquímico corporal realizado por el sistema nervioso-motor autónomo-parasimpático al dejar de secretar adrenalina y otros neurotransmisores adecuados a la atención y tensión propia de las actividades de rendimiento y, en cambio, secretar endorfinas y serotoninas, neurotransmisores adecuados a situaciones psicósomáticas de relajación y descanso (pág. 50).

Estos hallazgos llaman la atención sobre la necesidad de aprovechar y generar los procesos lúdicos y emocionales en la relación de las audiencias con los contenidos mediáticos, sobre todo los audiovisuales. Del mismo modo, nos invita a repensar la brecha artificial que hemos creado entre el entretenimiento y el aprendizaje, pero también en la exigencia de formar nuevas mediaciones desde el hogar y la escuela. En este punto, la tarea de los docentes resulta imprescindible.

Una frase muy citada de Umberto Eco, de 1977, sostiene que “la civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, y no una invitación a la hipnosis” (citado en Aguaded, 2012, pág. 7). Sin embargo, luego de 30 años, como dice Ignacio Aguaded (2012), no solo se ha avanzado poco en esta materia, sino que se ha asentado la noción de que el mero consumo de los medios no nos educa en ellos. Que los medios eduquen fuera de sus intereses —como una consecuencia más que como una finalidad— es real, pero que lo hagan desde la mirada integral al punto de desarrollarnos capacidades para la interacción crítica, es ridículamente ingenuo —o astuto, como diría Paulo Freire—.

Regresando a la primera idea, hace algún tiempo hemos sostenido que la potencia emocional de, por ejemplo, las mejores series televisivas, pueden representar una oportunidad como dispositivos educativos formales. Como señala Giancarlo Cappello (2015),

la correlación y trasvase que existe entre la realidad y la pantalla hacen que las ficciones televisivas puedan operar, en cierta medida, como lo hicieron en sus contextos el *Gesta Romanorum*, la novela picaresca o el *Bildungsroman*; es decir, como mecanismos de pedagogía social, incluso sin un propósito evidente (pág. 119).

En un capítulo titulado Las teleseries también educan. Una defensa de las ficciones televisivas como dispositivos de aprendizaje, publicado a fines del 2017, compartí algunas experiencias sobre el uso de las pantallas en estado “salvaje”. Se trataba, en concreto, de discutir la posibilidad de integrar series comerciales en asignaturas. Series no hechas para educar —para decirlo claro— y que, sin embargo, resultaron más eficaces que las estrategias didácticas que las precedieron. No se trata, por cierto, de ensalzar el uso de las pantallas, sino de discutir cómo pueden ser aprovechadas estratégicamente, sobre todo para crear lazos afectivos y necesidades emocionales a partir de las cuales los contenidos curriculares pueden promoverse. Siguiendo esta idea de Ferrés, las emociones pueden movilizar por sí solas, mientras que los pensamientos por sí mismos no pueden hacerlo. Pero si conjugamos las emociones y los pensamientos, el resultado resulta promisorio.

No obstante, a pesar de las demostraciones de la neurociencia sobre el poder emocional de los textos audiovisuales e interactivos –a partir de todas las estrategias de manipulación inconsciente que despliegan–, persiste la sospecha en la comunidad docente, sobre todo por esta falta de comprensión de los efectos de las pantallas sobre nuestro cerebro. Por eso, como propuse al final de ese capítulo:

La formación docente, en este sentido, debe priorizar, además del dominio de algunos contenidos, capacidades para conectar y vincular recursos, medios y prácticas comunicacionales –sobre todo las que ocurren fuera del espacio institucionalizado o formal– conocimientos sobre los lenguajes de los medios, sus dinámicas económicas, sus implicancias éticas y demás dimensiones que son parte de una alfabetización mediática integral (Mateus, 2017, pág. 178).

En suma, como señala Ferrés (2014):

Las pantallas pueden ser utilizadas para desvelar conciencias o para adormecerlas. Se pueden significar por su transparencia o por su opacidad. En otras palabras, pueden ser vía para el conocimiento o para la ocultación, para la información o para la desinformación (pág. 61).

Ahora bien, en una investigación que trabajamos en el contexto universitario español (Ferrés, Masanet, & Mateus, 2018), hallamos en la literatura científica y las guías de estudio del grado de educación de todo el país tres paradojas perfectamente expandibles a otros contextos del sistema educativo:

- (i) **Una paradoja de la información:** que cuestiona el sesgo en el desarrollo de la competencia informacional frente a otros dominios propios de los medios, como el del entretenimiento. Esto resulta curioso cuando los descubrimientos de la neurociencia sobre el funcionamiento del cerebro humano revelan que el relato es mucho más efectivo que la información explícita para movilizar a las personas;
- (ii) **Una paradoja de lo cognitivo:** que descubre una polarización casi exclusiva en lo cognitivo y racional, marginando de manera significativa, cuando no total, la dimensión emocional. Esto es algo que podría justificarse arguyendo que los estudiantes viven fuera del aula una relación emocional que ya es muy intensa con las tecnologías y que las instituciones educativas sirven de contrapeso. Sin embargo, esto omite las aportaciones de la neurociencia en torno al funcionamiento del cerebro, sobre todo desde el punto de vista de los procesos mentales que subyacen en la toma de decisiones; y finalmente
- (iii) **Una paradoja de la crítica:** que motiva la necesidad de insistir en el objetivo educativo de ir más allá del pensamiento crítico, la comprensión crítica, la lectura crítica o el análisis crítico y llegar a la actitud crítica, entendiendo por actitud un *drive*, un impulso, una predisposición a actuar. Desde luego, no puede haber actitud crítica sin lo anterior, pero la racionalidad crítica es insuficiente si con la educación se pretende potenciar la autonomía personal y el compromiso social de los ciudadanos y ciudadanas.

Todo lo anterior nos lleva a reclamar con urgencia una consideración más científica de los medios en la escuela. Como señalamos en el citado artículo, habría que aproximarse a los pensamientos y conocimientos tan solo como un paso previo hacia las actitudes, pues si se habla tanto de la necesidad de convertir la información en conocimiento, también habría que dar un paso más y añadir la exigencia de convertir los conocimientos en actitudes, que son las que producen los cambios.

SEGUNDA PARTE
APORTES EMPÍRICOS

3. MARCO REFERENCIAL: EL CASO PERUANO

3.1. Sistema educativo peruano

3.1.1. Estructura básica e indicadores generales

La enseñanza obligatoria en el Perú se denomina Educación Básica y tiene tres modalidades: Regular (EBR), que se organiza en los niveles de escolaridad inicial (de 0 a 5 años), primaria (de 5 a 11 años) y secundaria (de 11 a 16 años); Básica Alternativa (EBA), dirigida a jóvenes y adultos que por diversos motivos no accedieron a la EBR; y la Básica Especial (EBE), a la que acceden los estudiantes con necesidades y habilidades especiales, aunque se promueva su inclusión en las modalidades anteriores. Según el más reciente censo escolar, del año 2016, actualmente existen 8 millones 668 mil 610 estudiantes matriculados y 548 mil 621 docentes en todo el sistema (Minedu, 2017).

A nivel de gestión, el Ministerio de Educación (Minedu) dirige la política educativa en coordinación con otros actores, cuyas competencias varían dependiendo el nivel y jerarquía en el aparato del Estado. El Minedu se divide administrativamente en dos viceministerios: uno de Gestión Pedagógica y otro de Gestión Institucional; a estos viceministerios se adscriben diversas Direcciones (como las de Educación Básica Regular, Educación Intercultural Bilingüe y Rural, etc.). Asimismo, existe un Consejo Nacional de Educación, autónomo del Minedu, cuya misión principal es promover el cumplimiento del Proyecto Educativo Nacional (PEN), política de estado que teóricamente dialoga con otros marcos normativos, como Ley General de Educación y el Currículo Nacional. Cada una de las 26 regiones en las que se divide el país cuenta con una Dirección Regional de Educación (DRE) y, debajo de estas, las Unidades de Gestión Educativa Locales (UGEL) (ver siguiente tabla).

Tabla 12. Funciones de las entidades e instituciones involucradas en el proceso educativo

Actor	Funciones principales
Ministerio de Educación	<ul style="list-style-type: none">• Asegurar la atención integral de los estudiantes.• Fortalecer el funcionamiento de los Organismos Públicos Descentralizados (DRE, UGEL).• Regular y monitorear el funcionamiento adecuado de sus entidades subalternas
Gobiernos Regionales	<ul style="list-style-type: none">• Diseñar, ejecutar y evaluar el proyecto educativo regional, en concordancia con la política educativa nacional.• Modernizar los sistemas descentralizados de gestión educativa.• Propiciar la formación de redes de instituciones educativas.
Gobiernos locales	<ul style="list-style-type: none">• Supervisar la gestión pedagógica y administrativa de las instituciones educativas bajo su jurisdicción.• Promover la autonomía de las IE, su capacidad de innovación y funcionamiento democrático.• Coordinar con el Gobierno Regional la ejecución, la evaluación y el monitoreo de los logros obtenidos en materia educativa.
Direcciones Regionales de Educación (DRE)	<ul style="list-style-type: none">• Conducir y orientar la formulación, implementación y evaluación del proyecto educativo, en coordinación con el consejo participativo regional de educación, así como aprobar el proyecto educativo regional y los planes operativos anuales.

Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL)	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar, ejecutar y evaluar el Proyecto Educativo de su jurisdicción, en concordancia con los Proyectos Educativos Regionales y Nacionales y con el aporte, en lo que corresponda, de los gobiernos locales. • Regular y supervisar las actividades y servicios que brindan las instituciones educativas, preservando su autonomía institucional. • Asesorar en la formulación, ejecución y evaluación del presupuesto anual de las instituciones educativas
--	--

Fuente: Beltrán & Seinfeld, 2013, pág. 143

La cobertura del derecho educativo al que constitucionalmente todos los peruanos tenemos acceso ha mejorado notablemente, sin que esto se traduzca favorablemente en mejores resultados de calidad. Arlette Beltrán y Janice Seinfeld (2013) llaman a este problema la “trampa educativa”: “la heterogeneidad del impacto sobre el desempeño se explica principalmente por situaciones de desigualdad entre grupos sociales para acceder a una oferta educativa adecuada, antes que por problemas de exclusión o falta de acceso educativo” (pág. 138).

La baja calidad educativa del sistema educativo peruano se expresa en diversos indicadores. En cuanto al rendimiento académico, destacan los resultados negativos obtenidos en dos pruebas de gran escala: la prueba PISA, a nivel internacional; y la Encuesta Censal de Estudiantes (ECE), a nivel nacional.

La prueba PISA, a la que ya nos hemos referido en este trabajo, es un estudio comparativo promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)²³ que busca conocer de los estudiantes de 15 años, próximos a culminar su educación básica, en una serie de competencias de las áreas de ciencia, lectura y matemática. Los resultados publicados más recientes corresponden a la prueba del 2015 y ubican al Perú en las últimas posiciones, como se aprecia en la **Tabla 13**, donde hemos incluido la media de los países OCDE, el primero (Singapur), el último (República Dominicana) y Perú y España con fines comparativos.

Tabla 13. Rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas en PISA 2015

País	Ciencias		Lectura		Matemáticas		Ciencias, lectura y matemáticas	
	Rendimiento medio en PISA 2015	Tendencia media en tres años	Rendimiento medio en PISA 2015	Tendencia media en tres años	Rendimiento medio en PISA 2015	Tendencia media en tres años	Proporción de alumnos con nivel excelente en al menos una asignatura	Proporción de alumnos con bajo rendimiento en las tres asignaturas
Media OCDE	493	-1	493	-1	490	-1	15.3	13.0
Singapur	556	+7	535	+5	564	+1	39.1	4.8
España	493	+2	496	+7	486	+1	10.9	10.3
Perú	397	+14	398	+14	387	+10	0.6	46.7

²³ El Perú no es un país miembro de este grupo de los llamados “países ricos”; pero accede a esta y a otras actividades promovidas por la OCDE en calidad de invitado.

República Dominicana	332	*	358	*	328	*	0.1	70.7
----------------------	-----	---	-----	---	-----	---	-----	------

Fuente: OCDE, 2016.

A pesar de esto, “si bien los resultados de Perú no están dentro de los primeros de la región ni de los países participantes, su crecimiento ha sido significativo y continuo” (Ministerio de Educación del Perú, 2017, pág. 103).

El impacto de estas pruebas es innegable en el mundo, particularmente en términos de la formación de una opinión pública sobre el problema educativo. El tratamiento de la prensa, con titulares propios de una hazaña deportiva (“Perú sale del último lugar en la prueba PISA 2015” o “PISA 2016: La escuela de España deja atrás la mediocridad”, por ejemplo), da cuenta, por un lado, del facilismo acrítico que se analizan estos informes, reduciendo los procesos educativos a ránquines; y, por otro, del peso político de los mismos, usado como arma para el desprestigio del sistema y sus actores. Al respecto, podemos considerar la forma como este tratamiento mediático afecta la legitimidad de los docentes y la autoestima de los propios alumnos²⁴.

El segundo indicador de desempeño relevante es la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), que aplica anualmente el Ministerio de Educación a todas las escuelas públicas y privadas del país. El objetivo de este instrumento es conocer los logros de aprendizajes esperados en diversas áreas como lectura, matemática, historia o economía. Los resultados de la ECE 2016 presentan leves mejoras en matemática, a diferencia de la comprensión lectora, donde por primera vez en años los resultados fueron peores a de las pruebas anteriores. En concreto, gran parte de la población estudiantil peruana no alcanza los niveles mínimos satisfactorios, lo que confirma la percepción de crisis sistémica en el país. El siguiente cuadro compara los porcentajes de niveles satisfactorios de manera longitudinal:

Tabla 14. Porcentaje de alumnos con nivel satisfactorio en 2° de primaria (2010) y 2° de secundaria (2016) según la ECE

	Lectura		Matemática	
	2° Primaria (2010)	2° Secundaria (2016)	2° Primaria (2010)	2° Secundaria (2016)
Estatil urbana	22.8%	11.6%	11.7%	19.6%
No estatal	48.6%	27%	20.9%	20.2%
Urbana	35.5%	15.8%	16.4%	12.7%
Rural	7.6%	2%	5.8%	2.5%

Fuente: ECE-Minedu, 2017

²⁴ En una conferencia, Ken Robinson (2018) comparó la prueba PISA con el programa concurso Eurovisión, ironizando sobre cómo se ha reducido todo a una competencia espectacular... “¡y miren el favor que le ha hecho Eurovisión a la música!”, sentenció.

3.1.2. Formación y desarrollo docente

La formación docente en el Perú está marcada por la falta de planificación y la informalidad, lo que se hace evidente en los continuos desbalances entre la oferta de egresados y la capacidad de absorción del sistema educativo, así como en el hecho de que, aún con exceso de egresados, muchos de los docentes contratados en colegios públicos y privados carecen de títulos pedagógicos (Díaz, 2015).

Los docentes que integran el sistema educativo peruano son formados en tres tipos de instituciones: facultades de educación de las universidades; institutos pedagógicos y escuelas superiores de formación artística. En la última década, la matrícula en estas dos últimas se redujo de forma alarmante en favor de las universidades. Entre otras razones, porque la Ley de Reforma Magisterial aprobada el 2012 con la intención de frenar el exceso de egresados que no encontraban plazas en los colegios impuso una nota mínima para lograr vacantes para los institutos, por lo que muchos postulantes se desplazaron a las universidades, que carecían de esta limitación y empezaron a expandir su oferta.

Para el año 2017 existían en el Perú 356 institutos y escuelas de educación superior con carreras pedagógicas y 58 universidades con carreras vinculadas al área de educación (inicial, primaria, secundaria, especial, intercultural-bilingüe, etc.), de ellas la mayoría son de gestión privada (**Tabla 15**). El 63% de docentes en el Perú han sido formados en institutos y el 36% en universidades. (ENDO 2016), sin embargo, la estadística está cambiando de manera acelerada. Existe también un número altísimo de egresados de carreras de educación sin título pedagógico (para el año 2014 era uno de cada cuatro, aproximadamente) (Díaz, 2015, pág. 13).

Tabla 15. Censo de universidades peruanas con grado de Educación

<i>Según tipo de gestión:</i>	
Pública	24
Privada	34
<i>Según ubicación geográfica:</i>	
Lima	17
Fuera de Lima	41

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de SUNEDU, 2017

Actualmente, un aproximado de 40 mil jóvenes se forman para ser docentes, aunque “su proceso educativo se sostiene en un modelo de formación que reproduce paradigmas de la docencia que urge reemplazar” (Gargurevich, 2018). De ellos, más del 70% estudian en institutos pedagógicos. En fecha reciente, el Minedu aprobó una directiva para transformar estos centros en Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP), facultadas para otorgar el grado académico de bachiller y el título profesional a nombre de la Nación, lo que les permitirá seguir másteres y doctorados. Según el ente

rector, este nuevo modelo promoverá el desarrollo y la identidad profesional de los docentes, que serán formados en investigación aplicada e innovación pedagógica,

así como para las prácticas pedagógicas orientadas a resolver problemas en contextos reales sobre los aprendizajes formales de los estudiantes. A diferencia de los institutos pedagógicos, las escuelas ofrecerán programas de formación en servicio, que respondan a las políticas y demandas educativas del país y que estarán dirigidos a docentes, directores y formadores en ejercicio, así como profesionales o técnicos con carreras diferentes a educación, siempre y cuando cuenten con las condiciones básicas de calidad, similares a los del licenciamiento universitario (Minedu, 2018).

Finalmente, en lo que respecta a la calidad de vida de los docentes, según el portal web “Ponte en Carrera” <www.ponteencarrera.pe>, promovido por los ministerios de Educación y Trabajo con la finalidad de ofrecer información de la oferta de educación superior (constituida por más de 5 mil opciones formativas), el ingreso promedio de los recién egresados de las carreras de educación son las peor pagadas del sistema. Mientras que las carreras profesionales con mejor remuneración son las de Ingeniería (Civil, Eléctrica, de Telecomunicaciones) y Medicina, con sueldos que bordean los 4 mil soles (1,200 euros). Las carreras de Educación (Física, Tecnológica, Primaria, Secundaria) están a la saga, con un sueldo promedio de S/ 1,350 (360 euros). Con más años de servicio, la situación no mejora, llegando a ganar una remuneración mensual de apenas 550 euros en promedio (poco más del doble del sueldo mínimo vital), muy por debajo de Chile, Costa Rica y Colombia, con sueldos superiores a los 1,200 euros.

3.1.3. Perfil docente y proyección de necesidades

Como señala Hugo Díaz (2015), quienes optan por estudiar educación arrastran serias debilidades en su formación básica y no siempre llegan a las facultades e institutos altamente motivados. Proviene sobre todo de familias ubicadas en los quintiles de ingreso más bajos de la población y con limitaciones materiales, y un bajo nivel educativo de los padres. “Solo un pequeño porcentaje de los futuros docentes no se encuentra en esta descripción” (pág. 24). Esto es coincidente con lo que ocurre en la región latinoamericana donde la docencia ha dejado de ser (porque sí lo fue en algún momento), una carrera atractiva. Otro problema reportado es el de la deserción: muchos buenos estudiantes de educación dejan en cuanto pueden la carrera por mejores oportunidades. Asimismo, como concluyó una investigación en Brasil, aquellos jóvenes que optan por la profesión docente lo hacen en gran medida por descarte; es decir, que la principal razón es que no tienen puntajes competitivos como para acceder a otras carreras (Vaillant, 2013). En casos como el europeo existe una correlación positiva entre la motivación de los aspirantes a docentes y los rendimientos de sus respectivos países en las pruebas internacionales (preferentemente PISA). Así, se entiende que en países como Finlandia o Suiza exista una gran competencia por acceder a la carrera. Aunque la percepción no siempre coincide con la realidad, como señala un informe sobre el prestigio de la profesión docente en España,

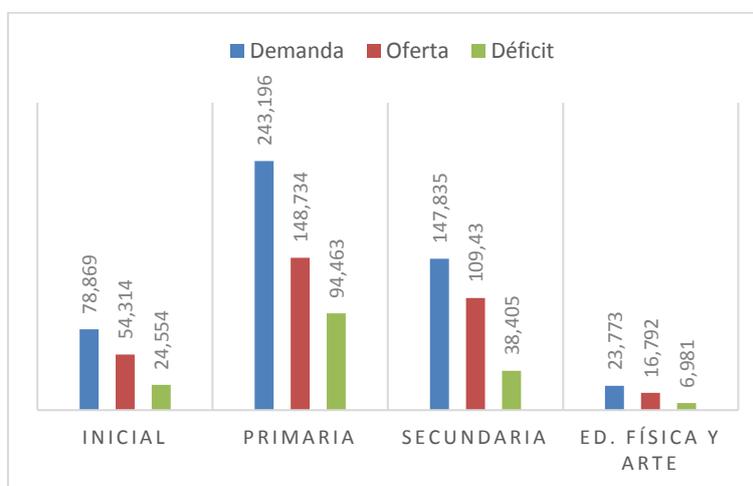
que concluye que muchas veces la autopercepción de los docentes es inferior a la que tienen de ellos los ciudadanos (Pérez-Díaz & Rodríguez, 2014).

En Perú se publicó el 2017, con el respaldo de la Unesco y el Ministerio de Educación, un estudio que tuvo como finalidad identificar las actitudes de los docentes respecto a su propio rol. A través de una escala de autopercepción, el estudio halló una valoración positiva hacia su profesión, así como la formación recibida y la relación con sus estudiantes. Al cuanto a lo primero, como en otros contextos, la vocación resulta una motivación relevante y demarca un compromiso. Sobre la visión favorable a su formación, como advierte el mismo estudio: esta predisposición es independiente a la estrategia y calidad con la que se formaron realmente. Un dato interesante que revela este trabajo es que los más críticos en este sentido son los profesores universitarios, es decir, los formadores docentes. Los puntos negativos fueron las bajas remuneraciones que perciben y las malas relaciones con otros colegas, particularmente entre los docentes nombrados (con plaza de funcionarios, como se conoce en España) y contratados (sin estabilidad laboral). El estudio refuerza, otra vez, la importancia de trabajar en el plano actitudinal como una forma de comprender mejor la realidad (Cuenca & Carrillo, 2017).

Según cifras oficiales del Instituto Nacional de Estadística e Informática peruano, en el país hay 548 mil 621 docentes. Lima cuenta con la mayor cantidad de maestros (casi 153 mil). Del total, 9 de cada 10 trabaja en educación obligatoria (inicial, primaria y secundaria) y el restante en educación superior o especial. Casi el 70% de docentes trabaja en escuelas públicas y el 30% restantes en el sector privado. El 63% de ese total son mujeres y más del 40% son mayores de 46 años. De todo el magisterio peruano, menos del 15% cuenta con estudios de posgrado (INEI, 2018).

Según Choque-Larrauri, Salazar-Cóndor, Quispe-De La Cruz, y Contreras-Pulache (2015), para el año 2021 existirá un déficit de más de 160 mil docentes para satisfacer la demanda (ver **Gráfico 1**):

Gráfico 1. Demanda, oferta y déficit de docentes en el Perú para el 2021



Fuente: Choque-Larrauri et al., 2015

En este sentido,

Dada la poca valoración social de la carrera, el uso de estrategias de difusión que busquen presentar los beneficios profesionales a alcanzar y las acciones que garanticen el cumplimiento de los mismos es un punto central en la formulación de una propuesta de programa social (Choque-Larrauri et al., 2015, pág. 180).

3.1.4. Percepciones de los actores educativos frente a las TIC

La Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Estatales y No Estatales (ENDO), realizada por el Consejo Nacional de Educación (2016) a una muestra de casi 10 mil docentes que ejercen en todo el país, ofrece datos actuales sobre la percepción de los docentes frente a la tecnología. En segundo lugar, entre las principales demandas de entrenamiento y capacitación de los docentes figura el “uso de TIC”, solo superado por “estrategia y didáctica de las áreas de aprendizaje”, como se observa en la **Tabla 16**.

Tabla 16. ¿Cuáles son los tres principales temas que usted requiere como capacitación o programa de formación?

Temas	% Nacional
Estrategias y didáctica de las áreas de aprendizaje	27,1
Materiales de enseñanza y uso de TIC	18,0
Psicología y cultura de los estudiantes	14,3
Evaluación de aprendizajes	13,2
Contenidos de las áreas de aprendizaje	10,5
Clima de aula y estrategias para mejorar la comunicación	7,7
Enseñanza de lenguas originarias o castellano como segunda lengua	4,7
Enseñanza de lenguas extranjeras	3,0
Otro	1,4

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la ENDO 2014

En la misma encuesta se pregunta a los docentes sobre su percepción de factores que favorecen la mejora en su práctica pedagógica. Ocupa el primer puesto el acceso a tecnología e internet, con un 22.4%, seguido del intercambio pedagógico con colegas (19.7%) y el acceso a material de consulta (15.1%). Del mismo modo, la respuesta más votada (22.4%) considera que el limitado acceso a las nuevas tecnologías (internet, web, etc.) es el principal factor que afecta negativamente los aprendizajes de los estudiantes, seguido de inadecuados y escasos materiales para el desarrollo de las clases (21,4%) e inadecuada y escasa infraestructura (14%).

Preguntados sobre cuáles son los efectos de las TIC en su trabajo docente, la mayoría consideró que “amplía las oportunidades de acceso a la información y conocimiento por parte de los estudiantes”, entre otras razones expuestas en la siguiente tabla.

Tabla 17. Percepción de los docentes sobre los efectos de las TIC sobre el trabajo docente en el aula

Aspectos	Respuestas	%
Van a ampliar las oportunidades de acceso a la información y a los conocimientos por parte de los estudiantes	De acuerdo	83
	En desacuerdo	12
	No opina	5
Facilitan el aprendizaje colaborativo de los estudiantes	De acuerdo	76
	En desacuerdo	18
	No opina	6
Van a facilitar la tarea de los docentes en el aula	De acuerdo	72
	En desacuerdo	23
	No opina	5
Van a alentar el facilismo de los estudiantes y la incomunicación entre ellos	De acuerdo	38
	En desacuerdo	56
	No opina	7
Van a deshumanizar la enseñanza y las instituciones educativas	De acuerdo	20
	En desacuerdo	71
	No opina	9
Van a reemplazar parcial o totalmente el trabajo de los docentes en el aula	De acuerdo	19
	En desacuerdo	72
	No opina	9

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la ENDO 2014

Finalmente, cuando se les consultó por la forma como aprendieron sobre las TIC, la abrumadora mayoría respondió que lo hizo por su cuenta (tres veces más de los que dijeron haber recibido alguna capacitación, como se observa en la **Tabla 18**).

Tabla 18. Formación o capacitación recibida en el uso de TIC

Respuesta	% Nacional
No, aprendió por su cuenta	56,6
Sí, a través del MINEDU	19,3
Sí, en una universidad de manera presencial	7,8
Sí, en una universidad a distancia o virtual	1,7
Sí, en un instituto de manera presencial	7,4
Sí, en un instituto a distancia o virtual	1,4
No aplica	5,7

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la ENDO 2014

3.2. Condiciones para el desarrollo de la educación mediática en el contexto peruano

El marco conceptual propuesto por la UNESCO en el informe *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies* (2013) distingue dos dimensiones para evaluar las condiciones para el desarrollo de la educación mediática en un país: una individual y otra basada en el contexto y los factores ambientales existentes. En el capítulo de resultados desarrollamos *in extenso* ambos factores en el caso peruano. Ahora queremos referirnos de modo general a algunos aspectos que permitan al lector contextualizar el problema y ver el nivel de preparación y capacidad instalada para el desarrollo de la educación mediática. Usamos las cinco categorías propuestas por la UNESCO en su citado informe:

- (i) **Medios e información en la educación:** referida a la existencia de una asignatura específica en el currículo escolar obligatorio (sobre todo en el nivel secundario), la existencia de programas de formación para docentes especializados en educación mediática y otros programas formativos especializados;
- (ii) **Medios e información en la política pública:** que incluye políticas de alcance nacional sobre literacidad mediática;
- (iii) **Regulación de medios e información:** que atañe al marco y los mecanismos reguladores (leyes o normas) de medios, tipos de propiedad de medios (privados o públicos) y existencia de instituciones que contribuyen a la literacidad mediática e informacional, como bibliotecas o museos;
- (iv) **Acceso a medios e información:** vinculada con la infraestructura disponible (número de medios disponibles y penetración de estos, acceso a internet y calidad de la banda ancha); y, finalmente,
- (v) **Sociedad civil:** representada por la presencia de organizaciones no gubernamentales, comunitarias y académicas que promuevan la educación mediática en el país.

3.2.1. Medios e información en la educación

En relación con el plano curricular, como analizamos en el **artículo 2** del compendio (Mateus & Suárez-Guerrero, 2017), la presencia de los medios está limitada al plano didáctico, como una herramienta auxiliar, pero no como un objeto de estudio en sí misma. Según Fernando Ruiz, uno de los primeros promotores de la educación mediática en el Perú, la reforma educativa emprendida bajo la dictadura del llamado Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas (1968-1980) trajo algunas ideas de la educomunicación que empezaban a germinar en la región latinoamericana, bajo la impronta del pensamiento del Paulo Freire. En este contexto se crearon instituciones como el Instituto Nacional de Teleeducación (INTE) y la Dirección de Extensión Educativa, con cierta

conciencia de que estábamos conviviendo con los medios de comunicación. “La propuesta era analizar críticamente los mensajes que nos daban estos medios. Las tres premisas de esa reforma educativa fueron: crítica, cooperación y creatividad” (Ruiz, 2017). Con el regreso a la democracia en 1980, curiosamente, las ideas reformistas emprendidas en dictadura fueron dejadas de lado.

Christian Wiener (2017), exdirector de Industrias Culturales y Artes del Ministerio de Cultura del Perú, considera que la inexistencia de una educación audiovisual en las aulas se debe a que las autoridades educativas siguen considerando los medios por sobre el hombro, y consideran a la cultura letrada como la única valedera:

Mientras tanto se desgañitan contra la televisión basura o la cada vez mayor infantilización del cine, pero son incapaces de combatirla en su propio terreno, por ignorancia, prejuicios o simple rutina. Es cierto que algunos colegios privados ya desarrollan programas en ese sentido, pero lo verdaderamente democrático sería que ello estuviera al alcance de todos, empezando por los públicos (Wiener, 2017).

En el ámbito escolar no se habla de medios de comunicación —que están fuera de la escuela en el imaginario docente—, sino de TIC, lo que genera confusión en los mismos docentes, como discutiremos luego. En la formación inicial docente tampoco se advierten especializaciones en educación mediática, aunque las TIC sí sean parte de la gran mayoría de planes de estudio, al menos nominalmente. Los investigadores Gallardo, Marqués y Gisbert (2011) concluyen que

en el Perú no ha existido un modelo que permita determinar competencias y habilidades para profesores dentro de su sistema educativo en lo referente al uso de TIC, donde las universidades y algunos Institutos Superiores Pedagógicos desarrollan la formación en esta área para introducir herramientas y programas de computación, para nivelar conocimientos de sus estudiantes de pedagogía (pág. 9).

En la mayoría de los grados en Educación existen asignaturas específicas vinculadas con las TIC, pero desde la misma postura del desarrollo de habilidades instrumentales específicas de la que hablamos antes. En cuanto a la oferta de posgrados, estos mantienen la lógica anterior, como se aprecia en el enunciado de los objetivos de algunos programas de posgrado. En la siguiente tabla se observa que la mayoría de estos programas tienen como objetivos aprender a “gestionar”, “incorporar”, “integrar” las TIC, pero no son vistas como objetos de estudio.

Tabla 19. Oferta de posgrados vinculados a las TIC en el Perú²⁵

Institución	Nombre	Tipo	Objetivo
Pontificia Universidad Católica del Perú	Especialización en Uso Pedagógico de las TIC para la Docencia	Diploma de Posgrado	Desarrollar competencias en los docentes de educación básica y superior para integrar educativamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación en su quehacer educativo.
	Maestría en Integración e Innovación Educativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (IIC)	Máster	Profundizar el conocimiento científico e interdisciplinario en el proceso educativo, formando profesionales capaces de diseñar y desarrollar propuestas educativas con una adecuada gestión de las tecnologías.
Universidad Peruana Cayetano Heredia	Actualización en TIC aplicadas a la Educación	Diploma de Posgrado	Formar docentes que incorporen herramientas digitales aplicadas a la educación en el proceso de enseñanza y aprendizaje para promover aprendizajes autónomos y generar conocimiento.
Universidad San Martín de Porres	Maestría en Educación con mención en Informática y Tecnología Educativa	Máster	Formar expertos para seleccionar y aplicar nuevas estrategias en su actividad docente utilizando diestramente la tecnología educativa, y desarrollar investigaciones educativas con el apoyo de la tecnología.
	Maestría en Educación con mención en E-learning	Máster	Desarrollar competencias digitales y multimedia con el uso y aprovechamiento de las tecnologías de la información y comunicación como apoyo de la investigación y la difusión de resultados
	Maestría en Educación con mención en Docencia Virtual	Máster	Estudiar, evaluar y proyectar un paradigma educativo centrado en el estudiante y la adquisición de habilidades instrumentales para el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación
Universidad Católica Sedes Sapientiae	Aplicaciones de las TIC en la Enseñanza	Diploma de Posgrado	Establecer un marco de referencia respecto a las categorías conceptuales que se relacionan al uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, desde el punto de vista del aporte de las TIC a los espacios educativos, y es además una iniciativa enmarcada dentro de los estándares TIC para Docentes sugeridos por la UNESCO
Universidad Continental	Diplomado de postgrado en competencias digitales para la docencia	Diploma de Posgrado	Promover la creación de una comunidad de práctica que reflexione sobre el uso de las tecnologías emergentes en la educación para los próximos años y que aporte a la creación de diseños pedagógicos innovadores para el aprendizaje en línea.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información disponible en la página web de cada universidad

Como concluyen distintos informes sobre el tema (Rozo & Prada, 2012; Vaillant, 2013), la formación docente en los países de la región latinoamericana suele tener un carácter “residual” en la medida en

²⁵ Esta tabla no contiene un listado exhaustivo, sino ilustrativo de la oferta vigente y accesible en la web en universidades peruanas (los objetivos enunciados provienen de la información disponible en los espacios institucionales en línea). Otros institutos también ofrecen cursos y diplomas similares, pero no han sido considerados aquí.

que se le atribuyen diversas problemáticas de la escuela para que sean atendidas. El resultado es que termina siendo excesivamente declarativo y casi siempre los abordajes a estos problemas son solo parciales –lo mismo que sucede cuando se integran nuevos contenidos o competencias en los currículos escolares y se piensa que esa imposición *top-down* permitirá resolverlas–. En esta línea, como advirtió un reporte de UNICEF,

la incorporación de las TIC a la formación inicial y continua supone innovación utilizando diversos recursos. Pero esa innovación se inserta en una estructura tradicional que permanece estable, pues son pocos los países en América Latina que han explorado nuevos modelos de escolarización. Estamos incorporando las TIC en sistemas que aún tienen muchas deudas en la escolarización básica (Vaillant, 2013, pág. 44).

En cuanto a la infraestructura mediática de las escuelas peruanas, podemos advertir que ha mejorado con los años a partir de distintos proyectos (Huascarán, Una Computadora por Niño) cuyos objetivos primigenios fueron democratizar el acceso de los niños a las nuevas tecnologías, sobre todo, digitales. Diversos trabajos han mostrado críticas a estos proyectos, tanto en su conceptualización como en su ejecución. Según cifras oficiales publicadas por la Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación del Perú, en el 2014 el 25% de escuelas de todo el país contaban con internet, aunque solo el 86% de ellas en estado operativo. Como señalamos en un trabajo previo (Mateus & Muro-Ampuero, 2016), el acceso a TIC en las escuelas es bastante inferior al de los hogares. Asimismo, exhibe asimetrías importantes en términos de edad, género (los hombres tendrían preferencia para el uso de dispositivos como los smartphones, por ejemplo) y ubicación geográfica (los sectores rurales siempre figuran rezagados) (Ames, 2014).

Tabla 20. Acceso a TIC en escuelas peruanas

Nivel	Ordenadores	Portátiles	Tabletas	TV	Aulas TIC
Inicial	Total 30,2	Total 12,9	Total 0,3	Total 44,3	***
	Urbana 45,7	Urbana 17,7	Urbana 0,7	Urbana 61,0	***
	Rural 20,2	Rural 9,9	Rural 0,1	Rural 33,4	***
Primaria	Total 57,9	Total 89,4	Total 1,4	Total 62,6	Total 31,0
	Urbana 85,4	Urbana 94,5	Urbana 5,1	Urbana 78,2	Urbana 72,9
	Rural 48,7	Rural 87,6	Rural 0,2	Rural 57,3	Rural 16,9
Secundaria	Total 81,9	Total 74,6	Total 2,4	Total 74,8	Total 71,2
	Urbana 90,6	Urbana 81,7	Urbana 3,5	Urbana 81,0	Urbana 89,3
	Rural 70,6	Rural 65,2	Rural 0,8	Rural 66,6	Rural 47,4

Fuente: ESCALE-Minedu, 2018

3.2.2. Medios e información en la política pública

En el país no existen menciones explícitas a la literacidad mediática (o denominaciones afines) en ninguno de los documentos de política educativa. Empero, en el apartado de resultados cualitativos (capítulo 5.2) haremos una revisión exhaustiva de normas nacionales como la Ley General de

Educación (2003), el Acuerdo Nacional (2002-2018), el Proyecto Educativo Nacional (2007) y el Currículo Nacional de Educación Básica (2016), la Estrategia Nacional de las Tecnologías Digitales en la Educación Básica (2016) y el Marco de Buen Desempeño Docente (2012) para identificar elementos que guardan alguna relación con nuestro objeto de estudio.

Por otro lado, aunque no son políticas sino proyectos, el Ministerio de Cultura cuenta con dos que podríamos vincular con la educación mediática: uno es “La Escuela va al Cine”, dirigido a estudiantes de 10 a 14 años y docentes interesados en el uso del cine y el audiovisual como herramienta pedagógica. Según la información disponible, “es una experiencia participativa que busca facilitar el aprendizaje del lenguaje audiovisual e incentivar su análisis; creando un espacio donde los alumnos desarrollen su curiosidad, imaginación y creatividad”. El otro se llama “Videoteca de las Culturas”, y consiste en talleres de expresión audiovisual que se ejecutan en comunidades de distintas regiones del Perú, con la participación de niños, niñas y adolescentes sobre todo de poblaciones afroperuanas e indígenas. Estos videos nutren una plataforma donde se puede descargar, acompañados de fichas pedagógicas para que los maestros puedan orientar la discusión sobre su contenido (Ministerio de Cultura, 2018).

La existencia de estos proyectos, impulsados desde los viceministerios de Patrimonio Cultural e Industrias Culturales en el primer caso, e Interculturalidad en el segundo, abren una veta para el desarrollo de políticas públicas intersectoriales en educación mediática –así se optimizan los recursos de dos ministerios llamados a promoverla: Educación y Cultura.

3.2.3. Regulación de medios e información

En cuanto al marco normativo, la Constitución Política del Perú reconoce y protege las libertades de información, expresión y opinión y el ejercicio de este derecho a través de diversos medios de comunicación. Del mismo modo, ampara y protege la pluralidad étnica y cultural, y prohíbe la exclusividad, el monopolio y acaparamiento de los medios de comunicación²⁶. Sin embargo, esta declaración solo encuentra un desarrollo específico en la Ley de Radio y Televisión (Ley N° 28278, 2004) que, si bien limita la propiedad de las frecuencias del espectro electromagnético disponible, excluye otros medios como los escritos o digitales. En la práctica, esto abre la puerta a modelos de propiedad cruzada que no favorecen la diversidad de medios y, por lo tanto, impide el cumplimiento de ese derecho constitucional. Así mismo, pone en evidencia que la mirada de los políticos sobre los

²⁶ Al momento de redactar estas líneas se encuentra en discusión en el Congreso de la República una iniciativa legislativa de reforma constitucional que tiene como finalidad incluir “el derecho de acceso a un internet libre y abierto”, como ya existe en otros países, y “promover el acceso a internet y la formación en las tecnologías de la información y la comunicación”. El autor del proyecto explicó que no busca la obligación del Estado para la gratuidad del servicio, sino exigirle garantías para recibirlo de forma adecuada (con una calidad y un precio razonables y salvaguardando el principio de neutralidad de la red). Asimismo, este proyecto abre interesantes perspectivas para el desarrollo de la educación mediática.

medios, al igual que los educadores, es fragmentaria, ignorando las prácticas transmediales y multipantallas que caracterizan nuestras interacciones mediáticas contemporáneas.

Por otro lado, como concluyó un estudio financiado por el capítulo alemán de Reporteros sin Fronteras y el medio periodismo de investigación Ojo-Publico.com, la Ley de Radio y Televisión no ha contribuido a la democratización de los medios ni ha favorecido su pluralidad. Actualmente existen más de 6 mil radios y televisoras en el país, de las cuales 74% son comerciales, 26% educativas (aunque la mitad de ellas pertenecen a emisoras del Estado) y 0.3% comunitarias. Jorge Acevedo (2016), autor del mencionado reporte, concluye que

el enfoque que subyace al marco jurídico y la implementación de políticas en el sector de las comunicaciones es de no intervención en términos de censura, pero no de promoción para el ejercicio de estos derechos por parte de personas y colectivos que no cuentan con los recursos y/o habilitaciones necesarias para acceder a la propiedad y gestión de medios de comunicación como la radio y la televisión, por ejemplo, las asociaciones que promueven medios de carácter educativo y comunitario (pág. 26).

Lo anterior explica por qué esta Ley representa más un conjunto de buenas (e ingenuas) intenciones que no se ponen en práctica. El “fomento de la educación, cultura y moral (sic.) de la Nación” está previstos en el texto, que señala específicamente que “los servicios de radiodifusión tienen por finalidad satisfacer las necesidades de las personas en el campo de la información, el conocimiento, la cultura, la educación y el entretenimiento, en un marco de respeto de los deberes y derechos fundamentales, así como de promoción de los valores humanos y de la identidad nacional” (Ley N° 28278, 2004). Para ello, advierte, las propietarias de las frecuencias de radio y televisión deben destinar un porcentaje mínimo para emitir estos contenidos, cosa que no sucede.

Una instancia destacable de la Ley es la creación del Consejo Consultivo de Radio y Televisión (ConcorTV) como organismo que busca promover las buenas prácticas en estos medios. Este Consejo, adscrito al Ministerio de Transportes y Comunicaciones, es de las instituciones más proactivas en materia educativa. Sin embargo, sus competencias son muy acotadas. A pesar de esta limitación legal, promueve eventos y produce información muy valiosa a partir de estudios disponibles en su portal electrónico. Su secretaria técnica, Miriam Larco, a quien entrevistamos para este trabajo, considera que no existe voluntad por parte de la mayoría de los productores televisivos y radiales:

las grandes cadenas nacionales tienen mucho dinero, pero no apuestan por lo educativo o cultural, por más que la ley les exige un porcentaje de programación. Hay una trampa desde la propia legislación de la definición de lo que es educativo en los medios, que solo se remite a la Ley General de Educación. Pero entonces, ¿qué es un programa educativo? Tenemos más de 10 años en esa discusión. (Larco, 2017)

Otro indicador revelador: según la ley, todos los medios están obligados a tener – ¡y cumplir! – un código de ética. Sin embargo, según el Concoctv (2018), sólo el 13% de estaciones de radio y televisión lo ha presentado, mientras que el 87% restante se acoge al código de ética que la propia ley ofrece como modelo. Si bien era una posibilidad dada por la norma, el hecho de que los medios no hayan dado el trabajo de pensar qué televisión o qué radio quieren hacer, o qué tipo de contenidos quieren ofrecer al país nos confirma que la responsabilidad ética o la educativa no son materia de preocupación para ellos.

La citada Ley plantea también un mecanismo de quejas por la calidad del servicio radiofónico que resulta inútil, pues la responsabilidad completa recae en el usuario que debe presentar su reclamo directamente ante el medio, al ser este la primera instancia para atender la demanda –sí, el propio medio es juez y parte y no está obligado a registrarla, así que no se dispone de datos confiables al respecto–. Es por esto por lo que, en sus más de 10 años de vigencia, solo se han producido cuatro procesos sancionadores a medios desde el Ministerio de Transportes y Comunicaciones, que es la instancia final del proceso. Miriam Larco coincide con Jorge Acevedo en la medida en que

el nuestro es un Estado observador, que no quiere meterse en el contenido, por la historia [de uso político de los medios] que hemos vivido. [...] Es un sistema perverso de autorregulación que funciona mínimamente. Tenemos miles de medios a nivel nacional que no están cumpliendo con la autorregulación y el Estado no se quiere meterse en problemas (Larco, 2017).

Otra ley vinculada a los medios, la Ley de Cinematografía (Ley N° 29919, 2012), viene siendo actualizada y discutida. Al momento de redactar esta tesis, ha sido aprobada en la Comisión de Cultura del Congreso de la República y el siguiente paso será su discusión en el Parlamento Nacional.²⁷

En cuanto a los medios escritos, la última Ley de Prensa en el país fue derogada en la transición a la democracia, en 1981. Los límites de la prensa, por lo tanto, al igual que del resto de medios, están tipificados en el Código Civil y son juzgados en el fuero civil. En general, como ya dijimos, los medios actúan bajo un principio de autorregulación que no funciona en la práctica. El único modelo de Defensoría del Lector creado por un medio nacional (el diario Perú.21) fue desactivado cuando cambió de dirección hace pocos meses²⁸.

²⁷ Entre otros asuntos, el proyecto resulta polémico porque pretende prohibir ciertos contenidos que puedan ser entendidos como “apología del terrorismo”, sin definir en qué consiste ese punto. Siendo el Perú un país que vivió la insania terrorista entre las décadas 80 y 90 —con un saldo aproximado de 70 mil muertos y desaparecidos—, suena contradictorio prohibir películas, como las varias que existen, que puedan abordar esos sucesos sin correr el riesgo de ser catalogadas como “apología”.

²⁸ En su última columna, la Defensora del Lector dejó entrever que el diario había desistido de mantener dicha función: “Ha asumido la dirección de Perú21 mi colega Cecilia Valenzuela. En el equipo bajo su dirección habrá una autocrítica constante y canales abiertos de comunicación con los lectores que esta semana serán activados. Mi encargo en la Defensoría llega a su fin, pero de alguna manera la función se transforma y aportará desde la misma sala de redacción”. (Izaguirre, 2018)

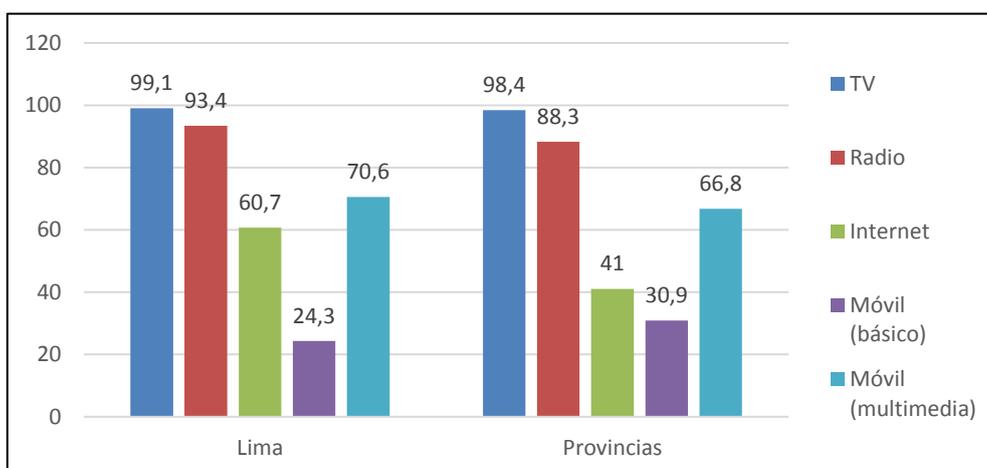
En relación con la presencia de medios públicos, el país cuenta con un Instituto de Radio y Televisión del Perú (IRTP) creado en 1996 con el encargo de difundir contenidos educativos, informativos, culturales y de esparcimiento a nivel nacional. Está adscrito al Ministerio de Cultura y conformado por distintos medios: TV Perú, Radio Nacional y Radio La Crónica y el recién incorporado Canal Ipe, producido para los segmentos infantil y juvenil. Hugo Coya es su actual director y el responsable de una serie de cambios positivos, como la descentralización de la producción a diversas regiones del país, la creación del Canal Ipe, o los primeros noticiarios emitidos en lenguas originarias peruanas a nivel nacional: *Ñuqanchik* en quechua, *Jimwasanaka* en aymara y *Asbi añane* en asháninka. Cuando lo entrevistamos para este trabajo, compartió la convicción de que existe una demanda cautiva para los contenidos educativos, pero que es necesario producirlos bajo un nuevo paradigma: el de un televidente que interactúa con las pantallas:

Durante muchísimos años nos hemos acostumbrado a que los niveles de exigencia televisiva sean menores. “No pues, es peruano”, dicen menospreciando la calidad de lo que nosotros producimos. Somos un país mediano que tiene posibilidades de producción. Lo mismo pasa con el cine. Tenemos que cambiar el chip del público. Es un proceso lento. [...] Tratamos en lo posible de que sea algo más entretenido y el público vaya descubriendo que existen alternativas. Más que educar, habría que reeducarnos porque en el Perú durante años nos hemos dedicado a ver lo mismo (Coya, 2018).

3.2.4. Acceso a medios

En el Perú, el 99.1% de hogares cuenta con una televisión (tecnología sólo superada por las cocinas). Otras tecnologías a las que los peruanos acceden en mayoría son el teléfono móvil (92.9%) y la radio (91.3%). En el caso de internet, la penetración es de 60.7% en el caso de Lima y 30.9% en el caso de las otras regiones. Estas cifras muestran un crecimiento sostenido de todos los medios. (ConcorTV, 2018).

Gráfico 2. Acceso a medios de comunicación electrónicos en el Perú



Fuente: ConcorTv, 2018

Los servicios que utilizan los peruanos en sus hogares para acceder a programas de TV o contenidos audiovisuales son, principalmente, la TV pagada - cable o satelital (64.6%) y la TV de señal abierta (55.8%). El 13% señala utilizar las plataformas OTT (Netflix, Movistar Play, Claro Video, etc.) y el 5.7% la Televisión Digital Terrestre – TDT (ConcorTV, 2018, pág. 2).

De acuerdo con el estudio del ConcorTV, la dieta mediática del peruano promedio se compone de 3 horas de consumo de televisión y 3 de Internet, 2 de radio, 1 de diarios o revistas.

Es importante señalar el crecimiento de Internet, que subió 15% en dos años. Este crecimiento, se estima, será exponencial por los proyectos de crecimiento de la infraestructura de conectividad digital en el país. Una resolución de junio de 2018 emitida por el Ministerio de Transportes y Comunicaciones dispuso que a partir del 2019, para que una conexión se denomine “de banda ancha deberá alcanzar como velocidad mínima los 4 megabites para la descarga y 1 megabite para la carga” [...] actualmente, el criterio de banda ancha es de 256 kilobytes por segundo (KBPS)” (El Comercio, 2018). En el mundo, la velocidad promedio es de 5.6 MBPS.

3.2.5. Sociedad civil

Es complejo elaborar una lista de organizaciones no gubernamentales, comunitarias y académicas que promuevan la educación mediática en el país por dos razones: la primera es que no siempre existe adecuado registro y publicidad de los proyectos, la segunda es que muchos proyectos tienen plazos intermitentes.

Una excepción es la ONG Calandria, fundada en 1983, cuya visión es trabajar por “un país donde el Estado, la sociedad civil y los medios se comuniquen de manera proactiva y promuevan el diálogo, con políticas de comunicación que ayuden a construir los asuntos de interés público”. En esta línea, por más de 30 años ha promovido proyectos que promuevan la “democratización de la comunicación pública para mejorar la relación entre ciudadanos y autoridades, con la participación de medios de comunicación que se comprometan con la agenda de desarrollo” (Calandria, 2018). Una de sus fundadoras, Rosa María Alfaro (1999), es también una de las precursoras del vínculo entre educación y medios en América Latina. En un artículo que explora esta relación concluye que

la educación para los medios debe afrontar dos retos: en primer lugar, salirse de sus casillas para pensar la educación en general, pero desde sus estrategias culturales y comunicativas. [...] Paralelamente, se debe motivar diálogos públicos entre diversos actores y con criterios pedagógicos para darle protagonismo a los niños y jóvenes como sujetos educativos en comunicación (pág. 18).

Otras organizaciones civiles sin ánimo de lucro se dedican a la producción y difusión de contenidos en diversos medios desde la perspectiva de los valores, la identidad y el derecho a expresarnos. Entre ellas es reconocida la trayectoria del Grupo Chaski, que además de producir contenidos audiovisuales los difunde a través de una red de microcines en la que participan estudiantes; o la Asociación Peruana

de Comunicadores Sociales TV Cultura, que impulsa proyectos como “No Apto para adultos (NAPA)”, donde los estudiantes crean magazines audiovisuales con información de actualidad que les permite reflexionar desde su perspectiva generacional.

En años recientes han aparecido otras iniciativas que impulsan la educación audiovisual a través de talleres de formación cinematográfica con niños y adolescentes, como Combi-Arte Rodante, que realiza talleres de cine en escuelas de todo el país; o Lúdica, cuyos directores consideran al cine como una herramienta para ser mejores personas, “pero no podemos lograrlo si no permitimos que el otro se empodere, proponga y hasta se equivoque en el proceso de creación” (Chávez & Perales, 2018). También destaca Mi primer Festival, iniciativa dirigida al público infantil que aspira a ser un laboratorio creativo para explorar y abordar contenidos infantiles a través de la pantalla. Este festival ha obtenido diversos reconocimientos, como fondos del Concurso Nacional de Gestión Cultural para el Audiovisual y los Nuevos Medios los años 2014, 2015 y 2018. Según su creadora y directora, Beatriz Cisneros, “la producción audiovisual queda corta para la necesidad que existe de contenidos infantiles de calidad” (Cisneros, 2018).

En diversas regiones del país también encontramos experiencias valiosas que utilizan la radio. Dos casos son la Asociación Pukllasunchis, del Cusco, que desarrolla proyectos con un enfoque intercultural, inclusivo y medioambiental, entre ellos, “Radio para niñas y niños andinos”, que consiste en la producción de programas radiales por escolares y son emitidos en idiomas quechua y español; el segundo es la Radio “La Voz de la Selva”, de la región amazónica de Loreto, donde adolescentes producen el programa “Habla Huambrillo” para analizar temas de su interés.

También existen fundaciones de empresas como Fundación Telefónica, en cuyo portal Educared, dirigido a docentes del país, produce contenidos que vinculan los medios y las aulas. Aquí hemos desarrollado un espacio sobre esta tesis (del que damos cuenta en los anexos). Además, promueve capacitaciones, seminarios y concursos en todo el país. Otro caso es el de Empresarios por la Educación, asociación formada por empresarios y empresas que quieren contribuir con la calidad y equidad de la educación en sectores rurales y urbano-marginales del Perú a través de talleres que promueven el uso de TIC en el aula.

Finalmente encontramos instituciones que velan por las libertades de expresión, opinión e información de los medios, como el Instituto Prensa y Sociedad (IPyS), o el Consejo de la Prensa Peruana, fundado por los principales medios de prensa peruanos en 1997 y que cuenta con un Tribunal de Ética. Existe una oportunidad valiosa para articular todos estos proyectos bajo una perspectiva de educación mediática.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. Objetivos y preguntas de investigación

En el proceso de elaboración de esta tesis, no hallamos precedentes en el estudio de la educación mediática en la formación docente en el Perú. Por esta razón, propusimos una investigación exploratoria y descriptiva, con la finalidad de producir evidencia empírica que sirva como línea de base para futuros proyectos, intervenciones o políticas públicas.

En este trabajo buscamos responder la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es estado actual de la educación mediática en la formación docente en el Perú?

Partimos de una exploración inicial, de corte bibliográfico, donde proponemos algunas bases epistemológicas que fundamentan el desarrollo de la educación mediática. Esto forma parte de los capítulos anteriores. Luego, buscamos revelar datos empíricos bajo los siguientes objetivos orientadores:

4.1.1. Objetivo general

El objetivo general fue diagnosticar el estado actual de la educación mediática en la formación de futuros docentes en el Perú con la finalidad de plantear propuestas en este ámbito.

4.1.2. Objetivos específicos y preguntas de investigación

A partir del objetivo general, definimos tres objetivos específicos (OE) y una serie de preguntas de investigación derivadas de ellos:

- (i) **OE 1 →** Explorar la presencia y alcance de la educación mediática en la formación inicial docente en el Perú.
 - ¿Cómo se ha venido estudiando la relación entre educación y comunicación en el Perú desde la perspectiva de la educación mediática?
 - ¿Cómo está presente la educación mediática en los documentos educativos oficiales vigentes vinculados a la enseñanza obligatoria y la formación inicial docente en el país?
 - ¿Cómo está presente la educación mediática en las instituciones a cargo de la formación inicial docente?
- (ii) **OE 2 →** Describir los conocimientos y actitudes de los estudiantes de educación peruanos sobre la educación mediática.

- ¿Qué conocen los estudiantes de educación sobre la educación mediática?
 - ¿Qué creencias, actitudes y prácticas docentes profesan sobre las TIC?
 - ¿Existe alguna correlación entre las variables género, tipo de institución, lugar de nacimiento, nivel de especialización o años de estudio?
- (iii) **OE 3** → Analizar el grado de competencia mediática de los docentes en formación.
- ¿Qué grado de competencia mediática perciben en sí mismos los estudiantes del grado de educación?
 - ¿Existe alguna correlación entre las variables género, tipo de institución, lugar de nacimiento, nivel de especialización o años de estudio de los futuros docentes en el desarrollo de su competencia mediática?

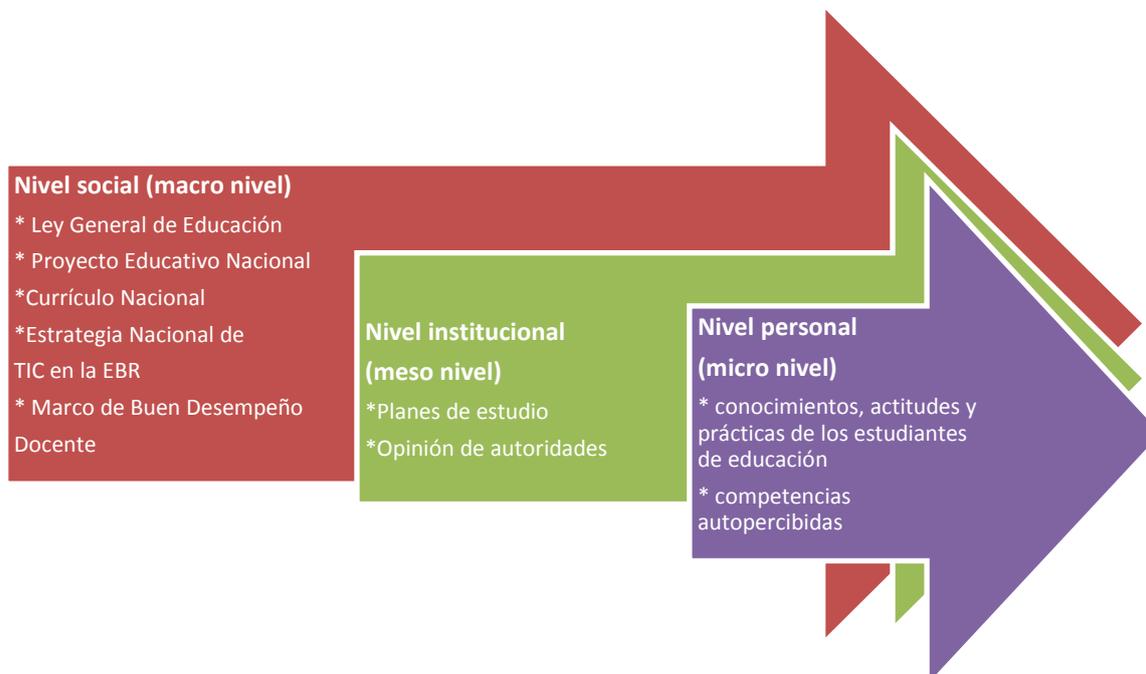
4.2. Enfoque metodológico

Para responder estas interrogantes utilizamos un enfoque de investigación mixto. Si bien alguna literatura científica discute la pertinencia de aplicar métodos cualitativos y cuantitativos de forma complementaria, también se considera conveniente hacerlo cuando el problema de la investigación y las preguntas que derivan del mismo requieren un tratamiento holístico. Esto disminuye el riesgo de que la investigación se vea limitada por la aplicación selectiva de epistemologías o metodologías de uno u otro enfoque particular. De este modo, el enfoque mixto apela a la integración sistemática de métodos para lograr una fotografía más completa del fenómeno (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 546).

En esta tesis el objeto de estudio es el diagnóstico de la educación mediática en el proceso formativo de futuros docentes peruanos. En este proceso intervienen unos elementos que podemos denominar “objetivos” (como los marcos normativos y curriculares del país y las instituciones educativas) y otros “subjetivos” (como las percepciones de los estudiantes sobre el valor de la educación mediática, por ejemplo). Son tres los contextos que coinciden de forma simultánea en la formación de los futuros docentes (**Gráfico 3**). A nivel más general, el contexto nacional, que puede influir en la “atmósfera” del sistema: no es probable que se desarrolle ningún tipo de capacidad particular en los docentes si no hay una supraestructura que la promueva en algún nivel (por ejemplo, los docentes en formación aprenden matemática pues es una de las denominadas “competencias básicas” sobre las que deben formar a sus alumnos). Luego, en una siguiente capa, los docentes se enfrentan el contexto institucional propio de cada universidad y su cultura organizacional (¿qué tipo de docente forma tal o cual centro de formación?). Finalmente, están simultáneamente inmersos en otro contexto de índole

personal, que atañe a sus propias prácticas y creencias (¿cómo cree el docente en formación que ha sido o debería ser formado?). Es en el encuentro de estos tres niveles donde se producen tensiones interesantes para nuestro estudio.

Gráfico 3. Contextos que influyen en la formación de los docentes



Fuente: Elaboración propia

El enfoque mixto no se reduce a las formas específicas de recolección de datos, sino que supone la convergencia de las lógicas deductiva e inductiva desde el planteamiento mismo del problema. Por un lado, profundizamos en las opiniones de los actores, sin tener certeza inicial de las variables que pudieran emerger en el proceso (pues, si bien existe literatura que aborda nuestro mismo objeto en otros contextos, no hemos hallado precedentes en el caso peruano). Esto coincide con el método de investigación cualitativo. Por otro lado, buscamos obtener datos estadísticos y correlacionar algunas variables, lo que se vincula al enfoque epistemológico cuantitativo.

4.2.1. Definiciones conceptuales

Recordamos algunas definiciones pertinentes a las variables consideradas en los objetivos y que hemos desarrollado en el marco teórico:

- (i) **Educación mediática (EM):** es el proceso formativo en el cual adquirimos capacidades para interactuar con los medios de comunicación de forma crítica y creativa.
- (ii) **Conocimiento:** es la información de que dispone el docente sobre la EM (su definición y sus dimensiones). Si bien no existen definiciones únicas que puedan ser usadas para contrastar estos conocimientos de forma absoluta (determinar si conoce o no), sí hay

consensos y evidencia suficiente en la literatura que nos permitirán ponderar el grado de conocimiento autopercebido.

- (iii) **Actitud:** la literatura aporta términos diferentes (creencias, opiniones, ideas, imaginarios) que tienen como rasgo común significar una predisposición hacia algo. En este caso, nos interesa medir la predisposición de los docentes en formación hacia el rol y el impacto de los medios en la educación, así como la importancia que le asignan a la EM.
- (iv) **Competencia mediática:** se trata de un conjunto de capacidades (conformadas por conocimientos, actitudes y habilidades) vinculadas a los medios de comunicación que permiten resolver situaciones determinadas. Para nuestro trabajo, tomamos la definición de Ferrés y Piscitelli (2012) que organizan estas competencias en las seis dimensiones ya desarrolladas en el apartado correspondiente.

4.3. Diseño del estudio

El diseño de nuestro estudio nos permitió explorar, describir y analizar realidades objetivas y subjetivas, admitiendo la emergencia de variables no predefinidas originalmente. Así, cada artículo que forma parte del compendio de esta tesis responde a alguno de los objetivos específicos. Del mismo modo, la integración de estos responde a un diseño de triangulación concurrente, que permitió la recolección simultánea de datos cuantitativos y cualitativos.

Para cumplir con el primer objetivo específico (OE1) aplicamos herramientas de análisis bibliográfico documental y entrevistas estructuradas en línea y semiestructuradas. Para los objetivos específicos dos (OE2) y tres (OE3) desarrollamos cuestionarios ad-hoc cuya validación es parte de los resultados de nuestro trabajo. A diferencia del diseño secuencial, aquí las herramientas no se aplicaron en fases sucesivas de la investigación ni sirvieron para aportar una al diseño de la otra (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 570). El momento de aplicación estuvo supeditado al acceso y disponibilidad de los participantes, logrando que sea simultánea para el caso de los objetivos específicos OE2 y OE3.

En la **Tabla 21** sintetizamos los objetivos generales, las unidades de análisis y observación, la información que obtenida de cada una de esas unidades (en correspondencia con los objetivos específicos), las herramientas y las muestras aplicadas. Se aprecia la concurrencia de algunas herramientas comunes para cumplir objetivos diferentes. Más adelante justificamos estas decisiones metodológicas.

Tabla 21. Resumen de diseño metodológico

O E	Enunciado del objetivo	Unidad de observación	Herramienta	Muestra	Artículos
1	Explorar la presencia y alcance de la educación mediática en la formación inicial docente en el Perú	Literatura especializada	Análisis bibliográfico	Publicaciones obtenidas de bases de datos (Scopus, Web of Science, Latindex, etc.).	[Artículo 1] <i>Educommunication: A Theoretical Approach of Studying Media in School Environments</i>
		Documentos oficiales seleccionados	Análisis documental	Ley General de Educación; Acuerdo Nacional, Proyecto Educativo Nacional; Currículo Nacional; Estrategia Nacional de TIC en la EBR; Marco de Buen Desempeño Docente	[Artículo 2] <i>La competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la educación mediática</i>
		Responsables académico-administrativos (decanos o directores)	Entrevistas en línea estructuradas para autoridades Entrevistas presenciales semiestructuradas	14 autoridades de todo el país 4 entrevistas (una de cada institución)	Capítulo 5.2 <i>Resultados cualitativos</i>
2	Describir los conocimientos y actitudes y prácticas sobre la EM	Estudiantes de educación	Cuestionario CAR-EM	501 estudiantes	[Artículo 3] <i>Diseño, validación y aplicación de un cuestionario sobre educación mediática para docentes en formación</i>
			Cuestionario de Autopercepción sobre Competencias Mediáticas		[Artículo 4] <i>Validación de un Instrumento de Autopercepción de Competencia Mediática para Docentes en Formación</i>
3	Analizar el grado de competencia mediática autopercebido.		Grupos focales	4 grupos focales (uno en cada institución participante)	Capítulo 5.2 <i>Resultados cualitativos</i>

Fuente: Elaboración propia

4.3.1. Diseño muestral por objetivo

Al aplicar el método de investigación mixto combinamos muestras propositivas y probabilísticas.

Para el primer objetivo, que busca ofrecer un panorama de la educación mediática a partir de la revisión de literatura especializada y, de manera más concreta, de los marcos normativos y curriculares vigentes, planteamos, en primer término, una revisión bibliográfica que sirvió para producir el estado de la cuestión de esta tesis y el marco teórico. Parte de este análisis está contenido en el **artículo 1**. En cuanto a los marcos normativos y curriculares hicimos una selección intencional de documentos

oficiales en función a su importancia y su vinculación con nuestro objeto de estudio. El análisis de contenido está recogido en el **artículo 2** del compendio. En el ámbito institucional, complementamos la revisión documental con entrevistas a un representante de cada universidad del mayor rango jerárquico posible: decano o vicedecano o secretario o coordinador académico, tomando como criterio base su conocimiento sobre el grado y la institución. Los resultados de estas entrevistas están presentados en el apartado de resultados cualitativos (**Capítulo 5.2**).

En relación con el segundo y tercer objetivo, la selección de las instituciones participantes fue intencional en función al contexto. En el Perú existen actualmente 58 universidades que cuentan con grados de educación, según información publicada por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU). Así también, existen 356 institutos pedagógicos autorizados. A pesar del mayor número de institutos, las universidades albergan un número muy superior de estudiantes: alrededor de 40, 434 (63,5% del total), mientras que los institutos superiores pedagógicos, 23,321 estudiantes (36.5%) (SUNEDU, 2017).

De este universo, aplicamos como criterio de selección para la muestra aquellas instituciones que al momento de iniciar el trabajo de campo (agosto de 2017) cumplían los estándares de calidad correspondientes. En el caso de las universidades, esta calificación la otorga la SUNEDU de acuerdo con lo establecido en la Ley Universitaria peruana²⁹, que establece que es

responsable del licenciamiento para el servicio educativo superior universitario, entendiéndose el licenciamiento como el procedimiento que tiene como objetivo verificar el cumplimiento de condiciones básicas de calidad para ofrecer el servicio educativo superior universitario y autorizar su funcionamiento (Ley N° 30220, 2014) .

Entre las condiciones básicas exigidas por la Ley para el licenciamiento, se mencionan en el artículo 28 de la norma:

- (i) La existencia de objetivos académicos; grados y títulos a otorgar y planes de estudio correspondientes.
- (ii) Previsión económica y financiera de la universidad a crearse compatible con los fines propuestos en sus instrumentos de planeamiento.
- (iii) Infraestructura y equipamiento adecuados al cumplimiento de sus funciones (bibliotecas, laboratorios, entre otros).
- (iv) Líneas de investigación a ser desarrolladas.
- (v) Verificación de la disponibilidad de personal docente calificado con no menos del 25% de docentes a tiempo completo.
- (vi) Verificación de los servicios educacionales complementarios básicos (servicio médico, social, psicopedagógico, deportivo, entre otros).

²⁹ La Ley 30220 fue promulgada el año 2014 luego de un largo y difícil debate nacional por actualizar la antigua norma. Uno de sus aportes fundamentales, fue crear una nueva autoridad (Superintendencia Nacional de Educación Universitaria – SUNEDU) que reemplazaría a la Asamblea Nacional de Rectores. Entre otras competencias, la SUNEDU debía iniciar de cero un nuevo proceso de acreditación institucional a partir de parámetros de calidad que se encuentra en proceso, de allí que el número de instituciones acreditadas sea tan bajo.

- (vii) Existencia de mecanismos de mediación e inserción laboral (bolsa de trabajo u otros) (Ley N° 30220, 2014) .

Hasta junio de 2017, existían en el país únicamente seis universidades licenciadas por la SUNEDU que ofrecen grados de Educación. Cuatro de ellas están ubicadas en la ciudad de Lima (Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Universidad Antonio Ruiz de Montoya y Universidad Femenina del Sagrado Corazón); las otras dos están en otras regiones (Universidad de Piura y Universidad para el Desarrollo Andino de Huancavelica). Invitamos a participar en el estudio por medio de una carta a todas las universidades y obtuvimos respuesta favorable de cuatro de ellas. La Universidad de Piura, a pesar de haber aceptado, no fue incluida en este trabajo por razones técnicas, dado que optamos por delimitar nuestro trabajo a las instituciones con sede en Lima.

Por su lado, los institutos superiores pedagógicos son regulados por una normativa diferente. Seleccionamos el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Fundado en 1876 como la primera Escuela Normal del país, se trata del más grande y antiguo de los trece institutos superiores pedagógicos que cuentan con la acreditación del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE).

Las cuatro instituciones participantes, así como las muestras específicas, se presentan en la **Tabla 22**.

Tabla 22. Instituciones participantes en el estudio

Institución	Inicio del grado en Educación	Gestión	Especializaciones regulares del grado	Muestra Cuestionario (N=)	Muestra Grupos Focales
Pontificia Universidad Católica del Perú	1947	Privada	Ed. Inicial Ed.Primaria Ed.Secundaria (*)	141	5
Universidad Peruana Cayetano Heredia	1998	Privada	Ed. Inicial Ed.Primaria Ed.Intercultural Bilingüe (EIB)	111	7
Universidad Antonio Ruiz de Montoya	1991	Privada	Ed. Inicial Ed.Primaria Ed.Secundaria (*) Ed.Intercultural Bilingüe (EIB)	41	11
Instituto Pedagógico Nacional Monterrico	1876	Pública	Ed. Inicial Ed.Primaria Ed.Secundaria (*)	208	8
TOTAL				501	31

(*) *Incluyen diversas menciones como: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Naturales, etc.*

Fuente: Elaboración propia

La muestra total de participantes en el estudio cuantitativo estuvo compuesta por 501 estudiantes de segundo a quinto año de carreras de Educación de las especialidades inicial, primaria y secundaria. La muestra tuvo las siguientes proporciones: Pontificia Universidad Católica del Perú (28%), Universidad Peruana Cayetano Heredia (22%), Universidad Ruiz de Montoya (8%) y el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico (42%). Si bien los datos no tienen representatividad nacional, por delimitar nuestra muestra a la ciudad de Lima, sí son representativos de las instituciones de formación docente que cumplen con el requisito de la acreditación institucional antes señalado.

La edad de los participantes varió entre 18 y 42 años ($M=22$, $DS=2.46$). Aunque la muestra se concentró en instituciones en la capital, el 36% de los participantes nació en alguna otra ciudad, aspecto que favorece nuestro estudio habida cuenta que introduce variabilidad en nuestra muestra.

Tabla 23. Variables de los participantes en el estudio cuantitativo

Variables	Indicadores	Muestra (N=501)
Sexo	Mujeres	86%
	Hombres	14%
Lugar de nacimiento	Nació fuera de Lima	36%
	Nació en Lima	64%
Institución	Instituto	42%
	Universidad	58%
Especialidad	Inicial	30%
	Primaria	41%
	Secundaria	29%

Fuente: Elaboración propia

Los participantes dentro de cada institución participante fueron seleccionados atendiendo las siguientes razones:

- (i) Para los cuestionarios utilizamos una muestra probabilística coordinada con los centros de formación, quienes nos proporcionaron una lista de estudiantes que cursan entre el segundo y quinto año de carrera y pertenecen a los grados de educación inicial, primaria o secundaria. Con esa lista, las instituciones nos ayudaron a coordinar con los docentes para la aplicación de las encuestas en los días y horas de clase que nos fueron permitidos. Los resultados de estos cuestionarios están presentados en los **artículos 3 y 4**.
- (ii) Para los grupos focales utilizamos una muestra intencional o dirigida. Los criterios de selección fueron los mismos utilizados para la muestra probabilística y que, además, decidieron participar voluntariamente de estos grupos focales luego de una invitación pública a todos los participantes en los cuestionarios al final de su aplicación. Esta técnica corresponde a la muestra autoseleccionada en la medida que los participantes responden a una invitación abierta. Participaron un mínimo de 5 y un máximo de 11 estudiantes por cada institución. Las sesiones fueron grabadas en audio luego de su autorización.

4.4. Definiciones operacionales y técnicas de recolección de datos

Una definición operacional expone los procedimientos necesarios para poder medir en la realidad las variables incluidas en este estudio. Como advertimos, en esta tesis aplicamos herramientas de características cualitativas (análisis de contenido, entrevistas y grupos focales) y cuantitativas (cuestionarios) con el fin de recoger los datos previstos. A continuación, presentamos una justificación del uso de estas herramientas. El diseño final de cada instrumento está en los Anexos.

Para asegurar la rigurosidad en el diseño metodológico tuvimos en cuenta dos elementos: Primero, la triangulación de datos, métodos o técnicas, lo que permitió dar mayor confiabilidad a los resultados y que es uno de los fundamentos de la investigación multimodal. Segundo, el respeto a las características inherentes a cada método, atendiendo sus procedimientos y estableciendo protocolos de validación (interna y externa) coherentes con los mismos.

4.4.1.1. Análisis documental

Para conocer el marco oficial de la educación mediática, generado por normativas y documentos relevantes en el ámbito educativo peruano utilizamos análisis documental con fines descriptivos. Como explica José Luis Piñuel (2002)

se suele llamar análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (pág. 2).

El análisis de contenido es una técnica cuyo enfoque, originalmente cuantitativo, ha ido variando con los años. Así, se ha ido nutriendo de métodos cualitativos provenientes de distintas disciplinas (como la semiótica, la antropología o la sociolingüística), de manera que no se agote en la descripción de los enunciados y que incorpore análisis interpretativos más profundos de los mensajes, apelando a sus contenidos latentes y no solo a los manifiestos. Así, los pasos que seguimos son los sugeridos por Cáceres (2003), quien recoge las propuestas de análisis de contenido tradicional de Mayring (2000) y el método comparativo constante de Glaser y Strauss (1999):

- (i) Seleccionar el objeto de análisis, siendo explícitos en la postura desde la cual se realiza el análisis. En nuestro caso, interesó, en primer lugar, conocer las posturas (oficiales e institucionales) en relación con el papel que cumplen los medios de comunicación y las tecnologías en la sociedad en general y en el ámbito educativo en particular, por lo que usamos un tipo de análisis que parta de sus posiciones y relaciones dentro de un contexto discursivo para producir significados. La pragmática es precisamente el estudio de

aquellos factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje más allá de su aspecto gramatical, esto es, que se interesa en el análisis de la intención, tanto del emisor como del receptor, en contextos determinados (Escandell, 1993, pág. 16).

- (ii) Desarrollar el preanálisis, un período dominado por la intuición que permite organizar la forma como se realizará el análisis. Este paso supone recolectar el corpus de estudio, formular una guía de análisis y establecer indicadores flexibles que permitan la emergencia de temas no previstos. Se aconseja, en este paso, no abundar en categorías analíticas que puedan dispersar el foco de interés. Dado que se trata de un corpus muy limitado (por el número de contenidos), corresponde al tipo de diseño vertical o intensivo, en cuyo caso no se busca la comparación o generalización sino la profundidad, pues “el significado deriva más de las relaciones, las oposiciones y el contexto” (Piñuel, 2002, pág. 13).
- (iii) Definir las unidades de análisis que, en nuestro caso, sirvieron de base gramatical, pues trabajamos con documentos escritos, en un caso, y transcripciones de entrevistas, en el otro. Aquí analizamos las unidades lingüístico-proposicionales (oraciones, proposiciones) vinculadas a los conceptos “educación mediática”, “medios de comunicación” y las “tecnologías de la información y comunicación (TIC)”, directa o indirectamente referidos, y las formas como se enuncian en un producto singular de comunicación, lo que se acerca al ámbito de estudio de la pragmática.
- (iv) Establecer las reglas de análisis, que determinan las condiciones para codificar y administrar las unidades de análisis en categorías específicas. En nuestro caso seguimos reglas de “codificación abierta”, preguntándonos por el sentido de las unidades detectadas dentro del conjunto donde aparecen. Los códigos que usamos, por lo tanto, son explicativos,
 - definidos como identificadores de temas que el investigador denota como recurrentes o con igual significado [...], agregan un componente de inferencia mayor, por lo que, dependiendo de su grado de abstracción, pueden dar lugar a la enunciación de categorías con un fuerte componente interpretativo, dando pie a formulaciones teóricas de mayor nivel (Cáceres, 2003, pág. 66).
- (v) Desarrollar categorías, que son los “cajones o casillas” donde organizamos los contenidos previamente identificados. Aunque no hay ningún consenso sobre una forma ideal u óptima de proponer categorías, sino que depende del fin de la investigación. En nuestro caso, utilizamos las seis dimensiones propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012) como categorías a partir de las cuales procedemos a analizar los contenidos.
- (vi) Integrar los hallazgos a partir de las categorías y de la síntesis del análisis efectuado. Así, apoyándonos en el trabajo inductivo previo, propusimos un conjunto de ideas que interpretan los hallazgos obtenidos:

No será necesario que todas las categorías queden integradas entre sí, a manera de una última y gran interpretación. Las mismas pueden representar en sí varias interpretaciones que complementan la comprensión de la realidad investigada o, más modestamente, de un conjunto de datos con cierta afinidad (Cáceres, 2003, pág. 75).

En cuanto a la confiabilidad optamos, en consonancia con lo propuesto por Ahuvia (2001, citado en Cáceres, 2003), por ofrecer una “justificación pública” de los resultados, exhibiendo los textos utilizados, de modo que puedan ser interpelados por cualquier lector interesado. Asimismo, dado que las categorías de análisis que usaremos responden a un trabajo previo a partir del cual se han desarrollado numerosas publicaciones e instrumentos de evaluación, el nivel de subjetividad de estas está parcialmente controlado, pues tiene un grado de abstracción menor. Sin perjuicio de lo anterior, someteremos los resultados al juicio de dos expertos independientes. Asimismo, en relación con la validez de nuestro análisis, apelamos al concepto de “validez semántica”, que se obtiene cuando investigadores distintos coinciden en la clasificación y categorización de las unidades de análisis.

4.4.1.2. Entrevistas

Con este instrumento buscamos conocer mejor los contextos de formación docente a partir de la información oficial y el discurso de sus responsables académico-administrativos. Realizamos dos tipos de entrevista: una estructurada remitida por correo electrónico a todas las universidades que ofrecen grados de Educación en todo el país (**Anexo 1**). La segunda fue semiestructurada, es decir, con una guía de preguntas, pero con la libertad de replantear o introducir nuevas preguntas (**Anexo 2**). Ambos diseños (la entrevista estructurada y la semiestructurada) comparten los mismos cinco ejes:

- (i) Información sobre la institución
- (ii) Información sobre la carrera de educación
- (iii) Conocimientos sobre la EM
- (iv) Actitudes sobre los medios y la EM
- (v) Prácticas docentes vinculadas a la EM

4.4.1.3. Cuestionarios

Finalmente, como parte del diseño cuantitativo no experimental de nuestro estudio formulamos dos cuestionarios. Inicialmente ambos formaban parte de un mismo instrumento (**Anexo 3**), pero luego de la validación estadística, decidimos trabajarlos de forma independiente.

A nivel estructural, tomamos como punto de partida un tipo de cuestionario ampliamente usado en el campo de la salud pública, llamado “Conocimientos, Actitudes y Prácticas (CAP o *KAP Survey*, en inglés)”, que entre, otras ventajas, ofrece una manera lógica y fácil de organizar la información. Se define como

un estudio cuantitativo de una población específica que reúne información sobre lo que la gente sabe, cómo se siente y cómo se comporta con relación a un tema en concreto. [...] se utiliza para recopilar datos valiosos que pueden servir para fortalecer la planificación y el diseño de programas, la incidencia, la movilización social, el análisis y la evaluación (Holman, 2012, pág. 5).

Existen muchas guías que explican de forma detallada la mejor forma de diseñar un cuestionario de este tipo, utilizada principalmente para elaborar líneas de base en comunidades de países en desarrollo. Como cualquier instrumento de investigación diagnóstica, no esté exento de limitaciones. Desde la antropología, por ejemplo, se cuestiona la separación entre los conceptos de *conocimiento*, definido como verdades universales, y *creencias*, entendidas como perspectivas tradicionales refutables; también se alega que en algunos cuestionarios CAP las actitudes son omitidas por considerarlas información que puede contaminar los resultados (Launalia, 2009). Se sugiere, por lo tanto, considerar siempre las limitaciones de este tipo de pruebas –de cualquier constructo teórico, añadiríamos– y apostar por abordajes interdisciplinarios para el diagnóstico de realidades complejas.

Los instrumentos para medir la educación mediática en docentes son escasos, lo cual resulta natural dada la inabarcable cantidad de dimensiones de literacidad mediática disponibles en las bases de datos, al punto que se requeriría demasiados años de esfuerzo para desarrollar un instrumento realmente comprensivo (Hobbs, 2010). En ese sentido, diversos autores han insistido en la importancia de desarrollar y validar instrumentos de modo empírico (Simons, Meeus & T'Sas, 2017).

Por otro lado, Potter y Thai (2016) han advertido que las diversas o confusas conceptualizaciones de la educación mediática disponibles en la literatura, han generado la creación de muchos instrumentos de cuestionable validez. Según hallaron, 25% de los 88 estudios no ofrecían una definición conceptual precisa; mientras que en el resto de casos, casi el 70% presentaban definiciones propias, muchas de las cuales exhiben serios problemas de validez de contenido, es decir no miden lo que dicen medir –por ejemplo, decían medir una habilidad cuando lo que realmente medían era una actitud– o lo hacían de una manera discutible –por ejemplo, medir el conocimiento de un tema a partir de preguntas específicas sueltas y sesgadas carentes de justificación–. Como salida, los autores proponen buscar la máxima transparencia posible y no sacrificar la teoría priorizando el pragmatismo.

Tomando en consideración lo anterior, y en la medida en que no encontramos un cuestionario previamente validado que responda a todas nuestras necesidades, diseñamos un constructo inicial. Para su elaboración, seguimos los siguientes pasos:

- (i) Revisión de literatura. Sobre todo, de otros constructos teóricos e instrumentos validados o en proceso de validación cercanos a nuestro objeto de estudio (ver **Tabla 24**).

Tabla 24. Instrumentos consultados para la elaboración del Cuestionario CAP

Constructo/Documento	Finalidad con que se elaboró	Características técnicas
Media Education's Present and Future: A Survey of Teachers (Yates, 1997)	El cuestionario fue elaborado como parte de una tesis doctoral con la finalidad de evaluar el estado general de la educación mediática en EE. UU. desde la perspectiva de los docentes.	Fue aplicado a 350 docentes de niveles primario y secundario en cuatro escuelas, obteniendo finalmente 91 respuestas. Contiene 109 preguntas cerradas, la mayoría con escala de Likert, dispuestas en seis ejes: (i) importancia de la EM; (ii) competencias para enseñar EM; (iii) uso de medios en clase; (iv) percepción sobre las capacidades mediáticas de sus estudiantes; (v) fuentes de materiales para la enseñanza de EM; y (vi) barreras percibidas para la EM.
Cuestionario de actitudes de docentes sobre Educación Mediática en Inglaterra, Malta y Alemania (Lauria, Borgb, Günnelc y Gillum, 2010)	El objetivo del cuestionario es conocer y comparar las actitudes de docentes en ejercicio de Inglaterra, Malta y Alemania sobre la educación mediática. En esos países, la EM es parte del currículo básico y, por lo tanto, está incorporado en la formación inicial de docentes.	La muestra de aplicación fue de 132 docentes de niveles primaria y secundaria instituciones públicas. Las preguntas fueron cerradas, con escala de Likert, y organizadas en ejes: (i) nivel de preparación; (ii) importancia percibida sobre EM; (iii) interdisciplinariedad de la EM y (iv) objetivos que persigue la EM.
Encuesta sobre comunicación audiovisual (Ferrés et al., 2011)	El objetivo de este cuestionario fue medir el nivel de competencia mediática en la ciudadanía española para evaluar aquellas dimensiones donde el dominio era mayor o menor.	Se utilizaron muestras por cuotas según criterios de estratificación (nivel de estudios y grupos etarios). Consiste en 28 preguntas mixtas (cerradas y abiertas). Utiliza las dimensiones propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012)
La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores (Ferrés y Piscitelli, 2012)	Es una propuesta de dimensiones e indicadores de una “nueva competencia mediática”, validada por 50 reconocidos expertos, españoles y extranjeros. Tiene por finalidad articular capacidades dispersas que forman parte de la educación mediática.	Las capacidades se organizan en seis dimensiones: (i) lenguajes, (ii) tecnología, (iii) procesos de interacción, (iv) procesos de producción y difusión, (v) ideología y valores, y (vi) dimensión estética. Cada una, presenta capacidades divididas en dos ámbitos: el de la producción de mensajes propios (“expresión”) y el de la interacción con mensajes ajenos (“análisis”).
Cuestionario Competencia Mediática del Profesorado no Universitario (CMPnU) (Gozálvez, González y Caldeiro, 2014)	El cuestionario fue diseñado en el marco del proyecto I+D+i “La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital” con la finalidad de conocer la competencia mediática que perciben que tienen los docentes en términos generales.	43 preguntas cerradas de opción múltiple, organizadas en función a los seis ejes de competencia mediáticos detallados en el instrumento anterior (Ferrés y Piscitelli, 2012). La validación del cuestionario implicó dos procedimientos: el cálculo de la validez y el cálculo de la fiabilidad
Media Education in Five European Countries. Teachers' Survey Report (European Media Education lab, 2016)	Este cuestionario es parte del proyecto “Media Education: From passive consumers to active creators” y tiene como finalidad explorar actitudes y experiencias	Consiste en 21 preguntas cerradas (15 de opción múltiple y 6 de escala de Likert). Fue aplicado a 500 docentes de nivel secundario en cinco países (Eslovaquia, Portugal, Grecia, Italia y España). Los ejes de análisis son: (i) conocimientos

	de educación mediática de docentes de la región.	generales sobre educación mediática; (ii) experiencia integrando medios en sus prácticas; (iii) formación en educación mediática; y (iv) actitud y confianza en sus capacidades mediáticas.
M ³ K questionnaire – Modeling and Measuring Pedagogical Media Competencies (Tiede y Grafe, 2016)	Este cuestionario es parte del Proyecto “Modelling and Measuring Media Pedagogical Competencies” (M ³ K), financiado por el Ministerio Federal de Educación e Investigación de Alemania. Su objetivo es conocer las competencias mediáticas de los docentes en formación.	El instrumento está en proceso de validación. Contiene 56 ítems que responden a un constructo de competencias elaborado previamente, dividido en cuatro ejes: (i) didáctica mediática y enseñanza con medios, (ii) educación mediática en general; (iii) reforma escolar; y (iv) conocimientos tecnológicos.
Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK) model (Koehler & Mishra, 2009)	Es uno de los constructos más utilizados. Propuesto por Koehler & Mishra (2009), ha tenido una serie de adaptaciones y validaciones en varios contextos. EL TPACK plantea un encuentro entre distintos tipos de conocimiento (pedagógico, tecnológico y curricular) que deben tener los profesores para integrar las TIC. Hemos considerado, particularmente, la adaptación al castellano y validación que hicieron Cabero, Marín y Castaño (2015) y la validación del aspecto tecnológico (dimensión T) que hicieron Scherer, Tondeur & Siddiq (2017).	En el caso de Cabero, Marín y Castaño, validaron el instrumento con 1,362 profesores en formación de diferentes países iberoamericanos, hallando un alto coeficiente de confiabilidad del mismo para su uso en lengua castellana. En el caso de Scherer, Tondeur & Siddiq, solo utilizaron una de las tres dimensiones del constructo para validarla de forma aislada con 665 estudiantes de docencia de 18 instituciones en Bélgica. Entre los resultados, encontraron una ligera ventaja en las respuestas de los estudiantes de género masculino, sin notar ninguna otra diferencia significativa.
Measuring Media Literacy for Media Education: Development of a Questionnaire for Teachers' Competencies (Simons, Meeus, & T'Sas, 2017)	Este instrumento forma parte de un proyecto de investigación llamado “Media Didáctica” cuyo objetivo es desarrollar un marco de referencia que trace las competencias necesarias para los formadores docentes, docentes en ejercicio y alumnos. A partir de una revisión sistemática de competencias propuestas en otros estudios, se desarrolló un cuestionario ad-hoc basado en autopercepciones.	Contiene 24 ítems divididos en tres dimensiones: (i) uso de medios, referidos a competencias técnico-instrumentales (ii) comprensión de medios, que incluye competencias críticas de análisis, evaluación y reflexión sobre contenido mediático, y (iii) contribución mediática, con competencias relativas a la creación y comunicación de mensajes así como la participación. A su vez, los ítems están divididos en competencia de orden personal (enunciadas como “yo puedo...”) y de orden pedagógico-didáctico (enunciadas como “puedo enseñar...”). Se realizó una prueba piloto y una validación con 460 docentes y 220 estudiantes de educación en Bélgica.

Fuente: Elaboración propia

- (ii) A partir de esta revisión, diseñamos una primera versión del instrumento que organizamos en torno a dimensiones abordadas en el marco teórico y en correspondencia con los objetivos específicos de nuestro estudio. El instrumento tenía 68 ítems y cada ítem ofrecía una escala de Likert de cinco grados (1=muy en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3=indeciso, 4=de acuerdo, y 5=muy de acuerdo).
- (iii) Luego sometimos el cuestionario a una prueba piloto con 19 estudiantes con las mismas características de la muestra final (promedio de edad = 19,56; S.D.=0,784; años de estudio 2,26. S.D.=0,933; 68% de los participantes del sexo femenino y 32% masculino; y el 50% nacido en Lima y la mitad restante, en otras regiones). Esta prueba se realizó en coordinación con la Dra. Milagros del Carmen Gonzales Miñan, directora de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, institución que también formó parte de la muestra final. Este proceso se realizó entre junio y julio del 2017. Los resultados estadísticos fueron favorables (Alfa de Cronbach=0,929) y los participantes fueron consultados sobre tres ítems adicionales: (a) si las preguntas les parecieron fácilmente comprensibles, (b) si la extensión del cuestionario era adecuada; y (c) si las preguntas les habían parecido interesantes. La respuesta en los tres casos fue óptima.
- (iv) Posteriormente realizamos consultas a tres especialistas en educación mediática para conocer su opinión sobre la validez de contenido de nuestros ítems. El juicio de expertos “se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008, pág. 29). Para determinar la validez de contenido, partimos de la definición del dominio y luego, solicitamos a los especialistas consultados la emisión de un juicio sobre la idoneidad de los ítems para medir dicho dominio. Participaron de este proceso el Dr. Joan Ferrés, asesor de la tesis; la Dra. Teresa Quiroz, coordinadora del grupo de investigación Educación y Comunicación y directora del Instituto de Investigación Científica de la Universidad de Lima, donde realicé una estancia; y Pablo Andrada, colega doctorando quien desarrolla su tesis sobre la misma materia y aplicó previamente un cuestionario con docentes en Chile.
- (v) A partir de la validación estadística y el juicio de los expertos, reducimos el cuestionario a 60 ítems y reorganizamos los indicadores del modo en que se aprecia en la **Tabla 25**, y el instrumento completo está disponible en el apartado de anexos (**Anexo 2**).

Tabla 25. Variables, indicadores e ítems del instrumento original

Variables	Indicadores	Ítems
<i>Conocimientos sobre la EM</i>	Conoce el concepto de EM	1
	Ha sido formado en EM	2
	Conoce el marco contextual de las EM en el país	2

	Sub total	5
<i>Actitudes sobre la EM</i>	Tiene una postura sobre la formación docente en EM	2
	Tiene una postura sobre la EM en la escuela	2
	Tiene una postura sobre el marco curricular del país en torno a la EM	1
	Tiene una postura sobre el impacto de los medios en la escuela y el aprendizaje	5
	Tiene una postura sobre las barreras para el desarrollo de la EM	4
	Sub total	14
<i>Prácticas con los medios</i>	Ofrece razones para integrar medios a su práctica docente	6
	Señala usos concretos de los medios en su práctica docente	5
	Sub total	11
<i>Competencias mediáticas</i>	Dimensión del lenguaje de los medios	5
	Dimensión tecnológica de los medios	5
	Dimensión interactiva de los medios	5
	Dimensión ética de los medios	5
	Dimensión ideológica de los medios	5
	Dimensión de producción y difusión de los medios	5
	Sub total	30
TOTAL		60

Fuente: Elaboración propia

(vi) Finalmente aplicamos los cuestionarios entre setiembre y noviembre del 2017, como parte de nuestra estancia en Lima y en coordinación con las cuatro instituciones participantes. Los resultados fueron procesados en los meses siguientes con el apoyo del profesor Wilson Hernández Breña, profesor e investigador de la Universidad de Lima. A partir de los resultados estadísticos arrojados por el programa Stata y de una evaluación con un panel de especialistas (donde participaron los miembros del grupo de investigación de Educación y Comunicación de la Universidad de Lima) decidimos elegir aquellos ítems con mejor rendimiento y con mejor coherencia en términos conceptuales para producir dos instrumentos independientes, cuya versión definitiva, incluyendo su validación estadística, puede verse en los anexos de este estudio (**Anexos 3 y 4**) y sintetizamos en el siguiente cuadro:

Tabla 26. Síntesis de resultados estadísticos de los cuestionarios

	Cuestionario de Conocimientos, Actitudes y Razonamientos sobre Educación Mediática	Cuestionario de Autopercepción sobre Competencia Mediática para Docentes en Formación
Objetivo	Describir los conocimientos, actitudes y prácticas de los estudiantes de educación peruanos sobre la educación mediática.	Analizar el grado de desarrollo de la competencia mediática en los docentes en formación a partir de su propia percepción.
Número de ítems y dimensiones	15 ítems 6 dimensiones	30 ítems 6 dimensiones
Consistencia interna (Alpha de Cronbach)	0.8139	0.9416

Índice de homogeneidad (Correlación ítem-test)	KMO demostraron lo adecuado de la muestra. Sus valores fueron notablemente mayores al estándar de 0.50	
Análisis factorial	KMO = 0.8412 Chi2 = 2458.32 (p-value < 0.001).	KMO = 0.941 Test de esfericidad de Barlett (p-value < 0.001).
Índices de bondad de ajuste	Root Mean Squared Error of Approximation = 0.08 Comparative fit index = 0.916	Root Mean Squared Error of Approximation = 0.094 Comparative fit index = 0.747

Grupo focal

Este instrumento de recolección de datos fue aplicado a los estudiantes para profundizar en sus conocimientos y actitudes sobre educación mediática, así como para delinear, en conjunto, aquellos elementos que deberían ser parte de una propuesta integral formativa que incorpore a la educación mediática para futuros docentes. Una de las ventajas de esta técnica es que permite, por un lado, contrastar ideas a partir de la interacción de diversas opiniones y generar luego un relato colectivo (**Anexo 6**).

5. RESULTADOS

Este capítulo presenta, por un lado, los artículos que forman parte del compendio, y por el otro, los resultados cualitativos del estudio que no han sido explotados en los artículos incluidos aquí, pero que aportan información complementaria y relevante a los hallazgos publicados. Estos resultados cualitativos serán insumo para futuras publicaciones.

Según la modalidad “A” de la normativa vigente en la Universitat Pompeu Fabra³⁰, una tesis por compendio requiere de tres artículos publicados (o aceptados para su publicación) en revistas que formen parte de algunos de los repositorios aceptados por las agencias de evaluación (especialmente CARHUS Plus+ 2014, ERIH PLUS, RESH, FECYT, MIAR, Web of Science o Scopus). Así también, se exige el cumplimiento de las siguientes condiciones:

- (i) Al menos dos de los artículos deberán haber sido publicados (o haber sido aceptados para su publicación) a una revista indexada o bien a Scopus o en la colección principal de Web of Science.
- (ii) En todos los artículos el doctorando debe ser el primer firmante.
- (iii) Al menos uno de los artículos debe haber sido publicado en lengua inglesa.

En consideración a lo anterior presentamos un conjunto de cuatro artículos:

- 1) Mateus, J.C. & Quiroz, M.T. (2017). Educommunication: A Theoretical Approach of Studying Media in School Environments. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 14(26), 152-163. <https://www.alaic.org/revista/index.php/alaic/article/view/915>
- 2) Mateus, J.C. & Suárez-Guerrero, C. (2017). La competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la educación mediática. *EDMETIC*, 6(2), 129-147. DOI: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6908>
- 3) Mateus, J.C. & Hernández Breña, W. (2019). Design, Validation, and Application of a Questionnaire on Media Education for Teachers in Training. [Diseño, validación y aplicación de un cuestionario sobre educación mediática para docentes en formación]. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 34-41 DOI: <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.329>
- 4) Mateus, J.C.; Hernández Breña, W. & Figueras-Maz, M. (en prensa). Validación de un Instrumento de Autopercepción de Competencia Mediática para Docentes en Formación. *Cultura y Educación*. <https://www.tandfonline.com/loi/rcye>

³⁰ Normativa per a la presentació de Tesis per compendio de publicacions, aprobada por la Comisión Académica del Doctorado de Comunicación de la UPF el 24 de octubre de 2017.

El cumplimiento de la normativa está sintetizado en la siguiente tabla:

Tabla 27. Artículos que forman parte del compendio de tesis

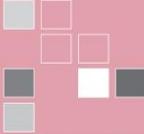
Título	Publicación	ISSN	Idioma	Web of Science	Scopus	Otros índices
Educommunication: A Theoretical Approach of Studying Media in School Environments	<i>Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación</i>	2238-1694	Inglés	No	No	MIAR, DOAJ, Latindex
La competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la educación mediática	<i>Revista de Educación Mediática y TIC (EDMETIC)</i>	2254-0059	Español	Sí (ESCI)	No	MIAR, ERIH Plus, Dialnet, Latindex...
Diseño, validación y aplicación de un cuestionario sobre educación mediática para docentes en formación	<i>Journal of New Approaches in Educational Research (NAER)</i>	2254-7339	Bilingüe (Inglés y Español)	Sí (ESCI)	Sí (Q4)	MIAR, ERIH Plus, Dialnet, DOAJ...
Validación de un Instrumento de Autopercepción de Competencia Mediática para Docentes en Formación	<i>Cultura y Educación [Culture & Education]</i>	1578-4118	Bilingüe (Inglés y Español)	Sí (AHCI, SCIE, Impact Factor: 0.719)	Sí (Q1)	CARHUS Plus+ 2014, ERIH Plus, FECYT...

Adicionalmente, en el transcurso del desarrollo de esta tesis he producido, por cuenta propia y en colaboración con otros colegas, otros documentos directamente vinculados con el objeto de estudio, pero no incluidas como parte del compendio (**Anexo 7**).

5.1. Compendio de artículos

5.1.1. Artículo 1

Mateus, J.C. & Quiroz, M.T. (2017). Educommunication: A Theoretical Approach of Studying Media in School Environments. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 14(26), 152-163. <https://www.alaic.org/revista/index.php/alaic/article/view/915>



EDUCOMMUNICATION: A THEORETICAL APPROACH OF STUDYING MEDIA IN SCHOOL ENVIRONMENTS



EDUCOMUNICACIÓN: UN ENFOQUE TEÓRICO DEL ESTUDIO DE LOS
MEDIOS EN ENTORNOS ESCOLARES

*EDUCOMUNICAÇÃO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA DO ESTUDO DOS
MEIOS DE COMUNICAÇÃO EM AMBIENTES ESCOLARES*

Julio César Mateus

■ Doctorando en Comunicación de la Universitat Pompeu Fabra, Barcelona (UPF). Becario del Departamento de Comunicación y Máster en Estudios Avanzados en Comunicación Social por la UPF.

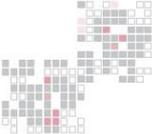
■ E-mail: julio.mateus@upf.edu

María Teresa Quiroz

■ Profesora principal de la Universidad de Lima (UL). Doctora en Sociología por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Sus trabajos más importantes son: *Todas las voces. Comunicación y educación en el Perú* (1993); *La edad de la pantalla. Tecnologías interactivas y jóvenes peruanos* (2008), *Sin muros. Aprendizajes en la era digital* (2013).

■ E-mail: tquiroz@ulima.edu.pe

152



ABSTRACT

Edu-communication is a field of study founded by the Latin American theoretical currents of liberating pedagogy, popular communication and cultural studies. This essay reviews their foundation and recent theoretical development in Peru. The three fundamental contributions of edu-communication are as follows: recognizing inter-subjectivity as being a critical element for understanding the interactions between individuals and media, the attention assigned to cultural communicative practices and political dimensions, and its focus on the individual rather than on the technological device, deviating from the more instrumental theoretical perspectives.

KEYWORDS: EDU-COMMUNICATION; MEDIA EDUCATION; LATIN AMERICA; PERU.

RESUMEN

La educocomunicación es un campo de estudio fundado por las corrientes teóricas latinoamericanas de la pedagogía liberadora, la comunicación popular y los estudios culturales. Este trabajo revisa sus fundamentos y desarrollo reciente en el Perú. Las tres contribuciones fundamentales de la educocomunicación son: el reconocimiento de la intersubjetividad como elemento crítico para la comprensión de las interacciones entre individuos y medios, la atención a las prácticas culturales comunicativas y su dimensión política, así como su enfoque centrado en las personas antes que en los dispositivos tecnológicos, diferenciándose de otras perspectivas más instrumentales.

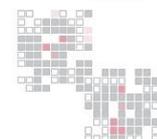
PALABRAS CLAVE: EDUCOMUNICACIÓN; EDUCACIÓN MEDIÁTICA; AMÉRICA LATINA; PERÚ.

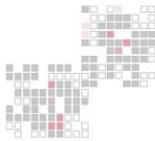
RESUMO

A educocomunicação é um campo de estudo fundado por correntes teóricas latino-americanas da pedagogia libertadora, da comunicação popular e dos estudos culturais. Este trabalho revê os seus fundamentos e o desenvolvimento recente no Peru. As três contribuições fundamentais de educocomunicação são: o reconhecimento da intersubjetividade como um elemento crítico para a compreensão das interações entre indivíduos e os media, a atenção às práticas culturais de comunicação e a sua dimensão política, bem como o seu foco primeiramente centrado nas pessoas do que nos dispositivos tecnológicos, opondo-se às teorias mais instrumentais.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCOMUNICAÇÃO; EDUCAÇÃO DE MÍDIA; AMÉRICA LATINA; PERU.

153





1. Introducción

The increasing penetration of mass media since the middle of the previous century has created an intense bond with the school as a site for experimentation and the society's cultural formation. The most recent technological innovations have invigorated this relationship by alternating between two theoretical interests: on the one hand, it explains how media can contribute in improving the learning quality, and on the other hand, it describes the method of empowering citizens to live in a mediated environment. From this dual interest, during the mid-80s, a theoretical field called educommunication has developed in Latin America, and currently constitutes a dynamic line of research with a life of its own. Initially, it was a field where the disciplines of education and communication converged; subsequently, it became a field of interdisciplinary interest with theoretical tensions. This article addresses these issues. We present the Latin American characteristics of educommunication from its origins to contemporary times and its recent development with respect to academic output in Peru.

At the outset, it is important to recognize that there is great conceptual dispersion in referring to the same problem of the study, that is, the relationship between media and school. Concepts such as media education or media pedagogy; media, visual, or informational literacy; new literacies; and digital or informational skills appear in the literature, sometimes as synonyms or as different models. For the purpose of clarity, we define educommunication as being a theoretical field interested in the dialogic relationship between media (so-called "mass" or "traditional," "new" or "social," or "information and communication technology [ICT]") and its impact on the educational environment or on its main actors: students, teachers, and parents.

2. A Brief Historical Review

Since there is evidence regarding educommunication from the first half of the twentieth century in terms of initiatives and projects in different parts of the world, it is impossible to attribute a specific nationality to this concept. For political and idiomatic reasons, the Anglo-Saxon concept of "Media Literacy" became the most widespread. Even today, it is almost impossible to find publications in English related to Latin American authors—including Mario Kaplún, Francisco Gutiérrez, or Daniel Prieto Castillo—who began developing the concept of educommunication during the 1960s. Other Southern authors, such as Paulo Freire, Luis Ramiro Beltrán, Jesús Martín-Barbero, or Néstor García-Cañalini, have achieved more recognition, albeit delayed.

Educommunication differs from others in its focus on the political and cultural dimensions of the communicational processes, considered to be a characteristic feature of the theories developed in Latin America. Various authors agree about the existence of a paradigm in communication research conceived from this region (Barranquero, 2011; Waisbord, 2014; Dutta, 2015). This development is a product of a set of "historical singularities"—military dictatorships, economic dependency, cultural imperialism, exclusion of popular sectors—which conceived communication as being a instrument central to social change and entrenchment in the democratic system. (Barranquero, 2011, p. 4).

In addition to the aforementioned "historical singularities," the process of theoretical construction of a Latin American paradigm was marked by its fundamental criticism about the hegemonic paradigms of those years, similar to Harold Lasswell's functionalism or Everett Rogers' diffusionist approach. As indicated by Beltrán (2004), the Latin American theorists were the first to contradict these ideas that dominated the com-

munication studies: “The gross failure of the classic development model was soon acknowledged everywhere. [...] There was now ample recognition that without major structural changes securing equity, within nations and between nations, a genuine, democratic, and widespread development was impossible”.

The failure of many projects supported by these models facilitated the creation of alternative proposals; this further led to the emergence of communication for social change founded on the ideas of popular participation and the empowerment of citizens through the appropriation of media (Dutta, 2015).

According to Waisbord (2014), in contrast to the academy in the USA or Europe, the research in Latin American communication shares common theoretical roots, built from an interdisciplinary, and not limited, interest in the study of human communication, a subject that occupied the main scientific interest of “developed” countries. This feature allowed a more dynamic—and sometimes chaotic—view of the mass communication phenomena and the technological impact on social life, analyzed from more complex cultural and political perspectives.

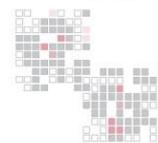
While the global impact of the theory produced in Latin America has been limited—due to the epistemological marginalization of approaches different from positivists or functionalists, the existence of a scarce dialog between Northern and Southern authors, and the cultural barriers that have prevented its proper broadcasting—some of its constituent elements have also been recognized: the insistent search between theory and practice, critical nature of its production, its interest in power relations or the censorship of the communicative dependency and its research agenda based on culture, identity, or social and political development issues, among other characteristic features (Barraquero, 2011). It is observed that many of

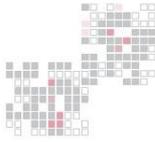
these traits nurtured the educommunicative approach.

3. Theoretical Bases of Educommunication

In 1980, with the UNESCO’s publication of the McBride report, two important points are indicated: first, the need of a fairer global communicative model is institutionalized, wherein the marginalized countries—which includes the Latin American countries—have a relevant participation in the production of messages, and second, the recognition of certain media influences over people initiated a cross-disciplinary convergence between education and communication. This convergence, which acquired the label of educommunication in Latin America, was introduced in response to media power with the objective of providing students with the tools to develop a critical reception. Thereon, Ismar de Oliveira (2009) defines educommunication as being a dialog field on four issues: qualified reception, popular education, collective articulation for social change, and its recognition as a right that must be included in public policies, in recent years.

A theoretical reference for educommunication is the work of Paulo Freire; this is because it rescues the political dimension of social change-oriented education and its liberating function, which enables students to produce and construct knowledge related to their environment through dialog. Furthermore, Freire (1970) criticized the vertical and authoritarian sense of the education system, proposing the construction of a dialog enriched by the students’ experiences and their way of viewing the world. Likewise, he highlighted the orality as being the beginning which links the learner’s emotion with the written word, introducing new types of textuality beyond the canonical. In its proposal, communication is not limited to the printed culture, but includes all the orality and media that al-





lows free expression for individuals.

Len Masterman (2001), British theorist of Media Literacy, published a conceptual framework that acknowledges the influence of educational thought of Freire and allows us to identify at least five relevant aspects that act as theoretical premises of educommunication: (i) the recognition of media messages as social constructions; (ii) the development of self-hermeneutic languages, codes, genres, and conventions of any type of text; (iii) the role that the audience plays in negotiating the meaning of textual signifiers; (iv) the problematization of the representation process in media linked to power and ideology issues; and (v) the political, economic, and cultural impact of a for-profit media industry existence.

Another pivotal reference to the educommunicative proposal, from the cultural studies, is proposed by Martín-Barbero who stated that printing had defined a paradigm of communication marked by the linearity of the written text, which determined the development of the modern school institution. This linear model resulted—as criticized by Freire—in subordination of learners to reading one unique type of text, i.e., the printed text. In this context, the school has consistently refused to accept the cultural off-centering traversed by the book as an intellectual hub and as a privileged tool for accessing information, ignoring the changes in the circulation paths of knowledge as a profound social transformation. Further, that is where the second dynamic that configures the communicative ecosystem in which we are engaged is situated: it is dispersed and fragmented, and it can circulate outside the sacred places and social figures who administered it. Moreover, the school orients toward adopting defensive attitudes against communication ambients that are extraneous to education or toward disguising underlying problems with technology:

The challenge posed by a communicative eco-

system leads to the emergence of a different culture, different manner of viewing and reading, and different manner of learning and knowing. The defensive attitude is limited to identifying the best of the traditional teaching model with the book and anathematizing the audiovisual world as a world of frivolity, alienation, and manipulation (Martín-Barbero, 2003). For Martín-Barbero, new cultures and other methods of viewing and reading as well as learning and knowing emerge. Mass media alters the hierarchies and circuits of knowledge within the family (to provide access to all types of information, for example, as media promotes children's participation in the affairs of the elders) and school (to break the rigid sequentiality with which information was delivered). On similar lines, he emphasizes that these changes constitute defining “revolutionary movements” that indicate the need for upgrading an educational system that does not respond to the social system, where media plays a dynamic cultural role at all levels.

Finally, for supporting popular communication, Latin American educommunication undertakes a fundamental role of reducing social inequalities and overcoming the obstacles to accessing knowledge, ideas from which diverse tele-education projects emerged mainly through community radio stations. The disinterest of many Latin American governments to provide quality education—understood as training of critical citizens—stoked the need of using mass media for these purposes. Media, from this perspective, is seen as an opportunity for encounter, expression, and citizenship training; further, educommunication was interested in these processes (which include citizen journalism and literacy through media experiences) (Renó, 2015).

To summarize, educommunication proposes its model based on dialog—as an expression of horizontal communication—and the recognition of political and cultural contexts from which

it conceives learning as being a liberating process that assumes knowledge to be a collective creation. It endorses the concept that society is inherently mediated and that the school cannot be a mute spectator when faced with such a condition. Considering this view, media plays a mediation or intermediation role that does not necessarily facilitate the communication process but creates new problems and challenges which require more complex viewings. Thus, this theoretical perspective discusses the notion that technology is, implicitly, an end in itself, and instead, it proposes a dialogic approach based on communication as a tool for reflection and not just for the transmission of content along with the consequences that it entails. (Barbas, 2012)

4. Research on educommunication

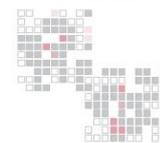
In Peru, education is a recurring topic on the local research agenda for two important reasons: the poor results obtained by the country in international tests, such as the PISA report, and the growing penetration of media technologies in society. Thus, this leads to, on the one hand, a stronger discussion regarding the quality of educational service in the country, and on the other hand, the urgency to have public policies about educational technology. Since the 1990s, successive governments initiated large-scale technology purchase projects: models of satellite tele-education, the creation of technological resource centers (computer laboratories) and one-on-one projects, such as *One Laptop per Child (OLPC)*. This stimulated the development of empirical research aimed at evaluating the communicative processes, based on the access and characteristics of media use, as well as for recognizing the material and symbolic barriers presented by the integration and technological appropriation processes in school contexts. This evidence has allowed a dialog between authors and various theories.

Work assessing the availability, access, and

consumption of mass media among students was initially motivated by a growing concern among teachers and parents, as well as educational authorities, regarding the effects that audiovisual media consumption could produce among students (Quiroz, 2013). It became increasingly more logical to think that education is not only a pedagogical and psychological process through which one can acquire knowledge but is also media that broadens the perspective of the world, impacting the methods of socialization and communication, value reality, as well as certain behavioral patterns and attitudes. According to Marshall McLuhan (1957), the walls of the schools begin to erode with the intrusion of media into people's lives.

The initial researches allowed the confrontation of the immediatist vision regarding the harmful effects of media on the youth. Similarly, they inspired and promoted further studies in extracurricular areas that young people associate with media and the weight of these conditions while interpreting the changes that arose. The images and sounds supported by media allowed for new perspectives and knowledge of the outside world, permeating the imagination of children and youngsters, accustomed to the discourse imposed by adults. Technologies are conceived as supporting new links and new possibilities of access and knowledge production. At all times and from the beginning, the purpose was mainly to rethink education by integrating new resources to achieve a quality education, to abandon moralistic stances and convictions of media, and focus on the points of the necessary transformations that education should promote. As noted by Martín-Barbero, the most useful theoretical approaches hinder the understanding of cultures originating outside the school system or the ones that are expressed in media:

The divorce of the culture used by teachers to think and talk from the culture that



the youth uses to perceive and sense grows deeper every day. In the meanwhile, the school attempts to cover its communication crisis by implementing rituals of technological modernization and by reducing its conflict, with the audiovisual and computer cultures, to a discourse of moral lamentations (Quiroz, 1993, p. 17).

Educommunication provides a perspective that exceeds the moralist and defensive criticism against media, and particularly, against television, which has led to gaining control of its content or regulating its consumption in schools. For educommunication, the critical use of television and other media triggers participation allowing new senses and meanings. This implies the consideration of the public in its heterogeneity, given the unequal distribution of material and symbolic goods, and admitting that the link between users and media is not primarily rational and cognitive but emotional. The critical reception leads to a perspective that signifies the return to the subject and its logical and crucial possibilities; this issue will be much more important for the development of the Internet. Nowadays, the discussion regarding the genuine role that audiences perform prevails and demands more theoretical attention because of its dynamic statute. (Livingstone, 2015) In a similar manner, nowadays, the role of collective participation is discussed: Participatory culture shifts the focus of literacy from one of individual expression to community involvement (Jenkins et al., 2009, p. 4).

From the educommunication perspective, technology has always played an important social role, linked to notions of progress and power. The control of the technological means and the cultural changes generated through them are topics of great interest to the social science and political science disciplines. Manuel Castells, in his book *Communication Power*, argues that “the commu-

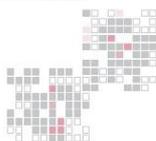
nication process decisively mediates the way in which power relationships are constructed and challenged in every domain of social practice, including political practice.” (Castells, 2009, p. 4).

In the field of communication, Latin American authors have been busy building a political perspective on media and its role in society. Martín-Barbero (1993, 2006) proposed a theory of mediation¹ in which the people have a vital role in negotiating the meaning as well as in creating an identity from the messages produced by media. Unlike the functionalist proposal, Martín-Barbero (2006) defends people’s ability to resist, appropriate, and subvert these messages: “The place that culture occupies in society altered when the technological mediation of communication was discontinued from being merely instrumental to becoming structural” (p. 285).

Carlos Scolari (2015) believes that the concept of mediation allowed for a central category of analysis beyond the communicative field, presenting culture as a negotiation process and symbolic transaction. Additionally, he proposes that the interventions can be understood as cultural interfaces in which it is possible to analyze the interactions of people to learn about their perceptions and desires so that media can propose dialogs with their users from representations that are part of the popular culture. Thus, the theory of mediations bridges gaps with other contemporary theories such as the theory of convergence of Jenkins et al. (2009) as they reject technological determinism and underscore the role of media as creators of culture. Further, they focus on people and not on technological artifacts.

All theoretical production in educommunication, so far, had prioritized mass media. The considerable growth of the Internet and the de-

¹ As noted by Coukry & Hepp (2013): Martín-Barbero “decisively opened the door to a “media research” that traversed a wider domain of inquiry than only mass media messages, although sadly his book remained little noticed in the English-speaking communications research field for more than a decade after its translation.” (p. 194).



velopment of new mobile technologies led to a new phase of cultural acceleration that had a definitive impact on the school; moreover, new discourses focused on school revolution owing to the integration of digital devices that aim to solve all emerging educational problems. The school becomes a test to demonstrate the method in which technology can positively impact society and therefore occupies an important place in the contemporary theoretical debate. Education begins technologizing its speech focusing on the importance of devices: first through computers and subsequently through portable technologies such as laptops and more recently through tablets and phablets. But while educational authorities discussed the best method of assimilating these new media in the classroom, technological penetration in society continues to erode the culture at a different pace: from the manner of accessing information, previously limited to books, to even the way we communicate, with a resignification of time and space.

5. Digital Gaps and Natives: Concepts under Discussion

Theoretically, it has been widely reported that two concepts were incorporated into the research and discussed from the field of educommunication. On the one hand, the concept of digital divide, which explains the asymmetries in access and appropriation of digital technologies and their consequences (Warschauer, 2010), and on the other hand, digital native, which explains the behavior and attitudes of a generation born in a highly-digitized environment (Prensky, 2001a, 2001b). All this was accompanied by a narrative of society 2.0, which became the epitome of theoretical production since then.

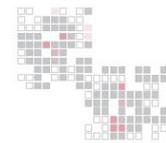
The digital divide concept is based on three successive approaches: physical access, the ability to use new technology and the customs and practices generated by technologies. In the scientific

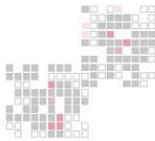
and political hegemonic discourse, the access perspective prevails (Mansell, in press).

For multilateral organizations such as the World Bank, incorporation of technologies in schools is “the most expeditious, economical, and extended manner of reducing the digital divide internally within the country and also between countries. It is precisely in schools, especially in public schools, where access can be democratized” (Sunkel, Trucco & Espejo, 2013, p. 5). Consequently, investment in educational technology is worth millions of dollars in the Latin American region. Considering the approach to skills, the type of digital skills that the new generations should be trained with and, above all, the purpose of such training (whether to be consumers, citizens, or both) is debated world over. As noted by Warschauer (2010), the digital divide is not binary but involves several degrees of control. In the same way, it is also not limited to the supply of computers or Internet but implies observing new ways of creating a sense in multimodal and multimedial forms.

There is consensus in various authors that today’s digital divide is a complex problem of social inclusion that incorporates the three approaches, not in an exclusive but in a combined manner: access, use, and appropriation. The role that media plays, as a facilitator and promoter of participation and collaboration cannot, however, be exempt from a critical perspective about everything that involves participation. The production of personal data or media content of a different kind in transmedia platforms also entails problems related to ethical or legal aspects and must be part of media educational offer that should exist in schools.

The second concept under discussion was the digital native, which allowed for extensive—but valid—debating and sharp criticism for being founded on a biologic and children essentializing premise, as if digital abilities were innate with-





out considering cultural and political variables that distinguish types of access and use (Helsper & Eynon, 2009; Quiroz, 2013; Ames, 2016). As demonstrated theoretically and empirically, children and young people surfing the Internet quickly, for downloading music, online gaming, and searching information does not imply that they are ready to take full advantage of ICT or that they can handle it all that well for access and knowledge production purposes (Ames, 2016). Prensky (2010), almost 10 years after coining the term, partially acknowledged that its theoretical definition deserved a review.

6. Cultural Transformations: Some Findings in Peruvian schools

In the last decade, Peruvian researchers (Ames, 2014, 2016; Cano, 2015; Mateus, 2015; Quiroz 2013; Trinidad, 2005; Trinidad & Zlachesvsky, 2013; Villanueva y Olivera, 2012) were interested in understanding the cultural transformations caused by media technologies. The prevailing methodology of their work is ethnographic, which allows focusing on the inter-subjectivity of the actors in more detail. In addition to exploring uses and practices, they incorporated the symbolic dimension for explaining the meaning of media technologies in everyday use. Peggy Ertmer (1999) noted the need of addressing two types of barriers that prevent the integration of ICT in the educational context: first-class—extrinsic, relating to time, access to resources, and training that the actors possess—and second-class—intrinsic, which refer to the attitudes, beliefs, and resistance. While relations between the two barriers are interdependent (Bingimlas, 2009), there is a theoretical interest in understanding the subjective considerations by the educational actors, as they seem to be “significant predictors” of success or failure of technology integration in the school ecosystem (Mueller & Wood, 2012).

Successive studies have demonstrated the ex-

istence of discursive and practical differences among school actors: students, teachers, and parents. For example, many opportunities that the Internet provides for the development of knowledge, access to modernity and even globalization, according to parents, are far from the concrete practices of students, who find a space to recreate the relationship with their peers in this situation by playing, experimenting and having fun (Ames, 2015; Quiroz, 2013). Indeed, “the main reason for using a computer is recreation, through games and consumption of media; they base in this their almost immediate assessment of the potential of the XO-1² in its ability to facilitate these tasks” (Villanueva & Olivera, 2012).

Another significant erosion, advised by Martín-Barbero in his theory of mediation, is related to the reconfiguration of power. The growing presence of ICT acquires a particular dimension in day-to-day practice: “now children and adolescents are the ones who know the most, not adults, which inverts a well-established knowledge hierarchy” (Ames, 2016, p. 13). Similarly, the evidence collected in the Peruvian case allows the recognition that many of the practices of technology integration tend to be arbitrary. They do not consider the voice of the actors and end up causing severe distortions in social structures; they undermine the figure of teachers against students or parents against teachers (Cano, 2015; Mateus, 2015).

Additionally, a “contemporary myth” shared by parents and students leading them to have a high degree of trust on the internet as a quick solution to the problems (Quiroz, 2013) has been established. In the same way, they believe that “knowledge that is accessed through traditional education is not sufficient and that this is required to have an added value, which is obtained through new

² It is the name given to the laptops used by the project *One Laptop per Child*, which Peru was part of. Other countries in the region participated in the project too: “Plan Ceibal” is conducted in Uruguay and “Conectar Igualdad” in Argentina, among other projects.

technologies” (Trinidad, 2005, p. 14). For them, technologies represent the opportunity of knowing the world and, perhaps by doing so, compensating for the enormous scarcities resulting from the poor educational quality of public schools in the country. On the other hand, for many teachers, ICT represents too much of a pressure, which in many cases leads them to reject them and experience fear (Mateus, 2015). Therefore, the criticism made by the limited impact of the technologies in schools, condensed on the idea that they insist on the same transmissive and unidirectional practices, but using new devices. This is another consequence of top-down technological interventions that neither serves the socio-cultural contexts nor the perceptions of the actors.

The interaction of individuals with media—as cultural products—constitutes a formative experience. Even though we discuss the essentialism of the concept of the digital native, we agree on the idea that the own interaction is educational in itself: Individuals, acquire an awareness about certain languages and codes that we then imitate, but this is in addition to the commercial dimension of media or at least it is suspected as such. Research with children who, in a self-taught manner, learn to create and consume certain media content on different platforms permeated by advertising revealed that they could develop an ability to identify it, especially when it is intrusive and interferes with their recreational purposes (Trinidad & Zlachesvsky, 2013, p. 172) While we discussed the concept of essentialism digital native, we agree on the idea that the interaction itself is educational: In this regard, several countries in the region, including Peru, have begun to define media skills that are required for this purpose in their national curricula.

To Conclude: Educommunication’s

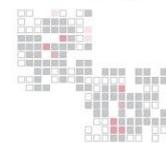
7. Contribution

Multilateral statements promoted by UNESCO

in Grünwald, in 1982; in Paris, in 2007; and in Braga, in 2011 have insisted on the requirement of explicitly betting on a primary media education that is intended to empower citizens to fully exercise their freedom in a democratic state. Seen as a fundamental civic requirement, the theoretical field of educommunication is valid as well as necessary to understand, from a less instrumental and more dialogic perspective, the role of media in contemporary society, characterized by an increasing medialization.

Meanwhile, much of the research produced in Western countries focuses on evaluating the efficiency of media to convey messages, or in the field of education, to improve the quality of learning; in the South, however, over the last decade, research has mainly focused on understanding the complexity of the interactions between people and media from a cultural and political perspective. The educational context has been an important space for understanding these practices and the correlation between a greater technological penetration—in and out of the school—and certain educational results—both in the acquisition of specific media skills and the construction of shared meanings about these technological practices.

The educommunication field has proved to be a fertile territory for problematizing the tensions generated by the penetration of technological media in the society; however, it has been poorly disseminated, which has resulted in only a limited impact. Many Latin American states have focused on the execution of large-scale projects related to the purchase of technologies to solve educational problems, without understanding the cultural and political consequences derived from this. Some of these projects, such as the OLPC in the Peruvian case, proved to be a failure, similar to what several diffusionist projects had faced decades before. “Unfortunately, the introduction of XO seven years ago did not change the inequalities that Peruvian education suffers from: poorer schools still



have poorer education, and their very poverty and lack of resources prevents a better use of this new resource” (Ames, 2015, p. 6374). Technology integration policies imposed top-down are, according to evidence, counter-productive.

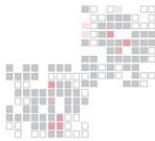
In brief, we can indicate three fundamental ideas from the field of educommunication. First, the interest in knowing the voice of the actors that implies the recovery of inter-subjectivity as a basic notion for studying the impact of technology on society. The efficiency in the transmission of content is evident, in a functionalist sense but fathoming the emotions and the particular worldviews of each individual, as proposed by Freire is difficult. Second, educommunication serves the political and cultural dimensions of communicative practices, which means explor-

ing how the power relations and hierarchies alter in the spaces where the meanings of technologies, their content, and the processes involved are negotiated. Third, educommunication accords priority to the human being as an objective and, as such, ensures that it is of importance not only as a consumer but also as a citizen; further, it seeks empowerment rather than protectionism because it believes that the education of free individuals with high critical sense is possible.

Finally, it is important to remember that media education is the result of an interdisciplinary convergence: the problem of technology integration as well as ownership, skills development, and training of critical subjects, demand more than a communication theory, a theory of interaction that combines theoretical contributions.

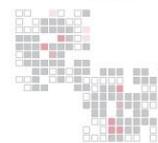
REFERENCES

- AMES, Patricia. Niños y adolescentes frente a las nuevas tecnologías: Acceso y uso de las tecnologías educativas en las escuelas peruanas. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, n. 6, p. 145-172, 2014.
- AMES, Patricia. Los niños y sus relaciones con las tecnologías de información y comunicación: un estudio en escuelas peruanas. *Desidades. Revista Eletrónica de Divulgação Científica da Infância e Juventude*, n. 11, v. 4, p. 11-21, 2016.
- BARBAS, Ángel. Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de educación*, n. 4, vol. 10, p. 157-175, 2012.
- BINGIMLAS, Khalid Abdullah. Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environments: A review of the literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, n. 5, v. 3, p. 235-245, 2009.
- BARRANQUERO, Alejandro. Rediscovering the Latin American Roots of Participatory Communication for Social Change. *Westminster Papers in Communication and Culture*, n. 8, v. 1, p. 154-177, 2011.
- BELTRÁN, Luis. Ramiro. *Communication for Development in Latin America: A Forty-Year Appraisal*. Southbound.com.my, 2004.
- Retrieved from: <http://www.southbound.com.my/communication/cul-ch.htm> Accessed: February 15th, 2017.
- CANO, Ana María. Digital Technology in Public Education. One Laptop per Child Programme in Peru. In: Pereira, S. (Ed.) *Digital Literacy, Technology and Social Inclusion. Making sense of one-to-one computer programmes around the world*. (pp. 197-216) Famação: Húmus, 2015.
- CASTELLS, Manuel. *Communication Power*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- COULDRY, Nick & HEPP, Andreas. Conceptualizing Mediatization: Contexts, Traditions, Arguments. *Communication Theory*, n. 23, v. 3, p. 191-202, 2013.
- DE OLIVEIRA, Ismael. (2009). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas*, n. 30, p. 194-207, 2009.
- DUTTA, Mohan. J. Decolonizing Communication for Social Change: A Culture-Centered Approach. *Communication Theory*, n. 25, v. 2, p. 123-143, 2015.
- ERTMER, Peggy. Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology*



- Research and Development*, n. 53, v. 4, p. 25-39, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press, 1970.
- HELSPER, Ellen & EYNON, Rebecca. Digital natives: where is the evidence? *British Educational Research Journal*, n. 36, p. 503-520, 2009.
- JENKINS, Henry; PURUSHOTMA, Ravi; WEIGEL, Margaret; CLINTON, Katie & ROBISON, Alice J. *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Massachusetts: MIT Press, 2009.
- LIVINGSTONE, Sonia. Active Audiences? The Debate Progresses But Is Far From Resolved. *Communication Theory*, n. 25, v. 4, p. 439-446, 2015.
- MANSELL, Robin. Inequality and digitally mediated communication: divides, contradictions and consequences. *Javnost - the Public*. Retrieved from <http://eprints.lse.ac.uk/69021/> Accessed: March 20, 2017.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Communication, culture and hegemony. From the media to mediations*. London: Sage Publications, 1993.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Identidad, tecnicidad, alteridad. Apuntes para re-trazar el mapa nocturno de nuestras culturas. *Revista Iberoamericana*, n. 69, v. 203, p. 367-387, 2003.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. A Latin American perspective on communication/cultural mediation. *Global Media and Communication*, n. 2, v. 3, p. 279-297, 2006.
- MASTERMAN, Len. *Teaching the Media*. New York: Routledge, 2001.
- MATEUS, Julio.César. Abrumados y fascinados: Las TIC en la subjetividad de los docentes peruanos. *Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, n. 12, p. 170-193, 2015.
- McLUHAN, Marshall. (1957). Classroom without walls. *Explorations*, 7, 22-26.
- MUELLER, Julie. & WOOD, Eileen. (2012). Patterns of Beliefs, Attitudes, and Characteristics of Teachers That Influence Computer Integration. *Education Research International*, 2012, 1-13. doi: 10.1155/2012/697357
- PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, n. 9, v. 5, 2001a.
- PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants: Do they really think different? *On the Horizon*, n. 9, v. 6, 2001b.
- PRENSKY, Marc. *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2010.
- QUIROZ, María Teresa. *Todas las voces: Comunicación y educación en el Perú*. Lima: Fondo Editorial, Universidad de Lima, 1993.
- QUIROZ, María Teresa. *Sin muros: aprendizajes en la era digital*. Lima: Fondo Editorial, Universidad de Lima, 2013.
- RENÓ, Denis. Educomunicação e comunicação cidadã na América Latina: um desenvolvimento necessário. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, n. 1, v. 2, p. 19-23, 2015.
- SCOLARI, Carlos. From (new)media to (hyper)mediations. Recovering Jesús Martín-Barbero's mediation theory in the age of digital communication and cultural convergence. *Information, Communication & Society*, n. 18, v. 9, 2015.
- SUNKEL, Guillermo; TRUCCO, Daniela & ESPEJO, Andrés. *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. Santiago de Chile: United Nations, 2013.
- TRINIDAD, Rocío & ZLACHESVSKY, Natalia. Jugar en contextos tecnológicos: uso y disfrute de internet por niños y niñas de 8 a 10 años en Argentina, Paraguay y Perú. *Contratexto*, n. 21, p. 211-228, 2013.
- TRINIDAD, Rocío. (2005). *Entre la ilusión y la realidad: las nuevas tecnologías en dos proyectos educativos del Estado*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- VILLANUEVA, Eduardo & OLIVERA, Paz. Barreras Institucionales para el Desarrollo de una Innovación: Evaluando la Implementación de las Computadoras XO-1 en dos Escuelas Periurbanas del Perú. *Information Technologies & International Development*, n. 8, v. 4, p. 191-203, 2012.
- WAISBORD, Silvio. United and fragmented: Communication and media studies in Latin America. *Journal of Latin American Communication Research*, n. 4, v. 1, p. 55-77, 2014.
- WARSCHAUER, Mark. A Literacy Approach to the Digital Divide. *Las multialfabetizaciones en el espacio digital*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2010.

Recebimento: 22/03/2017
Aprovação: 23/06/2017



5.1.2. Artículo 2

Mateus, J.C. & Suárez-Guerrero, C. (2017). La competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la educación mediática. *EDMETIC*, 6(2), 129-147. DOI: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6908>

edmetic

Revista de Educación Mediática y TIC



**La competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la
educación mediática**

**ICT competence in the new Peruvian curriculum from the Media Education
perspective**

129

Fecha de recepción: 23/05/2017
Fecha de revisión: 07/06/2017
Fecha de aceptación: 08/06/2017

La competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la educación mediática

ICT competence in the new Peruvian curriculum from the Media Education perspective

Julio César Mateus¹ y Cristóbal Suárez-Guerrero²

Resumen:

El 2017 empieza a implementarse en el Perú un nuevo currículo para la educación obligatoria. Entre otras novedades, esta norma desarrolla una competencia específica sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Para abrir el debate e introducir otros marcos de referencia que enriquezcan el análisis, este artículo presenta y analiza la denominada competencia TIC desde la perspectiva de la educación mediática. Concluimos que, aunque no se enuncie una competencia mediática como tal, algunas de sus propuestas conceptuales están presentes de forma diseminada, lo que presenta una oportunidad para el desarrollo inicial de la educación mediática en el contexto peruano.

Palabras claves: Competencia digital, Educación mediática, TIC, Perú

130

Abstract:

In 2017, a new national curriculum for compulsory education will be implemented in Peru. Among other changes, this document develops a specific competence on Information and Communication Technologies (ICT). To contribute to the debate and introduce other frames of reference that enrich the analysis, this paper presents and analyzes the so-called ICT competence from the perspective of media education. In conclusion, media competence does not appear as such, however, some of its conceptual proposals are present throughout the curriculum, which opens an opportunity for the initial development of media education in the Peruvian context.

Keywords: Digital competence, Media education, ICT, Peru

¹ Universitat Pompeu Fabra, España; julio.mateus@upf.edu

² Universitat de València, España; cristobal.suarez@uv.es

1. Introducción

El 2016 se publicó la versión final del nuevo currículo nacional peruano (en adelante, CN-17) que, desde este año, se empezará a utilizar en la educación obligatoria. Su implementación será gradual: se iniciará en las escuelas ubicadas en zonas urbanas del país, y en los dos años siguientes se extenderá al resto de escuelas (Ministerio de Educación del Perú, Minedu, 2016). El currículo nacional es la norma oficial que determina los aprendizajes esperados por los estudiantes al cabo de su formación obligatoria (que incluye los niveles inicial, primario y secundario), en concordancia con los fines y principios de la educación peruana, los objetivos de la educación básica y el Proyecto Educativo Nacional.

El CN-17 establece un nuevo perfil de egreso, con 29 competencias nacionales y sus respectivas progresiones, así como los niveles esperados por ciclo, nivel y modalidad. Del mismo modo, incluye enfoques transversales inspirados en principios educativos —como la conciencia ambiental, la democracia, la igualdad de género, entre otros— que “se impregnan en las competencias que se busca que los estudiantes desarrollen; orientan en todo momento el trabajo pedagógico en el aula e imprimen características a los diversos procesos educativos” (Minedu, 2016, p.12).

Entre otras novedades, el CN-17 introduce un enfoque por competencias que tiene por finalidad integrar los contenidos y contextualizarlos a partir de situaciones reales. Asimismo, define una serie de estándares de aprendizaje, enunciados como descripciones holísticas que deben ser adaptadas a cada contexto y que articulan capacidades necesarias para enfrentarse a situaciones cotidianas. Como señaló Hugo Díaz, presidente del Consejo Nacional de Educación: “Ahora el profesor peruano no solo necesita transmitir un concepto, sino que le dirá al alumno cómo lo puede usar en tales situaciones de la realidad” (Diario Correo, 18 de mayo de 2016). Esta metodología integra el conocimiento y lo convierte en experiencia rica y significativa. En este sentido, como afirmó Díaz, demanda de los profesores un alto nivel de coordinación para lograr la interrelación entre las diversas áreas

curriculares.

El CN-17 parte de un diagnóstico general del contexto en que se forman los ciudadanos hoy y del que las TIC forman parte importante, al haber revolucionado la interconexión entre las personas, el volumen de información que producimos y del que disponemos, y las nuevas capacidades que demanda su uso:

La innovación constante en las tecnologías puede verse como un problema en la actualidad; sin embargo, es probable que sea entendida por los adultos de las próximas décadas como parte de un ciclo natural sin mayor conflicto. Posiblemente, el desafío pasará a ser cómo potenciar las capacidades para enfrentar este ritmo de cambios y se empleen nuevas combinaciones de conocimientos y habilidades adquiridas previamente (Minedu, 2016, p.6).

Si bien el nuevo currículo presenta una competencia específica que aborda las TIC —al que nos abocaremos en este artículo— también existen otras capacidades en cuyas definiciones y estándares se menciona o reflexiona sobre el rol de los medios y que se aproximan al concepto de la competencia mediática que aportamos más adelante. Es importante considerar que un documento curricular con enfoques por competencias y transversales aspira a interrelacionar las capacidades de manera que se construya una dinámica fluida. Al mismo tiempo, esta virtud puede convertirse en su principal problema si no viene acompañada de definiciones precisas que permitan al docente, al padre o estudiante, confirmar aquello que técnicamente debe estar aprendiendo, así como una reflexión permanente que permitirá mejorar sus propuestas una vez empiecen a ser aplicadas en el aula.

Ahora bien, respecto al uso de las TIC en la educación peruana se debe dejar sentado que, en los últimos 30 años en el Perú, los proyectos de tecnología educativa oscilaron entre dos lógicas distintas: “proveer tecnología (computadoras, Internet, equipos de robótica, etc.) esperando que esta, por sí sola, genere cambios educativos. Y otra que busca articular y transversalizar

las TIC a todas las instancias y niveles del sistema educativo y que enfatiza además la importancia de los procesos de apropiación, uso y sostenibilidad en la escuela" (Balarín, 2013, pp.41-42). Como señaló Sandro Marcone (2010, p.15), si el objetivo inicial de la presencia de las TIC en la escuela peruana fue 'infoalfabetizar', hoy el compromiso debe ser más ambicioso y apuntar a la formación en el marco de una Sociedad de la Información y el Conocimiento.

En términos de penetración mediática, el escenario peruano ha mejorado notoriamente en los últimos años. El 88.7% de peruanos accede al menos a algún dispositivo TIC, uno de cada tres personas tiene un ordenador en casa, y el nivel de acceso a internet se ha elevado al 40.7% en total. No obstante, el acceso a TIC en las escuelas es más heterogéneo: sólo 1 de cada 4 escuelas están conectadas, con 86% de esas conexiones en estado operativo. Mientras, otros indicadores oficiales revelan que las escuelas que cuentan con acceso a internet en primaria son el 27.9% y en secundaria el 52%, mientras que la relación entre cantidad de alumnos por computadora en primaria y secundaria es de 6 y 7, respectivamente (Mateus y Muro-Ampuero, 2016, p. 167). Si bien hay avances en equipamiento, subsiste un déficit en conectividad.

Junto con la brecha de infraestructura, destaca el reto de diseñar un modelo de integración de tecnología educativa menos instrumental y una formación docente que responda adecuadamente al contexto mediático. En el terreno internacional, diversos estados, a la luz de la recomendación que el año 2006 dio el Parlamento Europeo y como parte del "Marco Estratégico Europeo de Educación y Formación (ET 2020)", han empezado a interesarse con más intensidad por la elaboración de estándares curriculares vinculados a la llamada "competencia digital", definida como una de las 8 competencias clave que cualquier ciudadano "debe haber desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida" (INTEF, 2017).

2. El marco teórico de la Educación Mediática

La educación mediática es el proceso mediante el cual las personas adquirimos capacidades para interactuar con los medios de forma crítica y eficiente, así como “para promover la creatividad del individuo y su comunicación con otras personas, una comunicación basada en intercambios comunicativos igualitarios, en los que la recepción se hace tan importante como la propia emisión de mensajes” (Aparici, Campuzano, Ferrés y García-Matilla, 2010, p.11). Esta perspectiva dista del discurso exclusivamente operativo del manejo de los medios: tiene más que ver con la capacidad de comprenderlos.

No obstante, a pesar de que vivimos en un entorno mediatizado, el dominio de las capacidades para interactuar con mensajes multi o transmediales no está generalizado y se concentra en una élite, dejando a las mayorías en “una forma de analfabetismo funcional, que como todo analfabetismo es una forma de esclavitud” (Ambròs y Breu, 2011, p.41). Para Livingstone et al., (2013, p.344) el “analfabetismo mediático” está pronto a convertirse en un problema tan grave como del “analfabetismo letrado”. Como concluyeron Fernández-Planells y Figueras-Maz (2012) en una investigación sobre las competencias mediáticas de los alumnos en colegios de Lima y en Barcelona, cada vez más jóvenes muestran habilidades específicas para interactuar, exhiben conocimientos tecnológicos y se mueven con más comodidad por entornos hipermediales, pero el mayor uso no se traduce en una mayor competencia mediática. El dominio técnico de un dispositivo tecnológico no contribuye por sí solo a una mayor autonomía personal ni a un mayor compromiso social y cultural.

A pesar de su necesidad evidente, la alfabetización mediática no es parte de la estructura curricular obligatoria en la gran mayoría de países y son contados aquellos en los que se han adoptado políticas para propiciar, a través de procedimientos de educación no formal, que la ciudadanía esté preparada y cualificada para relacionarse con la esfera de los medios de comunicación, tanto en lo que se refiere a la recepción, como al análisis y la

producción de mensajes en múltiples formatos (Fedorov, Cortés-Montalvo y Sandoval-Romero, 2016). Asimismo, la formación del profesorado, en general, tampoco ha incorporado los principios de la educación mediática, a pesar de que hay cada vez más cursos enfocados a las TIC, pero centrados en el dominio puntual de algunos medios (Gutiérrez y Tyner, 2012, p.33). En ese sentido, como señala el Marco Común de Competencia Digital Docente publicado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) de España:

Los profesores necesitan un mensaje político claro en este sentido: el reconocimiento público de lo que se espera que hagan para desarrollar estas competencias como una prioridad en sus áreas o especialidades. Este reconocimiento público exigirá a su vez una atención preferente en los sistemas de formación de profesorado y el reconocimiento de su desarrollo profesional (INTEF, 2017, p.2).

Por otro lado, la definición de las capacidades mediáticas tampoco ha sido del todo resuelta y aún convive en la literatura especializada confundida con otras capacidades (audiovisuales, informacionales, transmediales, digitales, etc.), que dificultan su comprensión (Ferrés y Masanet, 2015). En documentos internacionales de la UNESCO y Comisión Europea, la competencia mediática se entiende como la capacidad de consultar, comprender, apreciar con sentido crítico y crear contenido en los medios. Evidentemente, es imposible hablar de una capacidad en singular, pues una competencia (en este caso, la mediática) es un constructo teórico que suma varias capacidades diferentes, imposibles de evaluar bajo criterios rígidos o estáticos.

Como respuesta a este vacío conceptual, Joan Ferrés y Alejandro Piscitelli, en base al aporte de 50 expertos internacionales, propusieron en el año 2012 un conjunto de indicadores que definen la competencia mediática articulando seis grandes dimensiones: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y estética. Cada dimensión, a su vez, propone capacidades (habilidades, conocimientos o actitudes) en los ámbitos del análisis y de la expresión. Estos indicadores y

dimensiones son genéricos y flexibles, pues fueron pensados para diversos públicos y deben, por lo tanto, "ser adaptados a cada situación educativa concreta, en función de la edad y del nivel cultural de las personas con las que se ha de trabajar" (Ferrés y Piscitelli, 2012, p.7). La siguiente tabla explica de forma sucinta los mencionados indicadores, a partir de los cuales planteamos nuestro análisis.

Tabla 1. Resumen de indicadores de la competencia mediática
Fuente: Elaboración propia a partir de Ferrés y Piscitelli (2012)

Dimensión	Indicadores (resumen)
Lenguaje	Conocimiento de los códigos, capacidad para utilizarlos y para analizar mensajes escritos y audiovisuales desde la perspectiva del sentido y el significado, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros.
Tecnología	Conocimiento y capacidad de utilización de las herramientas que hacen posible la comunicación escrita y audiovisual para entender cómo se elaboran los mensajes. Comprensión del papel que desempeñan las TIC en la sociedad.
Procesos de interacción	Capacidad de valorar, seleccionar, revisar y autoevaluar la propia dieta mediática. Capacidad de valorar críticamente los elementos cognitivos, racionales, emocionales y contextuales que intervienen en el intercambio de mensajes.
Procesos de producción y difusión	Conocimiento de las funciones y tareas de los agentes de producción, las fases de los procesos de producción y difusión y los códigos de regulación. Capacidad para elaborar, seleccionar, compartir y disseminar mensajes mediáticos.
Ideología	Capacidad de lectura comprensiva y crítica, de análisis crítico y actitud de selección de los mensajes mediáticos, en cuanto representaciones de la realidad.
Estética	Capacidad de analizar y de valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática y la educación del sentido estético.

3. Resultados del análisis

Aplicamos una metodología cualitativa de análisis documental con fines descriptivos (Piñuel, 2002), usando como unidad de análisis el contenido

textual del documento denominado *Currículo Nacional de Educación Básica Regular* (CN-17). Primero, presentamos específicamente la competencia TIC, definida como una competencia transversal; luego, desglosamos y describimos el resto del contenido del documento a partir de las dimensiones de competencia mediática propuestas por Ferrés y Piscitelli.

3.1 Competencia transversal

Aunque no encontramos en el CN-17 una explicación puntual de lo que supone una competencia transversal, advertimos en el cuadro de áreas curriculares, competencias y niveles educativos (Minedu, 2016, p91) que mientras el resto de competencias están ubicadas en áreas curriculares específicas (por ejemplo, la competencia "escribe diversos tipos de textos" corresponde al área de comunicación), esta competencia TIC corresponde a todas las áreas. Lo mismo sucede con la competencia "gestiona su aprendizaje". Inferimos entonces que la lógica de proponer ambas competencias como transversales es que sirven a todas las áreas por igual, lo cual es cierto, aunque en la misma medida en que también son transversales las competencias comunicativas que, sin embargo, sí están consideradas en un área curricular específica.

En el panorama internacional la definición de competencias básicas o transversales no está resuelto, así como tampoco la relación idónea entre éstas y las áreas curriculares. En el caso peruano, las áreas curriculares se definen como "una forma de organización articuladora e integradora de las competencias que se busca desarrollar en los estudiantes y de las experiencias de aprendizaje afines." (Minedu, 2016, p. 89). Sin embargo, en el cuadro de correspondencias (p. 91) se aprecia que la interrelación entre áreas y competencias es baja, limitando las competencias a las áreas históricamente vinculadas. El alto número de competencias definidas en el CN-17 puede ser una variable que dificulta una mayor transversalización, por lo que en la práctica muchas competencias seguirán siendo "responsabilidad" de las áreas tradicionalmente vinculadas. En el caso español, como caso

comparativo, se definen ocho competencias básicas, que provienen el marco europeo —una de ella es “tratamiento de la información y competencia digital”— cinco de las cuales están presentes en todas las áreas curriculares (en el caso de la educación secundaria). Si se espera que suceda lo mismo con las dos competencias transversales del currículo peruano, se “obliga a considerarlas como una tarea que compete en mayor o menor medida a todo el profesorado, eludiendo así su tratamiento voluntario o incluso voluntarista” (Tiana, 2011, p. 71).

3.2 Perfil de egreso, competencia y capacidades

El CN-17 define como perfil de egreso que “el estudiante aprovecha responsablemente las TIC para interactuar con la información, gestionar su comunicación y aprendizaje” (Minedu, 2016: 10). En su desarrollo, señala que al terminar la educación obligatoria,

el estudiante discrimina y organiza información de manera interactiva; se expresa a través de la modificación y creación de materiales digitales; selecciona e instala aplicaciones según sus necesidades para satisfacer nuevas demandas y cambios en su contexto. Identifica y elige interfaces según sus condiciones personales o de su entorno sociocultural y ambiental. Participa y se relaciona con responsabilidad en redes sociales y comunidades virtuales, a través de diálogos basados en el respeto y el desarrollo colaborativo de proyectos. Además, lleva a cabo todas estas actividades de manera sistemática y con capacidad de autorregulación de sus acciones (Minedu, 2016, p.10).

Asimismo, el CN-17 enuncia que un estudiante competente en esta materia se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC. En este sentido, es importante partir de la definición de TIC que ofrece un documento de trabajo de la Dirección de Innovación Tecnológica en Educación, que las concibe como: “procedimientos, sistemas, aplicaciones y prácticas sociales que, en conjunto, generan y habilitan entornos construidos para que las personas interactúen con la información y la transformen, así como para

programar y gestionar su comunicación, en un proceso de innovación y optimización permanente” (Lapeyre, 2016, p.14). En ese sentido, “las TIC no son, hoy en día, un conocimiento técnico exclusivo de los expertos que las crean, sino prácticas sociales que se adquieren durante el desarrollo de la misma actividad” (18).

Del mismo modo, este documento de trabajo profundiza los cuatro ámbitos que definen el entorno virtual al que alude la competencia y en el que se ubican cada una de las cuatro capacidades propuestas en el currículo:

Tabla 2. Relación entre capacidades y ámbitos de las TIC. Fuente: Lapeyre (2016, p.19)

Capacidad	Corresponde al ámbito...	Que se entiende como...
Interactúa en entornos virtuales	Comunidad virtual	Conjunto de personas y colectivos que establecen vínculos (relaciones estables) que se desarrollan en el ciberespacio y que comparten espacios virtuales.
Crea objetos virtuales en diversos formatos	Cultura digital	Conjunto de estilos de vida, costumbres, conocimientos y competencias adquiridas por la relación entre los seres humanos y la tecnología, en los distintos ámbitos de la vida y su constante evolución.
Gestiona información del entorno virtual	Gestión del conocimiento	Es un proceso, optimizado por la tecnología, que abarca las fases de búsqueda, análisis, selección, organización, evaluación y difusión de la información, haciendo uso del juicio crítico y procesos cognitivos, cuyo objetivo es contribuir a la generación del conocimiento individual o colectivo.
Personaliza entornos virtuales	Identidad digital	Conjunto de rasgos particulares que identifican a una persona o comunidad en el ciberespacio, que puede corresponderse o no con la identidad analógica o la reputación digital.

3.3 Dimensiones de la educación mediática

En cuanto a las dimensiones de la educación mediática propuestas por Ferres y Piscitelli, vemos las siguientes coincidencias y desafíos que presenta la competencia TIC:

En la dimensión del lenguaje, la competencia se vincula con la capacidad de comprender diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje, así como la capacidad de expresarse en entornos virtuales. Para ello, es un desafío que los estudiantes conozcan las estructuras y recursos narrativos propios de los medios, así como sus géneros y formatos. El lenguaje hipermedial está caracterizado por una cantidad excesiva de información y de muy variada calidad, así como por nuevas formas —reticulares y no lineales— y temporalidades —sincrónicas y asíncronas— en que se producen y organizan diversos contenidos. Esto nos obliga a diseñar nuevas formas de enseñar y aprender a leer y escribir en red en diversos soportes: tan importante resulta aquí el manejo correcto de la ortografía como la posibilidad de crear hipertextos, por ejemplo. Como señala Cassany (2006, p.173), el concepto mismo de literacidad está ampliando sus usos e incluso está modificando su naturaleza. En esta línea, otro desafío es interrelacionar aquellas capacidades asociadas al plano de la comunicación y del lenguaje enunciadas en otras competencias específicas del CN-17, además de la TIC, pues los procesos de escritura y de lectura se transforman y, con ellos, la noción del texto, que se presenta multimodal y multimedialmente dinámica. Un ejemplo puntual, que puede abrir la discusión, es la correlación entre los videojuegos y la lectoescritura, sobre la que empieza a desarrollarse una línea teórica interesante, como concluyen Torres-Toukoumidis, Romero-Rodríguez, Pérez-Rodríguez y Björk (2016).

En cuanto a la dimensión tecnológica, es importante considerar el papel de las TIC en la sociedad desde una perspectiva sociocultural, como propone Lapeyre (2016). Así también, reflexionar sobre nuevas formas comunicativas generadas en los medios digitales (como los mash-ups, remixes, machinima, por decir algunas) que, como señala Jenkins et al. (2009), son parte de procesos continuos de apropiación y convergencia tecnológica. Las interfaces de las TIC, cada vez más intuitivas y centradas en la experiencia del usuario, pueden ayudarnos a expandir capacidades y desarrollar otras nuevas, pero es relevante, para ello, conocer primero la relación entre estas

expresiones digitales y las técnicas analógicas o tradicionales precedentes, así como cuestionar las propias limitaciones de la tecnología en cuanto a la producción de sentido. Como señala Roncoroni-Osio (2015), reducir la educación al uso de *gadgets* es peligroso, pues termina por perjudicar la creatividad y diversidad en favor de la repetición y el conformismo si no se educa también para conocer sus criterios y lógicas de funcionamiento. En este sentido, el desarrollo de una capacidad TIC desde el lado tecnológico, debe suponer una actitud de exploración y aprendizaje constante de nuevas interfaces, a pesar del *statu quo* que nos limita y priva de tomar mayores riesgos.

En la dimensión de los procesos de interacción, la competencia TIC empata con al menos tres capacidades mediáticas: la de diseñar una dieta mediática consciente y equilibrada; la de establecer vínculos virtuales significativos; y la capacidad de gestionar el ocio mediático reconociéndose como oportunidad para el aprendizaje. Sobre lo primero, es vital la autoevaluación de nuestros gustos, intereses y necesidades para definir en torno a ellos qué medios son mejores y por qué. Es cada vez más común descargar aplicaciones móviles, por ejemplo, sin cuestionarnos su sentido ni utilidad o consumir contenidos mediáticos de manera acrítica. Si, por un lado, la exploración de nuevos entornos virtuales es deseable, por el otro, esta acción debe siempre aunarse a una reflexión crítica sobre sus atributos y limitaciones. En cuanto a las relaciones virtuales, es prioritario educar una mirada intercultural en los estudiantes, pues es cada vez más fácil establecer conexiones que, sin una lectura comprensiva de los contextos individuales y sociales en que ocurra, pueden frustrarse o debilitarse fácilmente. Lo vemos en la creciente dificultad para el trabajo colaborativo en entornos en línea, por poner un caso. Precisamente en este punto es útil recordar que el aprendizaje no es solo personal, sino social, de comunidad, con lo cual es indispensable abrir la perspectiva hacia nuevas y diversas formas de pensar y sentir el mundo, y expresarlo mediáticamente. Finalmente, la oportunidad de acceder a información tan rica y variada es, al mismo tiempo, un riesgo latente si no

contamos con recursos para discernir aspectos básicos como la veracidad de las fuentes o la diferencia entre opiniones y datos. Usamos permanentemente información proveniente del ámbito del entretenimiento que bien puede capitalizarse en términos formativos: el ocio puede ser una herramienta valiosa para formarnos, sea al aprender viendo un tutorial en Youtube o al desplegar una estrategia de metaprendizaje en un videojuego.

En la dimensión de los procesos de producción y difusión se enfatiza la necesidad de conocer las dinámicas económicas y políticas de los medios: cómo se estructuran (sistemas de producción y distribución), cómo se financian (desde la figura convencional del auspicio al crowdfunding), a qué normativas responden (como los marcos regulatorios propios del país), entre otros elementos. Aquí es donde encontramos mayores vacíos en torno a la propuesta de la competencia TIC. En ese sentido, pues no aparece enunciada la formación del estudiante en herramientas reflexivas y analíticas, que lo hagan capaz de reconocer los intereses detrás de los mensajes. No obstante, sí parece haber una coincidencia importante en relación a la construcción de una identidad digital responsable, así como en el dominio de herramientas básicas que le permitan proteger sus datos personales y la información que él mismo genera.

142

En la dimensión de ideología y valores importa la capacidad de evaluar la fiabilidad de la información que se presenta, reconocer los contextos axiológicos e ideológicos que están detrás en los mensajes, ayudar a formar opinión propia y trabajar mecanismos de participación responsables para los entornos virtuales en que se interactúa. Los contenidos mediáticos pueden promover modelos de comportamiento y estereotipos que son importantes para la construcción de la identidad personal: no sólo en entornos más aparentes, como los periodísticos o científicos, sino sobre todo en aquellos donde las ideologías suelen pasar inadvertidas, como los contenidos de ficción: sea en la publicidad (en el *advergaming*), en el cine (por ejemplo, a través del *product-placement*) u otros entornos virtuales o *blended*. Del mismo modo, es un desafío discutir la ética en los entornos virtuales, caracterizados

por la libertad e incluso el libertinaje. En el caso de Internet, por ejemplo, si bien la inexistencia de leyes supranacionales ha permitido, en muchos casos, el acceso a información o la libre expresión en lugares donde existe un control político, también ha generado una sensación de anomia de la que se aprovechan desde marcas comerciales hasta movimientos terroristas. Es imperativo, entonces, reivindicar algunos principios de responsabilidad y solidaridad que deberían caracterizar la web, lo que conlleva a educarnos en derechos y obligaciones básicas vinculadas al reconocimiento de la autoría intelectual, las descargas de datos, la producción de contenidos, entre otros.

Finalmente, la dimensión estética propone como desafío considerar las emociones como insumo imprescindible para comprender nuestra relación con los medios. La educación mediática consiste también en valorar los efectos cognitivos de las emociones, interactuar críticamente con los mensajes que contienen estas emociones y estar en capacidad de producir contenidos que igualmente apelen a la emotividad y la racionalidad. Atender no sólo lo que se comunica sino también la forma en que se hace. En este contexto, es urgente conocer los aportes recientes de la neurociencia y la neurobiología en cuanto a la importancia de las emociones para la toma de decisiones y discutir estos hallazgos en torno a nuestra relación con las pantallas. Cuanto más sofisticemos nuestra competencia mediática mayor será nuestro grado de exigencia sobre la calidad estética de los contenidos. Aquí encontramos una correspondencia con las competencias artísticas que establece el CN-17 y que pueden permitir un diálogo entre la dimensión estética promovida desde la educación mediática y las capacidades vinculadas al arte desarrolladas en el currículo.

4. Conclusiones

Si bien el concepto de educación mediática resulta extraño en el contexto peruano, el CN-17 en general, y la competencia TIC en particular, representan una valiosa oportunidad para iniciar su desarrollo. Aunque la competencia mediática no se enuncie como tal, muchas de sus propuestas conceptuales sí

están presentes de forma diseminada.

En tanto los procesos de digitalización y dataficación erosionan el ecosistema de medios: los medios de comunicación masiva (MCM) y las tecnologías de información y comunicación (TIC) resultan convergentes en la producción de experiencias comunicativas. En lugar de perdemos en la discusión epistémica, podemos centrarnos en la convicción de que los medios (MCM+TIC) crean culturas con alto potencial educativo que no deben seguir marginadas de las prácticas escolares. Esto nos ratifica la importancia de cultivar una actitud positiva —o menos prejuiciosa— sobre los medios para integrarlos no solo a nivel de auxiliares didácticos.

A nivel operativo, la evaluación por competencias exige la comprensión cabal de cada competencia (su definición, las capacidades que la componen y su progresión en todos los niveles), es imperativo trabajar en la precisión de algunos conceptos. Será útil el trabajo de los propios docentes en la selección y diseño de instrumentos de evaluación a partir de las propias prácticas mediáticas de sus alumnos: si hablamos de situaciones significativas, conviene incluir aquellas producidas en la interacción con cualquier medio de comunicación y no circunscribirla al plano formal de la escuela.

Asimismo, si la competencia TIC se plantea como transversal a todas las áreas curriculares, es fundamental trabajar con los profesores para su implementación, a partir del desarrollo de capacidades mediáticas mínimas. Así como cualquier docente de las áreas de matemática o ciencias sociales puede corregir una falta ortográfica, debe igualmente ser capaz de orientar a un alumno sobre algún problema que se le presente en el entorno virtual —por ejemplo, el ciberacoso—. El desarrollo de la competencia mediática implica, por ello, la identificación de nuevos núcleos de trabajo docente que van más allá del uso mecánico de la tecnología únicamente como un potenciador de la enseñanza (Suárez, Lloret y Mengual, 2015).

Finalmente, es necesario insistir en la perspectiva política y social que plantea la educación mediática y que se contrapone a la visión pragmática según la cual las competencias mediáticas o digitales son capacidades

vinculadas sólo al dominio técnico de determinados medios o que las tecnologías son dispositivos en vez de experiencias complejas que afectan la vida de las personas y la sociedad. En este sentido podemos profundizar en la importancia de la educación mediática también para la formación de ciudadanos críticos y de una cultura cívica solidaria y respetuosa.

Referencias bibliográficas

- AMBRÒS, A., y BREU, R. (2011). *10 ideas clave: Educar en medios de comunicación: la educación mediática*. Barcelona: Grao.
- APARICI, R., CAMPUZANO, A., FERRÉS, J., y A. GARCÍA-MATILLA. (2010) *La Educación mediática en la Escuela 2.0*. Madrid: ITE. Recuperado de http://www.ite.educacion.es/images/stories/congreso/descripcion_antonio_campuzano.pdf
- BALARÍN, M. (2013) *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Perú*. Buenos Aires: UNICEF.
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- DIARIO CORREO (18 de mayo del 2016) Hugo Díaz: "Todavía hay profesores que siguen usando métodos tradicionales". Diario Correo. Recuperado de <http://diariocorreo.pe/miscelanea/hugo-diaz-todavia-hay-profesores-que-siguen-usando-metodos-tradicionales-673335/>
- FEDOROV, A.; CORTÉS-MONTALVO, J.A., y SANDOVAL-ROMERO, Y. (2016) La educación en comunicación en el mundo: currículum y ciudadanía. *Comunicar*, 49(24). Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/pdf/call/call-49-es.pdf>
- FERNÁNDEZ-PLANELLAS, A., y FIGUERAS-MAZ, M. (2012) La educación mediática: una asignatura pendiente en las escuelas de Barcelona y Lima. *Actas del IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*. 1-18
- FERRÉS, J., y PISCITELLI, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38). 75-82. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>

- FERRÉS, J. (2014) *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- FERRÉS, J., y MASANET, M-J. (Eds.) (2015). *La educación mediática en la universidad española*. Barcelona: Gedisa.
- GUTIÉRREZ, A., y TYNER, K. (2012) Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38(19). 31-39. doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO - INTEF. (2017) *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Recuperado de <http://educalab.es/intef/digcomp/digcompteach>
- JENKINS, H., PURUSHOTMA, R., WEIGEL, M., CLINTON, K., y ROBISON, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Massachusetts: MIT Press.
- LAPEYRE, J. (2016) Orientaciones educativas TIC (DITE - 2016). *Documento de trabajo*, versión preliminar. Recuperado de <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3627.1602>
- LIVINGSTONE, S., GRANDÍO, M., WIJNEN, C., COSTA, C., y PAPAIOANNOU, T. (2013) Situating media literacy in the changing media environment: critical insights from European research on audiences. En N. Carpentier, N., Schroeder, K., y Hallett, L. (Eds.) *Audience Transformations: Shifting Audience Positions in Late Modernity* (pp. 210-227). Londres: Routledge..
- MARCONE, S. (2010) Perspectivas de desarrollo de las TIC en el Perú, con especial incidencia en la educación. En De los Heros, R. *Las TIC en la educación*. Lima: Grupo Santillana/Consejo Nacional de Educación
- MATEUS, J.C., y MURO-AMPUERO, E. (2016) Competencias TIC: una estrategia para invertir en tecnología educativa. En Consorcio de Universidades. *Metas del Perú al Bicentenario*. Lima: Consorcio de Universidades.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ – MINEDU. (2016) Currículo Nacional de Educación Básica Regular. Lima. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo>
- PIÑUEL, J. (2002) Epistemología, metodología y técnicas del análisis de

- contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1). 1-42.
- QUIROZ, M. T. (2013). *Sin muros: aprendizajes en la era digital*. Lima: Universidad de Lima.
- RIVOIR, A. (2016) *Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina El caso de la Política TIC en Perú*. París: UNESCO.
- RONCORONI-OSIO, U. (2015). Las paradojas cognitivas de las tecnologías de la información. *Contratexto*, 23. 243-258.
- SUÁREZ-GUERRERO, C., LLORET-CATALÁ, C., y MENGUAL-ANDRÉS, S. (2015). *Guía Práctica de la Educación Digital*. España: Samsung España. Recuperado de http://www.samsung.com/es/educaciondigital/LIBRO_SAMSUNG.PDF
- TIANA, A. (2011) Análisis de las Competencias básicas como núcleo curricular en la Educación Obligatoria Española. *Bordón*, 63(1). 63-75.
- TORRES-TOUKOUMIDIS, A., ROMERO-RODRÍGUEZ, L., PÉREZ-RODRÍGUEZ, M. A., y BJÖRK, S. (2016) Desarrollo de habilidades de lectura a través de los videojuegos: Estado del arte. *Ocnos*, 15(2). 37-49

Cómo citar este artículo:

Mateus, Julio Cesar y Suárez-Guerra, Cristobal (2017). La competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la educación mediática. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(2), 129-147. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6903>

5.1.3. Artículo 3

Mateus, J.C. & Hernández, W. (2019). Design, Validation, and Application of a Questionnaire on Media Education for Teachers in Training. [Diseño, validación y aplicación de un cuestionario sobre educación mediática para docentes en formación]. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 34-41 DOI: <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.329>

(Presentamos solo la versión en español. La versión en inglés está disponible en la revista)



Diseño, validación y aplicación de un cuestionario sobre educación mediática para docentes en formación

Julio-César Mateus^{1*}, Wilson Hernández²

¹Departamento de Comunicación, Universitat Pompeu Fabra, España {julio.mateus@upf.edu}

²Instituto de Investigación Científica (IDIC), Universidad de Lima, Perú {wherman@ulima.edu.pe}

Recibido el 7 Junio 2018; revisado el 18 Junio 2018; aceptado el 1 Octubre 2018; publicado el 15 Enero 2019

DOI: 10.7821/naer.2019.1.329



RESUMEN

Este artículo detalla el proceso de diseño, validación y aplicación (N=501) de un cuestionario *ad-hoc* que mide conocimientos, actitudes y razonamientos de docentes en formación peruanos sobre educación mediática. En cuanto al método, se aplicaron diversas técnicas de validación psicométrica y se analizaron los resultados a partir de estadísticas descriptivas. Los resultados mostraron el alto nivel de coherencia interna y de confianza del constructo. Se halló un limitado conocimiento del tema en los participantes, sin apreciar diferencias significativas entre las variables, y una valoración muy positiva sobre su importancia y urgencia. Concluimos que la educación mediática es transversal a distintas clasificaciones y el interés hacia ella es homogéneo en todo el cuerpo docente en formación.

KEYWORDS: EDUCACIÓN SOBRE MEDIOS DE COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN MEDIÁTICA, COMPETENCIAS DEL DOCENTE, FORMACIÓN PREPARATORIA DE DOCENTES, TECNOLOGÍA EDUCACIONAL.

1 INTRODUCCIÓN

El filósofo italiano Umberto Eco (2007) relató la historia de un alumno que de forma provocadora preguntó a su profesor: “disculpe, pero en la época de internet, ¿usted para qué sirve?”. Para Eco, la razón de ser de un docente es formar, no informar: “Es cierto que lo que ocurre en Irak lo dice la televisión, pero por qué algo ocurre siempre ahí, desde la época de la civilización mesopotámica, y no en Groenlandia, es algo que sólo lo puede decir la escuela”. Ahora, además de contextualizar los contenidos de los medios, se espera de un docente de este siglo que pueda adaptarlos, producir nuevos y compartirlos, así como enseñar a analizarlos y apreciarlos. Para que esto ocurra, debe haber recibido una sólida educación mediática que no limite los medios al rol de auxiliares didácticos —lo que corresponde más al ámbito de la tecnología educativa—, sino que los conciba como objetos de estudio legítimos.

Sin duda, la penetración de tecnologías de información y comunicación en todos los aspectos de nuestra vida han creado un estadio de mediatización sin precedentes (Coudry & Hepp, 2017) y este impacto es especialmente notable en el ámbito escolar. Sin embargo, el impacto de los medios en el sistema educativo resulta

no sólo de su presencia material, sino de los flujos y contenidos que estos comportan. Se trata de contenidos que mezclan la información con la opinión, la realidad con la ficción, o que se valen de mecanismos que la escuela suele descartar para, más bien, “disociar la mente del cuerpo, lo racional de lo emocional, lo abstracto de lo perceptivo, la conciencia del inconsciente” (Ferrés & Masanet, 2017, p. 59). En este contexto, la educación mediática es vital en la preparación de los docentes para promover en ellos y sus futuros estudiantes el desarrollo de capacidades que les permitan interactuar con los medios de forma crítica y creativa.

Este artículo se interesa por el lugar que ocupa la educación mediática en la formación docente. En esa medida, propone un instrumento original que permita diagnosticar los niveles de conocimiento, las actitudes y los razonamientos de los futuros docentes sobre este tema. Conocer las percepciones de los docentes sobre la educación mediática es muy útil por cuanto esta subjetividad, según la literatura, resulta un predictor del modo en que puedan emplear determinados enfoques o estrategias mediáticas en el aula (Kanadli, 2017; Mateus, 2016; Pegalajar-Palomino, 2015; Tondeur, van Braak & Ertmer, 2017). A pesar de su importancia, existen pocos instrumentos que cumplan esta finalidad y los que existen suelen centrarse en el uso de dispositivos o exclusivamente en las llamadas competencias digitales (Tondeur et al., 2015).

Por lo anterior, este trabajo plantea una herramienta original de diagnóstico que aspira a llenar un vacío en la producción académica. Además del diseño y validación del instrumento, analizamos algunos resultados de su aplicación y vemos si son significativas variables como el género, el lugar de nacimiento, el tipo de institución donde se forman, la especialidad que cursan o los años de estudio. Estos insumos podrán servir para que los centros de formación mejoren su oferta en este campo y para que los diseñadores de políticas educativas puedan imaginar nuevas formas de promover la educación mediática en diversos escenarios escolares, a partir de las debilidades y oportunidades detectadas.

1.1 Educación mediática

El problema de investigación tiene antecedentes históricos importantes. La Declaración de Grünwald, firmada por un grupo mundial de expertos en 1982, reclamó al sistema educativo prestar mayor atención a los medios por ser omnipresentes en nuestras vidas (¡dicho esto incluso antes de Internet!). Este documento denunció el desinterés de la escuela que provocaba, en sus palabras, “un verdadero abismo [que] separa las experiencias educacionales que proponen estos sistemas [formal e informal] y el mundo real” (UNESCO, 1982, p. 1). Del mismo lado, advirtió que en un futu-

*Por correo postal, dirigirse a:
Roc Boronat 138
08018, Barcelona, España

ro próximo las razones para educar mediáticamente, “imperiosas” en los años 80, serían “avasalladoras” debido al desarrollo tecnológico. La Agenda de París, publicada veinticinco años después, recomendó priorizar la formación inicial de los docentes incluyendo dimensiones teóricas y prácticas a partir de la evidencia del impacto de las TIC en los más jóvenes (UNESCO, 2007).

Mucho se habla hoy de ciudadanos prosumidores mediáticos, pero poco sobre la forma como se entrenan en ámbitos formales y adquieren esas capacidades (García-Ruiz, Ramírez, & Rodríguez, 2014). Por el contrario, estudios recientes muestran que la mayor cantidad de capacidades mediáticas son aprendidas mejor en el terreno informal: existe “una brecha cultural y tecnológica entre la juventud de hoy y un sistema escolar que no ha evolucionado a la par que la sociedad y su entorno digital” (Scolari, 2018, pp. 9-10). Además, diversos aforismos, como el del “nativo digital”, han hecho creer a muchos docentes y hacedores de política que los estudiantes tienen condiciones innatas para la interacción con los medios, por lo que no es necesario profundizar en esta formación. (Kirschner & De Bruyckere, 2017, p. 137).

La educación mediática desarrolla determinadas capacidades (Ferrés & Piscitelli, 2012). Aunque no exista consenso sobre cuáles son —ni si debemos llamarlas mediáticas, digitales o informacionales—, si existen suficientes marcos de referencia, como el *Curriculum para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informacional* (UNESCO, 2011) o el *Marco Europeo para la competencia digital del profesorado* (Redecker, 2017). En Latinoamérica, muchos de los currículos nacionales ya incorporan la dimensión tecnológica, pero lo hacen de forma excluyente hacia medios tradicionales, desatendiendo una mirada más ecológica de los medios o desde una postura centrada en el uso (Mateus & Muro, 2017; Romano, 2017).

1.2 ¿Cómo medir la educación mediática?

Los instrumentos que miden la percepción sobre educación mediática en docentes son escasos, lo que puede explicarse dada la inabarcable cantidad de dimensiones disponibles en la literatura, al punto que se requeriría demasiados años de esfuerzo para desarrollar un instrumento realmente comprensivo (Hobbs, 2010). Si existen, en cambio, abundantes herramientas que miden competencias (mediáticas o digitales), pero que ven los medios como auxiliares didácticos y no como objetos de estudio. Al respecto, diversos autores han insistido en la importancia de desarrollar y validar de modo empírico nuevos instrumentos (Simons, Meets & T'Sas, 2017).

Los referentes consultados para la elaboración de este cuestionario tienen en común tres dimensiones: los conocimientos sobre la educación mediática, las actitudes o percepciones en torno a ella, y también los razonamientos que justifican su importancia en la escuela. Yates (1997) diseñó y aplicó el primero en Estados Unidos y halló razones materiales (la falta de tiempo o de recursos didácticos) y profesionales (escasa preparación recibida en su formación inicial) como los principales problemas para integrar la educación mediática en la escuela. Una década después, Lauri, Borg, Günnel & Gillum (2010) diseñaron y aplicaron otro instrumento similar a docentes de Inglaterra, Malta y Alemania, donde la educación mediática forma parte del currículo básico. Aunque el interés de los participantes fue alto, concluyeron que no muchos habían recibido formación óptima, por lo que se sentían poco confiados sobre sus capacidades mediáticas, sobre todo en el campo de la producción de contenidos. Asimismo, el estudio *Media Education: From passive consumers to active creators* 2014-2016, financiado por la Comisión Europea, aplicó otro

cuestionario en Eslovaquia, Portugal, Grecia, Italia y España y determinó la necesidad de promover con mayor intensidad la educación mediática, pues aún es poco conocida entre los docentes. Asimismo, reportó que la tercera parte de profesores que dijeron aplicar la educación mediática en sus escuelas lo hicieron más por una motivación personal que por un incentivo institucional o curricular (European Media Education Lab, 2017).

En el ámbito latinoamericano existe un alto interés por mejorar la calidad educativa, sobre todo a la luz de los resultados de pruebas internacionales como PISA (Rivas, 2015). Esto ha llevado a los estados a realizar grandes inversiones en compras de hardware y medir sus impactos como una manera de compensar las carencias del servicio educativo (Lugo & Brito, 2015). Así también, se han desarrollado diversos estudios que evalúan la competencia mediática en los estudiantes, aunque lo hacen desde marcos de referencia no siempre claros y divergentes (Henriquez-Coronel, Gisbert, & Fernández, 2018). Sin embargo, no encontramos estudios que aborden la educación mediática en la etapa formativa de los docentes, lo que presta a nuestro estudio mayor novedad y relevancia.

2 MÉTODO

2.1 Objetivos del estudio

Los objetivos de este trabajo fueron: (i) diseñar y validar un instrumento para evaluar la educación mediática en una población de docentes en formación; (ii) analizar los conocimientos, actitudes y razonamientos que tienen los docentes en formación sobre la educación mediática; y (iii) analizar si existen diferencias significativas en los resultados en función al género de los docentes, su lugar de nacimiento, el tipo de institución donde se forman, su especialidad y sus años de estudio.

2.2 Participantes

Tabla 1. Conformación de la muestra

Variables	Muestra (N=501)
Sexo	
Mujeres	86%
Hombres	14%
Lugar de nacimiento	
Nació fuera de Lima	36%
Nació en Lima	64%
Institución	
Instituto	42%
Universidad	58%
Especialidad	
Inicial	30%
Primaria	41%
Secundaria	29%

La muestra total estuvo compuesta por 501 estudiantes de segundo a quinto año de carreras de Educación de las especialidades inicial, primaria y secundaria. La muestra se recogió en las siguientes tres instituciones privadas y una pública de la ciudad de Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (28%), Universidad Peruana Cayetano Heredia (21%), Universidad Ruiz de

Montoya (9%) y el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico (42%). Los datos no tienen representatividad nacional, objetivo que no buscamos. En su lugar, la selección de estas cuatro instituciones estuvo guiada por un criterio mayor: que cuenten con una acreditación institucional. Se cubrió a tres de las cuatro universidades y al único instituto superior pedagógico acreditado en Lima. En ese sentido, nuestra muestra es representativa de las instituciones de formación docente que cumplen con dicho requisito. La edad de los participantes varió entre 18 y 42 años ($M=22$, $DS=2.46$). Aunque la muestra se concentró en instituciones en la capital, el 36% de los participantes nació en alguna otra ciudad, aspecto que favorece nuestro estudio habida cuenta que introduce variabilidad en nuestra muestra.

2.3 Instrumento

Tabla 2. Dimensiones e ítems del Cuestionario CAR-EM

Dimensiones	Ítems
Conocimientos sobre la Educación Mediática (CON)	1 Conozco qué es la educación mediática y puedo definirla (EM)
	2 He recibido preparación en EM como parte de mi formación docente
	3 La formación en EM que he recibido es suficiente para integrarla a mi práctica docente
	4 Conozco instituciones, políticas o proyectos que promueven la EM en mi país
Actitudes sobre la EM en la formación docente (ACT)	1 La EM debe ser obligatoria en la formación de todos los docentes
	2 La formación docente en EM debe ser específica (estar presente en una o más asignaturas exclusivas dentro del plan de estudios)
	3 La EM en la escuela debe estar presente en todos los niveles escolares por igual (inicial, primaria y secundaria)
	4 La falta de formación inicial docente en temas de EM es una barrera para su desarrollo
	5 El acceso limitado o nulo a los medios en las escuelas es una barrera para el desarrollo de la EM
Razones para integrar la educación mediática en la escuela (RAZ)	1 Empoderar a los estudiantes como ciudadanos críticos
	2 Motivar a los estudiantes
	3 Personalizar el aprendizaje de los estudiantes
	4 Expandir las experiencias de aprendizaje
	5 Facilitar la transmisión de contenidos curriculares
	6 Capacitar a los estudiantes en una competencia clave

Tomando como referencia los ítems de los instrumentos previamente reseñados, se diseñó un instrumento para medir las percepciones de los docentes en formación denominado "Cuestionario de Conocimientos, Actitudes y Razonamientos sobre Educación Mediática" (CAR-EM). El instrumento incluyó 15 ítems (Tabla 2). Se usó una escala tipo Likert de 5 puntos basada en niveles de aceptación de cada ítem (1=muy en desacuerdo y 5=totalmente de acuerdo). Además, se recogieron datos demográficos y otros de utilidad (sexo, edad, lugar de nacimiento, año de carrera y especialidad). Los ítems fueron organizados alre-

dedor de tres dimensiones: (i) conocimientos sobre la educación mediática (EM) (4 ítems), con la finalidad de evaluar el grado de cercanía con el término, su presencia en el país, así como la valoración de la formación especializada recibida en su carrera; (ii) actitudes sobre la EM en la formación docente (5 ítems), para evaluar su predisposición hacia el tema, sus características formativas y las barreras percibidas para su implementación; y (iii) razones para integrar la EM en la escuela (6 ítems), a fin de explorar los fundamentos por los que creen (o no) que debe llevarse a cabo en el aula.

Previo a la fase de validación psicométrica, el cuestionario fue sometido a cinco jueces independientes expertos en educación mediática. Luego de esta primera fase, se aplicaron diversas estrategias de validación.

2.4 Análisis de datos

La consistencia interna del instrumento fue evaluada mediante el estadístico Alpha de Cronbach y el Índice de Homogeneidad (correlación ítem-total), lo cual permitió evaluar la variación de las varianzas al eliminar cada ítem. Esta evaluación global fue complementada con la validez para cada una de las tres dimensiones del instrumento. Como la confiabilidad lograda fue importante (0.8168), no fue necesario realizar procedimientos adicionales para identificar cuántos ítems adicionales habría que agregar para obtener un nivel de confiabilidad deseado (mayor a 0.80).

Adicionalmente, se estimaron las medidas de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para evaluar la proporción de la varianza que obedece a los factores subyacentes evaluados. Esta medida se complementó con la prueba de esfericidad de Bartlett a fin de evaluar la relación entre los ítems y dar paso a pruebas que detecten una estructura mayor en la data. La validez del constructo fue analizada mediante Análisis Factorial Confirmatorio, habida cuenta de la existencia de modelos previos. Diversos indicadores fueron empleados para evaluar la bondad de ajuste (χ^2 , *Root Mean Squared Error of Approximation*, *Standardized Root Mean Squared Residual*, *Comparative Fit Index* y *Non-Normed Fit Index*). Finalmente, se realizaron distintas pruebas de validez discriminante, para lo que se contrastó el puntaje total del cuestionario entre el primer y último tercil (*t-test*). La data obtenida fue procesada en el software Stata versión 14.

2.5 Procedimiento

El cuestionario fue aplicado a los estudiantes de las cuatro instituciones participantes en el estudio entre el 15 de setiembre y el 15 de octubre de 2017. El instrumento fue autoadministrado y llenado durante horario de clase. Los estudiantes fueron informados de los fines del instrumento y se les invitó a participar de manera anónima y voluntaria. La tasa de rechazo fue baja (aproximadamente 1%). La aplicación estuvo a cargo de uno de los autores de este trabajo y duró entre 20 y 30 minutos.

3 RESULTADOS

Los resultados son presentados en dos secciones. La primera resume los análisis de validación psicométrica y la segunda hace uso de estadísticas descriptivas para analizar los resultados y explorar las diferencias más interesantes entre variables.

3.1 Validación

3.1.1 Consistencia Interna

En base a todos los ítems, se realizó la prueba de confiabilidad interna con el Alpha de Cronbach, obteniendo resultados buenos

(0.8168). El Índice de Homogeneidad, basado en la correlación de Pearson, testeó la correlación de Pearson del puntaje entre cada ítem y el total de ítems. Los valores obtenidos son todos positivos y similares (homogéneos), lo que significa que los ítems no miden algo diferente de lo que mide el instrumento en su conjunto.

En la Tabla 3 se observan las estadísticas descriptivas de cada ítem. En ninguno de estos casos se obtuvieron valores promedio muy altos (*ceiling effect*), lo que hubiera creado problemas de variabilidad en la data.

Tabla 3. Estadísticas descriptivas del Cuestionario CAR-EM

Variable	Obs	Promedio	Desviación estándar	Min	Max
CON – ítem 1	501	2,60	1,10	1	5
CON – ítem 2	496	2,33	1,12	1	5
CON – ítem 3	496	2,32	1,10	1	5
CON – ítem 4	498	2,19	1,09	1	5
ACT – ítem 1	497	3,94	1,00	1	5
ACT – ítem 2	498	3,84	1,02	1	5
ACT – ítem 3	497	3,80	1,03	1	5
ACT – ítem 4	494	3,96	0,94	1	5
ACT – ítem 5	495	3,96	0,99	1	5
RAZ – ítem 1	499	4,29	0,80	1	5
RAZ – ítem 2	499	4,43	0,69	1	5
RAZ – ítem 3	499	4,18	0,84	1	5
RAZ – ítem 4	498	4,40	0,73	1	5
RAZ – ítem 5	497	4,22	0,81	1	5
RAZ – ítem 6	497	4,16	0,87	1	5

La consistencia interna del instrumento produjo resultados buenos (Alpha de Cronbach igual a 0.8168), bajo el estándar de calificación de George y Mallery (2003). La consistencia a nivel de cada una de las tres dimensiones también resultó en resultados similares (Tabla 4). Como se observa en la Tabla 5, los valores del KMO demostraron lo adecuado de la muestra. Sus valores fueron notablemente mayores al estándar de 0.50 (Pituch & Stevens, 2016). En la misma Tabla, el test de esfericidad de Barlett confirma que la estructura matricial de la data está relacionada, aspecto que abre la posibilidad de validar el constructo mediante Análisis Factorial Confirmatorio. Todos los ítems tuvieron una comunalidad mayor a 0.50. Asimismo, las correlaciones entre ítems de una misma dimensión sugieren la existencia de dimensiones independientes y asociadas a un constructo mayor. Las correlaciones en la dimensión CON variaron entre 0.59 y 0.79, las de la dimensión ACT entre 0.22 y 0.67 y las de la dimensión RAZ entre 0.40 y 0.61.

Tabla 5. Medida de Kaiser-Meyer-Olkin Measure y test de esfericidad de Barlett

	CON	ACT	RAZ	Total
KMO	0,828	0,693	0,872	0,8383
Barlett:				
Chi2	1.139	703	1.136	3.093
Grados de libertad	6	10	21	105
p-valor	0.000	0.000	0.000	0.000

Tabla 4. Correlación ítem-total del instrumento completo

Ítem	Obs	Signo	correlación ítem-test	correlación ítem-resto	Promedio de covarianza ítem ítem	Alfa de Cronbach
CON – ítem 1	501	+	0,5730	0,4620	0,2005	0,8042
CON – ítem 2	496	+	0,5812	0,4700	0,1992	0,8035
CON – ítem 3	496	+	0,5751	0,4649	0,2005	0,8039
CON – ítem 4	498	+	0,4998	0,3727	0,2067	0,8100
ACT – ítem 1	497	+	0,6663	0,5820	0,1949	0,7948
ACT – ítem 2	498	+	0,6022	0,5041	0,1994	0,8004
ACT – ítem 3	497	+	0,5769	0,4742	0,2015	0,8026
ACT – ítem 4	494	+	0,4817	0,3774	0,2115	0,8097
ACT – ítem 5	495	+	0,4594	0,3459	0,2123	0,8121
RAZ – ítem 1	499	+	0,4526	0,3620	0,2162	0,8102
RAZ – ítem 2	499	+	0,5214	0,4486	0,2146	0,8062
RAZ – ítem 3	499	+	0,4989	0,4071	0,2124	0,8078
RAZ – ítem 4	498	+	0,4834	0,4034	0,2161	0,8085
RAZ – ítem 5	497	+	0,4539	0,3617	0,2161	0,8104
RAZ – ítem 6	497	+	0,5045	0,4110	0,2113	0,8074
Total escala					0,2075	0,8168

3.1.2 Análisis Factorial Confirmatorio

Los resultados del Análisis Factorial Confirmatorio se presentan en la Tabla 6. Se usó rotación varimax para captar mejor la contribución de cada ítem a su respectiva dimensión. Se trabajó con comunalidades mayores a 0.50 a fin de captar de forma más exigente la relación entre cada ítem y su dimensión. Pituch y Stevens (2016) señalan que el umbral de 0.40 asegura una asociación fuerte entre el ítem y su dimensión evaluada. Como se observa, los ítems de cada dimensión contribuyen a medir en forma independiente aquello que se predijo desde la teoría. Esto es especialmente importante debido a que las comunalidades y el número de ítems en cada dimensión producen buenos estimadores cuando la muestra es de 200 observaciones (Fabrigar, Wegener, MacCallum, & Strahan, 1999). Nuestra muestra llegó a 501 observaciones, lo cual fortalece aún más los resultados.

Tabla 6. Análisis Factorial Confirmatorio

	CON	ACT	RAZ	Uniqueness
CON – ítem 1	0,76			0,40
CON – ítem 2	0,87			0,25
CON – ítem 3	0,85			0,27
CON – ítem 4	0,73			0,46
ACT – ítem 1		0,71		0,38
ACT – ítem 2		0,59		0,56
ACT – ítem 3		0,51		0,64
ACT – ítem 4		0,55		0,66
ACT – ítem 5		0,53		0,68
RAZ – ítem 1			0,63	0,57
RAZ – ítem 2			0,70	0,48
RAZ – ítem 3			0,74	0,44
RAZ – ítem 4			0,72	0,47
RAZ – ítem 5			0,71	0,49
RAZ – ítem 6			0,63	0,59

3.1.3 Bondad de ajuste

No existe un único índice para evaluar la bondad de ajuste del Análisis Factorial Confirmatorio. En ese sentido, lo que muestra la Tabla 7 son distintos índices que permiten tener una conclusión global sobre la idoneidad de lo evaluado.

Los valores de la prueba Chi2 señalan que un modelo con más relaciones entre los ítems es preferible (*p-value* menor a 0.05). Sin embargo, este resultado es señal de la relación más compleja entre los distintos ítems de diferentes dimensiones, algo que en futuras investigaciones de estudios que analicen los predictores del cuestionario puede ser abordado mediante ecuaciones estructurales con relaciones cruzadas (por ejemplo, ítems del CON influenciándose mutuamente, ítems del CON influenciando a ítems del ACT o RAZ, y viceversa). Además, como señalan Mulaik et al. (1989), los índices de bondad de ajuste solo proporcionan la evidencia más fundamental sobre el ajuste de un modelo. Adicionalmente, las dimensiones CON y RAZ mostraron una evaluación satisfactoria a través del *Root Mean Squared Error of Approximation*, de acuerdo con el estándar de MacCallum, Browne y Sugawara (1996) fijado en <0.10. Similar conclusión ofrecieron los dos índices de bondad de ajuste adicionales. En primer lugar, el *Standardized Root Mean Squared Residual* fue menor al estándar fijado por Hu y Bentler (1999) en 0.08 en dos de tres dimensiones (CON y RAZ). En segundo lugar, el *Comparative Fit Index* fue mayor a 0.90 en dos dimensiones, y cercano al límite óptimo en la tercera. Una medida más exigente es la del *non-Normed Fit Index*, que evita la tendencia al sesgo negativo de las pruebas Chi2 subyacentes. En este caso, se atribuye un buen ajuste cuando el valor es mayor a 0.95, algo logrado en la dimensión CON y RAZ.

3.1.4 Validez discriminante

La validez discriminante se evaluó mediante el contraste del puntaje total entre el primer (N=178) y último tercil (N=149) con el objetivo de evaluar si existieron diferencias significativas entre grupos y si efectivamente se puede concluir que los puntajes mayores expresan una percepción más positiva hacia la educación mediática (Tabla 8). Se realizaron pruebas de contraste de medias y se hallaron diferencias significativas en todos los ítems (*p*<0.01), abonando en la adecuación gradual del puntaje para medir las percepciones sobre educación mediática.

Se realizaron pruebas adicionales para evaluar si el puntaje total permitía discriminar otras clasificaciones (sexo, institución, años de estudio y especialidad). Este análisis forma parte del análisis descriptivo a continuación presentado, en el cual se emplearon el test de ANOVA, la prueba de Bonferroni para comparaciones

Tabla 7. Índices de bondad de ajuste

Estadístico	Descripción	Escala completa	CON	ACT	RAZ
Cociente de probabilidad					
chi2	model vs. saturated	299	3.886	138	42.246
	p > chi2	0	0	0	0
chi2	baseline vs. saturated	3.138	1.147	708	1.137
	p > chi2	0	0	0	0
RMSEA	Root mean squared error of approximation	0,072	0,044	0,233	0,086
CFI	Comparative fit index	0,930	0,998	0,809	0,9700
TLI	Tucker-Lewis index	0,916	0,995	0,618	0,951
SRMR	Standardized root mean squared residual	0,061	0,011	0,107	0,032

múltiples (caso de contras del puntaje total entre las cuatro instituciones de formación docente) y el test de Kruskal-Wallis (para el mismo objetivo que lo anterior, pero aplicado cuando la variable evaluada no siguió una distribución normal).

Tabla 8. Pruebas de contraste de medias entre primer y último tercil

Ítems	1er tercil (promedio)	3er tercil (promedio)	Diferencia	Significancia
CON – ítem 1	1,96	3,40	-1,44	***
CON – ítem 2	1,66	3,24	-1,59	***
CON – ítem 3	1,62	3,17	-1,55	***
CON – ítem 4	1,59	2,88	-1,29	***
ACT – ítem 1	3,25	4,57	-1,32	***
ACT – ítem 2	3,21	4,44	-1,24	***
ACT – ítem 3	3,16	4,42	-1,27	***
ACT – ítem 4	3,51	4,34	-0,83	***
ACT – ítem 5	3,41	4,38	-0,97	***
RAZ – ítem 1	3,94	4,64	-0,70	***
RAZ – ítem 2	4,08	4,77	-0,69	***
RAZ – ítem 3	3,79	4,56	-0,77	***
RAZ – ítem 4	4,09	4,70	-0,61	***
RAZ – ítem 5	3,88	4,56	-0,68	***
RAZ – ítem 6	3,73	4,62	-0,88	***

p<0.01

Tabla 9. Puntaje del Cuestionario CAR-EM según variables clave

	Índice CAR-EM		CON		ACT		RAZ	
	Promedio	DS	Promedio	DS	Promedio	DS	Promedio	DS
Puntaje total	54.2	7.99	9.4	3.81	19.4	3.56	25.6	3.64
Sexo:								
Masculino	54.6	7.13	10.2	3.74	19.1	3.47	25.3	3.3
Femenino	54.2	8.17	9.2	3.82	19.5	3.59	25.7	3.69
Lugar de nacimiento:								
Fuera de la capital	54.3	7.67	9.8	3.81	19.5	3.38	25.1	3.66
En la capital	54.2	8.17	9.1	3.79	19.4	3.67	25.9	3.61
Año de estudio:								
2do	53.1	8.37	9	3.65	18.9	4.03	25.3	4.06
3ero	55.3	6.86	10.6	3.84	19.9	2.93	25.1	3.26
4to	53.9	8.8	8.8	3.77	19.5	3.65	26.2	3.58
5to	56.1	6.42	10	3.93	20.1	2.63	26.1	2.96
Especialidad:								
Inicial	52.7	8.05	8.7	3.8	18.8	3.68	25.4	3.88
Primaria	53.9	7.95	9.4	3.69	19.1	3.55	25.7	3.71
Secundaria	56.3	7.58	10.1	3.89	20.5	3.25	25.8	3.31
Institución:								
Instituto	55.3	7.16	9.4	3.86	19.9	3.25	26.2	3.2
Universidad	53.5	8.47	9.4	3.78	19.1	3.75	25.3	3.9

Nota: El índice CAR-EM varía entre 0 y 75. A mayor valor, mejor percepción de conocimientos, actitudes y en educación mediática. La dimensión CON varía entre 0 y 20, mientras que la dimensión ACT lo hace entre 0 y 25 y la dimensión RAZ entre 0 y 30.

3.2 Resultados de estadística descriptiva e inferencial

Ahora analizaremos los puntajes obtenidos luego de la aplicación y destacaremos las diferencias significativas en los mismos. La síntesis de estos resultados puede verse en la Tabla 9 a continuación.

3.2.1 Conocimientos sobre la educación mediática

En general, el conocimiento de los futuros docentes sobre la educación mediática es muy limitado. De hecho, es la dimensión donde menos puntaje obtuvieron los participantes. Este hallazgo confirma lo descrito por Yates con estudiantes norteamericanos en su seminal estudio desarrollado en 1997 y en el estudio del European Media Education Lab (2017) una década más tarde. La situación es más grave cuando preguntamos a los estudiantes si han recibido formación sobre el tema como parte de su entrenamiento docente. El puntaje de quienes están más seguros de haber sido formados se incrementa levemente con los años de estudio, mientras que los estudiantes no nacidos en Lima señalaron haber recibido mejor preparación que sus pares capitalinos. Asimismo, lejos de lo esperado, no se correlacionan positivamente los años de preparación con una mayor confianza sobre la formación recibida en educación mediática. También aquí persiste una diferencia a favor de los estudiantes nacidos fuera de Lima.

De forma coherente, el conocimiento de los participantes sobre instituciones, proyectos o políticas que promuevan la educación mediática en el país fue muy pobre, lo que habla de un entorno poco interesado en la promoción de este tema (o de un serio problema de comunicación, si queremos ser más optimistas). Además, los estudiantes nacidos fuera de Lima señalaron un mayor conocimiento que sus colegas capitalinos.

3.2.2 Actitudes sobre la EM

En la dimensión actitudinal, las percepciones de los encuestados fueron muy favorables hacia la necesidad de recibir educación mediática. Casi tres cuartas partes de los participantes señalaron estar de acuerdo o muy de acuerdo con la obligatoriedad de esta formación para todos los docentes, destacando significativamente el caso de los docentes de secundaria frente a sus pares de inicial y primaria. Esta actitud positiva hacia la educación mediática coincide con la obtenida en estudios antes mencionados en el contexto europeo (Lauri, Borg, Günnel, & Gillum, 2010).

Sobre las características que debe tener su educación mediática, los participantes señalaron que, por un lado, debe ser específica, es decir, estar presente en una o más asignaturas específicas del plan de estudios, y por el otro, es necesaria en todos los niveles de escolaridad (inicial, primaria y secundaria). En ambos ítems se aprecian diferencias significativas a favor de la opinión de los estudiantes de instituto sobre los universitarios y de la especialidad de secundaria sobre sus colegas de otras especialidades.

Por otro lado, entre las barreras percibidas para el desarrollo de la educación mediática en la escuela se señalaron, primero, el acceso nulo o limitado a los medios, y segundo, la falta de formación inicial recibida. Al respecto, sirve acotar que la presencia de TIC en la escuela peruana es muy restringida: solo el 25% de escuelas cuentan con internet, con 86% en estado operativo y el ratio de cada alumno por computadora en primaria y secundaria es de 6 y 7 respectivamente. (Mateus & Muro, 2016) Según un informe de la UNICEF sobre la escuela peruana, el punto más débil en la gestión de las políticas TIC ha sido la falta de una perspectiva de implementación coherente, planificada, orientada a la consecución de objetivos realistas y concretos y que estuviera acompañada por procesos de monitoreo y evaluación adecuados (Balarin, 2013, p. 43).

Aquí, la única diferencia significativa que emerge de la comparación de variables es la relativa al nivel de especialidad, siendo la de secundaria la más categórica al mostrar su grado de acuerdo con ambas barreras.

3.2.3 Razones para integrar la educación mediática a la escuela

Finalmente, medimos qué razones consideran los futuros docentes para integrar la educación mediática a la escuela. Ésta es la dimensión con puntaje mayor de todas, lo que se explica en el hecho que todas las premisas son afirmaciones posibles, aunque basadas en matices particulares. De lo que se trataba aquí era de medir cuáles destacaban. De las seis premisas sugeridas, provenientes de la literatura consultada, la razón con la que estuvieron más de acuerdo fue la de “motivar a los estudiantes” y la que menos, “capacitarlos en una competencia clave”. Podríamos separar las razones presentadas en dos tipos: unas centradas en el objeto o externas al individuo (como “motivar”, “expandir” y “facilitar”) y otras centradas en el sujeto o internas al individuo (“empoderar”, “personalizar” y “capacitar”). Es interesante notar que las mejor valoradas son las primeras, en términos generales, lo que casa con la mirada instrumental de los medios reportada en otros estudios.

Aunque no se detectaron diferencias significativas por género, especialidad ni por año de estudio, si llamaron la atención algunas discrepancias en el análisis de las respuestas por lugar de nacimiento y por tipo de institución: Los docentes que se forman en el instituto fueron más categóricos sobre las mejores razones para integrar la educación mediática. Así mismo, los participantes nacidos en Lima fueron más tajantes en su acuerdo con las razones “expandir las experiencias de aprendizaje”, “facilitar la transmis-

ión de contenidos curriculares” y “personalizar el aprendizaje de los estudiantes”.

4 CONCLUSIONES

La ausencia de instrumentos que midan la percepción sobre educación mediática en docentes en formación dificulta conocer cómo son preparados para ejercer su profesión en un entorno mediatizado. Gracias al uso de técnicas de validación cuantitativas, podemos presentar un instrumento que cumple esta finalidad. En este proceso, se usaron diversas estrategias y técnicas para la evaluación de la consistencia interna, de la estructura de datos mediante el Análisis Factorial Confirmatorio, la evaluación de la bondad de ajuste de este y la discriminación del puntaje entre grupos con mayor menor puntuación. Al no encontrar otros instrumentos afines, creemos que el cuestionario CAR-EM representa un aporte para la investigación en el campo de la educación mediática.

En cuanto al segundo objetivo, analizar los conocimientos, actitudes y razonamientos de los docentes en formación sobre educación mediática, podemos concluir, primero, que es patente el amplio desconocimiento del tema, lo que coincide con lo hallado en todos los estudios citados en este trabajo y supone, al mismo tiempo, una oportunidad valiosa para el desarrollo de proyectos y asignaturas especializadas. El concepto de educación mediática resulta ambiguo a diferencia de otros conceptos asentados en la tradición escolar, como la educación matemática o artística. Mucha responsabilidad de esta situación recae sobre los académicos y las instituciones que producen contenidos sobre el tema, en ocasiones abstractos o excesivamente conceptuales, que abusan de terminología diferente que termina por confundir a los tomadores de decisión y a los propios docentes. Coincidimos con Buitrago, García Matilla & Gutiérrez Martín (2017) en que es preferible utilizar el término de educación mediática a otros como informacional, digital, audiovisual o comunicativo, en tanto están todos contenidos en lo mediático.

Con relación a las actitudes de los futuros docentes sobre la educación mediática, es igualmente claro la toma de conciencia sobre su importancia. El cuestionario, en este sentido, demuestra por sí solo la riqueza y complejidad del tema. La percepción de los futuros docentes es que requieren un tratamiento más específico de la educación mediática en su plan de estudios y que es relevante para todos los niveles de escolaridad. Asimismo, es coherente que mencionen como barrera importante la falta de recursos tecnológicos con los que cuentan en sus escuelas, pues existe una brecha de infraestructura reconocida por el propio Ministerio de Educación peruano, al que se suma un manejo de muy corto plazo en las políticas sectoriales asociadas con las TIC. Debemos insistir en la necesidad de ofrecer un abordaje más integral y cultural de los medios en la formación docente, sobre todo en la inicial, toda vez que una apreciación negativa de las posibilidades de los docentes de aprender a usar la tecnología ha llevado a que se deje de lado la capacitación y a que se dé poca importancia al rol que puede y debe jugar el maestro como facilitador y acompañante de los aprendizajes de los niños a partir de las tecnologías disponibles (Balarin, 2013, p. 42).

Por otro lado, en las razones esgrimidas por los futuros estudiantes para integrar la educación mediática destaca una mirada positiva, lo que es bueno, pero con una tendencia a concebir los medios preferentemente como auxiliares didácticos (útiles para llamar la atención o facilitar la transmisión de contenidos curriculares), antes que como objetos de estudio. Es persistente el riesgo reduccionista de estudiar los medios a partir de usos y no conce-

bir otras dimensiones como la simbólica, la ética o la ideológica. Como señaló Jesús Martín Barbero (2009), en la misma línea propuesta por Couldry & Hepp citados al inicio, el lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. De ahí que la tecnología remita hoy tanto o más que a unos aparatos a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras (p. 24).

Finalmente, con relación al tercer objetivo, si bien apuntamos diferencias significativas entre variables en algunas dimensiones, ninguna fue estable a lo largo del análisis de resultados, lo que nos lleva a concluir que la educación mediática es transversal a distintas clasificaciones y el interés hacia ella, homogéneo en todo el cuerpo docente.

A futuro, queda pendiente validar el cuestionario en otros contextos y confirmar su utilidad en otras lenguas.

REFERENCIAS

- Balarín, M. (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Perú*. Buenos Aires: UNICEF. Retrieved from https://www.unicef.org/argentina/spanish/Peru_ok.pdf
- Buitrago Alonso, A., García Matilla, A., & Gutiérrez Martín, A. (2017). Perspectiva histórica y claves actuales de la diversidad terminológica aplicada a la educación mediática. *EDMETIC*, 6(2), 81-104. doi:10.21071/edmetic.v6i2.7002
- Couldry, N., & Hepp, A. (2017) *The Mediated Construction of Reality*. Cambridge: Polity Press.
- Eco, U. (21 de mayo de 2007) ¿De qué sirve el profesor? *La Nación*. Retrieved from <http://www.lanacion.com.ar/910427-de-que-sirve-el-profesor>
- European Media Education Lab (2017). *Media Education at Secondary Schools in Five European Countries. Teacher Survey Report*. Retrieved from <http://www.europeanmediaeducationlab.com/surveys.html>
- Fabrigar, L., Wegener, D., MacCallum, R., & Strahan, E. (1999). Evaluating the Use of Exploratory Factor Analysis in Psychological Research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299. doi:10.1037/1082-989X.4.3.272
- Ferrés, J., & Masanet, M. (2017). La eficacia comunicativa en la educación: potenciando las emociones y el relato. *Comunicar*, 52, 51-60. doi:10.3916/C52-2017-05
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. doi:10.3916/C38-2012-02-08
- García-Ruiz, R., Ramírez, A., & Rodríguez, M. M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 43, 15-23. doi:10.3916/C43-2014-01
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 11.0 update (4ª ed.)*. Boston: Allyn y Bacon.
- Henriquez-Coronel, P., Gisbert, M., & Fernández, I. (2018). La evaluación de la competencia digital de los estudiantes: una revisión al caso latinoamericano. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (137), 93-112. doi:10.16921/chasqui.v0i137.3511
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action (white paper)*. Washington D.C.: The Aspen Institute.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation Modeling*, 6(1), 1-55. doi:10.1080/10705199909540118
- Kanadli, S. (2017). Prospective teachers' professional self-efficacy beliefs in terms of their perceived autonomy support and attitudes towards the teaching profession: A mixed methods study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17, 1847-1871. doi:10.12738/estp.2017.5.0597
- Kürschner, P. A., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142. doi:10.1016/j.tate.2017.06.001
- Lauri, M. A., Borg, J., Günnel, T., & Gillum, R. (2010). Attitudes of a sample of English, Maltese and German teachers towards media education. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 79-98. doi:10.1080/02619760903414124
- Lugo, M. T., & Brito, A. (2015). Las políticas TIC en la educación de América Latina. Una oportunidad para saldar deudas pendientes. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 9(9), 1-16.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H.M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modelling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149. doi:10.1037/1082-989X.1.2.130
- Martin-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 19-31.
- Mateus, J. C. (2016). Abrumados y fascinados: Las TIC en la subjetividad de los docentes penanos. *Redes*, (12), 170-193. doi:10.15213/redes.n12.p170
- Mateus, J. C., & Muro, E. (2016). Competencias TIC: una estrategia para invertir en tecnología educativa. In *Metas del Perú al Bicentenario* (pp. 183-190). Lima: Consorcio de Universidades. doi:10.13140/RG.2.2.17988.83840
- Mulaik, S., James, L., Van Alstine, J., Bennett, N., Lind, S., & Stilwell, D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, 105(3), 430-445. doi:10.1037/0033-2909.105.3.430
- Pegalajar-Palomino, M. C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario sobre percepciones de futuros docentes hacia las TIC para el desarrollo de prácticas inclusivas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 89-104. doi:10.12795/pixelbit.2015.47.06
- Pituch, K., & Stevens, J. (2016). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences* (6ª ed.). Nueva York: Routledge.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. doi:10.2760/159770
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PESA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: CIPPEC-Natura-Instituto Natura.
- Romano, M. B. (2017). Educación y medios en la escuela secundaria argentina: la mirada de los estudiantes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-33. doi:10.15517/aie.v17i3.29109
- Scolari, C. A. (2018) El proyecto de investigación Transmedia Literacy. En C. A. Scolari (Ed), *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10230/34245>
- Simons, M., Meets, W., & T'Sas, J. (2017). Measuring Media Literacy for Media Education: Development of a Questionnaire for Teachers' Competencies. *Journal of Media Literacy Education*, 9(1), 99-115.
- Tondeur, J., Aesaert, K., Pynoo, B., van Braak, J., Fraeyman, N., & Erstad, O. (2015). Developing a validated instrument to measure preservice teachers' ICT competencies: Meeting the demands of the 21st century. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 462-472. doi:10.1111/bjet.12380
- Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Lefthvich A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555-575. doi:10.1007/s11423-016-9481-2
- UNESCO. (1982). *Declaración de Göttingen sobre la Educación relativa a los medios de comunicación*. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_S.PDF
- UNESCO. (2007). *Agenda de París*. Retrieved from https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Parisagendafin_en.pdf
- UNESCO. (2011). *Curriculum para profesores sobre Alfabetización Mediática e Informacional*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099s.pdf>
- Yates, B. (1997). *Media Education's Present and Future: A Survey of Teachers*. Birmingham: National Media Literacy Citizenship Project's Summer Conference.

Con el fin de llegar a un mayor número de lectores, NAER ofrece traducciones al español de sus artículos originales en inglés. Este artículo en español no es la versión original del mismo, sino únicamente su traducción. Si quiere citar este artículo, por favor, consulte el artículo original en inglés y utilice la paginación del mismo en sus citas. Gracias.

5.1.4. Artículo 4

Mateus, J.C.; Hernández, W. & Figueras-Maz, M. (en prensa). Validación de un Instrumento de Autopercepción de Competencia Mediática para Docentes en Formación. *Cultura y Educación*.

(Versión post-print del artículo antecedido por la carta de aceptación de la revista)

October 27, 2018

ARTICLE ACCEPTANCE LETTER

Title of the journal: *Cultura y Educación [Culture & Education]*

Title of the article: **Validación de un Instrumento de Auto percepción de Competencia Mediática para Docentes en Formación** [*Validation of an instrument of self-perception of media competence for pre-service teachers*]

Ref.: Ms. No. RCYE-2018-0111

Article type: Special Issue Paper

Authorship: **Julio-César Mateus, M.A. (corresponding author); Wilson Hernández-Breña, M.A.; Mònica Figueras-Maz, Ph.D.**

Dear Mr. Mateus,

Thank you for your submission to our journal. We are pleased to inform you that your paper has been reviewed and **accepted for publication**. The publication is due to the end of the first quarter of 2019.

Yours sincerely,



Maria José Brites
Guest Editor
Cultura y Educación

Validación de un Instrumento de Autopercepción de Competencia Mediática para Docentes en Formación

Validation of an instrument of self-perception of media competence for pre-service teachers

Julio-César Mateus ^a; Wilson Hernández-Breña ^b y Mònica Figueras-Maz ^a

^a Universitat Pompeu Fabra; ^b Universidad de Lima

Resumen: *El desarrollo de la competencia mediática en la escuela es clave para garantizar el acceso a derechos humanos fundamentales vinculados con la expresión y la información. Bajo esta premisa, la formación inicial de los docentes en esta materia resulta fundamental para el desarrollo de esta competencia mediática en la ciudadanía. Con la finalidad de aportar un instrumento de diagnóstico útil para orientar a formadores de docentes y decisores de política educativa, diseñamos un cuestionario de autopercepción basado en el constructo teórico de competencia mediática propuesto por Ferrés y Piscitelli (2012), que aborda seis dimensiones. El cuestionario fue aplicado a una muestra de estudiantes de educación peruanos (N=501). Por un lado, los resultados confirman la coherencia del constructo y la validez y confiabilidad del instrumento. Por el otro, nos permiten una actualización teórica del modo en que este constructo se interpreta y aplica, confirmando la multidimensionalidad de la competencia mediática. Finalmente, discutimos a partir de nueva evidencia empírica, el estatuto integral, transversal y ecológico de la competencia mediática.*

Palabras clave: educación mediática; competencia mediática; cuestionario ad-hoc; validación psicométrica, formación inicial docente

Abstract: *The development of media competence in schools is key to guaranteeing access to fundamental human rights linked to expression and information. Under this premise, the initial training of teachers in this area is essential for the development of this media competence in citizenship. In order to provide a useful diagnostic tool to guide teacher educators and educational policy makers, we designed a self-perception questionnaire based on the theoretical construct of media competence proposed by Ferrés and Piscitelli (2012), which addresses six dimensions. The questionnaire was applied to a sample of Peruvian students of education (N = 501). On the one hand, the results confirm the coherence of the construct and the validity and reliability of the instrument. On the other, they allow us to propose a theoretical update of the way in which this construct is interpreted and applied. Thus, media competence is defined by its multidimensionality. Finally, we discuss from new empirical evidence, the integral, transversal and ecological statute of the media competence.*

Keywords: media education; media competence; ad-hoc questionnaire; psychometric validation, teacher initial training

Introducción

La educación mediática es considerada como un derecho humano porque permite desarrollar una competencia clave para los ciudadanos de este siglo (UNESCO, 2011). Desde esta perspectiva, diversos organismos mundiales promueven su integración efectiva en la formación inicial docente. La aparición en 2011 del *Curriculum para Profesores* publicado por UNESCO supuso un hito, al ser el primer documento global con definiciones y estándares para la capacitación docente en este campo. Desde entonces, el interés por la formación docente y la discusión sobre cómo se deben integrar los medios a sus planes de estudio ha sido creciente (Andrada, 2015; Pérez-Tornero & Tayie, 2012; Redecker, 2017).

A pesar de lo anterior, queda mucho camino por recorrer para que la competencia mediática forme parte permanente de la preparación de futuros profesores. Del mismo modo, para que su integración curricular no se limite al aspecto tecnológico, omitiendo otras dimensiones relevantes (Ferrés & Masanet, 2015; Gutiérrez & Tyner, 2012; Pérez Escoda & Rodríguez Conde, 2016). Juega en su contra el hecho de que la competencia mediática tenga aún un nivel de estandarización muy bajo y que el énfasis de cada país o región sea variable, de modo que en algunos prime lo digital, en otros lo informacional, y en otros lo multimedial. Al no existir un consenso en su definición, en su progresión ni en cómo se integra curricularmente, tampoco existe una única forma de evaluarla, lo que dificulta su promoción y crecimiento.

Algunos países iberoamericanos han dado pasos importantes para la definición de políticas curriculares y estándares competenciales en materia de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Esto resulta importante porque permite saber lo que se espera de los docentes en términos de su formación y práctica profesional, así como identificar sus necesidades específicas (Fernández de la Iglesia, Fernández Morante & Cebreiro López, 2016, p. 137). Sin embargo, no existen instrumentos de diagnóstico para evaluar el grado de competencia mediática durante la formación docente.

En ese contexto, este artículo puede resultar de especial relevancia para los responsables de diseñar políticas educativas o tomar decisiones en el ámbito de la formación inicial docente. Creemos que la formación inicial docente se convierte en una barrera que entrapa el desarrollo de capacidades mediáticas en la escuela cuando no considera la educación mediática como un componente fundamental. Así nuestro trabajo plantea dos objetivos: por un lado, validar un instrumento original, elaborado a partir del constructo teórico multidimensional propuesto por Ferrés y Piscitelli (2012) y, por el otro, proponer una actualización teórica del modo en que este constructo se interpreta y aplica, tomando como base los resultados empíricos obtenidos.

La competencia mediática

Las diversas conceptualizaciones de la competencia mediática han generado la creación de variados instrumentos que evalúan su grado de desarrollo, algunos de discutible validez. Potter y Thai (2016) hallaron, en una revisión sistematizada de 88 estudios, que al menos la cuarta parte de ellos no ofrecen ninguna definición conceptual precisa, mientras que en el resto de

-VERSIÓN DEFINITIVA-

casos se presentan definiciones propias que no siempre miden lo que pretenden medir o lo hacen de una manera inconsistente. Esto ocurre cuando no se demuestra de manera concreta la relación entre la capacidad evaluada y los indicadores específicos diseñados para obtener esa medida, lo que supone un problema de validez de contenido. Como salida, estos autores proponen buscar la máxima transparencia posible utilizando definiciones previamente validadas y no sacrificar la teoría priorizando el pragmatismo.

Para nuestro estudio partimos de la definición propuesta por Joan Ferrés y Alejandro Piscitelli (2012) por considerar que integra dimensiones usualmente fragmentadas en otras definiciones y por haber sido ampliamente utilizada en el ámbito Iberoamericano. Asimismo, su propuesta fue validada por 50 reconocidos expertos internacionales y ofrece definiciones e indicadores precisos, lo que nos permite mitigar el riesgo de falta de transparencia y validez criticada por Potter y Thai.

Para Ferrés y Piscitelli (2012), la competencia mediática “permite interaccionar de manera crítica con mensajes (mediáticos) producidos por los demás, y siendo capaz de producir y de diseminar mensajes propios” (pp. 77-78). Esta interacción crítica exige el desarrollo de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes. Esta competencia la organizan en seis dimensiones, sintetizadas en la Tabla 1: (i) lenguajes, (ii) tecnología, (iii) procesos de interacción, (iv) procesos de producción y difusión, (v) ideología y valores, y (vi) dimensión estética. Cada dimensión competencial presenta capacidades correspondientes a los ámbitos de la producción de mensajes propios y de la interacción con mensajes ajenos. Para los autores, tanto las dimensiones como los indicadores han de ser genéricos y flexibles, con el fin de ser adaptados “a cada situación educativa concreta, en función de la edad y del nivel cultural de las personas con las que se ha de trabajar” (p. 77).

Tabla 1. Resumen de indicadores de la competencia mediática

Dimensión	Definición operacional
Lenguaje	Conocimiento de los códigos, capacidad para utilizarlos y para analizar mensajes escritos y audiovisuales desde la perspectiva del sentido y el significado, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros.
Tecnología	Conocimiento y capacidad de utilización de las herramientas que hacen posible la comunicación escrita y audiovisual para entender cómo se elaboran los mensajes. Comprensión del papel que desempeñan las TIC en la sociedad.
Procesos de interacción	Capacidad de valorar, seleccionar, revisar y autoevaluar la propia dieta mediática. Capacidad de valorar críticamente los elementos cognitivos, racionales, emocionales y contextuales que intervienen en el intercambio de mensajes.
Procesos de producción y difusión	Conocimiento de las funciones y tareas de los agentes de producción, las fases de los procesos de producción y difusión y los códigos de regulación. Capacidad para elaborar, seleccionar, compartir y diseminar mensajes mediáticos.
Ideología	Capacidad de lectura comprensiva y crítica, de análisis crítico y actitud de selección de los mensajes mediáticos, en cuanto representaciones de la realidad.
Estética	Capacidad de analizar y de valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática y la educación del sentido estético.

Nota: Adaptado de Ferrés y Piscitelli (2012)

Los estudios que se desprenden del desarrollo teórico de Ferrés y Piscitelli parten de la premisa que las dimensiones se pueden medir por separado. Según concluyen diversos trabajos, se da mayor atención a la dimensión tecnológica, limitada a la operación y uso de TIC, en detrimento de otras dimensiones como la estética o la ideológica. Este sesgo se observa de forma sostenida en la producción académica (Andrada, 2015), en los currículos escolares (Medina, Briones & Hernández, 2017), en los planes de formación inicial docente (López, & Aguaded, 2015), en las competencias de los docentes en formación (Tiede & Grafe, 2016) y en ejercicio profesional (Rivera-Rogel, Zuluaga-Arias, Montoya, Romero-Rodríguez & Aguaded, 2017).

Tenemos, entonces, que las diversas dimensiones de la educación mediática aparecen parcialmente y de forma descompensada en los currículos de las carreras de educación y que su aplicación responde más al interés personal de los docentes o su formación autodidacta antes que al desarrollo de proyectos o políticas institucionales que la promuevan (Ferrés & Masanet, 2015). Como demuestra una reciente investigación, cuando se mide la competencia mediática de manera multidimensional —como plantean Ferrés y Piscitelli— los alumnos de titulaciones de educación de diez provincias españolas muestran niveles medios y bajos, pero sobre todo una correlación positiva entre la mayor formación recibida y el mejor desarrollo competencial alcanzado, lo que confirma la importancia de la preparación inicial (Ramírez-García & González-Fernández, 2016).

Finalmente, en cuanto al carácter autoperceptivo de nuestro instrumento, es interesante señalar que la teoría cognitiva social, desarrollada por autores como Albert Bandura (1977), se basa en la premisa de que los seres humanos desarrollamos de forma autónoma las capacidades de regularnos, reflexionar y organizarnos. En este sentido, el que nos consideremos capaces para el desarrollo de tal o cual tarea, se correlaciona de modo favorable con el logro de las mismas; por el contrario, si nos consideramos poco capaces, esto afecta negativamente nuestro aprendizaje. En el campo docente se sabe que, además de conocimientos y habilidades, los docentes deben creerse capaces de lograr buenos resultados, por lo que el concepto de autoeficacia docente adquiere un valor especial en la investigación educativa (Mahler, Großschedl & Harms, 2017).

Es obvio que este planteamiento ofrece limitaciones (Potter & Thai, 2016), pero la finalidad diagnóstica del instrumento que proponemos en este trabajo puede matizarlas en tanto que sus resultados permitirán mejorar o resolver problemas detectados en el proceso formativo de los docentes, más que demostrar sus capacidades concretas. Por lo tanto, indagar en la autoeficacia competencial de los futuros profesores resulta decisivo, más aún cuando la literatura especializada la considera un predictor de disposición y motivación para su práctica pedagógica (Erdem & Demirel, 2007; Hatlevik, 2016).

-VERSIÓN DEFINITIVA-

Método

Instrumento

Para cumplir con el objetivo de validar un instrumento que responda a nuestra necesidad de medir la autopercepción de competencia mediática, diseñamos un cuestionario *ad-hoc* que denominamos «Cuestionario de Autopercepción sobre Competencia Mediática para Docentes en Formación».

El cuestionario tiene 30 ítems que corresponden a las seis dimensiones competenciales propuestas por Joan Ferrés y Alejandro Piscitelli (2012). Asimismo, tomamos como referencia para la construcción de los ítems diversos estudios realizados en Iberoamérica basados en ese constructo (Fernández-Planells & Figueras-Maz, 2012; Gozávez, González & Caldeiro, 2014; López, & Aguaded, 2015; Ramírez & González, 2016; Rivera-Rogel et al., 2017). Luego de la revisión de literatura científica, creamos estos 30 ítems, cinco para cada dimensión (ver Tabla 2).

En forma previa a la validación psicométrica, el instrumento fue sometido a la evaluación de cinco jueces independientes expertos en educación mediática de España y Latinoamérica (entre ellos, uno de los dos autores del constructo teórico). En el instrumento, cada ítem ofrece una escala de Likert de cinco grados (1=muy en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3=indeciso, 4=de acuerdo, y 5=muy de acuerdo) para que los participantes valoren sus capacidades percibidas. Los ítems expresan situaciones concretas vinculadas con la educación mediática aplicada a la práctica docente.

Tabla 2.
Dimensiones competenciales e ítems del cuestionario

Dimensión	Ítems del Cuestionario
1. Respecto a los LENGUAJES de los medios. Soy capaz de...	1.1 Analizar la connotación de cualquier plano y ángulo en una imagen
	1.2 Utilizar materiales didácticos procedentes de los medios explotando sus propios códigos
	1.3 Elaborar una rúbrica para evaluar un producto mediático hecho por los alumnos (ej. un blog o un vídeo)
	1.4 Producir un vídeo a partir de fragmentos de otros vídeos
	1.5 Distinguir la información de la opinión en una noticia periodística
2. Respecto a la TECNOLOGÍA de los medios. Soy capaz de...	2.1 Explicar los efectos de los medios en las personas a partir de evidencia científica
	2.2 Reconocer riesgos tecnológicos latentes del entorno digital (correos fraudulentos, software malicioso, etc.)
	2.3 Producir una plataforma web con distintos tipos de texto (audiovisuales, hipertextuales, etc.)
	2.4 Resolver sin ayuda de terceros los problemas técnicos de los medios que utilizo
	2.5 Aprovechar diversas tecnologías de acuerdo con mis objetivos didácticos

3. Respecto a los PROCESOS DE INTERACCIÓN con los medios. Soy capaz de...	3.1 Explicar por qué consumo ciertos contenidos mediáticos, aunque sepa que no me educan 3.2 Explicar el modelo de negocio de un medio de comunicación 3.3 Encontrar de manera eficiente la información que requiero en Internet 3.4 Producir un texto (impreso o visual) de forma colaborativa utilizando herramientas en línea 3.5 Presentar una queja formal por algún contenido mediático que considere ofensivo ante las instancias correspondientes
4. Respecto a la ESTÉTICA de los medios. Soy capaz de...	4.1 Reconocer una producción audiovisual formalmente deficiente (por la calidad de imagen, sonido o montaje) 4.2 Diseñar una presentación multimedia con estándares estéticos (armonía, composición, etc.) 4.3 Identificar encuadres incorrectos en una fotografía 4.4 Reconocer influencias mutuas entre producciones culturales y otras manifestaciones artísticas 4.5 Producir determinadas emociones a partir de la elaboración de un contenido
5. Respecto a la IDEOLOGÍA Y VALORES de los medios. Soy capaz de...	5.1 Explicar aspectos legales básicos vigentes en mi país relacionados con los medios 5.2 Advertir riesgos latentes en la red vinculados a la privacidad o la identidad digital 5.3 Reconocer los procesos de identificación emocional con personajes o historias y sus efectos 5.4 Contrastar la fiabilidad de la información que obtengo en medios digitales 5.5 Advertir estereotipos en una publicidad y explicar sus efectos a partir de evidencia científica
6. Respecto a la PRODUCCIÓN Y DIFUSIÓN de los medios. Soy capaz de...	6.1 Definir qué es un medio de comunicación público y decir cuáles existen en el país. 6.2 Enumerar al menos ocho cargos responsables de elaborar una película 6.3 Advertir conflictos que se puedan crear entre los intereses de los propietarios de un medio, los que lo financian y la información que emite 6.4 Elaborar un guion audiovisual con estándares técnicos 6.5 Diseñar un Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) eficiente y confiable

Participantes

La muestra final de participantes en el cuestionario estuvo compuesta por 501 estudiantes de educación de cuatro instituciones de Lima, tres universidades y un instituto pedagógico que también habilita para el ejercicio profesional. Diversas características adicionales aseguran la heterogeneidad de la muestra empleada. Del total, el 86% son mujeres, proporción que refleja bastante bien la proporción de mujeres y hombres que siguen la carrera de educación en el Perú. La mayoría nació en la capital (64%) y la edad promedio fue de 21 años (38% de la muestra era menor de esa edad), con una desviación estándar baja (2.46). Las especialidades estuvieron bastante bien representadas: el 30% eran de educación inicial, el 41% de primaria y el 29% de secundaria. La mayoría de los estudiantes cursaba el segundo año de carrera (40%)

-*VERSIÓN DEFINITIVA*-

mientras que de tercer año participaron el 13% y de los dos años siguientes, las proporciones fueron algo mayores (25% y 22%, respectivamente)¹. Finalmente, poco más de la mitad de la muestra estudiaba en una universidad (58%) y el resto en un instituto pedagógico (42%).

La selección de los centros de estudios fue no probabilística por cuotas y respondió a los siguientes criterios: que fueran (i) centros educativos de reconocida calidad² y (ii) que estuvieran dispuestos a participar del estudio de forma institucional. Sus equipos directivos mostraron disposición e interés en llevar a cabo este diagnóstico.

Procedimiento

El instrumento fue aplicado en coordinación con las instituciones participantes entre el 15 de setiembre y 15 de octubre de 2017. Los estudiantes fueron informados del propósito de la investigación y participaron de manera voluntaria. El cuestionario fue autoadministrado y la duración promedio de respuesta fue de 20 minutos. La tasa de preguntas sin contestar fue baja (entre 0.8% y 2.99%) y no representa riesgo de error sistemático en los resultados. Los datos estadísticos fueron procesados con el software Stata 14.

La consistencia interna del instrumento fue evaluada mediante el estadístico Alpha de Cronbach y el Índice de Homogeneidad (correlación ítem-total), lo cual permitió evaluar la variación de las varianzas al eliminar cada ítem. Esta evaluación global fue complementada con la validez para cada una de las dimensiones del instrumento. Como la confiabilidad lograda fue importante (0.8139), no fue necesario realizar procedimientos adicionales para identificar cuántos ítems adicionales habría que agregar para obtener un nivel de confiabilidad deseado (mayor a 0.80).

Adicionalmente, se estimaron las medidas de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para evaluar la proporción de la varianza que obedece a los factores subyacentes evaluados. Esta medida se complementó con la prueba de esfericidad de Barlett a fin de evaluar la relación entre los ítems y dar paso a pruebas que detecten una estructura mayor en la data. La validez del constructo fue analizada mediante Análisis Factorial Confirmatorio, habida cuenta de la existencia de modelos previos. Diversos indicadores fueron empleados para evaluar la bondad de ajuste (*Chi2*, *Root Mean Squared Error of Approximation*, *Standardized Root Mean Squared Residual*, *Comparative Fit Index* y *Non-Normed Fit Index*). Finalmente, se realizaron distintas pruebas de validez discriminante, para lo que se contrastó el puntaje total del cuestionario entre el primer y último tercil (*t-test*). La data obtenida fue procesada en el software Stata versión 14.

¹ El grado universitario de educación en el Perú tiene cinco años de duración.

² Para cumplir con este criterio elegimos centros reconocidos por la Superintendencia Nacional de Educación Superior (Sunedu), en el caso de las universidades, y por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace), en el caso del instituto pedagógico.

Resultados

Análisis factorial

Para determinar la validez del instrumento, realizamos en primer lugar un Análisis Factorial Exploratorio. Producto de éste, se identificó que los 30 ítems se agrupan en torno a sólo cuatro dimensiones. Pero sólo tres de ellas tienen Eigenvalues mayores a uno (10,88; 1,39; 1,12). Además, la primera dimensión destaca por encima de las otras dos. La segunda y la tercera dimensión tienen pocos ítems, mezclan ítems de distintas dimensiones teóricas y presentan comunalidades negativas y más bajas que su contribución a la primera dimensión. En resumen, esto afianza la conclusión de una única dimensión detrás del constructo evaluado. El Análisis Factorial Confirmatorio, con seis dimensiones, arroja evidentemente el mismo resultado. En suma, es más coherente concluir que los 30 ítems de nuestro instrumento contribuyen a una única dimensión, cuyo Eigenvalue, además, es bastante alto (10.88) que el resto (<1.39). Empíricamente, este resultado discute aquellos trabajos que, basados en el desarrollo teórico de Ferrés y Piscitelli (2012), asumen que la competencia mediática es la suma de seis dimensiones independientes que pueden evaluarse de modo parcial.

Teniendo en cuenta lo anterior, se retuvieron los 30 ítems para el análisis de la validez interna. Ningún ítem presentó problemas de asimetría, curtosis ni valores promedios muy altos (*ceilling effect*). Situaciones de este tipo hubieran introducido problemas de variabilidad en los datos.

A fin de evaluar la consistencia interna del instrumento se recurrió al Alpha de Cronbach. El alto valor obtenido (0.9416) se ubica en un rango ideal (Kline, 2000), lo cual señala dos aspectos. Primero, que la varianza entre los ítems está fuertemente asociada y que, por tanto, reflejan en forma satisfactoria la medición de la competencia mediática como un constructo latente. Segundo, la diversidad de dimensiones competenciales recogidas en los ítems asegura una correlación no artificial entre ellos.

En apoyo a la validación interna, el índice de homogeneidad (Correlación ítem-test) mostró correlaciones homogéneas e importantes (entre 0.43 y 0.73), aspecto que asegura que la medición de cada ítem desde lo empírico tiene conexión con el instrumento en su conjunto y con el planteamiento teórico del mismo. La factibilidad de realizar el Análisis Factorial estuvo previamente refrendada por el KMO, cuyo valor (0.941) se ubicó dentro de un rango bastante satisfactorio, y el test de esfericidad de Barlett ($p\text{-value} < 0.001$). Mientras que lo primero prueba la adecuación de la muestra, lo segundo descarta que las variables no estén correlacionadas.

Los resultados del Análisis Factorial se presentan en la Tabla 3. En todos los ítems, las comunalidades (dimensión 1) tuvieron un valor mayor a 0.40, lo que significa que una mayor parte de la varianza de la autopercepción de competencia mediática puede ser explicada por los ítems evaluados. Además, esta relación estadística es fuerte y asegura la producción de buenos estimadores cuando la muestra es de 200 observaciones (Fabrigar, Wegener, MacCallum & Strahan, 1999). La muestra empleada en este estudio fue de más del doble de este estándar. Como resultado, nuestro instrumento muestra propiedades adecuadas para el análisis desarrollado.

-VERSIÓN DEFINITIVA-

Tabla 3.
Análisis Factorial y tests de correlación

Item	Comunalidades del Factor 1	Correlación ítem-test	Correlación ítem-resto	Covarianza inter-ítem promedio	Alpha
com_len1	0.58	0.5842	0.5488	0.3482	0.9400
com_len2	0.53	0.5474	0.5071	0.3494	0.9403
com_len3	0.51	0.5333	0.4911	0.3486	0.9406
com_len4	0.54	0.5379	0.4958	0.3483	0.9405
com_len5	0.52	0.5219	0.4854	0.3518	0.9406
com_tec1	0.57	0.5915	0.5562	0.3479	0.9399
com_tec2	0.54	0.5677	0.5274	0.3473	0.9402
com_tec3	0.58	0.6108	0.5691	0.3427	0.9399
com_tec4	0.59	0.5973	0.5560	0.3443	0.9398
com_tec5	0.60	0.6096	0.5770	0.3482	0.9397
com_int1	0.49	0.4895	0.4493	0.3528	0.9409
com_int2	0.60	0.6328	0.5985	0.3449	0.9395
com_int3	0.48	0.4831	0.4511	0.3559	0.9409
com_int4	0.45	0.4366	0.3934	0.3554	0.9413
com_int5	0.67	0.6778	0.6417	0.3394	0.9389
com_est1	0.61	0.5995	0.5650	0.3478	0.9398
com_est2	0.66	0.6397	0.6065	0.3452	0.9394
com_est3	0.65	0.6495	0.6126	0.3418	0.9393
com_est4	0.73	0.7310	0.7030	0.3401	0.9384
com_est5	0.67	0.6733	0.6416	0.3435	0.9390
com_ide1	0.65	0.6657	0.6299	0.3405	0.9390
com_ide2	0.65	0.6731	0.6402	0.3418	0.9390
com_ide3	0.66	0.6734	0.6397	0.3420	0.9390
com_ide4	0.63	0.6373	0.6066	0.3468	0.9394
com_ide5	0.61	0.6265	0.5899	0.3439	0.9395
com_pro1	0.59	0.5924	0.5572	0.3475	0.9399
com_pro2	0.61	0.6236	0.5855	0.3432	0.9396
com_pro3	0.69	0.7034	0.6710	0.3395	0.9387
com_pro4	0.67	0.6948	0.6612	0.3388	0.9387
com_pro5	0.62	0.6403	0.6006	0.3407	0.9395
Alpha					0.9416

Bondad de ajuste

Un factor importante en este tipo de análisis es evaluar la bondad de ajuste del modelo. Es decir, mide qué tan bien nuestro modelo empírico se ajusta al modelo teórico esperado. El estadístico *Root Mean Squared Error of Approximation* fue de 0.094, ubicándose muy por

debajo del tope máximo permitido que sugieren MacCallum, Browne y Sugawara (1996). Es probable que este resultado esté relacionado por el uso de un modelo parsimonioso (relativamente pocas variables) (Schubert, Hagemann, Voss & Bergmann, 2017). Asimismo, la diferencia estandarizada observada entre la correlación predicha y esperada (*Standardized root mean squared residual*) fue baja 0.062 y menor al estándar fijado por Hu y Bentler (1999). La bondad de ajuste resulta no fue satisfactoria con el *Comparative Fit Index* (0.747) y el índice de Tucker-Lewis (0.729), los que se ubican por debajo de los niveles óptimos de 0.90 y 0.95. Ambos indicadores evalúan el ajuste entre el modelo evaluado y el hipotetizado empleando el valor chi cuadrado. Es útil tener en cuenta que existen diversas formas de evaluar la bondad de ajuste, las cuales según Mulaik et al. (1989) en general sólo proporcionan la evidencia más fundamental sobre el ajuste del modelo.

Discriminación en la muestra

Una de las pruebas adicionales importantes en la validación de un instrumento es su capacidad de reflejar distintas intensidades del constructo evaluado. A fin de probarlo, construimos una variable que suma el puntaje individual de cada uno de los 30 ítems. Creamos terciles, cuartiles y quintiles y comparamos las puntuaciones de los grupos extremos. En estos tres casos, se registraron diferencias significativas en el valor individual de cada ítem de tales grupos extremos (p-value siempre menor a 0.01). La prueba de análisis de varianza (ANOVA) corroboró también dichas diferencias en forma significativa, confirmando que el instrumento evaluado tiene la capacidad de diferenciar puntuaciones entre individuos y captar intensidades distintas en la expresión de la autopercepción de competencia mediática.

Correlación entre dimensiones

Finalmente, como se señaló líneas arriba, el análisis factorial claramente determina desde lo empírico que la competencia mediática es multidimensional, como sugieren Ferrés y Piscitelli (2012), y que no debería ser evaluada aislando cada dimensión. Una prueba adicional de este hallazgo está en la correlación entre estas dimensiones (Tabla 4 y Figura 1).

Tabla 4.
Correlación entre dimensiones

	len	tec	int	est	ide	pro
len	1.0000					
tec	0.6599	1.0000				
int	0.5518	0.5537	1.0000			
est	0.5016	0.5266	0.6435	1.0000		
ide	0.4521	0.5184	0.6237	0.6596	1.0000	
pro	0.4823	0.5219	0.5480	0.6657	0.6898	1.0000

Como se aprecia en la Figura 1, la correlación y la forma de las nubes de puntos son
-VERSIÓN DEFINITIVA-

bastante similares. Esto ahonda en el hallazgo de que todas las dimensiones forman parte de una misma competencia evaluada desde lo empírico.

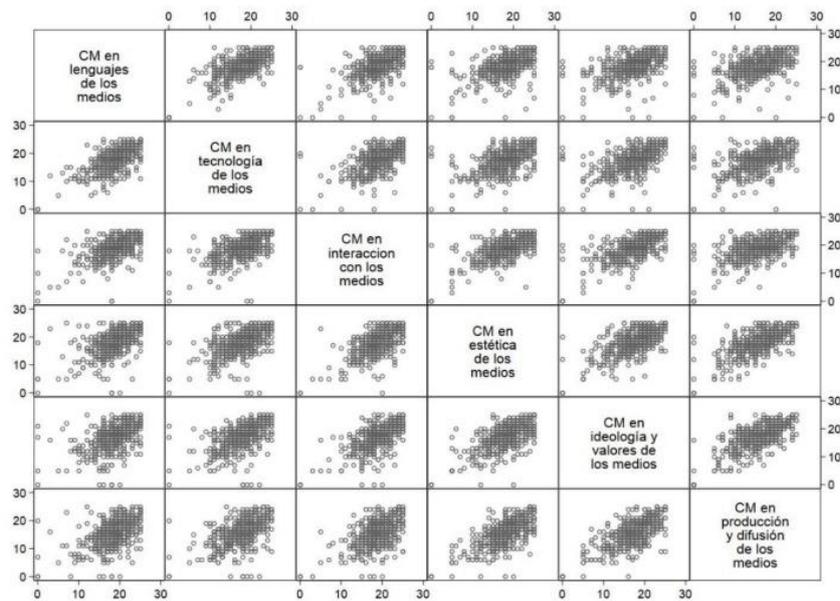


Figura 1. Correlación gráfica entre dimensiones

Como se demuestra, los ítems de cada dimensión funcionan de mejor forma cuando son asociados con aquellos de otras dimensiones. A fin de evaluar este último criterio, se estimó un reporte de modificación de índices para covarianzas. Este análisis sugiere qué covarianzas (correlación entre un índice y otro) deben agregarse al análisis factorial a fin de mejorar su bondad de ajuste. De ser cierto que las dimensiones pueden aislarse, como plantean diversos estudios de competencia mediática, entonces el reporte de modificación de índices debió sugerir introducir covarianzas únicamente entre los ítems de cada dimensión de forma aislada. Sin embargo, el reporte no fue tal. Por el contrario, sugiere la introducción de 167 covarianzas que involucran a la mayoría de los 30 ítems en forma cruzada (es decir, independientemente a la dimensión teórica a la que pertenecen). En suma, y en línea con lo antes señalado, las dimensiones teóricas de la competencia mediática serían más un criterio taxonómico que dimensiones para evaluar un constructo mayor.

Podemos decir, a partir de la evidencia, que este instrumento también resulta útil para obtener una medida de competencia total, integrada por todas las dimensiones que aparecen fuertemente correlacionadas. No son, por lo tanto, compartimentos estancos, sino que se deben entender como un sistema cuyos elementos resultan interdependientes. Esto puede generar, teóricamente, lo que se conoce como una externalidad positiva en la medida en que, si bien las

dimensiones no deben evaluarse de forma autónoma, el que se desarrollen de forma parcial también impacta favorablemente al conjunto.

Discusión y conclusiones

El nuevo impulso de la educación mediática en el sistema escolar por parte de organizaciones internacionales ha abierto una agenda de investigación importante, en la que se inscribe este trabajo. En este marco, aparecen cada vez más trabajos teóricos y empíricos que se ocupan de caracterizar el consumo de medios o las prácticas mediáticas de los estudiantes, pero no existe todavía suficiente literatura científica que aborde la formación inicial docente. Este artículo vuelve la mirada sobre la preparación de los docentes, que consideramos prioritaria para el desarrollo de la educación mediática en los niños y niñas en la formación de la ciudadanía.

Por otro lado, desde la publicación del constructo de competencia mediática de Ferrés y Piscitelli, el año 2012, se han sucedido diversos estudios que han priorizado unas dimensiones sobre otras o que las han utilizado para comparar el mayor o menor grado de desarrollo competencial de forma particular, y se ha venido sosteniendo que las diversas capacidades pueden medirse de forma aislada.

A diferencia de validaciones previas de escalas de competencia mediática, en este trabajo aplicamos un set completo de técnicas vinculadas al análisis factorial y diversas pruebas adicionales que aportan seguridad sobre su solvencia teórica y empírica. Se trata, por lo tanto, de una propuesta teórica validada empíricamente, lo que actualiza su vigencia y aplicabilidad. Esta herramienta diagnóstica sirve para autoevaluar el grado de competencia mediática en docentes en formación y puede resultar útil para los formadores docentes, los responsables del diseño de planes de estudio y los decisores de política educativa interesados en integrar la educación mediática a la escuela, pues permite recoger la percepción de los involucrados sobre sus propias capacidades mediáticas desde una perspectiva multidimensional, no centrada en lo tecnológico ni conceptualmente sesgada.

Nuestro estudio confirma la coherencia de este constructo teórico, pero al mismo tiempo llama la atención sobre el sentido de evaluar las seis dimensiones que componen la competencia mediática de manera integrada, como advirtieron Potter y Thai (2016) al revisar otros instrumentos de evaluación de esta competencia. El instrumento que hemos utilizado y sometido a validación resulta útil para obtener una medida de competencia total, integrada por las seis dimensiones que la componen porque, como hemos demostrado, aparecen fuertemente correlacionadas. Esto nos permite profundizar en la propuesta teórica original de Ferrés y Piscitelli a partir de tres premisas que consideramos que sostienen la competencia mediática y definen su estatuto integral, transversal y ecológico.

Primero, concluimos que la competencia mediática es integral porque funciona como un sistema: no es posible fragmentar las capacidades de interacción con los medios sino para ofrecer alguna forma mínima de organizarla, porque, en la realidad, el funcionamiento de los medios y nuestra relación con ellos trasciende a los dispositivos y los contenidos que fluyen por ellos. La educación mediática es un asunto de implicación cultural y no puramente tecnológico. Es vital, en esta línea, promover un cambio en el rol docente, desde su formación inicial, para

-VERSIÓN DEFINITIVA-

paliar la disonancia digital creada entre las capacidades aprendidas por los estudiantes en el espacio extraescolar y las pocas que son atendidas en el ámbito formal. Existe, como confirma Scolari (2018), una brecha innecesaria que afecta la propia formación docente en un contexto donde los jóvenes participan intensamente en entornos digitales y muchos docentes consideran que eso los hace competentes. En ese sentido, como advierte danah boyd (2014), “la retórica del ‘nativo digital’, lejos de sernos útil, a menudo es una distracción para entender los retos a los que se enfrenta la juventud en un mundo informatizado” (p. 337)

Segundo, decimos que es transversal en la medida en que la competencia mediática atraviesa todos los ámbitos vitales. Los medios son mecanismos de expresión e interacción inherentes a las personas en un contexto de mediatización (Couldry & Hepp, 2017). Por ejemplo, nos ocupamos ahora de las “*fake news*” y las “posverdades” sólo desde la capacidad de gestionar la información, cuando, en realidad, atraviesa otras dimensiones competenciales como la de producción (donde importa desde conocer que existen códigos de regulación de los medios hasta saber cómo se viralizan los mensajes) o la de los procesos de interacción (para comprender por qué creemos relatos dudosos cuando cumplen una función emocional). En cuanto a la transversalidad, es oportuno recordar la alteración cultural que las TIC suponen en la condición humana, lo que las convierte no en herramientas sino en fuerzas ambientales que afectan nuestra identidad, nuestra forma de socializar, nuestra concepción de la realidad y nuestra interacción con esa realidad (Floridi, 2015). En ese sentido, la competencia mediática es compleja y tiene implicaciones éticas, estéticas, políticas y económicas que no pueden pasar desapercibidas en la formación de los futuros formadores, ni menos ser consideradas de forma autónoma unas de otras.

Finalmente, decimos que la competencia mediática es ecológica porque es dinámica y está en constante evolución: todo el tiempo irrumpen nuevas interfaces y, con ellos, prácticas de apropiación de esos medios que suelen resultar ajenas a la escuela hasta que son formalizadas por el sistema escolar (Scolari, 2018).

Todo lo anterior hace de la competencia mediática un conjunto de capacidades en continua expansión: iterativas, reticulares e inestables que dependen en gran medida de los avances tecnológicos y que exigen la actualización constante de instrumentos de diagnóstico para saber cómo se están incorporando en la formación docente. En este artículo se presenta una propuesta que se ha comprobado válida, pero será necesario revisarla periódicamente y actualizarla atendiendo a los cambios del ecosistema de medios y los impactos socioculturales y educativos que implica.

Referencias

- Álvarez, J.F. & Gisbert, M. (2015). Grado de alfabetización informacional del profesorado de Secundaria en España: Creencias y autopercepciones. *Comunicar*, 45, 187-194. doi: <https://doi.org/10.3916/C45-2015-20>
- Andrada, P. (2015). Estado de la cuestión de la formación docente en educación en medios. *Comunicación y Medios*, 32, 83-99. doi: <http://dx.doi.org/10.5354/0719-1529.2015.36700>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- boyd, d. (2014) *It's complicated: The Social Lives of Networked Teens*. Londres-New Haven: Yale University Press.
- Couldry, N. & Hepp, A. (2017) *The mediated construction of reality*. Cambridge: Polity.
- Erdem, E., & Demirel, O. (2007). Teacher self-efficacy belief. *Social Behavior and Personality*, 35, 573-586. doi: <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.5.573>
- Fabrigar, L., Wegener, D., MacCallum, R., & Strahan, E. (1999). Evaluating the Use of Exploratory Factor Analysis in Psychological Research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Fernández de la Iglesia, J. & Fernández Morante, M. & Cebreiro López, B. (2016). Desarrollo de un cuestionario de competencias en tic para profesores de distintos niveles educativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 48, 135-148. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.09>
- Fernández-Planells, A. & Figueras-Maz, M. (2012) La educación mediática: una asignatura pendiente en las escuelas de Barcelona y Lima. IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social. Universidad de La Laguna. Recuperado de http://www.revistalatinacs.org/12SLCS/2012_actas/064_Fernandez.pdf
- Ferrés, J. & Masanet, M. (2015). *La educación mediática en la universidad española*. Barcelona: Gedisa.
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Floridi, L. (Ed.) (2015). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Londres: Springer. doi: <http://doi.org/10.1007%2F978-3-319-04093-6>
- García-Ruiz, Rosa, Gozávez Pérez, Vicent, & Aguaded Gómez, J. Ignacio. (2014). La competencia mediática como reto para la educomunicación: instrumentos de evaluación.

-VERSIÓN DEFINITIVA-

- Cuadernos.info*, 35, 15-27. doi: <https://dx.doi.org/10.7764/cdi.35.623>
- Gozálvez, V., González, N. y Caldeiro, M. C. (2014). La competencia mediática del profesorado: un instrumento para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 129-146. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no3/contenido-gonzalvez-glez-caldeiro.html>
- Gutiérrez, A. & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39. doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hatlevik, O.E. (2016). Examining the Relationship between Teachers' Self-Efficacy, their Digital Competence, Strategies to Evaluate Information, and use of ICT at School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 5(61), 555-567. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2016.1172501>
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation Modeling*, 6(1), 1-55. doi: <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- López, L. & Aguaded, M.I. (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación. *Comunicar*, 44, 187-195. doi: <https://doi.org/10.3916/C44-2015-20>
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149.
- Mahler, D.; Großschedl, J. & Harms, U. (2017) Opportunities to Learn for Teachers' Self-Efficacy and Enthusiasm. *Education Research International*, 2017. 1-17. doi: <https://doi.org/10.1155/2017/4698371>
- Medina, F.; Briones, A. J. & Hernández, E. (2017). Educación en medios y competencia mediática en la educación secundaria en España, *Icono* 14, 15(1), 42-65. doi: <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v15i1.1001>
- Mulaik, S., James, L., Van Alstine, J., Bennett, N., Lind, S. & Stilwell, D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, 105(3), 430-445.
- Pérez-Tornero, J.M. & Tayie, S. (2012). La formación de profesores en educación en medios: currículo y experiencias internacionales. *Comunicar*, 39, 10-14. doi: <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-00>
- Pérez Escoda, A. & Rodríguez Conde, M. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercebidas del profesorado de Educación Primaria en Castilla y León (España). *Revista*

- de *Investigación Educativa*, 34(2), 399-415. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.215121>
- Potter, J. & Thai, C. (2016). Conceptual Challenges in Designing Measures for Media Literacy Studies. *International Journal of Media and Information Literacy*, 1(1), 27-42. doi: <http://dx.doi.org/10.13187/ijmil.2016.1.27>
- Ramírez-García, A. & González-Fernández, N. (2016). Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España. *Comunicar*, 49, 49-58. doi: <https://doi.org/10.3916/C49-2016-05>
- Ramírez, E., Cañedo, I. & Clemente, M. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar*, 38, 147-155. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-06>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. doi: <http://dx.doi.org/10.2760/159770>
- Rivera-Rogel, D; Zuluaga-Arias, L.; Montoya, N.; Romero-Rodríguez, L. & Aguaded, I. (2017). Media Competencies for the Citizenship Training of Teachers from Andean America: Colombia and Ecuador. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 27(66), 80-89. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/1982-43272766201710>
- Scolari, C.A. (Ed) (2018) *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de <https://repositori.upf.edu/handle/10230/34245>
- Schubert, A., Hagemann, D., Voss, A. & Bergmann, K. (2017). Evaluating the model fit of diffusion models with the root mean square error of approximation. *Journal of Mathematical Psychology*, 77, 29-45. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jmp.2016.08.004>
- Tiede, J. & Grafe, S. (2016). Pedagogía mediática en la formación de profesores de Alemania y EEUU. *Comunicar*, 49, 19-28. doi: <https://doi.org/10.3916/C49-2016-02>
- UNESCO (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>

-VERSIÓN DEFINITIVA-

5.2. Resultados cualitativos

A partir de los objetivos específicos de la tesis, en este apartado revisamos cada pregunta de investigación y la respondemos usando como insumo el material obtenido de las herramientas cualitativas aplicadas y descritas en el capítulo metodológico (sección 4.3 de esta tesis).

5.2.1. Presencia y alcance de la EM en la formación inicial docente

5.2.1.1. A nivel social (macro nivel)

Nuestra primera pregunta de investigación indaga en qué medida está presente la educación mediática en los documentos educativos oficiales vigentes vinculados a la enseñanza obligatoria y la formación inicial docente en el Perú. Como veremos, si bien existen algunas coincidencias fundamentales con los principios y prácticas de la educación mediática, el concepto no aparece de forma explícita y resulta desconocido.

Para llevar a cabo este análisis documental primero revisamos cuatro documentos de alcance nacional que, con alcances distintos, norman y orientan las políticas educativas del país: la Ley General de Educación (2003), el Acuerdo Nacional (2002-2018), el Proyecto Educativo Nacional (2007) y el Currículo Nacional de Educación Básica (2016). A ellos añadimos tres documentos de menor rango, pero igualmente valiosos: la Estrategia Nacional de las Tecnologías Digitales en la Educación Básica (2016) y el Marco de Buen Desempeño Docente (2012). En esta revisión buscamos la presencia textual de conceptos como medios de comunicación, TIC, tecnologías y otros afines para analizar su sentido y correspondencia con los fundamentos de la educación mediática.

(i) Ley General de Educación

La Ley General de Educación (equivalente a la Ley Orgánica de Educación española), fue promulgada el 2003 y, según su artículo primero,

tiene por objeto establecer los lineamientos generales de la educación y del Sistema Educativo Peruano, las atribuciones y obligaciones del Estado y los derechos y responsabilidades de las personas y la sociedad en su función educadora. Rige todas las actividades educativas realizadas dentro del territorio nacional, desarrolladas por personas naturales o jurídicas, públicas o privadas, nacionales o extranjeras (Ley N° 28044, 2003).

Aquí, los medios de comunicación están presentes de forma explícita en tres apartados. En el artículo 23, donde se señala que

deben contribuir a la formación ética, cívica, cultural y democrática de la población mediante la difusión de contenidos que respeten a la persona humana y su dignidad. Para tal fin, en sus códigos de ética toman en cuenta los principios y fines de la educación peruana. Los medios

de comunicación social de propiedad del Estado están al servicio de la educación, la cultura, la ciencia y la tecnología. Las entidades del Estado auspician programas o espacios en cualquier medio de comunicación, siempre que contribuyan a elevar el nivel educativo, cultural, artístico y científico de las personas.

Luego, el artículo 26, se refiere a ellos como parte integrante del sistema educativo, definido como una instancia que “articula sus componentes para que toda persona tenga oportunidad de alcanzar un mayor nivel de aprendizaje”. En ese sentido, insta a las entidades del Estado, de la sociedad, de la empresa y de los medios de comunicación, a mantener relaciones entre sí con el “fin de asegurar que el aprendizaje sea pertinente e integral y para potenciar el servicio educativo”.

En el artículo 27, referido a la educación a distancia, señala que esta es una modalidad del sistema facilitada por medios tecnológicos para una enseñanza sincrónica o diferida que complementa, refuerce o supla la que reciben ordinariamente los ciudadanos.

Finalmente, la Ley menciona las “nuevas tecnologías” como instancias que deben ser aprovechadas para mejorar o enriquecer los procesos de aprendizaje, en el marco de las funciones de algunos actores. No existe, sin embargo, una lectura del lugar de los medios o las TIC en el contexto cultural y educativo actual.

(ii) Política del Acuerdo Nacional

El Acuerdo Nacional es un foro creado por el Estado Peruano el año 2002 para elaborar lineamientos de políticas que sean consensuados entre todos los actores políticos que lo integran: partidos, gremios empresariales y sindicales, etc. De las 35 políticas aprobadas a la fecha, dos conciernen a nuestro objeto de estudio. La primera es la número 12, enunciada como “Acceso Universal a una Educación Pública Gratuita y de Calidad y Promoción y Defensa de la Cultura y del Deporte”. En ella, el Acuerdo Nacional se compromete a “garantizar el acceso universal e irrestricto a una educación integral, pública, gratuita y de calidad que promueva la equidad entre hombres y mujeres, afiance los valores democráticos y prepare ciudadanos y ciudadanas para su incorporación activa a la vida social”. Entre otros compromisos, señala que “promoverá el fortalecimiento y la revaloración de la carrera magisterial, mediante un pacto social que devenga en compromisos recíprocos que garanticen una óptima formación profesional, promuevan la capacitación activa al magisterio y aseguren la adecuada dotación de recursos para ello” (Acuerdo Nacional, 2018). Esto supondría repensar los términos y contenidos de esta capacitación, donde debería incorporarse la educación mediática. Asimismo, “profundizará la educación científica y ampliará el uso de nuevas tecnologías”, y “erradicará todas las formas de analfabetismo invirtiendo en el diseño de políticas que atiendan las realidades urbano marginal y rural”. En ambos casos podríamos abogar por incluir el desarrollo de la competencia mediática (lo que determinará el uso crítico de las tecnologías) y de la literacidad mediática, vinculándola con el analfabetismo en “todas sus formas”.

En agosto de 2017, este foro aprobó la 35ª política de Estado denominada “Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento”, cuyo compromiso es “impulsar una sociedad [...] orientada al desarrollo humano integral y sostenible, en base al ejercicio pleno de las libertades y derechos de las personas, y capaz de identificar, producir, transformar, utilizar y difundir información en todas las dimensiones humanas incluyendo la dimensión ambiental”. Para ello, promoverá

el acceso universal al conocimiento a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), acompañado de la generación de contenidos, servicios y bienes digitales, así como del desarrollo de capacidades para que todos los peruanos puedan desempeñarse plenamente y de manera segura en el entorno digital, y de igual manera promoveremos mecanismos que fortalezcan el acceso, conectividad y su uso en las regiones del país.

Y con este objetivo,

el Estado: [...] promoverá, a través de la educación, la inclusión y *alfabetización digital* [la cursiva es nuestra] para reducir las brechas existentes y generar igualdad de oportunidades, de modo tal que ninguna persona en el Perú quede fuera de la sociedad de la información y del conocimiento; [...] diseñará las políticas y la regulación en materia de sociedad de la información y del conocimiento teniendo como base los principios de internet libre, abierto, neutro y para todos, así como el adecuado resguardo de la seguridad de la información.

Este es el único documento que menciona de forma explícita la alfabetización digital. No obstante, la importancia del Acuerdo Nacional y sus políticas es relativo y depende en gran medida del impulso político del gobierno de turno. Aun así, es de valorar esta incorporación reciente, al menos en términos nominales (y a pesar de la limitación a lo digital).

(iii) Proyecto Educativo Nacional

En segundo término, revisamos el Proyecto Educativo Nacional (PEN), aprobado el 2007, que se convirtió en política de estado en materia educativa hacia el año 2021. En ese sentido, los gobiernos están llamados a ejecutarlo con planes operativos y presupuesto. Fue resultado de un proceso de consulta con diversos actores educativos nacionales e internacionales. Anualmente, el Consejo Nacional de Educación, cumpliendo con su función de seguimiento y evaluación del PEN, elabora desde el año 2008 un documento de Balance y Recomendaciones que se presenta anualmente al Estado peruano (CNE, 2017).

El PEN recoge acuerdos internacionales, como las Metas de Desarrollo del Milenio, y nacionales, como la Ley General de Educación. Se estructura en torno a seis objetivos estratégicos, de los que derivan una serie de resultados esperados, algunas políticas propuestas para lograr esos resultados y una serie de medidas que se proponen para asegurar su cumplimiento.

En las 150 páginas del texto, los medios de comunicación aparecen mencionados como parte integrante de la comunidad educativa (junto con los padres, maestros y alumnos), al igual que en la

Ley. Concretamente, son referidos en el sexto objetivo estratégico (“una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad”), que señala que “los medios de comunicación masiva asumen su rol educador facilitando campañas educativas y se hacen corresponsables en la transmisión de valores y la formación de ciudadanía” (PEN, 2007, pág. 19). Como el mismo texto advierte, sólo se alude a los medios de comunicación masiva (aunque ya para el 2007 era más que claro que existía un ecosistema digital).

En cuanto a lo tecnológico existen algunas menciones, como se aprecia en la **Tabla 28**. No obstante, siempre vinculadas al plano material (“acceso”, “equipamiento” y “conectividad”). Dentro de las acciones propuestas para su implementación en las escuelas encontramos dos que podríamos vincular a la educación mediática: la conformación de “clubes de periodismo escolar” y “clubes literarios y de amistad de carácter virtual”. Asimismo, el punto 2.3, propone un programa complementario de alfabetización tecnológica que tenga como fin mejorar la productividad de los alfabetizados y en el 7.3 la promoción del uso “eficaz, creativo y culturalmente pertinente”.

Finalmente, en el objetivo estratégico segundo referido a “estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad”, hay un bloque de políticas orientadas a “facilitar el proceso de cambio de las prácticas pedagógicas en las instituciones que ofrece la educación básica”, que llama a “introducir nuevos criterios y prácticas de la buena enseñanza, incentivar la responsabilidad profesional del docente, fomentar un clima institucional amigable en los centros educativos y promover el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) para optimizar los aprendizajes” (pág. 74).

Tabla 28. Menciones al uso de TIC en el Proyecto Educativo Nacional

<p>2.2 Universalizar el acceso a una educación secundaria de calidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plan de equipamiento de los colegios secundarios con pertinencia a las exigencias de los aprendizajes que se deben garantizar e incluyendo recursos tecnológicos apropiados y culturalmente pertinentes, así como equipos que permitan el dominio de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).
<p>2.3 Alfabetizar y desarrollar capacidades fundamentales y tecnológicas de jóvenes y adultos excluidos de la Educación Básica Regular (EBR)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programa complementario de alfabetización tecnológica que impulse el uso culturalmente pertinente de nuevas tecnologías para mejorar la productividad de los alfabetizados.
<p>7.4. Uso eficaz, creativo y culturalmente pertinente de las nuevas tecnologías de información y comunicación en todos los niveles educativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convenios con ‘cabinas públicas de Internet’ para su uso continuo por estudiantes de las instituciones educativas públicas locales que no están equipadas con computadoras o conectadas a la web. • Conexión en red de todas las instituciones de educación básica del país conectadas a Internet, a nivel nacional y con nodos regionales, estableciendo intercambios a nivel institucional y pedagógico.

-
- Programa de promoción del uso productivo de las tecnologías de información y comunicación (TIC) entre los jóvenes mediante programas (*software*) recreativos dirigidos a estimular la creatividad o ampliar el horizonte cultural de los usuarios. El Ministerio de Educación (MED) producirá programas o seleccionará lo mejor de la oferta disponible, aplicando un criterio de correspondencia o compatibilidad con las características de cada realidad regional.
 - Clubes de periodismo escolar virtual en cada región y localidad con incentivos para el centro educativo y para los estudiantes que ingresen a este circuito y conformen una red regional mediante un convenio MED-gobiernos locales.
 - Clubes literarios y de amistad de carácter virtual que enlacen a las instituciones educativas de cada región y localidad y con una proyección hacia redes internacionales. Algunas de sus actividades pueden ser materia de evaluación pedagógica
-

Fuente: Consejo Educativo Nacional, 2012

En resumen, el PEN presenta una visión ambigua de los medios de comunicación. Por un lado, establece un sesgo entre los medios de comunicación masiva (MCM) y las tecnologías de información y comunicación (TIC). En el caso de los MCM, apela su rol social para contribuir a la educación, pero no los concibe claramente como elementos relevantes en la experiencia social o cultural de los estudiantes. Las propuestas de equipar con tecnología o alfabetizar tecnológicamente persiguen elevar la productividad, aunque también sugieren un uso recreativo que permita estimular la creatividad y ampliar el horizonte cultural de los alumnos, probablemente al integrarse comunicativamente al mundo globalizado que propugna Internet.

(iv) Currículo Nacional de Educación Básica

Como tercer documento, analizamos el nuevo Currículo Nacional de Educación Básica (al que llamaremos de forma abreviada CN-17). Parte de este análisis está contenido en el **artículo 2** del presente compendio (Mateus & Suárez-Guerrero, 2017). A continuación, ampliamos ese análisis.

El CN-17 es la norma oficial que determina los aprendizajes esperados por los estudiantes al cabo de su formación básica regular (formación inicial, primaria y secundaria), en concordancia con los fines y principios de la educación peruana, los objetivos de la educación básica y el Proyecto Educativo Nacional. En los últimos 20 años, el currículo oficial ha sufrido 15 modificaciones (Diario Correo, 18 de mayo de 2016), y algunos de estos cambios han resultado polémicos y conflictivos, de manera que el incierto panorama educativo en el Perú no es novedad para ninguno que conozca del tema.

El 2016 se publicó una nueva versión del currículo nacional peruano que, en teoría, debió empezar a utilizarse en la educación obligatoria desde el año 2017. Su implementación sería gradual: iniciaría en las escuelas ubicadas en zonas urbanas del país, y en los dos años siguientes se extendería al resto de escuelas (Minedu, 2016). Sin embargo, grupos religiosos y conservadores cuestionaron el enfoque de

igualdad de género, al punto de presentar una demanda ante la Corte Suprema para su eliminación³¹. Al momento de escribir estas líneas, el ministro de Educación ha anunciado que en los siguientes meses aparecerá una nueva versión (Diario Gestión, 2018).

Para este análisis, identificamos y agrupamos competencias de forma genérica, usando como base el perfil de egreso, las capacidades asociadas a dicho perfil y las comparamos con los ámbitos de la educación mediática que, a nuestro entender, se vinculan mejor con estas competencias. A partir de ello analizamos las relaciones existentes y explicamos los puntos críticos, así como las dudas que se suscitan.

Competencias artístico-culturales

Esta suma de capacidades vincula los niveles de apreciación, análisis y expresión crítica de diversas manifestaciones artístico-culturales al interpretar elementos, códigos y principios de los lenguajes del arte. Estas competencias corresponden al área curricular de “Arte y Cultura” en los niveles de primaria y secundaria. Según precisa el perfil de egreso, la persona puede ser parte de estas experiencias artísticas de forma “vivencial o virtual”, lo que supone experiencias físicas, como ir a un museo o pintar un lienzo, y virtuales, tales como mirar una obra musical en Youtube o dibujar en un software de diseño. Asimismo, uno de los niveles de logro destacados de esta competencia señala que el estudiante es capaz de investigar “el impacto de los medios de comunicación, los cambios sociales y tecnológicos en las manifestaciones artístico-culturales contemporáneas y compara[r] las diversas funciones que ha cumplido el arte en una variedad de contextos” (Minedu, 2016, pág. 39).

Tabla 29. Competencias artístico-culturales del CNB

Perfil de Egreso	Competencias	Capacidades asociadas
El estudiante aprecia manifestaciones artístico-culturales para comprender el aporte del arte a la cultura y a la sociedad, y crea proyectos artísticos utilizando los diversos lenguajes del arte para comunicar sus ideas a otros.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales 	<ul style="list-style-type: none"> • Percibe manifestaciones artístico-culturales • Contextualiza las manifestaciones artístico-culturales
El estudiante interactúa con diversas manifestaciones artístico- culturales, desde las formas más tradicionales hasta las formas emergentes y contemporáneas, para descifrar sus significados y comprender la contribución que hacen a la cultura y a la	<ul style="list-style-type: none"> • Crea proyectos desde los lenguajes artísticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona creativa y críticamente sobre las manifestaciones artístico- culturales

³¹ Para ilustrar el ridículo, podemos contar que, en primera instancia, una sala de la Corte de Justicia de Lima ordenó retirar del Currículo el siguiente texto: “Si bien aquello que consideramos ‘femenino’ o ‘masculino’ se basa en una diferencia biológica sexual, estas son nociones que vamos construyendo día a día, en nuestras interacciones” por considerar que no había sido previamente consensuada con las asociaciones de padres y madres de familia. El proceso sigue su curso procesal en la Corte Suprema hasta el momento en que redactamos este trabajo (Alayo, 2018).

sociedad. Asimismo, usa los diversos lenguajes de las artes para crear producciones individuales y colectivas, interpretar y reinterpretar las de otros, lo que le permite comunicar mensajes, ideas y sentimientos pertinentes a su realidad personal y social.

- Explora y experimenta los lenguajes de las artes
 - Aplica procesos de creación
 - Evalúa y comunica sus procesos y proyectos
-

Fuente: Minedu, 2016

En cuanto a la dimensión de los lenguajes, el CN-17 se vincula con la educación mediática en tanto valora los diversos códigos de representación y analiza sus sentidos y significados. Estas capacidades aluden a la selección y combinación de elementos y códigos de los diversos lenguajes del arte con el fin de potenciar los recursos comunicativos de las personas. Se entiende, por lo tanto, que una mayor interacción de los estudiantes con diversos productos artísticos les ofrecerá mayores y mejores recursos comunicativos. No obstante, la demarcación de estas capacidades en el campo artístico-cultural exige definiciones conceptuales sobre qué es arte y qué es cultura, asimismo, sobre las “formas emergentes y contemporáneas” a las que hace referencia. ¿Podríamos inferir, por ejemplo, que todas las producciones mediáticas son culturales, pero no necesariamente artísticas? En el imaginario común podría resultar más fácil aceptar el estatuto artístico de una obra literaria al de una película, o el de ésta al de una serie de televisión, pero hoy es difícil establecer fronteras en un contexto donde los géneros y formatos se hibridan y son cada vez más difíciles de clasificar. En este sentido, un documento específico sobre estas capacidades deberá partir por responder la pregunta ¿cómo reconocer el carácter artístico de una producción?

Siguiendo con la dimensión del lenguaje, es oportuno aprovechar esta capacidad para profundizar en el concepto de intertextualidad a partir del cual se relacionan distintos textos, códigos y medios. En la cultura de la convergencia, según Jenkins et al. (2009), los usuarios crean contenidos a partir de diversos productos mediáticos, expandiendo los relatos tanto a nivel narrativo, como a nivel del soporte que utilizan (a esto se le denomina narrativa transmedia). Encontramos otra oportunidad aquí para vincular las prácticas extraescolares –elaboración de blogs, fanzines o textos audiovisuales a partir de los propios consumos mediáticos de los alumnos– con los contenidos curriculares.

En cuanto al ámbito de la tecnología, es importante considerar nuevas formas artísticas generadas en nuevos medios digitales --como los *mash-ups*, *remixes*, *machinnima*, etc.-- que, como señala Jenkins et al. (2009), son parte de los procesos de apropiación y convergencia tecnológica. Igual de importante es conocer cómo estas expresiones digitales se relacionan con técnicas analógicas tradicionales y cuestionar las propias limitaciones de la tecnología en cuanto a la producción de sentido. Como señala Roncoroni-Osio (2015), reducir la educación artística al uso de *gadgets* es peligroso, pues termina por

perjudicar la creatividad y diversidad en favor de la repetición y el conformismo si no se educa también para conocer sus criterios y lógicas de funcionamiento. En este sentido, el desarrollo de una capacidad artística debe suponer el explorar y aprender nuevas interfaces, a pesar del *statu quo* contrario a la experimentación y libertad que debe caracterizar el arte.

Desde la dimensión ideológica y de valores resulta útil comprender no sólo las características de las manifestaciones artístico-culturales, sino analizar también a qué intereses responden. En los medios de comunicación muchos contenidos apelan a códigos de representación artísticos que se realizan con fines comerciales o políticos inadvertidos o difícilmente identificables: desde películas llenas de logotipos de marcas comerciales (*product-placement*) o publicidad engañosa, hasta cómics encargados para denostar personas, por ejemplo. En este punto, será útil añadir en estas capacidades el conocimiento de los códigos de regulación y autorregulación de los medios, que son mecanismos importantes para proteger la integridad de los usuarios, así como la capacidad para identificar mecanismos manipulatorios en estos mensajes. Asimismo, en tanto las tecnologías facilitan el acceso y difusión de bienes culturales, es imperativo reparar en la actitud ética relacionada con la descarga de archivos, por ejemplo, y su difusión, así como el reconocimiento de la autoría y la discusión sobre los derechos intelectuales y comerciales de las obras.

Uno de los estándares de aprendizaje de la capacidad de apreciación observa que el estudiante “describe las características fundamentales de los diversos lenguajes del arte y las culturas que los producen, y las asocia a experiencias, mensajes, emociones e ideas, siendo consciente de que generan diferentes reacciones e interpretaciones en las personas”. Destacamos la mención a las emociones, pues representan un elemento central en la propuesta de indicadores de Ferres y Piscitelli, concretamente en la dimensión de los procesos de interacción con los medios. Las emociones son relevantes, pues constituyen el núcleo de los mensajes mediáticos y la mente humana, como pasa con el arte. Igualmente, en el plano estético destaca la ausencia –al menos explícita– del placer que se puede extraer de los aspectos formales, es decir, no sólo de lo que se comunica sino también de la forma en que se hace. Si la interacción con los productos mediáticos produce emociones, es oportuno trabajar los efectos cognitivos de estas emociones para permitir a la persona justificar sus gustos en función de su propia sensibilidad. Desde el plano más racional, como decíamos antes, es importante reconocer corrientes artísticas, influencias, préstamos intertextuales entre productos mediáticos diversos. Por ejemplo, valorar los aportes de cierta escuela pictórica a determinado diseño gráfico, o el aporte de una corriente musical a una película particular.

Competencias de comunicación oral y escrita

Este segundo grupo reúne las competencias vinculadas a la comunicación oral o escrita que establece el CN-17 para la lengua materna o el castellano como segunda lengua, así como para el inglés como

lengua extranjera. Estas competencias corresponden al área curricular de Comunicación durante los tres niveles escolares (inicial, primaria y secundaria).

Tabla 30. Competencias de comunicación oral y escrita del CN-17

Perfil de Egreso	Competencias	Capacidades asociadas
<p>El estudiante se comunica en su lengua materna, en castellano como segunda lengua y en inglés como lengua extranjera de manera asertiva y responsable para interactuar con otras personas en diversos contextos y con distintos propósitos.</p> <p>El estudiante usa el lenguaje para comunicarse según sus propósitos en situaciones distintas, en las que se producen y comprenden diversos tipos de textos. Emplea recursos y estrategias en su comunicación oral, escrita, multimodal o en sistemas alternativos y aumentativos como el braille. Utiliza el lenguaje para aprender, apreciar manifestaciones literarias, desenvolverse en distintos contextos socioculturales y contribuir a la construcción de comunidades interculturales, democráticas e inclusivas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se comunica oralmente (*) • Lee diversos tipos de textos escritos • Escribe diversos tipos de textos <p style="text-align: center;">(*) en lengua materna o en castellano como segunda lengua y en inglés como lengua extranjera</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información de textos orales y escritos (*) • Infiere e interpreta información de textos orales y escritos (*) • Adecua, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada • Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica • Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente • Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto oral y escrito. (*) <p style="text-align: right;">(*) Capacidades combinadas.</p>

Fuente: Minedu, 2016

La definición del perfil de egreso destaca dos elementos importantes vinculados a las dimensiones de lenguaje y tecnología de la competencia mediática: primero, la referencia a los distintos tipos de textos y, segundo, a la comunicación multimodal. La explicación de los primeros la encontramos en la competencia referida a la lectura en inglés –curiosamente no aparece en la de lengua castellana como primera o segunda lengua–; aquí se explica que son “textos [que] pertenecen a diferentes géneros, épocas y autores, y están situados en espacios y tiempos determinados. Esta diversidad textual se presenta en diferentes formatos y soportes, como el impreso, digital y multimodal, cada cual con sus características y particularidades” (Minedu, 2016, pág. 56). Cuando se señala que los textos se presentan en diferentes soportes, inferimos que se alude al concepto de multimedialidad (que significa, precisamente, el uso de múltiples medios de manera sincrónica); mientras que la multimodalidad se define como aquella comunicación que integra, de forma asincrónica, más de dos sistemas semióticos distintos (lingüísticos, visuales, sonoros, gestuales, espaciales o temporales) y cuya combinación produce significados. Una de las capacidades definidas por Ferres y Piscitelli es la de manejar herramientas comunicativas que hagan posible una comunicación multimodal y multimedial eficiente, así como elaborar y manipular imágenes y sonidos desde la conciencia de cómo se construyen las representaciones de la realidad. En consecuencia, si el CN-17 se refiere a los distintos

tipos de texto, esta competencia debería incluir una formación en los lenguajes visual, sonoro y virtual, tanto en sus normas como en sus recursos, al igual que se hace con los lenguajes escrito y oral.

Por otro lado, cuando se alude al soporte digital, pensamos en los cambios profundos que el proceso de digitalización ha generado, así como las confusiones conceptuales que hasta hoy nos genera esa forma de codificación de contenidos que se utiliza indistintamente para designar tantas cosas. Como escribió Daniel Cassany (2006),

con Internet, leer adquiere nuevas prácticas y estrategias: el horizonte cuadrado de la hoja blanca se convierte en una imagen policromada y versátil en la pantalla, la simple redacción manuscrita se sofisticada y automatiza con los programas informáticos, el lector local y restringido del papel se multiplica y diversifica en la red. La literacidad está ampliando sus usos e incluso está modificando su naturaleza (pág. 173).

Esta nueva naturaleza que advierte Cassany está caracterizada por una cantidad mucho mayor de información y de muy variada calidad, así como nuevas formas espaciales --reticulares y no lineales-- y temporales --sincrónicas y asíncronas-- de organizar los contenidos, lo que nos obliga a diseñar nuevas formas de enseñar y aprender a leer y escribir en red en diversos soportes: tan importante resulta aquí el manejo correcto de la ortografía como la posibilidad de crear hipertextos, por ejemplo.

De forma natural, las competencias mediáticas se relacionan de forma estrecha con las competencias comunicativas, porque ambas aluden a la producción o consumo de mensajes haciendo uso de determinados lenguajes, códigos y soportes. Aprender a analizar e interpretar los diversos lenguajes es prioritario, sin caer en polémicas innecesarias: el texto impreso de un libro no tiene más valor *per se* que el texto fílmico de una película. Lamentablemente, es moneda corriente infravalorar determinados formatos o géneros por considerarlos menores, desde una perspectiva hegemónica vinculada a la alta cultura. Los videojuegos, por ejemplo, que representan la industria cultural más importante en términos económicos, no son textos valorados populares la escuela. Una de las razones, quizá, tiene que ver con que no eran considerados o reconocidos como textos. En general, los textos mediáticos mejor valorados han sido los de corte informativo: documentales o textos periodísticos, en desmedro de la ficción. Pero aún para incorporarlos debemos dominar aspectos técnicos, estéticos e interactivos de esos textos. El reconocimiento formal de otros textos puede ayudar a resolver un problema conceptual, pero origina otro más operativo vinculado a las competencias mediáticas de los docentes para evaluar. Es usual que algunos profesores entusiastas que experimentan con vídeos --elaborados por ellos o sus alumnos-- carezcan de conocimientos técnicos suficientes, por decir, del lenguaje audiovisual, lo que impide finalmente su incorporación decidida en el sistema. Este es un desafío pendiente.

Por otro lado, la comunicación mediada por alguna tecnología añade nuevos elementos comunicativos, enriqueciendo o limitando los mensajes, según la circunstancia o la intención. Por

ejemplo, la acción de comunicarnos cara a cara de manera presencial supone el conocimiento compartido del lenguaje y de ciertos códigos lingüísticos y paralingüísticos; pero la misma acción a través de un dispositivo móvil --es decir, mediada tecnológicamente-- demanda el uso de otros códigos complementarios --desde el manejo técnico del aparato para aprovecharlo eficientemente hasta el uso de signos virtuales que se adhieren al lenguaje oral creando una Realidad Aumentada (que combina elementos materiales y virtuales). Aquí también se generan nuevos problemas: al ruido semántico cuando no comprendemos una palabra dicha por nuestro interlocutor, se puede añadir un ruido técnico, producto de mala calidad en la transmisión digital que distorsiona nuestro timbre de voz, por ejemplo, y termina por cambiar el significado de la comunicación. Independientemente de la intención, el uso de tecnología para la comunicación oral o escrita genera códigos más complejos que demandan de capacidades asociadas a los medios, tanto en la comprensión de sus procesos de interacción, producción y difusión.

Competencia TIC

El tercer y último grupo de capacidades corresponden a una competencia novedosa respecto de currículos anteriores en el país. Se define como una competencia transversal, y aunque no encontramos en el CN-17 una definición de lo que significa, se advierte en el “Cuadro de áreas curriculares, competencias y niveles educativos” (Minedu, 2016, pág. 91) que mientras el resto de las competencias están ubicadas en áreas curriculares específicas (por ejemplo, la competencia “escribe diversos tipos de textos” corresponde al área de comunicación), esta competencia TIC debe corresponder a todas las áreas. Lo mismo sucede con la competencia “gestiona su aprendizaje”. Inferimos que la lógica de proponer ambas competencias como transversales es que sirven a todas las áreas por igual, lo cual es cierto, pero en la misma medida en que también son transversales las competencias comunicativas que sí están consideradas en un área curricular específica.

Tabla 31. Competencias TIC del CNB

Perfil de Egreso del CN	Competencia	Capacidades asociadas
El estudiante aprovecha responsablemente las TIC para interactuar con la información, gestionar su comunicación y aprendizaje. (...) discrimina y organiza información de manera interactiva; se expresa a través de la modificación y creación de materiales digitales; selecciona e instala aplicaciones según sus necesidades para satisfacer nuevas demandas y cambios en su contexto. Identifica y elige interfaces según sus condiciones personales o de su entorno sociocultural y ambiental. Participa y se relaciona con responsabilidad en redes sociales y comunidades virtuales, a través de diálogos basados en el respeto y el desarrollo colaborativo de proyectos. Además, lleva a cabo todas estas actividades de manera sistemática y con capacidad de autorregulación de sus acciones.	Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC	<ul style="list-style-type: none"> ● Personaliza entornos virtuales ● Gestiona información del entorno virtual ● Interactúa en entornos virtuales ● Crea objetos virtuales en diversos formatos

Fuente: Minedu, 2016

Para analizar esta competencia partimos de la definición ofrecida por la Dirección de Innovación Tecnológica en Educación (DITE), y que concibe estas tecnologías como “procedimientos, sistemas, aplicaciones y prácticas sociales que, en conjunto, generan y habilitan entornos construidos para que las personas interactúen con la información y la transformen, así como para programar y gestionar su comunicación, en un proceso de innovación y optimización permanente” (Lapeyre, 2016, pág. 14). En ese sentido, “las TIC no son, hoy en día, un conocimiento técnico exclusivo de los expertos que las crean, sino prácticas sociales que se adquieren durante el desarrollo de la misma actividad (pág. 18)

Del mismo modo, este documento explica los cuatro ámbitos que definen el entorno virtual al que alude la competencia y en el que se ubican cada una de las capacidades propuestas:

Tabla 32. Relación entre capacidades del CN-17 y ámbitos de las TIC

Capacidad	Ámbito	Definición
Interactúa en entornos virtuales	Comunidad virtual	Conjunto de personas y colectivos que establecen vínculos (relaciones estables) que se desarrollan en el ciberespacio y que comparten espacios virtuales.
Crea objetos virtuales en diversos formatos	Cultura digital	Conjunto de estilos de vida, costumbres, conocimientos y competencias adquiridas por la relación entre los seres humanos y la tecnología, en los distintos ámbitos de la vida y su constante evolución.
Gestiona información del entorno virtual	Gestión del conocimiento	Es un proceso, optimizado por la tecnología, que abarca las fases de búsqueda, análisis, selección organización, evaluación y difusión de la información, haciendo uso del juicio crítico y procesos cognitivos, cuyo objetivo es contribuir a la generación del conocimiento individual o colectivo.
Personaliza entornos virtuales	Identidad digital	Conjunto de rasgos particulares que identifican a una persona o comunidad en el ciberespacio, que puede corresponderse o no con la identidad analógica o la reputación digital.

Fuente: Adaptado de Lapeyre, 2016, pág. 19

Encontramos muchas coincidencias con las dimensiones de la educación mediática propuestas por Ferres y Piscitelli. Por ejemplo, la dimensión del lenguaje se vincula con la capacidad de establecer relaciones comunicativas a partir de la comprensión de los códigos propios del entorno virtual en que ocurren; la dimensión de la interacción se relaciona con la capacidad de establecer relaciones virtuales y trabajar colaborativamente; o la dimensión de los procesos de producción y difusión, empata con la necesidad de construir una identidad digital responsable.

Sobre este último punto, el CN-17 plantea una competencia denominada “construye su identidad” –diferente a la definición de la competencia TIC–, por lo que resultaría útil vincular ambas en este punto. Además, señala como una de las capacidades derivadas la concerniente a “autorregular las emociones”, esperando que el estudiante reconozca y tome conciencia de sus emociones “a fin de poder expresarlas de manera adecuada según el contexto, los patrones culturales diversos y las consecuencias que estas tienen para sí mismo y para los demás” (Minedu, 2016, pág. 30). Precisamente

el tema emocional, como señalamos en el análisis de las competencias anteriores, son una carencia importante. No es posible comprender las interacciones de las personas con los medios si no damos relevancia a los procesos emocionales del cerebro (Ferres, 2014). Los entornos virtuales, al tener una naturaleza multimedial, explotan lenguajes persuasivos a partir del diseño de mensajes que combinan el consciente y el inconsciente. Darle importancia a este punto facilita la formación de un pensamiento crítico y autónomo.

Finalmente, para que la competencia TIC sea aún más completa, se debe cuidar el conocimiento de los lenguajes y las relaciones que se producen en el contexto virtual. Aunque no esté enunciada como una capacidad explícita, el resto de las capacidades deben aportar una mirada crítica sobre cada uno de los procesos --interacción, creación, gestión y personalización--, de modo que promuevan este conocimiento, al que nos hemos referido en el análisis de otras competencias. La educación mediática comparte la tesis de que las tecnologías son más experiencias que artefactos y, en tal medida, propone el desarrollo de capacidades expresivas, pero también analíticas.

Como advierten Gutiérrez y Tyner (2012),

tal vez el gran desarrollo de las TIC y el constante cambio en los dispositivos digitales nos desvíe —como ya hemos apuntado— hacia enfoques más tecnológicos y descriptivos centrados en el uso y el manejo de aparatos; tal vez la brillantez y fascinación de los nuevos medios nos impidan ver los fines que la educación para los medios comparte con la educación en general sobre la formación integral de la persona [...] Tal vez, o seguramente, si este es el caso, resulte ahora más necesario que nunca recuperar los enfoques más críticos e ideológicos de la educación para los medios para el desarrollo de la alfabetización mediática y la competencia digital (pág. 38).

Los documentos antes citados son las normas que orientan (o pretenden orientar) la política educativa en materia de perfiles de egreso, competencias y contenidos de los aprendizajes esperados para todos los ciudadanos. Ahora, analizaremos dos documentos de menor rango, pero igualmente pertinentes a nuestros objetivos.

(v) Marco de Buen Desempeño Docente

Algunos países, como España (Marina, Pellicer, & Manso, 2015) o Gran Bretaña (Department for Education, 2016), cuentan con “libros blancos” que orientan la formación docente. En el caso peruano, si bien existe un diseño curricular nacional aprobado por el Ministerio de Educación en 2010, solo rige para los institutos superiores pedagógicos y escuelas superiores de formación artística. En el caso de las universidades, cada facultad define su propio currículo sin seguir necesariamente la política curricular y perfil de formación establecidos por el Ministerio de Educación. “Por esta situación se tienen en la práctica varios perfiles, no siempre claros ni apuntando en la misma dirección. Asimismo, se carece de un sistema coherente y articulado de formación para los profesionales de la docencia” (Díaz, 2015, pág. 25).

Por lo anterior, destaca la compartimentación e inflación de contenidos que deben ser revisados y, teóricamente, corresponde a cada estudiante integrarlos. Como señala Díaz, el exceso de áreas formativas es una limitación importante para la diversificación y contextualización del currículo de modo que responda a las necesidades de cada región del país. Asimismo, a pesar de la sobrecarga curricular,

es notoria la ausencia de capacidades que respondan a las necesidades de formación de niños y jóvenes de nuestro tiempo y que aprovechen el adelanto científico en materia de aprendizajes. Son estudiantes que no siempre tienen el nivel de concentración requerido, reclaman menos inflexibilidad en el desarrollo de las clases y esperan contenidos más atractivos por parte del profesor (Díaz, 2015, pág. 27).

Esta situación tiene antecedentes históricos que han impedido renovar la formación docente. Como señala el experto Luis Guerrero-Ortiz,

desde las reformas curriculares de fines del siglo XX, las políticas de formación docente en el Perú, en general, han permanecido atrapadas en un falso dilema: enriquecer el repertorio didáctico de los profesores aportándole metodologías activas o subsanar los vacíos de su formación inicial, reforzando sus conocimientos disciplinares. Es decir, no se han hecho cargo del impacto profundo que ha representado este cambio de horizonte de la educación en las tradiciones pedagógicas fundacionales de los sistemas educativos, ni de la consiguiente ruptura con un modelo de rol docente no apto para producir el tipo de resultados que los nuevos currículos han empezado a demandar a las escuelas (Guerrero-Ortiz, 2017).

De esta manera, poco se ha avanzado en la actualización de una carrera que, a decir del citado experto, está marcada por tres rupturas del modo como los docentes se relacionan, primero, con el conocimiento, que demanda una relación más crítica con la información para estimular el pensamiento autónomo; y segundo, con los estudiantes, incentivando diversos puntos de vista y diversidad de estilos. Para Guerrero-Ortiz, la política de formación docente en el Perú ha seguido enfocada en el profesor antes que en el aprendizaje, a pesar de que la investigación en los países con mejores sistemas enfatiza lo segundo.

El año 2012 el Ministerio de Educación peruano aprobó un instrumento denominado *Marco de Buen Desempeño Docente* que pretende resarcir este vacío a la luz de los cambios evidentes en la sociedad, para orientar al magisterio sobre la base de nuevos paradigmas. Así, el documento admite que

la sociedad actual pide a los educadores preparar a las nuevas generaciones para afrontar los desafíos de una sociedad futura aún en construcción. Los cuestionamientos sociales a los sistemas escolares y a los propios docentes exigen sistemas de desarrollo profesional que aseguren una formación del magisterio a la altura de los cambios sociales, que los acompañe y hasta los anticipe (Ministerio de Educación, 2012, pág. 12).

En tal sentido, precisa los siguientes cinco tránsitos que demanda la nueva docencia:

Tabla 33. Principales tránsitos que se demandan de la docencia

1. Enfoque sobre el aprendizaje	Tránsito de la asimilación acrítica de conocimientos al principio de la participación activa del estudiante en la producción del conocimiento.
2. Enfoque sobre el sujeto que aprende	Tránsito de una percepción subvaluada y prejuiciada del que desempeña el rol de aprendiz, hacia un reconocimiento y valoración tanto de su potencia y su diversidad como de su autonomía.
3. Enfoque sobre las oportunidades de aprendizaje	Tránsito del espacio reducido y pautado del aula como espacio privilegiado de aprendizaje, al espacio mayor del entorno, la cultura y los diversos procesos locales como oportunidades válidas de desarrollo de capacidades.
4. Enfoque sobre la pedagogía	Tránsito de una enseñanza reducida a la transmisión oral a una enfocada en el desarrollo de capacidades en un contexto de interacción y comunicación continuas
5. Regulaciones institucionales	Tránsito de creencias, hábitos y reglas que constriñen la acción de los docentes e instituciones educativas hacia las reglas y acuerdos que impulsan y facilitan las nuevas dinámicas de enseñanza y aprendizaje.

Fuente: Ministerio de Educación, 2012, pág. 14

A pesar de que el documento no hace ninguna mención explícita a los medios de comunicación ni su papel en la cultura, y en el caso de la tecnología la utiliza como un producto que debe ser creado o usado, este marco de referencia plantea nueve competencias docentes algunas de las cuales conversan con los principios que hemos desarrollado de la educación mediática. Por ejemplo, la primera competencia señala que el buen docente “conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos”, mientras que el cuarto establece que “conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes, para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales”. Desde la perspectiva sociocultural a la que nos hemos referidos, el estudio de los medios y su interacción con los estudiantes resulta fundamental.

(vi) Estrategia Nacional de las Tecnologías Digitales en la Educación Básica

Finalmente, damos cuenta de una estrategia que, lamentablemente, pasó desapercibida por la comunidad educativa y cuyo destino creemos ya perdido en el archivo de todos los documentos con buenas intenciones. Fue aprobado en diciembre de 2016 por el Ministerio de Educación y se denomina Estrategia Nacional de las Tecnologías Digitales en la Educación Básica. Se creó con la finalidad de “formar ciudadanos capaces de aprender, desarrollarse y transformar sus comunidades utilizando tecnologías digitales”. Como señala el propio documento

no se trata de formar solo usuarios de tecnología, sino entramar las tecnologías digitales con las posibilidades de las personas, para crear nuevas oportunidades y empoderar a los ciudadanos para impactar sus comunidades – que a su vez pueden ser locales, regionales o globales. De esta manera, dejamos de entender la tecnología como “una caja más” con la que hay que cumplir, para entenderla en la manera como se engarza con otras áreas de formación curricular y con otros servicios públicos como un acelerador o un catalizador (Ministerio de Educación, 2016).

Entrevistamos a Lucía Acurio, exdirectora de la Dirección de Innovación y Tecnología Educativa del Ministerio de Educación peruano, quien señaló que esta estrategia nació de la preocupación de diversos sectores sobre el impacto de las TIC y de las evaluaciones que cuestionaban los proyectos que se habían venido desarrollando en el país. Esto generó una autocrítica en el propio Ministerio en el sentido en que las compras de tecnología no respondían a proyectos con objetivos claros, que casi nunca conversaban con el currículo escolar, ni tampoco existía un marco orientador. Así, este documento planteó una serie de hitos escalables que parten de un diagnóstico competencial docente en materia digital para, a partir del mismo, diseñar una ruta que le permita convertirse en un docente innovador:

El Ministerio desde hace dos años y medio empezó a trabajar unos lineamientos de política para la formación docente. En función a la carrera meritocrática, queríamos conocer cuáles eran esas competencias que todo docente del siglo XXI, con niveles reconocidos en el Marco del Buen Desempeño Docente. Esto está pronto a convertirse en un Sistema Nacional de Formación Docente y Directiva que pretende ordenar los procesos formativos (Acurio, 2017).

Esta estrategia propone un enfoque sistémico y constituye un excelente punto de partida. Es, al mismo tiempo, el documento de política pública que más se acerca al principio de la educación mediática de mirar las TIC en términos de cultura más que de artefacto. Los cambios de autoridades, sin embargo, han dejado esta estrategia en suspenso al punto de que ya no está disponible en la propia página web del ministerio.

5.2.1.2. A nivel institucional (meso nivel)

(i) La importancia de los medios en la oferta institucional

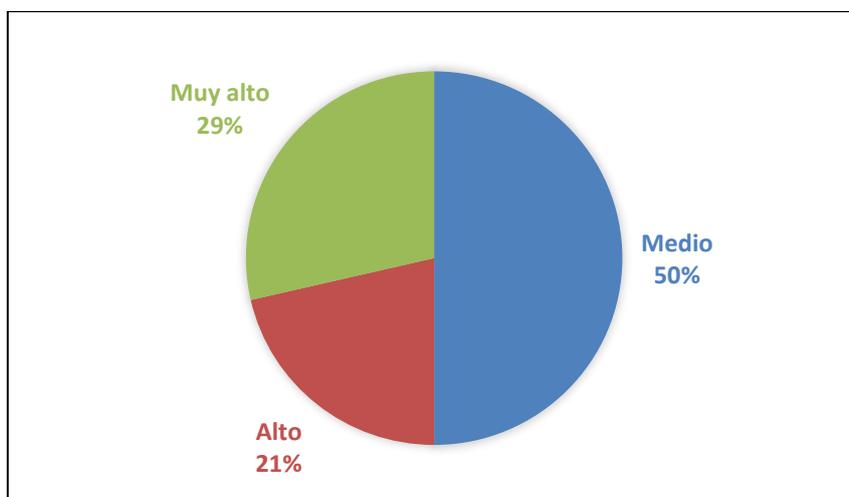
Luego de analizar la presencia de la educación mediática a nivel macro nos adentramos en la siguiente “capa media” que componen las instituciones formadoras de docentes. Antes de fijarnos en los centros integrantes de nuestra muestra final, quisimos hacer una exploración más amplia. Con este propósito, como primera escala del recorrido, elaboramos una base de datos de todas las universidades peruanas que ofrecen grados de Educación (no incluimos aún los institutos, pues no eran parte del plan de investigación original). La tarea fue muy compleja y nos tomó mucho más tiempo del previsto: el pobre nivel de usabilidad de las páginas web de las instituciones educativas, amén de su escasa actualización, fueron barreras importantes. Incluso la información “oficial” que

pone a disposición la Superintendencia Universitaria (SUNEDU) no coincidía con muchos de los datos obtenidos o exhibidos en las páginas web. Llegamos a listar 56 universidades en todo el país y a obtener información de contacto de menos de la mitad (26). A todas ellas enviamos una primera consulta, dirigida a sus decanos o directores de grados. Luego de insistir por algunas semanas, obtuvimos 14 respuestas. Si bien no son representativas, nos permiten tener algunos datos para la exploración inicial.

Las primeras preguntas indagaron por datos oficiales. Consultados sobre la oferta de carreras y grados, el de inicial-primaria fue el único coincidente en todos los casos; secundaria fue elegido en 10 casos. Algunas universidades, además, ofrecen el grado de educación intercultural bilingüe³². Sobre el número de alumnado, las respuestas fluctuaron entre 26 y 500 (aunque la universidad con mayor estudiantado de educación, según la SUNEDU, es la Universidad Privada César Vallejo, con 8,264, duplicando a la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, con 3,772, en segundo lugar).

Tuvimos luego una primera aproximación sobre el grado de importancia que dan estas universidades a los medios en la formación que ofrecen sus alumnos. La mitad de las autoridades consultadas señaló que esta era moderada, mientras que el resto le asignó una importancia alta o muy alta.

Gráfico 4. Importancia asignada a los medios de comunicación en la formación docente según las autoridades universitarias



Fuente: elaboración propia

Las razones que justifican lo anterior son variadas. Por un lado, apuntan a sus posibilidades como herramientas de intercambio informativo: “Por la disponibilidad de uso masivo de tales medios y por

³² Según información del Ministerio de Educación peruano, está “dirigida a brindar un servicio educativo de calidad a estudiantes indígenas y cuenta con las siguientes características”. Cuenta con docentes que conocen la cultura y hablan la lengua de los estudiantes además del castellano y dominan las estrategias pedagógicas propias de este enfoque intercultural, además del uso de materiales educativos pertinentes culturalmente. Actualmente, hay más de 21 mil centros educativos registrados bajo esta modalidad en el país (Minedu, 2018).

la conexión permanente que permite establecer entre los actores del proceso educativo”. [Autoridad 1]. También por ser parte inherente a la cultura contemporánea: “Vivimos en un mundo en el que la información que se transmite es veloz a través de esta vía, y el estudiante debe aprender a utilizarlos en beneficio de los alumnos” [Autoridad 3], o porque responde a una demanda social, no necesariamente pedagógica: “Se identifica espacios con información actualizada y videoconferencias” [Autoridad 7] o “porque permiten que el docente sea moderno, con recursos NTIC y mejor enseñanza” [Autoridad 8].

También aparece un sesgo prescriptivo, al ser parte de las competencias exigidas en su plan de estudios de forma explícita:

- “Nuestra propuesta de formación reconoce su importancia, pero ello no se aprecia mucho en el ejercicio de los docentes” [Autoridad 10].
- “Tendrán que utilizarlos en su vida de profesores. Es una competencia transversal que deben desarrollar” [Autoridad 4].
- “Tenemos en el perfil la competencia genérica: ‘Demuestra manejo de las TIC’, y es una exigencia del mercado laboral que los futuros profesores las dominen” [Autoridad 6].

Otros directivos justifican la presencia de los medios en la formación docente arguyendo las posibilidades que estos ofrecen para la profesión: sea que “permiten nuevas realidades comunicativas” [Autoridad 12] o constituyen “un medio para la innovación y la investigación y, por ende, incide en el progreso de la educación y permite la interacción e integración global con el mundo educativo” [Autoridad 9]. Solo en un caso se consideró importante “tener en cuenta que debemos darle una mirada crítica a lo que proviene de estos medios” [Autoridad 3].

Las autoridades de los cuatro centros participantes de la muestra de este trabajo se refirieron de manera más extensa a partir de las entrevistas en profundidad realizadas.

En el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico (IPNM), en 1990 la especialidad de Lengua y Literatura cambió de nombre a “Lengua, Literatura y Comunicación”. Este añadido respondió a la necesidad de integrar los medios, sobre todo su análisis e interpretación. Según Liliana Muñoz, coordinadora de la especialidad, los currículos desde entonces incorporan la radio, la prensa, la televisión y las TIC en general como parte de la experiencia formativa. Aunque antes también se abordaban como posibilidades metodológicas, no aparecían en el currículo de forma explícita. Para la entrevistada es indudable la influencia de los medios en algunas prácticas y comportamientos de las personas, por un lado, y por el otro la importancia de trabajar con medios se debe a la necesidad de integrar el mundo real a lo que pasa en el aula:

Tomamos como referencia estos elementos para hacer un análisis con los estudiantes sobre conductas, compromiso ético, es decir, la parte valorativa y de algunos conocimientos [...] Si los medios de comunicación no permiten un diálogo con los estudiantes o no se les da un espacio para analizarlos, pueden pensar que las cosas que se pasan por la televisión son muy naturales.

La Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), el centro de educación superior privado más antiguo del país, tiene una relación con los medios que se evidencia en su propia historia institucional, según Alberto Patiño, coordinador de educación a distancia entrevistado para este trabajo. En la década del 60, el padre Felipe McGregor, quien era el rector, consideraba los medios como una escuela paralela. Incluso repetía que “la televisión desteje por la noche lo que la escuela teje durante el día”. En consecuencia, fundó una señal de teleducación que integró más de 100 instituciones educativas y luego inauguró un centro ad-hoc en el propio campus, que fue el germen de la futura facultad de Ciencias y Artes de la Comunicación. Para Patiño, este contexto institucional influyó en la manera de comprender los medios en la formación docente. Con espíritu autocrítico, también concluyó sobre esas experiencias iniciales en teleducación, que a muchos les costaba comprender el lenguaje de los medios (y algunos aún no lo hacen): “creíamos que poniendo al mejor profesor de matemática a dar una clase frente a una cámara mejoraríamos la educación”.

En el caso de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) entrevistamos a la profesora Liliana Muñoz, vicedecana de la Facultad de Educación. Según considera, “los medios de comunicación podrían jugar un rol más positivo, pero también depende de cómo los profesores aprovechamos esas situaciones que se dan en los medios (en cualquier medio) donde se propaga algún tipo de mensaje y convertirlo en algo que les sirva a ellos en su formación”. En ese sentido, señaló que prima mucho en su propuesta la contextualización de todo lo que pasa en el mundo real y que puede ser aprovechado en el aula. En ese sentido, relató experiencias de cómo utilizan los mensajes provenientes de los medios para analizarlos y encontrar en ellos una oportunidad formativa. Advirtió que muchos de los mensajes, sin análisis, pueden ser asumidos como “normales” por sus estudiantes y que luego corren el riesgo de ser replicados en su propio ejercicio docente. En ese sentido,

siempre les digo a los estudiantes que van a trabajar con niños y chicos que van a estar entrando a la preadolescencia, entonces hay que ser muy observador de lo que nos ofrecen [los medios], porque como todo entra por los ojos, los oídos, por nuestros sentidos, cuando ellos estén frente a un grupo de estudiantes saber cómo ellos van a orientar estas diversas conductas.

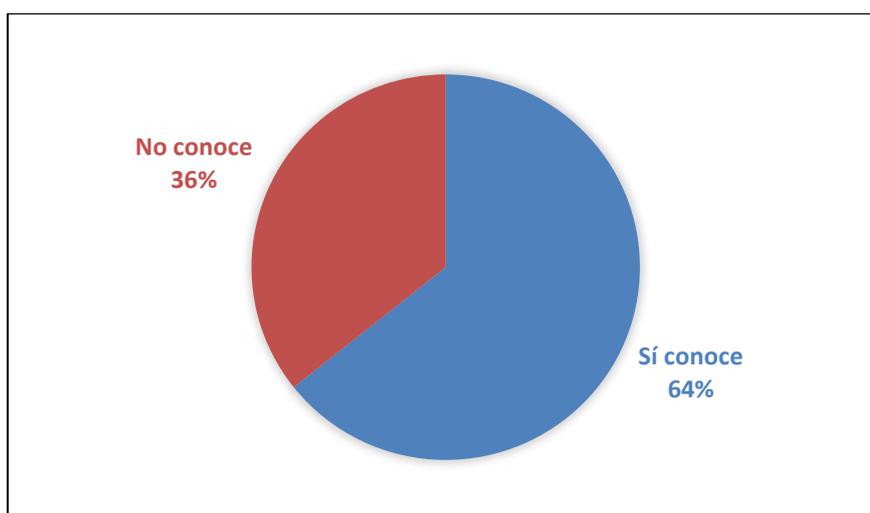
La Dra. Milagros González, directora de la Escuela de Educación de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM), enfatizó en el origen y estilo jesuitas de su institución, revelando la importancia que dan a la formación humanista de sus docentes: “queremos un educador que maneje criterios pedagógicos y técnicas metodológicos, pero que también sea un investigador”. En esa línea, coincidió con sus colegas entrevistados en el sentido de la inmensa importancia de los medios en la formación docente. Existe una asignatura específica, común a todas las carreras, que aborda temas como los

lenguajes e impactos de los medios. Si bien antes era una asignatura optativa, pasó a ser obligatoria porque “un educador que no sepa manejar TIC es como si estuviera cojo”.

(ii) Lo que entienden por educación mediática

Luego consultamos a las autoridades académicas si conocían o habían oído hablar de “educación mediática” o “educación en medios”. La mayoría (64%) señaló que sí, lo que triplica el nivel de conocimiento de los estudiantes consultados, como veremos más adelante.

Gráfico 5. Conocimiento sobre Educación Mediática de las autoridades universitarias



Fuente: elaboración propia

A los que respondieron que conocían o habían oído hablar de este concepto se les pidió una definición propia de lo que significaba. Aquí, la mayoría de las respuestas apuntaron al uso accesorio de los medios como herramienta didáctica:

- “Desarrollo de *parte* del proceso educativo *a través* de los medios de comunicación masiva”. [Autoridad 1].
- “Una educación tecnológica digital *con uso* de las NTIC”. [Autoridad 5].
- “Se refiere a la *utilización* de medios múltiples, provenientes de las TIC, en los procesos educativos” [Autoridad 2].
- “*Manejo* de los medios digitales, virtuales, en la práctica educativa”. [Autoridad 3].
- “*Utilizar* TIC” [Autoridad 10].
- “Es la educación que se brinda *a través* de medios, o *utilizando* los medios, para *complementar* el desarrollo educativo”. [Autoridad 8].

Solo dos incluyeron el desarrollo de capacidades en los estudiantes: “Es desarrollar el proceso de aprendizaje *usando* los medios de comunicación *para lograr capacidades* en los estudiantes”. [Autoridad 4]. “Educación que *utiliza* los medios de comunicación para *educar y desarrollar capacidades*” [Autoridad

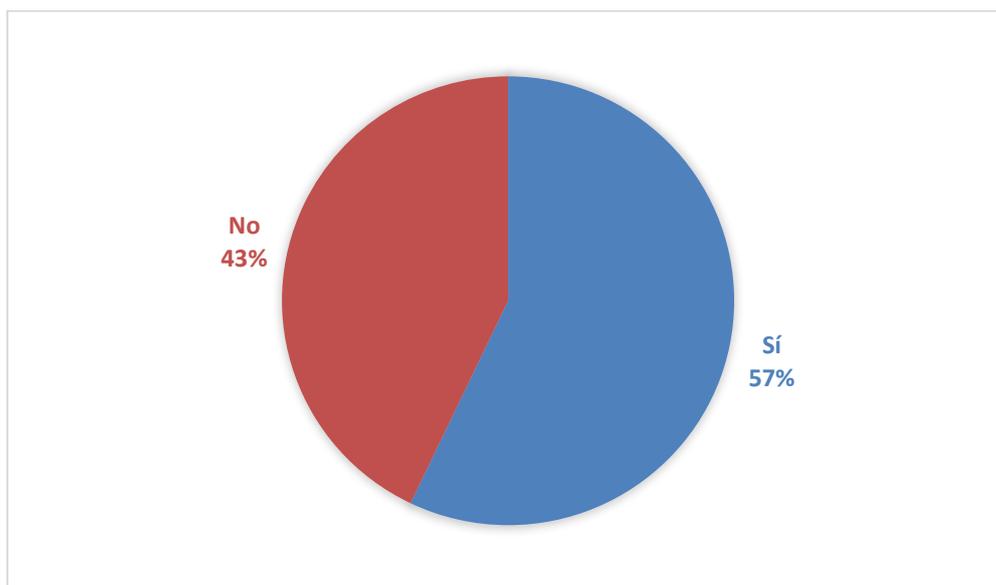
7]. Y un único caso reveló la noción de medios como objeto de estudio: “La Educación mediática es el proceso de enseñar y aprender *sobre* los medios de comunicación y los sistemas informáticos.” [Autoridad 9].

En el caso de las autoridades entrevistadas presencialmente, se ofrecieron definiciones como “una educación que usa como herramienta a los medios para llegar a la gente, a los estudiantes, a los usuarios” o “una educación que permita el uso y el consumo crítico y reflexivo de los medios”. En dos de las instituciones se señaló que se trata de un concepto nuevo y que, al no estar presente en documentos oficiales, su definición aún resultaba confusa.

(iii) La EM en los planes de estudio

A pesar de la ambigüedad de muchas de las respuestas, exploramos la presencia de la EM en los planes de estudio. En la entrevista en línea, el 57% de las 14 autoridades participantes confirmó que sí contaban con alguna asignatura vinculada a lo que ellos consideran o definen como educación mediática. En este punto resulta preocupante que el 43% restante haya señalado que no ofrecían ningún contenido al respecto.

Gráfico 6. *Asignaturas específicas sobre EM en la formación inicial docente*



Fuente: elaboración propia

Luego les pedimos que compartieran información del contenido de aquellas asignaturas específicas. Las respuestas fueron, todas sin excepción, una confirmación de la mirada pragmática de los medios. Se trata, en todos los casos, de asignaturas que, aun advirtiendo algún componente de naturaleza teórica en sus sumillas, apelan al uso de las TIC como herramientas (sobre todo a los ordenadores). Así, tenemos asignaturas como “Enseñanza de la lengua (también las hay de historia, matemática o

geografía) con uso del computador” o “Taller de informática”, “TIC aplicada a la educación” y otras denominadas únicamente “TIC”.

Luego se hizo lo propio con las cuatro autoridades entrevistadas que son parte de la muestra.

En el caso de la PUCP, como señaló Alberto Patiño, existen hasta cuatro asignaturas relacionadas con la educación mediática: “Educación y medios de comunicación” “Arte y comunicación y expresión”, “TIC y aprendizaje en educación inicial” y “Recursos para la enseñanza”. En la siguiente tabla sintetizamos sus sumillas:

Tabla 34. Sumillas de asignaturas vinculadas con la educación mediática en la PUCP

Asignatura	Sumilla (síntesis)
TIC y aprendizajes en educación inicial	Proporciona el marco conceptual para comprender y analizar críticamente las características y repercusión del uso de los recursos tecnológicos en los procesos educativos, a partir del conocimiento de las posibilidades que éstos ofrecen. Se identifican los aspectos básicos para su incorporación a nivel curricular y didáctico. Se diseñan, desarrollan y evalúan los recursos tecnológicos necesarios para facilitar y potenciar los aprendizajes de los niños del nivel de Educación Inicial, en base a criterios pedagógicos, psicológicos y socioculturales pertinentes. (...)
Educación y medios de comunicación	Curso de naturaleza interdisciplinar que, desde un enfoque crítico, plantea la relación entre infancia y medios de comunicación masiva brindando elementos tanto para el análisis crítico como para el desarrollo de proyectos y propuestas de trabajo con niños y padres de familia. Presenta las principales corrientes teóricas que han abordado el tema, las características de la audiencia infantil de 0 a 6 años, los usos, costumbres y preferencias en el consumo infantil de los medios. Se reconocen los tipos de producciones mediáticas, géneros y formatos audiovisuales dirigidas al público infantil: educativos, de entretenimiento, ficción-narración, concursos. Analizan la publicidad dirigida a niños (...) y los aspectos constitutivos en la relación infancia-medios: fantasía, imaginación, estética, dimensión lúdica, humor, emotividad e identificación.
Arte, comunicación y expresión	El curso tiene como finalidad acercar al estudiante al conocimiento y disfrute del arte en sus diversos lenguajes y manifestaciones, teniendo en cuenta tanto el patrimonio artístico-cultural de nuestro país como el arte contemporáneo y aquellas manifestaciones que forman parte de la estética de nuestra vida cotidiana. (...) Asimismo, desarrolla en el estudiante las competencias comunicativas que le permitan expresarse por diversos medios (oral, gestual, icónico, multimedial, corporal, entre otros). Se abordan los principios que orientan la comunicación educativa tanto a nivel personal como a nivel organizacional.
Recursos Educativos para la Enseñanza	El curso analiza el concepto e importancia de los recursos educativos como parte del proceso de programación y desarrollo de las estrategias de enseñanza aprendizaje de las diversas áreas curriculares. (...) El curso brinda los criterios pedagógicos para la selección y uso de los recursos educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con énfasis en la interacción e interactividad de los alumnos para la construcción del conocimiento. Asimismo, enfatiza en los fundamentos y criterios técnico-pedagógicos para que los futuros docentes puedan analizar, evaluar, seleccionar, elaborar y usar los recursos tecnológicos que respondan a finalidades formativas.

Fuente: Sílabos de la PUCP, Facultad de Educación

En la UARM, existen dos asignaturas vinculadas, “TIC aplicadas a la educación” (con variantes específicas para la enseñanza de matemática e inglés, donde se incluye software específico para cada

caso) y “Lenguaje de los Medios”. Esta segunda asignatura está a cargo de un profesor, Fernando Ruiz³³, que también imparte una asignatura análoga en la PUCP. Según el sílabo, este curso:

propone brindar el aprendizaje de los medios de comunicación masiva particularmente en lo que se refiere a su naturaleza, lenguajes y criterios de análisis. En ese sentido, el curso articula tres ejes fundamentales: a) La relación entre Educación y Comunicación en el entorno audiovisual contemporáneo b) La explicación del lenguaje de los medios incidiendo en la radio y el cine y por derivación la televisión c) La explicación y práctica de análisis de los lenguajes de los medios. En función de ello el curso brinda espacio particularmente al análisis de lecturas y al análisis – debate de productos audiovisuales.

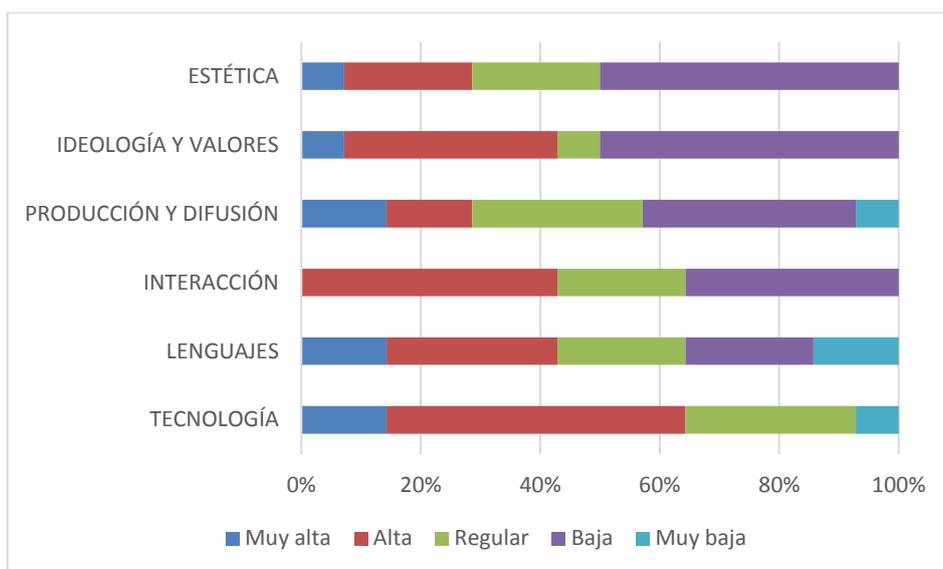
En el IPNM, por su parte, se ofrecen asignaturas de TIC (hay hasta dos dentro de la malla curricular, dependiendo de la carrera), que se imparten a todos de forma obligatoria.

En la UPCH se trabaja una competencia que se llama “Competencia en la Comunicación”, dentro de la cual hay una dimensión vinculada con el uso de las TIC. También cuentan con una asignatura de informática. Adicionalmente, de forma transversal, muchas asignaturas incluyen recursos mediáticos como parte de sus propuestas: desde evaluaciones digitales, foros virtuales o wikis. La profesora Muñoz comentó que recientemente la universidad había firmado un convenio con la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) “para que los estudiantes lleven tres cursos electivos donde solo se usa la tecnología. Y uno de esos cursos es, por ejemplo, trabajo colaborativo en red. Cómo aprender trabajar a través de diversos recursos de manera colaborativa. Otro curso que llevarán con esta universidad es “cómo darle forma a una idea de negocios”.

También pedimos a las autoridades una valoración personal sobre el peso de cada una de las seis dimensiones de la competencia mediática –que detallamos en el marco teórico– en la oferta curricular de sus instituciones. Como se desprende del siguiente **Gráfico 7**, las dimensiones de estética y de ideología y valores resultan las más bajas. En el otro extremo, tecnología aparece como la de mayor peso.

³³ Se trata del profesor Fernando Ruiz, entrevistado para esta tesis, que es uno de los más importantes promotores de la educación mediática en el país desde hace muchos años.

Gráfico 7. Importancia de las dimensiones de EM en la formación inicial docente según las autoridades



Fuente: elaboración propia

En las entrevistas presenciales escarbamos más sobre esta valoración. Para todos los entrevistados, la dimensión tecnológica es la que más destaca porque es un requisito el manejo básico de los medios en la formación docente. Aun así, algunas autoridades fueron autocríticas al señalar que se encontraban en una fase inicial porque, aunque estaba declarada esta dimensión en los planes de estudio, el manejo de muchos de sus colegas de muchas herramientas tecnológicas estaba en formación. El resto de las dimensiones, dicen, parecen muy importantes, pero están (o intuyen que están) muy diluidas en varias asignaturas. Asimismo, en ocasiones depende del docente que las imparte (en algún caso, por ejemplo, una autoridad comentó que la dimensión estética se trataba en una asignatura porque el profesor a su cargo insistía mucho en eso, pero no porque necesariamente fuera uno de los contenidos o competencias que buscaba el plan de estudios).

En muchos casos, las respuestas dejaban sentir que presentaban que la dimensión de ideología y valores, por ejemplo, debía estar presentes en las asignaturas que promovían el pensamiento crítico; del mismo modo, algunos elementos de la dimensión de interacción podrían coincidir con algunos contenidos de los cursos más ligados a la psicología del aprendizaje o al estudio de los procesos cognitivos. En suma, existía plena disposición a la incorporación de todas las dimensiones, pero aún poca claridad para prever cuál sería la mejor estrategia de incorporarlas a la formación que dan a sus estudiantes.

(vii) Barreras para educar mediáticamente

Finalmente, conversamos con las autoridades académicas sobre las barreras para el desarrollo e implementación de la educación mediática en el país.

Un punto en el que todos coinciden es la falta de formación docente. Para Alberto Patiño, los propios docentes son muchas veces acríticos acerca de los mensajes que dan los medios y creen ciegamente en los medios, lo que marca la agenda urgente hacia la capacitación en este tema. Del mismo modo, Milagros González cree que debemos superar el desconocimiento del magisterio sobre este tema, pues subsiste una mirada prejuiciosa sobre los medios de comunicación. Si los docentes no son tus aliados será imposible avanzar, por lo que es tarea importante persuadir de la conveniencia de incorporar la educación en medios.

En la misma línea, Liliana Muñoz considera que es prioritario romper el paradigma que, por un lado, da más importancia a las asignaturas tradicionales y en esto tienen mucha responsabilidad las universidades, que suelen ser muy academicistas. La educación mediática, para Muñoz, se relaciona con una cuestión característica de la sociedad actual y, bajo esa perspectiva, son los formadores de docentes quienes primero tienen que superar el paradigma enfocado en los temas y no en los problemas: “Si tú tienes un currículo basado en problemas, la educación mediática entra muy bien. Si tienes un currículo más centrado en asignaturas es más difícil”. Patiño coincide y añade que el currículo nacional debería ser más explícito sobre esta materia. Lilian Loayza considera en este punto que los docentes siguen siendo formados de manera demasiado especializada, de modo que la educación mediática podría ser “delegada” a aquellos más cercanos al tema de la comunicación, aunque se trate de un tema prioritario.

Del mismo lado, otra barrera percibida son los padres y madres de familia. Por un lado, porque es cada vez más difícil comprometerlos con la tarea educativa: participan de forma escasa y, cuando lo hacen, priorizan aquellos contenidos y asignaturas que ellos mismos tuvieron como alumnos. Para Patiño,

Hay un esfuerzo muy grande, a mí me consta, de los directores de involucrar a los padres de familia, a la comunidad local, en la escuela, no solamente en los aspectos tradicionales (infraestructura, limpieza, arreglar el baño, etc.), sino también para que participen en la educación de sus hijos, pero son pocos. Son sobre todo las mujeres, los hombres casi nunca van. Un director me dice “el 90% cuando hay reunión de padres de familia son mujeres, y hay que convocarlos en la tarde noche porque si no, no van, y los papás no van porque están cansados de trabajar”. Entonces, más bien los padres creo que también necesitan educación para los medios.

5.2.2. Conocimientos y actitudes de los estudiantes de educación peruanos sobre EM

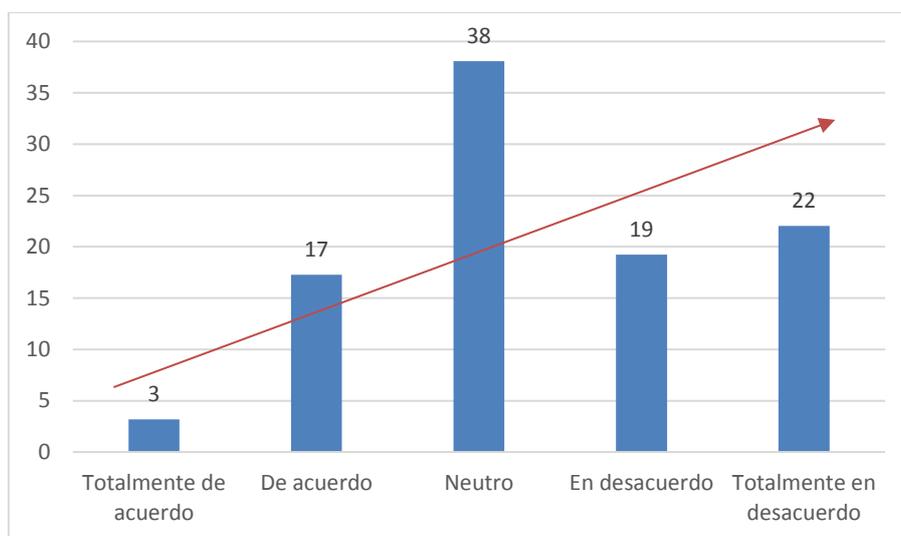
El nivel micro al que aludimos en los capítulos anteriores atañe a los estudiantes de educación, es decir, a los docentes en formación. Indagamos, en este punto, sus conocimientos, actitudes y prácticas

vinculadas con la EM. En el **artículo 3** (Mateus & Hernández-Breña, 2019) presentamos los resultados estadísticos. A continuación, los hallazgos cualitativos.

5.2.2.1. ¿Qué saben los futuros docentes sobre la educación mediática?

En cuanto al conocimiento que tienen sobre la EM, las respuestas confirmaron que es muy limitado. Aunque los resultados de la encuesta muestran a un 38% de participantes con una postura neutra sobre su capacidad de definir qué es la EM, la suma de los que dicen poder hacerlo apenas alcanza el 20%, proyectando una tendencia negativa, como se muestra en el **Gráfico 8**.

Gráfico 8. Conocimiento de estudiantes de educación sobre EM



Fuente: elaboración propia

Los grupos focales permitieron ver que aquellas definiciones que manejan los estudiantes de educación, de forma intuitiva, rara vez coinciden con la mirada sociocultural de los medios que proponemos en este trabajo o que se discute en la literatura especializada. Emergieron de las conversaciones algunos asuntos que nos ayudan a organizar sus ideas sobre el tema: una concepción instrumental de los medios, una presunción de las capacidades innatas de los estudiantes sobre las TIC y la mirada autocrítica sobre sus propias capacidades, y su perspectiva sobre el rol docente en el contexto de la EM.

(i) El medio como herramienta, el docente como mediador

Primero, si bien la mayoría de los futuros educadores confirmó no haber oído nunca hablar del concepto de EM, este fue intuitivamente asociado al uso de los medios como herramientas o recursos que les permitirían enseñar mejor. Según dijeron: “El propio nombre lo dice, la EM viene a ser la educación *a través de* los medios de comunicación” [IPNM-H1]. De este modo, “aprovechando su propia praxis [y la] facilidad [que tienen los estudiantes hoy] de utilizar los medios de comunicación

[nace la EM] *para hacer más significativo* el aprendizaje en ellos” [IPNM-H1]. Igualmente, otra estudiante la definió como “el proceso de enseñanza y aprendizaje relacionado al *uso* de recursos tecnológicos y medios de comunicación” [PUCP-M2] y otras compañeras coincidieron con esa noción. Una estudiante dijo: “Imaginé algo como *herramientas* que servirían a los profesores para que puedan enseñar a sus alumnos” [UPCH-H1], mientras que otra compañera aseguró que la EM tenía que “ver [con] qué *herramientas* tecnológicas, como las aplicaciones, podemos usar nosotros [como docentes] para hacer una clase más *entretenida*, más *didáctica*” [UPCH-M2].

Pocas opiniones fueron más allá. La primera, de una estudiante que había leído a McLuhan en una asignatura de Filosofía hacía relativamente poco, señaló que consideraría la EM como “*una educación que sale de las aulas*, que ya no va a ser solo el docente que va a dar la información, sino que puedes aprender por medio de la radio, televisión y diversos medios” [PUCP-M4]. En el segundo caso, otra alumna definió la EM como “la preparación o formación que nos puedan brindar para poder *interactuar* con las nuevas tecnologías y poder *hacerle frente a la sociedad de la información y conocimiento*” [PUCP-M7], introduciendo una mirada más relacional entre las personas y los medios. Finalmente, un par de intervenciones se refirieron puntualmente a la EM como una cuestión ligada más con la influencia de los medios: “Yo me imaginé, más o menos, en relación a la televisión con la educación, cómo se influían. Y en cuanto a las tecnologías en general, la radio, la tele también, cómo están influyendo, en qué ayudan y en qué no” [UPCH-M2], señaló una de ellas.

El segundo eje que surgió en las conversaciones fue el de las presuntas *capacidades innatas* de los estudiantes para interactuar con los medios como una condición que será parte de su futuro ejercicio docente:

Actualmente el mundo ha revolucionado y *todos los chicos desde que nacen tienen esas nociones de la tecnología inherentes* a ellos mismos porque *es algo que se da casi de forma automática*. [...] Por ejemplo, mi hermana tiene 8 años y ella usa WhatsApp, o sea, me escribe, me manda mensajes, yo a su edad no sabía qué era un WhatsApp, un Facebook, un Twitter, por eso ellos son más nativos a eso. Es de forma *innata*, nadie les enseñó” [IPNM-H1].

Otra participante ponía un ejemplo sobre su experiencia de práctica en un taller de informática para el que no había sido bien entrenada:

Yo *no estaba muy capacitada* para enseñar ese software [un software libre de edición de imágenes digitales llamado GIMP] porque nuestra especialidad no es Informática –estamos aprendiendo como a la fuerza, por así decirlo–, capacitándonos solos, viendo videos en YouTube, pero los niños fueron más rápidos hasta donde yo llegué, interactuaron más, prepararon presentaciones más detalladas de las que yo les hice a ellos [IPNM-M3].

En ese sentido, otra compañera percibe que tendrán que lidiar con una permanente condición de desventaja por la velocidad irreparable de las tecnologías: “Ahora, en cada casa ya tienen una laptop, un celular, una Tablet, entonces, *los chiquitos son más nativos a eso*, o sea, nacen, les dan un celular, y ya pueden manejarlo, pueden escribir, pueden mensajear” [IPNM-M2].

Asimismo, si bien los futuros docentes acusan una falta de capacitación en materia tecnológica que los pone en desventaja, también son conscientes de que su rol no será el de competir con las habilidades de sus alumnos. “Es muy importante el docente, o sea, pueden pasar muchas cosas que faciliten la vida del ser humano, pero sí o sí siempre necesitamos a un ser como guiador, como orientador” [IPNM-M3]. Así, quedó bastante clara la mirada del docente que comparten:

Siempre tiene que haber alguien que lo oriente, porque, [así] como puede ser un buen recurso, también se pueden desviar, puede no usarlo para algo bueno sino para algo malo, y ahí es donde entra la EM. Para que podamos, como docentes, capacitarlos, ya no tanto enseñarles, sino orientar para que los sepan manejar [IPNM-M2].

En la misma línea, “si el docente no enseña a moldear estos medios, entonces el alumno no seguirá el camino adecuado para adecuarlo a su contexto” [UPCH-M5] y es así como la EM es concebida intuitivamente como una guía necesaria: “*Mediar la interacción* del estudiante con los medios que se van a trabajar. [...] el docente va a ser el que guíe los pasos que debe seguir el estudiante para que alcance algo” [IPNM-H2].

(ii) La competencia mediática

Luego de conversar sobre sus definiciones de educación mediática, explicamos que el objetivo final de promoverla era desarrollar en los ciudadanos una competencia mediática (CM). Para esto, había también que partir por tener una idea compartida de lo que significa esta competencia. Les pedimos algunas ideas al respecto. De ideas iniciales abstractas (“aquella persona competente mediáticamente es aquella persona que *sabe utilizar* de manera adecuada y sabe manejar un programa” [UPCH-M1] o que el docente debe enseñar “el *buen uso* y saber qué usar. Por ejemplo, ellos pueden tener al alcance mucha tecnología, [...] pueden saber mucha tecnología, pero no saben guiar muy bien qué programas existen para que puedan facilitar esas capacidades. [UPCH-M2]), fuimos encontrando otras ideas más concretas, vinculadas con la búsqueda, selección y manejo de la información, sobre todo en internet: “que es el medio que más utiliza” [UARM-M2].

En cuanto a la capacidad de selección, hubo un reconocimiento de que la abundancia de información era un problema contemporáneo: “creo que no todo lo que tenga al alcance lo va a utilizar. Sobre todo, [deben aprender a] *seleccionar*. [UARM-M5]”. En el mismo orden de ideas, quedó establecido que parte del proceso era sentirse capaces de discriminar las fuentes de acuerdo con su fiabilidad:

Conocer que no toda la información que se presenta en internet es información que le va a servir al estudiante o que es verídica. En ese caso el estudiante tendría que *saber* que hay información en internet que no es confiable, entonces, creo que si tiene en la cabeza eso podrá discernir algunas fuentes o medios para buscar [PUCP-M5].

Siguiendo esta lógica, un aspecto relacionado directamente con el rol orientador que asumen como docentes es el aspecto reflexivo y analítico:

En la actualidad va a ser muy difícil que los programas chatarras [“televisión basura”] desaparezcan, pero lo que sí se podría hacer es que por medio de la educación se les incentive a los estudiantes a *identificar* qué cosas están mal y qué cosas están bien, y que rescaten lo positivo de ese programa. De esa manera, estaríamos aportando a que el estudiante pueda desarrollarse mejor [UPCH-M8].

Por lo anterior, la competencia también debería “favorecer la capacidad de *interpretar* [...] Y lo otro sería que, gracias a esa interpretación, otra capacidad podría ser *explorar*” [UPCH-M3].

Otras propuestas transitaron la formación asertiva cuando se entendió la CM como “la capacidad, relacionada al enfoque sociocrítico, donde el estudiante debe ser un ser autónomo y reflexivo de su propio conocimiento, que no vea que la información que se le da en las aulas es absoluta, sino relativa y dispuesta al cambio” [PUCP-M8]. Una estudiante apuntó que la competencia mediática, en este mismo punto, debería ayudarlos también a enfocar sus prácticas mediáticas:

El [estudiante] chiquito *ya tiene* cierta capacidad, o cierto desarrollo, de lo que es mediático [...] Por ejemplo, ellos dicen ‘yo sé usar muy bien el Facebook’, pero cómo lo usas, para qué lo usas, cuál es el fin, cuál es la finalidad por la que lo está utilizando, no es algo que le ayude a desenvolverse de una forma que no lastime su integridad [UPCH-M2].

Menos frecuentes en la conversación fueron las capacidades ligadas a la producción y la expresión. Apenas una persona relacionó la competencia mediática “con la *creatividad*, porque nosotras nos comunicamos, también, a través de la creatividad para hacer cualquier trabajo” [UARM-M6]; mientras que otra lo hizo con la innovación, entendida como la capacidad de a partir de un recurso, encontrar “nuevos modos para aplicarlo, utilizarlo, y eso porque estamos en un periodo de incertidumbre. [...] Ya no tienes que bombardear con información, como si [el niño] fuera un diccionario viviente, sino de cómo [lo] preparas y lo adaptas para que se enfrente a los diferentes contextos que surgen” [PUCP-M6].

Finalmente, aunque no se habló directamente del tema de actitud, sí se mencionó como necesaria la capacidad de actualización permanente

porque sabemos que las tecnologías cambian de año en año o en un periodo corto de tiempo. Entonces, a veces tenemos programas del 2010 o 2011 que no funcionan ahora. Entonces, es necesario una constante capacitación o actualización frente a las modificaciones que se va dando a lo largo del tiempo. Ser autodidacta. [UARM-H1].

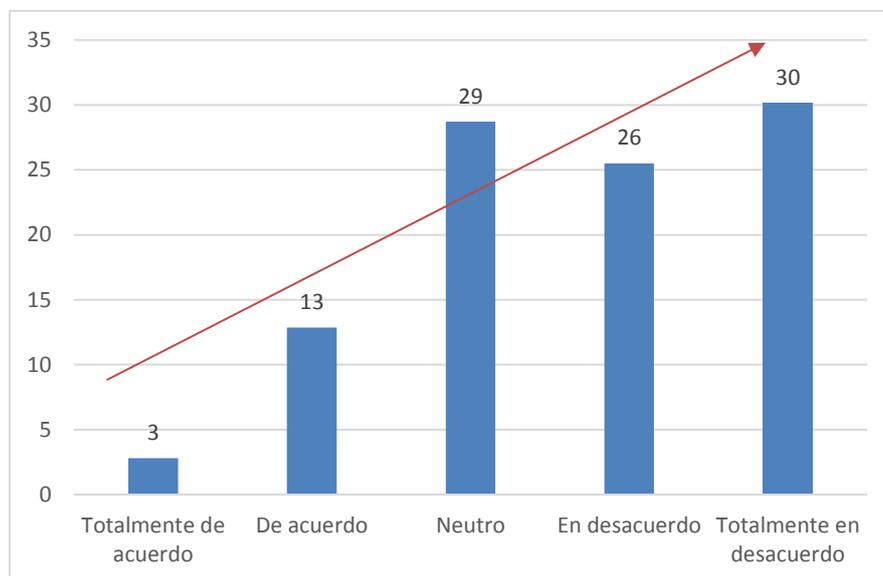
Este autodidactismo quizá comprenda implícitamente la dimensión actitudinal y se desprenda del paradigma de aprender a aprender. Como señaló un estudiante, importa cómo uno “explora para no limitarse, sino para poder seguir descubriendo cosas” [UPCH-M3].

(iii) La EM es una deuda por saldar en la preparación docente

Para conocer mejor la formación en EM que han recibido como parte de su entrenamiento docente, preguntamos a los participantes su grado de acuerdo o desacuerdo al respecto. Según la encuesta,

apenas el 3% de los 501 respondientes estuvieron totalmente de acuerdo y el 13% de acuerdo con la afirmación de haber recibido formación en EM en su plan de estudios. Más de la mitad (56%) declaró no haber recibido ningún tipo de formación en este campo.

Gráfico 9. ¿Han recibido formación en EM durante su carrera?



Fuente: elaboración propia

Muchos participantes reconocieron haber aprendido puntualmente sobre medios, aunque, por lo general, fue un aprendizaje únicamente ligado a la dimensión tecnológica. Por ejemplo, “en [la asignatura de] informática tocamos sobre el manejo de ciertos programas. También [...] herramientas para que puedas enseñar didácticamente a los alumnos. Programas como Excel, Power Point y Word” [UPCH-H1]. Aun considerando las herramientas ofimáticas como parte de la competencia mediática básica de algún docente, persisten las dudas de su rigor:

Mis alumnos saben [usar programas ofimáticos] superficialmente, o quizá a fondo, entonces me gustaría como parte de la educación que se pudiera aprender más, que a nosotros como docentes nos capaciten más en ello. Para poder darle un conocimiento más de lo que ya aportan los estudiantes. Porque quizá yo voy a una clase y enseño tal cosa, y el estudiante ve que yo le enseño y él me enseña. Lo cual no estaría mal. No. Pero mi alumno va a tener dudas y yo voy a tener el deber de solventar esas dudas [IPNM-M2].

Más allá de las clásicas asignaturas de Informática o TIC, se citaron otros recursos concretos trabajados en alguna clase por iniciativa del profesor de turno, pero no como parte del programa oficial: por ejemplo, la selección de algún vídeo de Youtube para analizar en clase, o el uso de Google Académico para investigar, el programa PowTown para hacer presentaciones, o alguna actividad de robótica básica. En algún caso se mencionó un taller optativo donde “enseñan a hacer historietas, videojuegos educativos para los niños” [UPCH-M1].

De las universidades que estudiamos, solo dos ofrecen asignaturas que podríamos vincular directamente con la EM más allá de la dimensión tecnológica. Una de ellas, por ejemplo, ofrece uno llamado “Lenguajes de los medios”. Dos participantes del grupo focal que la habían llevado, explicaron sus contenidos: “ahí vemos mucho lo que es el cine, la radio, la televisión, la función que [cumplen] en la educación” [UARM-M2]; también estudian “cómo los medios (cine, televisión, radio) pueden influir en la manera en la que el docente tiene más herramientas para llegar más a sus estudiantes” [UARM-H1]. Adicionalmente, esta misma universidad organiza un taller de cine abierto a la sociedad llamado “ValorArte”, donde los participantes analizan películas vinculadas a la espiritualidad [por el origen religioso de ese centro de estudios] y a otro abanico grande de temas sociales. Los estudiantes que participaron en la asignatura o del taller los valoraron positivamente porque sienten que cuentan con más recursos para analizar los medios, comprendiendo sus sentidos y códigos, y para diseñar experiencias de aprendizaje con sus propios estudiantes.

En casos aislados, los medios de comunicación fueron materia de análisis de otras asignaturas no relacionadas directamente con la EM:

El año pasado llevamos el curso de Ética y tocamos ese tema, de los medios de comunicación y cómo es que la persona debía acceder lo que presentaban los programas. Tenía la decisión de hacerlo. Entonces, veíamos si la culpa era de los programadores que ponen esos programas que no tienen contenido educativo o de la persona que accede. Y decían que la culpa era de las personas porque cada uno está libre de decidir lo que va a ver o no. Entonces, decían otras personas, a nivel del Perú, lo que más tienen los medios son programas basura y poco educativos. Entonces, qué es lo que voy a ver aparte de estos programas... lo único que me toca a elegir es lo que me presentan [UARM-M4].

O incluso que el uso de ciertos recursos, como el audiovisual, suscitara una reacción particular:

De ‘cachimba’ [estudiante de primer curso] había un curso de Psicología y unos compañeros presentaron un video. Fue muy bueno. La decana les dijo para colgarlo en la página de la facultad, porque era muy interesante lo que habían presentado [PUCP-M5].

Al respecto, otros participantes de esa misma conversación señalaron que era muy extraño encontrar compañeros que trabajen en formatos distintos al impreso, aun cuando era algo que buscaba promoverse desde sus propios profesores:

Para el curso de “Estrategias para aprender a aprender” presentaremos un portafolio virtual. Vamos a crear un documento donde vamos a establecer estrategias de aprendizaje para cursos específicos, para niveles específicos y lo vamos a subir a YouTube [PUCP-M1].

El ciclo pasado en el curso de “Procesos cognitivos” teníamos un portafolio [Documentos escritos, resumen de lecturas y más]. Nos dieron la opción de presentarlo en virtual o físico. Pero son pocas las personas que prefirieron hacer el portafolio virtual, porque lo físico les facilita mucho más (para dar el examen con material). [Se remite al dominio del recurso]. No se complican mucho al hacerlo en físico [PUCP-M3].

En la misma línea, se consideró una barrera el hecho de que no exista un consenso en el sistema educativo sobre qué medios son más apropiados o pertinentes para cada situación de aprendizaje, lo que produce al mismo tiempo una contradicción. A veces les permiten a ellos mismos utilizar el teléfono móvil en clase (“en el curso de ‘Currículo’ nos pidieron investigar y buscamos información en distintos medios y eso nos permitió hacer un comentario crítico” [UPCH-M5]), pero saben que muchos colegios no tienen una política definida sobre este tema³⁴:

Nos dan mucha tecnología, nos enseñan bien la tecnología, pero nos limitan, vamos a un colegio [y nos dicen] ‘no, no pueden usar celulares, si no te lo decomiso hasta fin de año’. Entonces, ¿cómo hago mi clase con los chicos y cómo me cercioro de que el alumno está trabajando lo que le estoy pidiendo y no desviarse del tema? [IPNM-M3].

Todos tienen celular, pero la mayoría de los estudiantes piensa que el celular es solo para mensajear, para usar Facebook, Twitter, pero no le dan una visión educativa al celular. Voy a una clase y en vez de buscar una palabra que no he entendido o seguir lo que el docente está hablando, me distraigo en cosas banales. Entonces, quizá por eso acá en el Perú se de ese tipo de prohibición porque los estudiantes no tienen claro a qué van al colegio. [IPNM-H4].

Por otro lado, una estudiante dijo espontáneamente que lo que veníamos discutiendo le recordaba ciertos contenidos televisivos sobre los que ha discutido en alguna clase o con otros compañeros:

Cuando usted [se refiere al autor de esta tesis] llegó al salón y habló de la EM se me vino a la cabeza *Combate, Esto es Guerra* [franquicias de programas de *reality* con muy alta sintonía en el Perú] y pensaba en la educación que ellos presentan a la población. Es grosero, es una basura. No responden bien a las preguntas, son hedonistas, dejan de lado el valor de la mujer [PUCP-M2].

Antes esto, algunos compañeros señalaron que también sería relevante discutir, por ejemplo, “cómo influyen en los procesos del niño, en la formación de estereotipos, en procesos cognitivos, [cómo los niños] se vuelven más dependientes electrónicos” [PUCP-M1]. Otro estudiante retrucó:

Si no se puede con el enemigo, unámonos a ellos [...] Por ejemplo, a partir de los dibujos que ellos conocen desarrollar mi clase. Pensaba especializarme en primero y segundo grado. Por ejemplo, *Marshall y el Oso* [un dibujo animado] me facilitaría trabajar el desarrollo emocional en los niños [PUCP-M4].

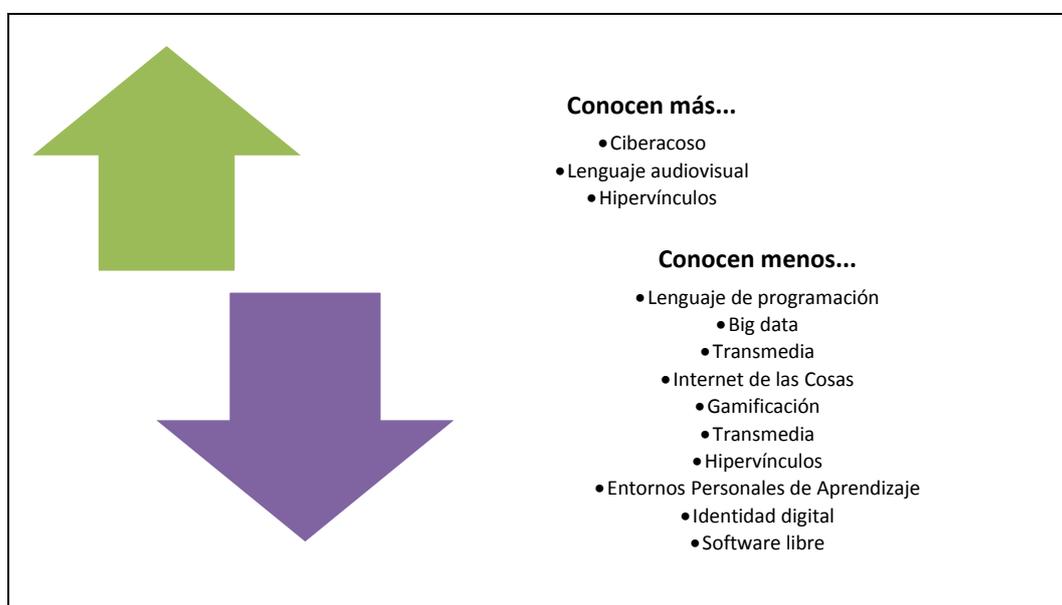
En todo caso quedó demostrado que existe un déficit muy grande en materia de contenidos vinculados con la EM. Como concluyó un participante: “tenemos que autoeducarnos, porque [la EM] tiene que ser transversal, teoría y práctica. Eso... utilizarla en todos los cursos, en todas las ramas, no

³⁴ Al momento de escribir estas líneas estamos trabajando con otros colegas un capítulo sobre el uso de móviles en la educación superior y reflexionando mucho sobre las prohibiciones que se aprobaron recientemente en las escuelas francesas y que existen en otras latitudes. El ministro de educación francés, Jean-Michel Blanquer, justificó esta normativa señalando que era “una ley para el siglo XXI” que favorecerá a mejorar la disciplina y tranquilizará a los padres, preocupados por el uso excesivo de estos dispositivos y explicó que “estar abierto a las tecnologías del futuro no implica que tengamos que aceptar todos sus usos” (El Mundo, 2018). Quedamos pensando: ¿qué usos son aceptables y por qué?

solo en las TIC y en los demás cursos lo dejamos de lado” [IPNM-H2]. Asimismo, como señaló otro alumno: “si queremos profundizar en la EM hay algo que es esencial, es ir a la base. Porque si yo quiero enseñar al estudiante bien, tenemos que instruir bien al docente” [IPNM-H3].

Como ejercicio proyectivo les propusimos ordenar algunas palabras clave vinculadas con los medios, para discutir sobre su grado de cercanía con las mismas. Discutimos, en concreto, si habían sido vistas en algunas asignaturas o talleres de la carrera. Las palabras que presentamos las obtuvimos de la revisión de literatura y constituyen conceptos o tópicos sobre los que se viene reflexionando mucho en el ámbito de la educación mediática. El resultado, como se aprecia en el **Gráfico 10**, deja ver que muchas de los conceptos que son tendencia en el mundo mediático (como el transmedia, el *big data*, la gamificación o el Internet de las Cosas) les resultan poco conocidas o ajenas.

Gráfico 10. Palabras clave más y menos conocidas por los estudiantes



Fuente: elaboración propia

5.2.2.2. ¿Cómo valoran los futuros docentes el papel de los medios de comunicación?

En relación con el papel que cumplen los medios las respuestas son ambivalentes. Por un lado, existe una crítica generalizada a la pobre calidad de los programas. Vulgaridad, desinformación, basura fueron conceptos repetidos a la hora de caracterizar los medios. Por el otro, hay una mirada esperanzadora sobre su potencial: “los medios, si se trabajan de una manera óptima puede transmitir valores positivos, educar, y yo estoy de acuerdo que medios de comunicación se pueden hacer grandes cosas con educación” [UARM-M3].

Otro elemento redundante es la idea del medio como proveedor de información, lo que le asigna un papel imprescindible: “a través de los medios de comunicación también aprendemos y adquirimos

información. Ya sea información que te va a ser útil en la vida cotidiana o no” [PUCP-M2]. “Porque a través [de los medios] nosotros aprendemos, nos informamos, y accedemos a internet para buscar información” [UARM-M4].

Una estudiante matizó la idea señalando que obtener datos no significaba aprender: “Creo que hay una gran diferencia entre adquirir información y construir un aprendizaje, porque al momento en el que una persona adquiere información tiene datos, pero si la persona hace un proceso cognitivo (analizar esos datos de acuerdo con los conocimientos previos que yo tengo, o criticar la información) es lo que va a permitir que la persona aprenda” [PUCP-M2].

Otro elemento repetido se asocia con la visión artefactual de los medios: “Cuando decimos TIC pensamos en la máquina” [IPNM-M3]. Así, como veremos luego, gran parte de la exigencia de capacitación se relaciona con la adquisición de habilidades para manipular *software* ligado a su especialidad (matemática, idiomas, arte...).

Desde una orilla más crítica a la infraestructura del sistema mediático, también se discutió la idea del poder político o económico que está detrás de los medios:

Pierre Bourdieu menciona que el que controla los medios de comunicación tiene el poder sobre las masas. Se refería a que las personas creen mucho lo que ven a través de una pantalla, en este caso la televisión (escribió un libro sobre ello). El poder mediático. Porque como a las personas no les interesa mucho averiguar, investigar y que asumen lo que ven como verídico, aceptan como realidad. Hacen suya esa realidad y actúan de acuerdo a ello. Pero en realidad, sí hay alguien detrás de esa pantalla que tiene intereses personales y que muestra lo que él quiere [PUCP-M4].

En el terreno positivo, los estudiantes estimaron los medios como ayudas a la creatividad: “Utilizando los medios de comunicación los estudiantes despiertan el lado imaginativo porque ahí puedes poner una realidad que no está en tu mundo real” [UPCH-M3]. El entronque de los medios como entorno con los contenidos curriculares podría ayudar a producir “aprendizaje significativo, porque es ahí donde el estudiante aprende verdaderamente, no solamente con el profesor y la pizarra, entonces a través de los medios de comunicación es donde el estudiante capta el propósito de una clase” [IPNM-M1].

En ese contexto, otra estudiante manifestó que los medios permitían un acceso más universal al conocimiento y, desde luego, permitían el ejercicio de un derecho:

Creo que viene más de la necesidad de adaptarse a este mundo globalizado. Por ejemplo, estaba leyendo un artículo que decía que la UNESCO plantea como un derecho universal la alfabetización universal. Entonces, creo que si se toma esa medida sí existe una gran necesidad de que las personas podamos alfabetizarnos digitalmente para que le hagamos frente a este mundo globalizado [PUCP-M6].

5.2.2.3. ¿Cómo deberían formarse mediáticamente los docentes?

Las conversaciones con los futuros estudiantes dejaron ver una mirada entusiasta sobre lo que debería ser su formación mediática. Con más intuiciones que certezas sobre sus contenidos por tratarse de un concepto nuevo para la mayoría, el consenso mayoritario estuvo en la integralidad y la transversalidad de esta preparación.

En cuanto a lo primero, la justificación era la omnipresencia de todos los medios: “están presentes siempre. Entonces, si nosotros nos preparamos a cómo llevar a estos medios, o cómo es un buen uso de estos medios, y cómo podemos implementarlos en las clases [...] haríamos un mejor rol como docentes” [UPCH-M2].

Sobre la transversalidad, las razones estuvieron más centradas en la concepción de los medios como recursos. A todos les gustaría dominar más programas informáticos y software que les permitan crear material para sus alumnos. En este horizonte, se insistió en el desarrollar de capacidades específicas vinculadas con la producción de contenidos: “Sería bueno un curso dedicado para que los docentes aprendan a hacer sus tutoriales. Para que fácilmente los alumnos tengan acceso si es que no tienen la clase a mano (por equis motivos) ya tienen su tutorial de 5 a 10 minutos en un enlace para la próxima clase” [UARM-H1].

Asimismo, como se dijo en el apartado anterior, es vital aprender a leer los medios, no solo en sus mensajes más evidentes, sino en las estructuras de poder subyacentes. En ese sentido, se dijo que “para acceder a cualquier medio de comunicación se tiene que conocer algo de ese programa o de ese medio, qué es lo que nos transmiten en realidad, qué es lo bueno y qué es lo malo” [UARM-M2]. Para una alumna, el tipo de formación “debería ser como un curso, una especialización, una manera de hacerles conocer [a los estudiantes] qué hay detrás de esos programas, cómo funciona ese ambiente, y así tú das a entender que no solo son programas de entretenimiento (los *realities*), sino que detrás hay una cosa que se mueve” [UARM-M4].

Otro elemento, aunque menos recurrente, fue la posibilidad de acceder a una pluralidad de fuentes menos habituales en su dieta mediática. Por ejemplo, “nos deberían enseñar a ver cine independiente porque muchas veces, o sea, sí vemos películas, pero las estadounidenses, pero nosotros no sabemos apreciar el cine independiente” [UPCH-M5].

Del mismo modo, muchos estudiantes, sobre todo los nacidos en regiones fuera de Lima, insistieron en el carácter contextual de los medios: “Saber en qué medida están los niños con la tecnología para poder adaptarme a ellos. Pero si me voy a una zona rural, allí implementaría otras cosas más, quizá la radio, que puede ayudar a potencializar la imaginación” [UARM-M2].

Se dijo también que lo debía promoverse en la base era cambiar la actitud, pues el sistema mira por encima del hombro a los medios. “A mí me gustaría desarrollar competencias de aprender a aprender,

pero profundamente” [PUCP-M3]. Precisamente, esa es una de las barreras percibidas para impulsar la EM en las escuelas, además del tema de la infraestructura y el equipamiento, sobre todo por las brechas de acceso conocidas en el país, pues “no es que el Estado brinda todo. Entonces va a afectar la parte económica de los padres. Y, en especial, en provincia por la accesibilidad que no se llegan a brindar bien los servicios. Entonces, en ese aspecto el Estado le falta brindar más apoyo” [UPCH-M6].

En relación con el tema actitudinal es frecuente el reclamo por un cambio de paradigma: “Creo que aún tenemos una formación antigua” [PUCP-M1]. Al respecto, es ineludible trabajar en “la falta de apertura de los docentes tanto en su preparación como de las personas que les compete esa función de brindarlo. Creo que más se podría resaltar la disposición para poder integrar a una práctica educativa todos estos conocimientos” [PUCP-M3].

Al igual que en el caso de las autoridades también los padres fueron mencionados como actores prioritarios. Una estudiante dijo que le gustaría saber “cómo o qué medios puedo trabajar en donde los padres puedan entender y estar con sus niños. Me refiero en cómo hacer llegar a los padres. Cómo capacitarlos” [UARM-M4]. Hay, en este punto, un trabajo muy grande que hacer para que muchos padres superen los prejuicios sobre el potencial educativo de los medios: “hay casos, por ejemplo, que los padres no quieren que sus hijos vayan a las cabinas o tengan una computadora porque creen que se van netamente a lo malo y no a lo educativo” [UPCH-M1]. Del mismo modo, sobre todo por la edad de los menores, el acompañamiento de los padres y madres es crucial para la interacción con las tecnologías, sobre todo acompañando y orientando: “No le vas a pedir a un niño de tres años que investigue: ‘Busca en Google’” [UPCH-M7].

5.2.3. Competencia mediática de los futuros docentes

En este punto hablaremos del grado de competencia mediática con el que se autoperceben los futuros docentes. El **artículo 4** del compendio (Mateus, Hernández-Breña & Figueras-Maz, en prensa) presenta los resultados estadísticos que provienen de la aplicación del cuestionario aplicado en Lima. Aquí matizaremos esos resultados con lo obtenido en los grupos focales.

5.2.3.1. ¿Qué grado de competencia mediática perciben los estudiantes en ellos mismos?

Es palpable el sentimiento de desventaja de los futuros docentes frente al manejo tecnológico de los alumnos, más fluido y versátil. Esto, como dijimos en una investigación anterior (Mateus, 2016), produce tensiones intrínsecas. Lo dicho por estas alumnas refuerza esta idea:

fui a hacer una encuesta en una institución educativa y el docente manifestaba, respecto al empleo de algunos recursos tecnológicos, que tenían un aula de innovación, pero que los docentes no se atrevían a utilizarla porque se sentían incapaces de hacerlo. Eran docentes de

una generación que no era nativa digital. Entonces, el director reflexionaba y decía “el aula está, los recursos están y el colegio ha hecho una inversión para tener esos recursos, pero que los docentes tenían miedo de utilizar los recursos, no se sentían con la capacidad suficiente para poder emplearlos”. En ese sentido, creo que sí existe una desventaja de las personas que, si bien pueden aprender a manejar estos recursos, creo que esta desventaja sí marca una diferencia con los pequeños que ya nacen con ese contacto directo con las tablets o celulares [PUCP-M4].

Creo que de cierta manera tienen miedo porque ahora los estudiantes vienen con el celular, y lo tienen bajo la carpeta. Entonces, un docente ve eso y tiene miedo porque sabe que no está atendiendo a él, sino a otra cosa. Entonces, digamos, en caso [de] que le pongan wifi a una escuela, las sesiones de clase se van a dedicar para que los alumnos hagan esas cosas [UARM-M1].

Desde esa perspectiva pudimos intercambiar ideas sobre el cuestionario (**Anexo 1**) que habían desarrollado como parte de esta tesis para medir su grado de competencia mediática. Para muchos, la mayoría de los elementos eran nuevos o desconocidos, aunque podían intuir de qué se trataban. Sin embargo, la incapacidad de poner en práctica acciones concretas, les resultaba frustrante, pues consideran que ni siquiera saben, en muchos casos, cómo manipular tecnologías básicas. Como dijo una estudiante:

A veces yo quiero un diseño específico, como yo quiero, que lo hago muy bien en papel, pero pasarlo a la computadora me demora una eternidad. Diseño como diagramas. Algo que no solo fomente la resolución de problemas, sino que sea un juego para ellos, una motivación. [Le pregunté si se imaginaba programando un juego]. ¡Eso! ¿Por qué no puedo hacer un videojuego con problemas matemáticos? [IPNM-M3].

Esto ha promovido, por otro lado, que en la práctica muchos aprendan por sus propios medios: “ahorita yo enseñaré a diseñar páginas web a los chicos y hay un servidor que se llama Apache. Yo no sé mucho de eso, de hace días estoy averiguando”. [IPNM-M5]. “Como sabemos, el tiempo avanza, la información cambia y la tecnología también, entonces siempre hay nuevas cosas que aprender. Que [el docente, entonces,] reciba capacitaciones o que dependa de él estar al tanto lo nuevo que hay en el mundo” [PUCP-M5].

Pero también esta mirada autocrítica sobre sus capacidades es leída como un reto que demanda la profesión docente que han elegido: “Los chicos no van a querer aprender de alguien que ellos van a sentir que no es como ellos” [PUCP-M2].

Por otro lado, aunque sea redundante la idea del nativo digital, hay espacios para la crítica hacia la idea facilista de las competencias adquiridas de manera natural y espontánea: “el solo hecho del contacto no le da al niño las capacidades para que el niño sea competente digitalmente” [PUCP-M4]. Otra compañera apuntó: “yo me doy cuenta [de] que una debilidad de los chicos es que se distraen mucho, en cambio, una persona mayor sabe elegir” [UARM-M1].

6. CONCLUSIONES

6.1 La formación mediática de los docentes peruanos está en una fase inicial

Esta tesis propuso diagnosticar el estado de la educación mediática en la formación inicial docente en el Perú con la finalidad de plantear propuestas en este ámbito. Al respecto, concluimos que su estado es incipiente. Esto se explica por dos razones: primero, el desconocimiento de los estudiantes de las carreras de educación sobre su significado y los principios que la orientan; y segundo, la ausencia de un marco normativo que la incluya y promueva a niveles nacional e institucional. Ambas causas están inevitablemente correlacionadas.

La evidencia nos lleva a concluir también que la formación mediática que reciben los futuros docentes en el Perú, cuando existe, sigue anclada en un paradigma prescriptivo centrado en el uso –correcto o incorrecto– de las TIC y que sólo las valora en tanto herramientas para mejorar la experiencia de enseñanza. Por eso, como hemos visto en diferentes contextos, resulta vital el papel que juegan los estados al desarrollar políticas de educación mediática que ayudarían a superar este paradigma. Esta es una materia pendiente en el Perú.

Aunque la inclusión nominal de aspectos de la educación mediática en el currículo escolar no constituya en sí misma una solución definitiva al problema, sí puede ser un primer paso para llamar la atención sobre el impacto de los medios en la cultura y discutir su papel en el nuevo paradigma educativo al que tanto aluden los especialistas.

A pesar de las malas noticias, también hemos identificado al menos tres oportunidades que permiten ver luz al final del túnel. Primero, un interés de los participantes en este estudio por comprender mejor la importancia de los medios en la vida social. Segundo, la creciente democratización en el acceso a los mismos dentro y fuera de la escuela. Y tercero, un impulso de algunos actores que, desde sus contextos, promueven iniciativas de educación mediática en el país (aún sin reconocerlas explícitamente como tales). Del mismo modo, las respuestas de los estudiantes de educación están impregnadas de optimismo y responsabilidad por los retos profesionales que los esperan, no sólo vinculados con las tecnologías, a las que conciben como parte ineludible de la cultura, aunque no las aborden así en su formación. Esta vocación docente es el principal insumo para una propuesta como la nuestra.

Además de esta conclusión general, la lectura de los resultados empíricos de nuestro trabajo a la luz de la revisión teórica nos permite ofrecer cinco conclusiones adicionales que pueden servir como

línea de base para el diseño de estrategias de formación docente en distintos niveles. Vamos a desarrollar cada una por separado.

6.2 Los medios en la escuela han representado una evolución sin revolución

La historia de la relación entre medios y escuela es complicada, así como la trayectoria de la educación mediática en cada contexto. El tránsito de las tecnologías de la comunicación por la educación formal difiere por las condiciones socioeconómicas, las narrativas hegemónicas y las condiciones tecnológicas propias de cada lugar y momento.

A pesar de estas diferencias, concluimos que la introducción de los medios en la escuela peruana ha sufrido una evolución en cuanto al recambio de tecnologías sin que esto signifique una revolución educativa, principalmente por la forma limitada e ingenua como ha sido comprendida. Bajo la impronta de la tecnología educativa, la llegada de los medios fue acompañada por la falsa premisa revolucionaria de que los medios son artilugios mágicos cuya existencia mejora la calidad educativa.

Por eso, muchas investigaciones centran aún su atención en la materialidad de los medios y en sus efectos medibles antes que en sus impactos profundos más allá de los muros de la escuela. Del mismo modo, el Estado peruano ha prestado más interés por la provisión de equipos que a los procesos humanos que estos moldean. Esto se enmarca en una concepción parcelada y transferencial del modelo educativo que urge superar (o al menos discutir).

Felizmente a estas alturas la literatura académica es clara al concluir que, para superar la brecha digital –mediática, decimos nosotros–, no basta con garantizar el acceso a los dispositivos, sino que se requiere desarrollar capacidades que permitan interactuar crítica y creativamente con ellos. Esta revolución, entonces, no está en los dispositivos, sino en el sentido con que los traemos a la escuela. Como dijo Larry Cuban (2011), hay pocas pruebas de que las inversiones en tecnologías consigan resultados sustanciales en las prácticas docentes o mejoras en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Así, el acceso a nuevas tecnologías no comportará ningún cambio positivo si no se sustenta en un nuevo paradigma educativo. La incorporación de una competencia TIC parece un terreno fértil para sembrar estos conceptos (Mateus & Suárez Guerrero, 2017).

Este paradigma partiría por aceptar que la experiencia escolar es incompleta cuando subestima los conocimientos y las capacidades que los estudiantes obtienen por medios extraescolares, y exigir que el diseño de las experiencias de aprendizaje en la escuela dialogue con los intereses vitales de los estudiantes, contruidos preferentemente a través de las TIC en el terreno informal. Como apuntó Rosa María Alfaro (2000), la escuela debe dejar de verse como la prisión del aprendizaje para dar paso más bien, a un ejercicio dialógico entre los sistemas mediático y comunicativo: “aprender a

comunicarse en una sociedad moderna, pero a la vez desigual, es una finalidad social que la educación deber recuperar como su gran reto modernizador y democrático” (párr. 28).

En este contexto, formar mediáticamente a los docentes puede romper ese “nudo gordiano” al que nos referimos al inicio de la tesis. Esta formación evitaría que los medios sean percibidos como elementos externos a las personas. Que dejen de ser una opción y su integración educativa no dependa del diseño de actividades específicas que los incorporen bajo el cumplimiento de un rol meramente auxiliar. Aquí debemos ser claros: el uso de los medios –digamos, un vídeo o un software– para facilitar un proceso de enseñanza o para motivar, no es educación mediática. Esta apela al medio como objeto de estudio, lo deconstruye y lo hace más inteligible. En esta tesis hemos propuesto una mirada culturalista que sobrepasa los propios dispositivos. Una mirada menos instrumentalizada y más humanista que debe estar en el corazón de la formación docente en esta materia.

Como propuesta, en la línea de lo planteado por Belinha de Abreu y otros autores (2017), consideramos imprescindible que el docente valore al menos cuatro transformaciones relevantes en su formación mediática, que explicamos a lo largo de este trabajo: (i) el paso de los medios masivos a los medios convergentes, enfatizando la oportunidad de crear que nos brindan; (ii) el paso de una aproximación analítica o productiva a una aproximación que combine ambas, que hable de interacción en lugar de consumo y de usuario en vez de consumidor; (iii) el paso de la noción de literacidad hacia la multiliteracidad, que tome en cuenta la elasticidad de la educación mediática; y (iv) el paso de las escuelas a la comunidad, considerando que el uso de medios más intenso se produce fuera de la escuela, lo que debe comprometer a la familia y a los propios medios en el proceso educativo.

6.3 La educación mediática es un concepto elástico e irrompible

A lo largo de este trabajo hemos aludido a la elasticidad de algunos conceptos: el de la educación mediática, como matriz, y al de la literacidad mediática y su correspondiente competencia como expresiones derivadas y más concretas. Definimos la competencia mediática como el desarrollo de un conjunto de capacidades para interactuar con los medios de forma crítica y creativa. Esta elasticidad es relevante y positiva, pues la educación mediática es y será siempre un campo de conocimiento en construcción que sigue la lógica evolutiva de los medios. Como han reclamado autores como David Buckingham (2018), no se debe comprometer la definición competencial a prácticas o tecnologías particulares, ni tampoco concebir la educación mediática como una política tecnológica, sino educativa.

Es prioritario, en este punto, superar las trampas terminológicas. El paso de los medios masivos al interés por los medios digitales, en vez de enriquecer el campo de la educación mediática, creó una burbuja semántica propia (fácilmente rompible, como toda burbuja). En lugar de jugar con la

elasticidad intrínseca de lo mediático, buscó separarse. Así, bajo el rótulo *digital* se han creado artilugios conceptuales que terminan beneficiando más al marketing de las empresas de tecnología educativa que a la comprensión de los docentes sobre el papel y el impacto de los medios en la cultura. “Escuela digital”, “nativo digital”, “docente digital” o “competencia digital” resultan términos distractores que llaman la atención sobre la llegada de ciertas tecnologías recientes al ámbito escolar y urgen desarrollar habilidades para manipularlas de forma adecuada. Esta concepción, sin embargo, no suele justificarse desde un enfoque de derechos —a la expresión, a la información o a la opinión—, que sí son la base de la educación mediática. Desde nuestra perspectiva, no se educa mediáticamente solo porque eso facilite acceder a un puesto de trabajo, sino sobre todo porque eso nos permite mejor comunicación y el ejercicio de una ciudadanía plena.

Por la dinámica del ecosistema de medios, la competencia mediática nunca será un catálogo finito de interacciones posibles con las TIC, sino un conjunto de capacidades superiores (buscar, seleccionar, evaluar, crear y actuar), como bien proponen muchos de los marcos de referencia reseñados en este trabajo. En ese sentido, también las capacidades concretas incluidas en los instrumentos diseñados y validados en esta tesis deberán ajustarse al escrutinio y actualización permanentes.

Siguiendo a Manrique-Grisales, Sandoval y Arenas (2017), coincidimos en que

el concepto de competencia puede analizarse en una especie de línea evolutiva que partiría de la noción de competencia lingüística, para llegar a la competencia comunicativa. [...] Consideramos que la categoría digital se debe mirar no como un nuevo medio, sino más bien como una característica de los medios de comunicación en su diversidad y complejidad actual (pág. 23).

Por lo tanto, resulta inútil parcelar las competencias —llamándolas audiovisuales, digitales o informacionales—, puesto que en definitiva todas nutren la misma competencia mediática. Esta competencia enriquece y sofisticada el repertorio comunicativo de los sujetos y, en consecuencia, mejora notablemente su literacidad. En la misma línea, en la revisión histórica de los diversos términos usados en este campo, Buitrago, García-Matilla y Gutiérrez-Martín (2017) concluyen que,

sin desdeñar ninguna de las adecuaciones, perspectivas y especificidades a las que se refieren términos como “informativa”, “digital”, “audiovisual” o “comunicativa”; se considera que cuando se quiere hacer mención al campo educocomunicativo en todo su amplio espectro, a todo lo relacionado con los medios, tecnologías y sistemas de información y comunicación, el concepto más adecuado y procedente a utilizar es el de “mediático/a” (pág. 101).

Asimismo, reconocemos importantes consensos en torno al impacto de los medios en la sociedad que ya son abordados en la formación docente de otras latitudes. Especialistas como James Potter (2013a) y la propia Association for Media Literacy canadiense proponen ejes clave de la educación mediática que sintetizamos en las siguientes premisas a modo de propuesta:

- (i) **Los medios construyen realidades.** Los textos que fluyen en los medios en forma de mensajes son representaciones que, aunque provengan de hechos probados o ficticios, contienen una carga de subjetividad. Nunca son neutrales. Es decir que los contenidos mediáticos son versiones basadas en ideas o intereses de sus creadores o distribuidores, no siempre explícitos en los propios textos. En esa medida, los usuarios de los medios somos capaces de negociar el significado de estos mensajes; por eso, el conocimiento que tengamos sobre el medio y sus códigos nos permitirá, en mayor o menor medida, ser más críticos y responsables al momento de conferirle sentido a esas realidades, tanto cuando recibimos como cuando creamos nuestros propios mensajes.
- (ii) **Los medios tienen el potencial de ejercer una amplia gama de efectos sobre los individuos.** Existen teorías a veces enfrentadas sobre el poder de los medios, pero existe evidencia de que ejercen algún tipo de influencia³⁵. Existe un consenso respecto a que incluso aquellas influencias más débiles deben ser estudiadas, dada la naturaleza omnipresente y cada vez más inmersiva de los medios. Es imposible aislar la influencia de los medios porque actúan en conjunción con otras fuerzas sociales (psicológicas, culturales, políticas o económicas). Asimismo, la investigación neurocientífica, como hemos visto, nos ofrece nuevos e interesantes hallazgos sobre los impactos de los medios en los individuos, ya no por el poder “inoculador” que acusaban las teorías críticas de antaño, sino por el poder “seductor” de sus mensajes, que apelan a la emoción antes que a la razón³⁶.
- (iii) **Los medios ejercen una influencia no solo en las personas sino en las estructuras sociales.** El impacto de los medios sobre las actitudes, prácticas o emociones de cada individuo se expande a grupos sociales, afectando de forma indirecta la cultura de colectivos e instituciones que empiezan a legitimar dichas conductas. Aunque hay sobrados ejemplos, nos parece pertinente referirnos a uno en concreto vinculado con nuestro tema: el caso del prestigio de la profesión docente. Un estudio español dio cuenta de cómo la percepción de los estudiantes de educación y los educadores en servicio sobre su propia profesión era bastante menor a la que manifestaban el resto de las personas. Una explicación plausible de este hecho era la presión de los medios que, usando como insumos los rankings internacionales de rendimiento educativo, generaban un relato que ubicaba a los docentes como responsables de la crisis educativa y que había calado relativamente en la opinión pública, pero sobre todo en los propios docentes que se sentían debilitados y poco reconocidos socialmente (Pérez-Díaz & Rodríguez, 2014).

³⁵ Para una mirada sobre los efectos concretos de los medios referidos a violencia, estereotipos, pornografía y otros, sugiero ver Valkenburg & Piotrowski (2017).

³⁶ Una exposición didáctica de algunos aportes desde la neurociencia la encontramos en Ferrés (2014).

- (iv) **Cuanto más pasivo sea el uso de los medios, mayor será su influencia.** En este sentido, casi la totalidad de investigaciones en este campo ponen de relieve la necesidad de formar usuarios más activos, motivando estrategias de análisis de los contenidos, por ejemplo, tanto para su recepción como para su producción, en la lógica de la cultura participativa (Jenkins et al., 2009). Al respecto, es importante que la formación docente atienda la importancia del concepto de recepción activa que han desarrollado autores como Valerio Fuenzalida (2008), que señalan que la experiencia mediática, si se enfoca desde una mirada constructivista, puede (y debe) resultar placentera y enriquecedora: la relación de los usuarios incorpora las propias competencias socioemocionales de los niños y adolescentes, por lo que es necesario insistir en este aspecto.
- (v) **La educación mediática no solo ayuda a defender a los usuarios de los efectos negativos latentes de los medios, sino que los empodera para que se apropien de ellos.** La idea que subyace la literacidad, en este sentido, se asocia a su potencial emancipador. Al ganar seguridad sobre los medios y sus contenidos, el usuario sacará mayor partido de ellos. Leída en clave política, la educación mediática se aproxima a los principios de la ética *hacker*, que promueve la comprensión de las tecnologías para reapropiarnos de ella mientras explora sus límites y las utiliza como un auténtico medio de invención y expresión. En la visión *hacker* nos distanciamos del aprender a “usar bien” según unos términos y condiciones impuestos (Muro, 2014). Por el contrario, si buscamos la formación ciudadana desde un enfoque de derechos, cabe reivindicar la curiosidad y dinamizar desde los espacios formales el papel del autoaprendizaje y el heteroaprendizaje que hoy desborda en medios digitales como Youtube.
- (vi) **La literacidad mediática debe ser desarrollada.** Como las capacidades mediáticas no son innatas, corresponde al esfuerzo individual y social formarlas y ejercitarlas de forma constante, pues de lo contrario corren el riesgo de atrofiarse. Uno nunca termina de formarse en ellas, por lo que se trata de un aprendizaje permanente, más aún en un contexto de crecimiento exponencial de las tecnologías, con sus posibilidades, riesgos y tensiones.
- (vii) **La competencia mediática es integral y multidimensional.** Los medios influyen en las personas de distintas maneras (cognitivas, actitudinales, emocionales, conductuales...), por lo tanto, el desarrollo de capacidades debe ser igualmente multidimensional. Usualmente el foco suele estar en solo alguna: la dimensión tecnológica, vinculada al uso de los medios, por ejemplo, pero es complementario el desarrollo de otras dimensiones, como la ética o la de los lenguajes. Por lo tanto, como

concluimos en uno de los artículos que integran este compendio (Mateus, Hernández & Figueras-Maz, 2019), la competencia no debe fragmentarse, sino trabajarse de forma balanceada y sistémica.

A este marco conceptual podemos sumar las cinco preguntas básicas elaboradas por el Center for Media Literacy (CML) para todo educador interesado en desarrollar en sus estudiantes la competencia mediática. No se trata, como señalan los especialistas del CML, solo de crear una asignatura nueva en el plan de estudios, sino de adoptar una nueva forma de enseñar, fácilmente integrable a otras materias de Comunicación y Lenguaje (Center for Media Literacy, 2003). Las preguntas son:

- (i) ¿Quién creó este mensaje?
- (ii) ¿Qué técnicas creativas se usan para llamar mi atención?
- (iii) ¿Cómo pueden diferentes personas entender este mensaje en forma distinta?
- (iv) ¿Qué estilos de vida, valores y puntos de vista están representados u omitidos en este mensaje?
- (v) ¿Por qué se envió este mensaje?

Estas preguntas se pueden (y deben) adaptar al análisis y producción de todo tipo de textos como requisitos críticos para el desarrollo inicial de la competencia mediática y su revisión debe ser la columna vertebral de cualquier propuesta de formación docente en el campo de la educación mediática.

6.4 En un escenario educativo tecnocratizado, la educación mediática debe ser politizada

Casi la totalidad de fuentes consultadas para este trabajo aluden directamente al paradigma de la Sociedad de la Información o del Conocimiento como el ambiente *natural* en el que se mueven la escuela y sus actores. Lo hacen, sin embargo, desde una mirada poco crítica de lo que implica, lo que confirma la *tecnocratización* del discurso educativo. La educación es hoy más un asunto económico que político y las capacidades sobre las que debemos de ser formados las dicta el mercado. Si se detecta un desfase entre la oferta y la demanda laboral, esto constituye motivo suficiente para reclamar un cambio en la escuela y su modelo. Neil Postman (1993, pág. 186) ya advertía a finales del pasado milenio del nacimiento de una *Tecnópolis*, una sociedad rendida ante el culto tecnológico, despolitizada y orientada solo por algoritmos y expertos. Por eso, alertó que el currículo escolar había dejado de proponer una orientación política sobre lo que debe ser una persona educada, para mutar a un listado de habilidades comerciales (es decir, cumplir el *ideal tecnócrata*).

En la misma línea, como dijo Jesús Martín-Barbero (2009),

lo que fue un ámbito de socialización densa se ha ido convirtiendo en un ámbito cada vez más dedicado a la administración de saberes, que los expertos ahora denominan competencias, como si con esa palabra mágica se pudieran conjurar todos los conflictos que aquejan a la educación, cuando lo que en verdad están logrando es estandarizar su calidad y “abaratarla” de-socializándola, esto es, sometiéndola a los parámetros provenientes de la reingeniería empresarial y la competitividad del mercado (pág. 23).

Esas competencias suelen estar más centradas en lo que se conoce indistintamente como “competencias transferibles”, “del siglo XXI” o “no cognitivas”, “que son la comunicación, la alfabetización digital, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y el espíritu de empresa” (UNESCO, 2015, pág. 64). Sin embargo, la misma UNESCO en su más reciente informe sobre el estado de la educación en el mundo, reconoce que la educación por sí sola no puede resolver los desafíos económicos y que “es preciso reconsiderar el modelo actual de desarrollo y aprovechar para replantear el vínculo que une la educación y el mundo del trabajo” (pág. 65).

El rol de la educación mediática, desde la perspectiva económica y social, está abierto a inevitables – y necesarios– debates de corte ideológico. Autores como Zoë Druick (2016) han advertido que la educación mediática, para bien o para mal, también corre el riesgo de asociarse con el discurso de promesas y peligros del mundo laboral, del funcionamiento de la democracia digital y del crecimiento de la economía creativa (pág. 1128). Otros especialistas, como James McDougall (2017, pág. 26), creen que el discurso de la educación mediática debe evitarlo ofreciendo una posición económica y social más clara, precisamente para distanciarse del discurso de las “competencias del siglo XXI” que nutren la economía “uberizada” que estamos construyendo.

En este punto es imprescindible volver a la centralidad del docente y a su formación en un contexto tecnologizado y tecnocratizado. Un artículo publicado en *El País* pregunta: “¿Está preparado el grado de Magisterio para formar a los futuros profesores de acuerdo con esos cambios?”. Para responder, el autor de la nota entrevista a especialistas y profesores. Una de las entrevistadas, la coordinadora del grado en Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid, Nines Gutiérrez, dice:

Vamos siempre detrás de lo que dicta la industria en lugar de fijar las reglas desde las universidades. Empresas como LEGO lanzan un robot y en los colegios se crea la asignatura de robótica para enseñar a los niños a programarlos. Está claro que la programación fomenta la creatividad y ayuda a estructurar la mente, sostiene Gutiérrez, pero la reflexión de qué tipo de profesor y enseñanza se quiere debería nacer en la Universidad (Torres, 2016).

Razón no le falta. Vemos cuánto del debate económico y social está ausente en la formación de los docentes. Así, es esperable que las deficiencias de un sistema laboral sean atribuidas a la calidad de la mano de obra en lugar de cuestionar la estructura en la que reside y, en este sentido, que las y los docentes terminen convirtiéndose en el chivo expiatorio de un sistema esclerosado por intereses de grupos de presión económicos, ideológicos, sociales, sindicales, patronales y corporativos enfrentados, intransigentes, pero sobre todo ocultos.

Como señala Ruiz-Tarragó (2017), la falta de una visión compartida de lo que debe ser la educación ha sido reemplazada por resultados de exámenes, rankings, competencias y rendición de cuentas. En este sentido, “para defender el futuro de la educación y para que esté en condiciones de ofrecer un servicio más personalizado y humano y más generador de cultura, aprendizajes y satisfacciones, es imprescindible comprender la naturaleza y la causa de esta crisis” (pág. 63). La formación mediática de los docentes no puede ocultar esta cuestión estructural del que las industrias mediáticas son parte.

Por otro lado, a diferencia de otras áreas curriculares como la matemática o la geografía, cuyos contenidos son poco o nada discutidos, los estándares de literacidad mediática deberán someterse a la discusión pública. Como señalan Zylka, Müller & Wesley Martins (2011) son precarios los acuerdos entre docentes y académicos sobre estos estándares y los hacedores de políticas públicas han hecho poco por promover su discusión. Integrar la educación mediática a los currículos o marcos normativos supone un debate político que parece preferible no tener (pero que urge promover).

Para la UNESCO, la educación mediática es esencial para empoderar a los ciudadanos del mundo para que gocen de modo irrestricto de los beneficios de las libertades y derechos humanos. Si bien la preocupación de esta organización desde los años 70 ha sido a favor de la promoción de la educación mediática, resulta sintomático que la inmensa mayoría de gobiernos hayan soslayado estas recomendaciones. Sin necesidad de esforzarnos mucho, concluimos que el motivo es un desinterés político (tal como sucede con la implementación de otras políticas “controversiales” como las de la salud sexual reproductiva o la equidad de género, por mencionar dos ejemplos latentes en muchos países, auspiciadas por el *reboot* de una agenda conservadora que los quiere proscribir). Una razón para explicar este desinterés es la dificultad de controlar una sociedad con individuos más críticos.

Para el filósofo Daniel Innerarity (2018), cabe cuestionarnos si vivimos en “una democracia de incompetentes”, con agentes incapaces de comprender un sistema político cada vez menos mediado –por los partidos, las iglesias, los sindicatos o los medios de comunicación– y donde mucha de la información es filtrada por algoritmos y seleccionada por buscadores. Que los futuros docentes peruanos desconozcan conceptos clave como *big data*, Internet de las Cosas, software libre o identidad digital, puede ser una evidencia del desfase entre la formación que reciben y los fenómenos emergentes en el campo mediático sobre los que resulta importante discutir.

Por lo tanto, uno de los retos de la educación mediática está en su repolitización. A pesar de que para muchos educadores y gestores educativos adoptar una posición política resulte contraproducente, es impensable avanzar en la implementación de una educación mediática sin tomar en consideración su naturaleza política (Thevenin, 2012). Siguiendo a Paulo Freire y, más recientemente a Cora Gamarnik, hay que “pensar la acción pedagógica como acción política” (pág. 6), lo que supone

pensar en políticas docentes más que en formación docente. Recuperar la dimensión política como la única herramienta transformadora. [...] Revalorizar el trabajo docente, además,

como una forma de tarea intelectual, no como una lista de procedimientos a ejecutar, sino como un trabajo creativo de producción. Esto implica un cuestionamiento a la concepción tecnocrática que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de la implementación y ejecución de políticas educativas y culturales amplias. (pág. 6)

Como hemos defendido en uno de los artículos del compendio (Mateus & Quiroz, 2017), es importante reivindicar el aporte latinoamericano a la educación mediática a partir de la llamada educomunicación³⁷. Primero, porque permite que el desarrollo de la educación mediática parta de una contextualización más pertinente (y menos anglosajona). Segundo, porque sus fundamentos reconocen la voz de los actores y recuperan el papel de la intersubjetividad como una noción básica para estudiar el impacto de los medios en la sociedad. También porque permite explorar cómo las tensiones de poder y discutir las jerarquías donde negocian sus significados las tecnologías, su contenido y los procesos involucrados (Bingimlas, 2009; Ertmer, 2005; Perotta 2017; Ramírez, Cañedo & Salamanca, 2012). Así también, la perspectiva de la educomunicación resulta vital en cuanto concibe al ser humano como sujeto de derechos, es decir, cuando preconiza su importancia no en términos de producción y consumo sino de ciudadanía. Estas premisas deben ser parte del repensar la acción docente, más allá de generarles “encargos” y reciclarlos a punta de “capacitaciones” sobre cómo funciona un programa informático o un nuevo aparato tecnológico.

6.5 Los medios deben ser leídos por los docentes en claves ecológica y emocional, no instrumental

Si los medios están imbricados en la vida social, difícilmente podamos ver la escuela como una burbuja de información aséptica, controlada e independiente de todos los flujos informacionales a los que estamos expuestos. Por lo tanto, el contexto educativo formal no constituye una experiencia insular en la formación de conocimientos, sino que está inscrito en una trama social mediatizada. Como señalan Couldry y Hepp (2017), el significado de lo social –incluso para sus críticos– tiene como base la vida en común de los seres humanos en relaciones de interdependencia. La naturaleza fundamentalmente mediatizada de lo social no reside sólo en la realidad mental de cada individuo, sino en los procesos materiales –objetos, vínculos, infraestructuras, plataformas– a través de los cuales la comunicación y la construcción de sentido toman lugar (pág. 3).

No obstante, los estudios de educación mediática no deben restringirse a las tecnologías de más reciente aparición –hoy los dispositivos móviles y la realidad aumentada, quién sabe mañana– dando por sentado que los medios de comunicación masiva pertenecen a un estadio histórico superado –menos aún cuando tampoco fueron realmente integrados a la experiencia educativa–. En la introducción del informe *Las políticas de tecnología para escuelas en América Latina y el mundo: visiones y*

³⁷ No busco aquí contradecirme y proponer más términos que se refieran a lo mismo, sino valorar los principios y singularidades de esta aproximación.

lecciones se advierte que se excluyen tecnologías como la radio y la televisión porque “ya ha sido bien estudiadas” y porque, además,

la ola de innovaciones tecnológicas, sociales y educativas que se está viviendo en los últimos 20 años está basada fundamentalmente en la emergencia de dispositivos y redes digitales de alcance global, cuyos principales exponentes son el computador personal y la Internet. Los cambios y transformaciones que se están desarrollando de la mano de estas nuevas tecnologías están teniendo un alcance y significado mucho más profundos, amplios y veloces que los producidos por cualquier otra invención tecnológica anterior en la historia (Jara, 2008, pág. 9).

Si bien es cierto el argumento de la velocidad y la profundidad de sus impactos, esta distinción opaca la interpretación no sólo en términos prácticos —porque sustituye un objeto de estudio por otro— sino también en términos teóricos, pues se aleja de la premisa ecológica sobre la que centramos nuestra tesis. Además, excluye aquellos contextos de marcadas inequidades sociales, de género y de brechas tecnológicas, como el caso peruano³⁸.

En este contexto, el marco teórico de la ecología de medios, cuyos representantes clásicos —McLuhan, Inis, Postman y Ong— se nutren con los aportes más contemporáneos —Meyrowitz, Logan, De Kerkhove y Scolari, por mencionar algunos—, propone que los medios son tanto o más importantes que los contenidos a la hora de influir en nuestras percepciones y, por lo tanto, impactan en los procesos de aprendizaje. Como hemos venido argumentando, gran parte de los estudios sobre los medios en el escenario escolar se restringen al análisis de los contenidos perdiendo de vista los medios como experiencias complejas. “Estamos demasiado ocupados, distraídos o abrumados por la programación como para advertir lo que sucede dentro de nuestras cabezas. Al final, acabamos fingiendo que la tecnología no tiene mayor importancia” (Carr, 2011, pág. 15).

Por el contrario, la metáfora ecológica aplicada a los medios admite dos interpretaciones: primero, que estos constituyen un “entorno” que modifica nuestra percepción y cognición; segundo, que los medios son “especies” que viven en un ecosistema y establecen relaciones entre sí y con los sujetos que también forman parte de ese ecosistema (Scolari, 2012). Si introducimos esta perspectiva en la formación docente, ganaremos mucho terreno para resignificar el impacto de los medios y cumplir parte de nuestros objetivos.

Finalmente, si de comprender los medios se trata, es imperativo reconocer el valor de las emociones y el inconsciente en la experiencia mediática. Como ha descrito Ferrés (2003, 2014), no se puede hablar de una educación en medios eficaz sin comprender a fondo por qué nos gusta un mensaje

³⁸ Quiero ilustrar estas inequidades con un ejemplo concreto: En un taller que impartí en el Perú, en plena elaboración de esta tesis, un docente de un pueblo rural en Ayacucho, cuando hablamos sobre los medios a los que acceden sus alumnos cotidianamente, dijo que aunque había solo un vecino que tenía un televisor, no tenían uno en la escuela, y que él en cada viaje a la capital de la región compraba algunos diarios o revistas, que no llegaban al pueblo, para enseñarles a los alumnos.

audiovisual, qué deseos satisface o por qué nos enganchamos con determinadas narrativas; ni mucho menos se puede pretender formar una actitud crítica que, de por sí, tome conciencia de los procesos emocionales e inconscientes que ocurren en nuestro cerebro. Se trata, más bien, de pensar en un paradigma educativo que “atienda las dimensiones emotiva e inconsciente de la experiencia de ser espectador, a fin de convertir lo inconsciente en consciente, las emociones en reflexiones, lo que exige que la educación en medios debe conceder mucha más importancia a la competencia emocional” (Ferrés, 2003, pág. 67).

Un reto capital para el sistema educativo en general y para la formación inicial docente en particular es comprender la forma exitosa en que muchos contenidos mediáticos logran calar en las emociones de sus usuarios: desde la publicidad hasta los videojuegos; el énfasis en el diseño de experiencias que los involucre, sorprenda e impacte resulta fundamental para el enganche emocional que todo educador debería pretender. En el caso de los videojuegos, por ejemplo, James Paul Gee (2004) se cuestionó hace más de una década por qué los principios del aprendizaje resultan más valiosos en estos medios que en la escuela. La respuesta, aunque resulte más compleja, puede sintetizarse así: los juegos son historias diseñadas para emocionar mientras que muchos contenidos escolares son concebidos como datos para transmitir y memorizar, carentes de contexto y sentido.

Ferrés insiste en esto de otro modo más directo: todos sabemos que moriremos, pero no es hasta que algún conocido se accidenta que lo recordamos. ¿Por qué? Porque la razón no moviliza, la emoción sí. (Y mucho de nuestro sistema educativo prefiere inmovilizar, o así parece). Sin embargo, tampoco deberíamos pensar que *gamificando* la vida escolar, es decir, convirtiéndola en un juego permanente, estamos innovando. Todo lo contrario. Muchos de los principios de la ludificación entran en conflicto con los principios de educación humanista cuando se limitan a establecer esquemas de acciones por recompensas o se limitan al único objetivo de despertar la motivación del estudiante (Dichev & Dicheva, 2017)³⁹.

En síntesis, proponemos un modelo formativo en materia de educación mediática que parta de la comprensión del valor cultural de los medios, de su influencia –consciente e inconsciente– en los procesos de aprendizaje, que los entienda como un ecosistema dinámico que impacta –y seguirá impactando– al ritmo de sus transformaciones, y que estos deben ser abordados también desde una dimensión emocional. Como requirió Ferrés (2008) en el epílogo de su obra *La educación como industria del deseo*, lo que debemos perseguir es un cambio del estilo comunicativo en los procesos de enseñanza:

³⁹ Mi amigo Enric, que da clases en uno de los colegios más innovadores de España, me cuenta que, ante tantos proyectos, retos y juegos con los que pasan las horas sus estudiantes, muchos le han dicho que lo que encuentran más innovador son las clases magistrales que él dicta, por lo que sería oportuno matizar el discurso innovador del que es parte la gamificación. Con el fin de relativizar estos conceptos y conocerlos en una aproximación concreta desde el aula sugiero acudir al libro *Educative Innovation* (Martí, 2017)

uno que conecte con las nuevas sensibilidades que despiertan o producen las interacciones con los medios.

6.6 La formación mediática docente debe ser contextual y sistémica

Como concluye Teresa Quiroz (2013) en su más reciente libro, en el Perú

todavía no existe un campo de la ‘educación y la comunicación’ [...] resulta necesario sugerir a las autoridades del Ministerio de Educación, así como a quienes están a cargo de los diversos programas que se proponen la incorporación de las tecnologías en el aula, al Consejo Nacional de Educación y otros, conversar y proponer líneas de trabajo (págs. 159-160).

Para empezar esta tarea es vital informar a los actores educativos sobre la distinción básica entre la tecnología educativa y la educación mediática a la que nos hemos referido en la primera conclusión. En el primer caso hablamos de medios que ingresan al aula de forma “pasteurizada”, con contenidos adaptados y dentro de un entorno controlado que sirven objetivos educativos predefinidos. La educación mediática supera largamente este uso aplicativo, pues se interesa por educar sobre los medios en su estado natural. Su finalidad no es facilitar ni motivar una enseñanza puntual sino formar en los estudiantes una competencia que les permita interactuar con ellos de forma crítica y creativa.

¿Qué pueden hacer los centros formadores de docentes para acometer esta tarea? Por un lado, diagnosticar el terreno. Proponemos en este trabajo dos instrumentos de diagnóstico validados y elaborados específicamente para docentes en formación. Estas herramientas, aunque tienen la limitación de ser autoperceptivas, dan la oportunidad de generar una conversación y de aportar datos empíricos sobre los cuales discutir, para iniciar proyectos en esta línea y que respondan al contexto específico de la intervención. No es lo mismo intervenir una escuela con mucha tecnología con otra que no la tenga, por ejemplo. Ni hacerlo en un entorno con docentes contrarios o favorables a la idea de usar medios de comunicación. Contextualizar es la premisa.

Por el otro, consideramos que la integración curricular vertical de la educación mediática puede ser un paso interesante, pero no el objetivo último. La creación de una o más asignaturas específicas pueden permitir explorar y discutir los medios como parte del ecosistema cultural en las diversas dimensiones que hemos propuesto. Pero lo cierto es que su integración ideal ha de ser sistémica. Si bien la formación mediática puede nutrir a los especialistas del área de Comunicación, la competencia mediática debería buscar transversalidad: una docente del área matemática debería estar en condiciones de explorar con videojuegos comerciales con la misma solvencia que otro colega del área de ciencias debería ser capaz de analizar la calidad de cierta información científica publicada en un blog; o un profesor de arte podría crear realidades virtuales con la misma versatilidad que un compañero del área de literatura elaboraría un guion radial o explicaría los estereotipos en la publicidad.

Es por esto por lo que también resulta importante integrar la competencia mediática a los estándares curriculares nacionales que determinen la preparación de los docentes de forma transversal. Hemos visto una actitud muy favorable de los estudiantes del grado de Educación hacia esta idea sistémica y una crítica explícita a la forma instrumental como se forman mediáticamente en la actualidad, así como a la noción parcial que relaciona la educación mediática con un área curricular específica. Se trata, entonces, de pensar una estrategia sistémica bajo la lógica de un diseño curricular que interconecte dimensiones y contenidos para “favorecer el pensamiento complejo y la visión transdisciplinar en las nuevas generaciones, la aptitud para percibir las globalidades y para organizar el conocimiento de forma integrada” (Badilla, 2009).

Lo contrario sería condenar al docente de matemática a no corregir las faltas ortográficas de sus alumnas o a quitar al especialista en educación física la posibilidad de reflexionar sobre los valores cívicos. La educación mediática, hemos dicho, puede también ayudar a resignificar el sentido de la escuela contemporánea. En esa línea de pensamiento, siguiendo a Silvia Bacher (2016),

para recuperar el sentido de la escuela del siglo XXI, es imprescindible transformar la mirada, cambiar el eje, desplazarlos de los dispositivos hacia los sujetos y hacia los vínculos que entre ellos se establecen, hacia la diversidad que convive en ese mundo, hacia los hábitos, necesidades, temores y esperanzas de los actores, adolescentes y adultos, hacia sus requerimientos y prácticas (pág. 135).

Muchos de estos elementos concurren en los medios o se gestan en ellos. Desde la forma como se construyen, reflejan o representan las nuevas identidades, pasando por los modelos de socialización o la dieta mediática que prefiguran nuestras conversaciones cotidianas. El sentido de la escuela y de la formación de sus docentes debe atender estas cuestiones. Creemos que algo vamos avanzando en la producción de ideas, pero faltan ser comunicadas, debatidas y apropiadas desde la propia comunidad magisterial.

Todo lo anterior, a la luz de los resultados de esta tesis, nos lleva a reflexionar sobre las estructuras simbólicas y materiales necesarias para el desarrollo de la educación mediática en países como el Perú. El concepto de educación mediática no tiene por qué seguir limitado a un círculo académico; los medios no deben seguir siendo tratados como dispositivos cuya integración a la escuela es siempre planificada y consciente; los estudiantes deben dejar de ser concebidos como consumidores de información y cada vez más como productores de contenidos; la producción académica debe dialogar más con otros contextos valorando las buenas y malas prácticas; pero, sobre todo, debemos defender la escuela como un espacio de preparación para la vida.

En el supuesto de que estemos alfabetizando bien a los estudiantes bajo los cánones escolares tradicionales y que sean bien evaluados en las pruebas internacionales de las que hoy tanto hablamos, no podemos decir, en absoluto, que los estamos entrenando en la capacidad de interactuar con los medios de forma crítica y creativa. Falta algo más. Así como el hecho de votar en elecciones políticas

no nos convierte en ciudadanos, el que tengamos cada vez más acceso a los medios no nos convierte en personas mediáticamente competentes. El desarrollo de la educación mediática está planteado como una respuesta y un desafío sobre los que pretendemos discutir y sobre los que hemos querido aportar en esta tesis.

7. LIMITACIONES, PROYECCIÓN Y UNA CONSIDERACIÓN FINAL

7.1 Limitaciones

Este trabajo propone una exploración con acentos y sesgos que seguramente el lector ha podido advertir. En primer lugar, hablo de educación y pedagogía desde un lugar disciplinar diferente: la comunicación. Doy por sentado, entonces, la existencia de algunos vacíos conceptuales propios de disciplinas en las que no he sido formado. Si bien me he dedicado a la docencia escolar y universitaria durante la mayor parte de mi vida, muchos de mis aprendizajes sobre la didáctica y la pragmática docente han sido intuitivos. Por eso parto de la consciencia de que varios aspectos de mis propuestas resulten discutibles desde otras miradas académicas.

Por otro lado, una de las carencias más evidentes a lo largo de este trabajo es la falta de instrumentos de diagnóstico y datos empíricos. Es difícil defender una tesis –en este caso, la urgencia de educar mediáticamente a los docentes– si no contamos con evidencia que la soporte y justifique. En este orden de ideas, este trabajo puede representar un aporte. Sin embargo, los instrumentos cuantitativos diseñados no dejan de ser autoperceptivos, lo que supone un problema, sobre todo, en el campo de la evaluación de la competencia mediática.

Finalmente, puede resultar ontológicamente contradictorio que, siendo tan crítico a los reduccionismos numéricos, me haya decantado por explotar métodos cuantitativos en los artículos producidos en el marco de esta tesis. Lo hice, sin embargo, por una razón doble: primero, porque –aunque tenga serias críticas con esto–son mejor recibidos por la mayoría de las revistas científicas para su publicación; y segundo, porque aportan otro tipo de evidencia, acaso complementaria al “ensayismo puro” con que a veces se aborda la problemática de la educación mediática, que se confunde con encíclicas sobre el deber ser docente.

7.2 Proyección de la tesis

Me gustaría que este trabajo, que es la suma de varios pequeños productos y el inicio de otros, aporte en la construcción de ese necesario puente entre comunicadores y educadores. Los comunicadores que nos interesamos por la educación ya estamos bastante convencidos de que la educación mediática es relevante para una formación crítica de ciudadanos en tiempos de mediatización, pero nos toca atravesar la frontera disciplinar para, usando un concepto prestado de la ecología, crear un nicho en las ciencias de la educación. También es importante superar la frontera académica y llegar al terreno

político, por más eriazo que parezca. En concreto, aspiro a que este trabajo pueda plasmarse en los siguientes productos:

- (i) Un grupo de investigación, formado por colegas investigadores y estudiantes universitarios interesados en el tema, que actúe como una red y que produzca y difunda nuevo conocimiento sobre la educación mediática en el Perú.
- (ii) Un libro que sistematice los aportes de esta tesis, escrito en un formato divulgativo y asequible, dirigido sobre todo a docentes.
- (iii) El compromiso de al menos un actor político o miembro de la administración pública para impulsar la educación mediática en el marco normativo del país.

7.3 Una consideración final

En el III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital celebrado en Segovia el 2017 uno de los conferenciantes recordó que llevamos décadas diciendo y exigiendo lo mismo sobre estos temas, sin avances aparentes. Quizá sea cierto que la discusión sobre la educación mediática siga encerrada disciplinar o académicamente, pero también esperamos haber demostrado en esta tesis que se trata de un campo de estudio en crecimiento, dinámico —y un poco caótico—, que viene concitando la atención de más investigadores en el mundo y el desarrollo de políticas concretas, aunque muchas se queden en declaraciones de interés. La creciente cantidad de revistas especializadas o programas de formación en este ámbito el mundo, dan cuenta del esfuerzo por ir más allá.

Este trabajo partió de la convicción de que la misión docente es la más importante en cualquier sociedad. De los docentes depende, en buena medida, que las personas podamos sentirnos parte de un mundo, imaginar proyectos de vida y que contemos con capacidades suficientes para solventarlos. A pesar de esto, el camino profesional de los docentes está lleno de dificultades materiales y simbólicas. El sistema educativo —me he referido sobre todo al peruano, aunque se pueda extrapolar a muchos otros— tiene una serie de precariedades, como la poca legitimidad de la carrera docente o el paradigma transaccional del que aún está impregnado mucha de su formación. Si he señalado estas precariedades es para denunciarlas, no para usarlas como excusa de lo que no funciona. La educación mediática, en este contexto difícil, no debería apuntar a convertirse en un tecnicismo en el currículo, otra asignatura en el plan de estudios o, citando a Pink Floyd, *another brick in the wall*. Por el contrario, debe ser valorada como oportunidad para repensar la escuela y para aportar sentido crítico a la formación de ciudadanos, pero sobre todo procurar su bienestar. Los medios de comunicación pueden también ser herramienta de cambio y de esperanza si aprendemos a leerlos y usarlos con actitud crítica y responsabilidad.

8. REFERENCIAS

- Acemoglu, D. & Restrepo, P. (2016). *The Race Between Machine and Man: Implications of Technology for Growth, Factor Shares and Employment*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Obtenido de <http://www.nber.org/papers/w22252>
- Acevedo, J. (2016). *Estudio del marco legal sobre la concentración de medios de comunicación en el Perú*. Obtenido de Monitoreo de Propiedad de Medios (MOM) - Perú: https://peru.mom-rsf.org/uploads/tx_lfrogmom/documents/1-205_import.pdf
- ACUERDO NACIONAL. (2018). *Políticas de Estado*. Obtenido de <http://acuerdonacional.pe/politicas-de-estado-del-acuerdo-nacional/>
- Acurio, L. (1 de octubre de 2017). Entrevista a Lucía Acurio sobre la Estrategia Nacional de las Tecnologías Digitales en la Educación Básica. (J. C. Mateus, Entrevistador) Obtenido de <http://educared.fundaciontelefonica.com.pe/educacion-mediatica/entrevista-lucia-acurio/>
- Aguaded-Gómez, M.C., López, L. & Cruz-Díaz, R. (2015). Fortalezas y debilidades de la competencia mediática en la enseñanza universitaria: guías docentes y perfil del profesorado. En J. Ferrés, & M.-J. Masanet, *La educación mediática en la universidad española* (págs. 51-63). Barcelona: Gedisa.
- Aguaded, I. (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*(39), 7-8. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-01-01>
- Aguaded, J.I., Sandoval-Romero, Y. & Rodríguez-Rosell, M.M. (2016). La alfabetización mediática desde los organismos internacionales en Europa y Latinoamérica. *Journal of Media Literacy*, 63(1-2), 10-17.
- Aguaded, J I. (1998). Educación para la «competencia televisiva». Fundamentación, diseño y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria. *Tesis doctoral. Universidad de Huelva*.
- Aguaded, J. I. & Delgado, Á. (2014). Políticas europeas para la educación y competencia mediáticas. En E. Ilana, *Agentes e Vozes. Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha* (págs. 237-245). Taberg: Nordicom.
- Alayo, F. (17 de marzo de 2018). El currículo y el enfoque de género: ¿Qué es lo genera tanta controversia? *El Comercio*. Recuperado el 5 de junio de 2018, de <https://elcomercio.pe/peru/curriculo-enfoque-genero-debate-informe-noticia-505106>
- Alfaro, R. M. (1999). Comunicación y educación: Una alianza estratégica de los nuevos tiempos. *Signo y Pensamiento*, 34(18), 9-18. Obtenido de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2849>
- Alfaro, R. M. (2000). Educación y comunicación: ¿a la deriva del sentido de cambio? En C. Valderrama, *Comunicación-Educación. Coordinadas, abordajes y travesías* (págs. 181-198). Bogotá: Igló del Hombre Editores, Universidad Central - DIUC.

- Ames, P. (2014). Niños y adolescentes frente a las nuevas tecnologías: Acceso y uso de las tecnologías educativas en las escuelas peruanas. *Revista Peruana de Investigación Educativa*(6), 145-172.
- Ames, P. (2016). Los niños y sus relaciones con las tecnologías de información y comunicación: un estudio en escuelas peruanas. *DESIDADES - Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude*, 4(11), 1-21.
- Andrada, P. (2015). Estado de la cuestión de la formación docente en educación en medios. *Comunicación y Medios*(32), 83-99.
- Andrada, P. (2017). Las Ausencias de la Educación Infantil en la Educación Mediática. *III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital*. Segovia: Universidad de Valladolid.
- Ansión, J. (2011). Volver a Pensar la Educación Pública. *Revista Peruana de Investigación Educativa* (3), 52-73.
- Aparici, R. (2010). Introducción: La educomunicación: más allá del 2.0. En R. Aparici, *Educomunicación: más allá del 2.0* (págs. 9-26). Barcelona: Gedisa.
- Aparici, R., Campuzano, A., Ferres, J., & Garcia-Matilla, A. (2010). *La Educación Mediática en la Escuela 2.0*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Madrid: INTEF.
- Area-Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de caso. *Revista de Educación* (352), 77-97.
- Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Aspen Institute, Communications and Society Program. Washington, DC: Aspen Inst. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf>
- Bacher, S. (2013). Educación mediática, educomunicación, educación y comunicación. Una aproximación al panorama actual. *II Congreso internacional de educación mediática. Ludoliteracy, creación colectiva y aprendizajes*, (págs. 27-30). Barcelona.
- Bacher, S. (2016). *Navegar entre culturas. Educación, comunicación y ciudadanía digital*. Buenos Aires: Paidós.
- Badia, A., Chumpitaz, L., Vargas, J. & Suárez, G. (2016). La percepción de la utilidad de la tecnología conforma su uso para enseñar y aprender. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 95-105.
- Badilla Saxe, E. (2009). Diseño curricular: de la integración a la complejidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-13. Obtenido de <https://www.redalyc.org/html/447/44713058019/>
- Báez, M. & García, J. M. (2016). Reflexiones (y provocaciones) acerca del lugar de las tic en la formación docente. En M. Báez, & J. M. García, *Educación y Tecnologías en Perspectiva* (págs. 13-28). Montevideo: Flacso.
- Balarin, M., Kitmang, J., Ñopo, H. & Rodríguez, M. F. (2018). *Mercado privado, consecuencias públicas: los servicios educativos de provisión privada en el Perú*. Lima: GRADE. Obtenido de <http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEdi89.pdf>

- Banda, F. (2009). Explorando la educación en medios como práctica cívica en África. *Comunicar*, 16(32), 225-242. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-02-015>
- Barbas, Á. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*(14), 157-175.
- Barranquero, A. (2011). Rediscovering the Latin American Roots of Participatory Communication for Social Change. *Westminster Papers in Communication and Culture*, 1(8), 154-177.
- Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, 49(4), 193–224. <https://doi.org/10.1159/000094368>
- Bello, M. (2016). Educación básica con equidad e integración social. En CONSORCIO DE UNIVERSIDADES, *Metas del Perú al Bicentenario* (págs. 149-155). Lima: Consorcio de Universidades.
- Beltrán, A. & Seinfeld, J. (2013). *La trampa educativa en el Perú : cuando la educación llega a muchos pero sirve a pocos*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. Londres: Penguin.
- Bingimlas, K. (2009). Barriers to the successful integration of ICT in Teaching and Learning Environments: A Review of the Literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science y Technology Education*, 3(5), 235-245.
- Bladergroen, M., Chigona, W., Bytheway, A., Cox, S. D. & van Zyl, I. (2012). Educator Discourses on ICT in Education: A Critical Analysis. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 2(8), 107-119.
- Brey, A. (2009). La Sociedad de la Ignorancia. En A. Brey, D. Innerarity, & G. Mayos, *La Sociedad de la Ignorancia y otros ensayos*. Barcelona: Infonomía.
- Brown, M. (23 de Octubre de 2017). *Critical Review of Frameworks for Digital Literacy: Beyond the Flashy, Flimsy and Faddish*. Obtenido de TelAll. Technology Enhanced Learning: <http://blog.ascilite.org/critical-review-of-frameworks-for-digital-literacy-beyond-the-flashy-flimsy-and-faddish-part-3/>
- Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55.
- Buckingham, D. (2009). Talking about their generation: constructions of the digital learner. En R. Das, & C. Beckett, *Digital Natives: a myth?* (págs. 7-10). Londres: London School of Economics.
- Buckingham, D. (2013). Challenging Concepts: Learning in the Media Classroom. En P. Fraser, & J. Wardle, *Current Perspectives in Media Education* (págs. 24-40). Londres: Palgrave Macmillan.
- Buckingham, D. (Mayo de 2018). *Media literacy policy in Europe: where are we going?* Obtenido de <https://davidbuckingham.net/2018/05/18/media-literacy-policy-in-europe-where-are-we-going/>

- Buitrago, A. (2015). Los profesionales de la comunicación ante la competencia mediática. *Tesis Doctoral*. Universidad de Valladolid.
- Buitrago, A., García-Matilla, A. & Gutiérrez-Martín, A. (2017). Perspectiva histórica y claves actuales de la diversidad terminológica aplicada a la educación mediática. *EDMETIC*, 6(2), 81-104. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.7002>
- Bulger, M. & Davison, P. (2018). The Promises, Challenges and Futures of Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 1(10), 1-21.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG. (2017). *Media literacy in the curriculum*. Obtenido de mediamanual archiv: <http://www.mediamanual.at/en/media.php>
- Cabero, J. (2014). *La formación del profesorado en TIC: Modelo TPACK*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Cabero, J. & Barroso, J. (2016). ICT teacher training: a view of the TPACK model. *Culture and Education*, 28(3), 633-663. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1203526>
- Cabero, J., Marín, V. & Castaño, C. (2015). Validación de la aplicación del modelo TPACK para la formación del profesorado en TIC. *@Tic. Revista D'Innovació Educativa*(14), 13-22. <https://doi.org/10.7203/attic.14.4001>
- Cabrera, D. (2011). *Comunicación y Cultura como Enseñanza Social*. Madrid: Fragua.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 3, 53-82.
- Calandria. (25 de Octubre de 2018). *Quiénes somos*. Obtenido de <http://www.calandria.org.pe/>
- Callol, P. (27 de Junio de 2017). *¿Por qué Bruselas castiga a Google con una sanción histórica?* Obtenido de El País: http://economia.elpais.com/economia/2017/06/27/mis_derechos/1498574685_494443.html
- Cappello, G. (2015). *Una ficción desbordada: narrativa y teleseries*. Lima: Universidad de Lima.
- Cappello, G., Felini, D. & Hobbs, R. (2011). Reflections on Global Developments in Media Literacy Education: Bridging Theory and Practice. *Journal of Media Literacy Education*, 2(3), 66-73.
- Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *The Digital Competence Framework for Citizens. DigComp 2.1*. Bruselas: JRC-European Commission.
- Casablancas, S., Berlin, B., Caldeiro, G., Rogovsky, C., Cota, A. & Cardozo, F. (2016). ¿Cómo se construye la didáctica con tecnologías en el magisterio? Una investigación que explora las experiencias de formación con tecnologías. En J. M. García, & M. Báez, *Educación y Tecnologías en Perspectiva. 10 años de FLACSO Uruguay* (págs. 193-216). Montevideo: Flacso.
- Cassany, D. & Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28, 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Castañeda, L., Esteve, F. & Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED. Revista de Educación a Distancia*(56), 1-20. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6>

- Castellanos, M. (2015). *¿Son las TIC realmente una herramienta valiosa para fomentar la calidad de la educación?* Santiago de Chile: UNESCO/TERCE.
- Castells, M. (1999). *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura. Volumen I: La Sociedad Red*. México: Siglo XXI.
- Castells, M. (2014). El impacto de internet en la sociedad: una perspectiva global. En BBVA, *C@mbio: 19 ensayos clave acerca de cómo Internet está cambiando nuestras vidas*. OpenMind - BBVA. Obtenido de C@mbio, 19: <http://teorias.site40.net/gallery/06%20impactodeinternet.pdf>
- Castro, A., Renés, P. & Phillippi, A. (2016). La educación mediática en el currículum escolar. *Journal of Media Literacy*, 63(1/2), 18-27.
- CENTER FOR MEDIA LITERACY. (2003). *Conjunto de herramientas para alfabetismo en medios. Un marco de referencia para aprender y enseñar en la era mediática*. Santa Monica, California: CML/EduTEKA. Obtenido de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/MediaLitGuia.pdf>
- CENTER FOR MEDIA LITERACY. (2018). *Center for Media Literacy*. Obtenido de About CML: <http://www.medialit.org/about-cml>
- Chakravorti, B. & Shankar-Chaturvedi, R. (Julio de 2017). *Digital Planet 2017: How Competitiveness and Trust in Digital Economies Vary Across the World*. Obtenido de The Fletcher School, Tufts University: https://sites.tufts.edu/digitalplanet/files/2017/05/Digital_Planet_2017_FINAL.pdf
- Chávez, J., & Perales, V. (27 de Enero de 2018). Cine, creación y emoción: la experiencia de Lúdica. (J. C. Mateus, Entrevistador) Obtenido de <http://educared.fundaciontelefonica.com.pe/educacion-mediatica/ludica/>
- Chen, D.-T., Lin, T.-B., Li, J.-Y. & Lee, L. (2018). Establishing the norm of new media literacy of Singaporean students: Implications to policy and pedagogy. *Computers & Education*, 2018(124), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.010>
- Chi-Kim, C. (2016). *Media Literacy Education in China*. Londres: Springer.
- Chomsky, N. (10 de Marzo de 2018). “La gente ya no cree en los hechos”. *El País*. (J. Martínez Ahrens, Entrevistador) Obtenido de https://elpais.com/cultura/2018/03/06/babelia/1520352987_936609.html
- Choque-Larrauri, R., Salazar-Cóndor, V., Quispe-De La Cruz, V., & Contreras-Pulache, H. (2015). Los Maestros que el Perú necesita: Determinación del déficit de docentes para la escuela básica peruana en el 2021. En H. Contreras-Pulache, *Evidencia para políticas públicas en educación superior* (págs. 161-182). Lima: Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo.
- Cisneros, B. (30 de Noviembre de 2018). Entrevista a Beatriz Cisneros, directora del primer festival de cine para niños, niñas y adolescentes de Perú. (J.C. Mateus, Entrevistador) Obtenido de <http://educared.fundaciontelefonica.com.pe/educacion-mediatica/entrevista-beatriz-cisneros/>
- CLEMI. (2017). *Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information*. Obtenido de <http://www.clemi.fr/>

- Clíment-Bonilla, J. B. (2010). Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 97-106.
- Cobo, C. (15 de Octubre de 2017). “El desafío no está en usar el dispositivo tecnológico, sino en aprender a pensar distinto” (J.C. Mateus, Entrevistador) Obtenido de Educación Mediática. Educared: <http://educared.fundaciontelefonica.com.pe/educacion-mediatica/entrevista-cristobal-cobo/>
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Colección Fundación Ceibal/ Debate.
- Cobo, C., & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- CONCORTV - CONSEJO CONSULTIVO DE RADIO Y TELEVISIÓN. (15 de Abril de 2018). *Estudio sobre Consumo Televisivo y Radial 2017*. Obtenido de <http://www.concortv.gob.pe/investigacion/estudios-cuantitativos/2017-estudio-sobre-consumo-televisivo-y-radial/>
- CONCORTV - CONSEJO CONSULTIVO DE RADIO Y TELEVISIÓN. (2018). Obtenido de <http://www.concortv.gob.pe/>
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. (2016). *Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Estatales y No Estatales - ENDO 2014*. Lima: CNE.
- Cortés-Montalvo, J.-A., Bacher, S., & Romero-Rodríguez, L.-M. (2016). Alfabetización mediática en la formación del profesorado y comunicadores. *The Journal of Media Literacy*, 63(1/2), 93-99.
- Cortes, T. P., Martins, A. d., & Souza, C. H. (2018). Educação midiática, educomunicação e formação docente: parâmetros dos últimos 20 anos de pesquisas nas bases scielo e scopus. *Educação em Revista*, 34. <https://doi.org/10.1590/0102->
- Couldry, N., & Hepp, A. (2017). *The mediated construction of reality*. Cambridge: Polity Press.
- Coya, H. (12 de Enero de 2018). Entrevista a Hugo Coya: “Teníamos que construir el espacio que no existe en la televisión privada”. (J. C. Mateus, Entrevistador) Obtenido de <http://educared.fundaciontelefonica.com.pe/educacion-mediatica/entrevista-hugo-coya/>
- Cuban, L. (2011). Dilemes polítics i docents de l'ús de les TIC a l'aula. El cas dels Estats Units. *Debats d'educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Cuenca, R. (2013). La escuela pública en Lima Metropolitana. ¿Una institución en extinción? *Revista Peruana de Investigación Educativa*(5), 73-98.
- Cuenca, R., & Carrillo, S. (2017). *Una Mirada a la profesión docente en el Perú: Futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes*. Lima: Unesco/Ministerio de Educación.
- Dallera, O. (2010). *Sociología del sistema educativo, o crítica de la educación cínica*. Buenos Aires: Biblos.
- De Abreu, B. S., Mihailidis, P., Lee, A. Y., Melki, J. & McDougall, J. (2017). *International Handbook of Media Literacy Education*. Londres: Routledge.
- De Abreu, B. & Yildiz, M. N. (2016). *Global Media Literacy in a Digital Age: Teaching Beyond Borders* (2da ed.). Nueva York: Peter Lang.

- De Fontcuberta, M. (2009). Propuestas para la formación en educación en medios en profesores chilenos. *Comunicar*, 16(32), 201-207. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-03-001>
- De Oliveira, I. (2009). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas*(30), 194-207.
- Department for Education. (2016). *Educational Excellence Everywhere*. Londres: Williams Lea Group.
- Dezuanni, M. L., & Woods, A. (2014). Media Literacy through Arts Education in Australia. En B. De Abreu, & P. (. Mihailidis, *Media Literacy Education in Action: Theoretical and Pedagogical Perspectives* (págs. 69-76). Nueva York: Routledge.
- Diario Gestión. (30 de abril de 2018). Ministro Alfaro anuncia la implementación de un nuevo currículo escolar. *Gestión*. Recuperado el 6 de junio de 2018, de <https://gestion.pe/peru/ministro-alfaro-anuncia-implementacion-nuevo-curriculo-escolar-232615>
- Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú. Realidades y tendencias*. Lima: Santillana.
- Dichev, C. & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(9), 1-36. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
- Donoso, V., & Wijnen, C. (2012). Media education and literacy in Latin America. En D. Meister, F. Von Gross, & U. Sander, *Media education and literacy in Latin America*. Berlín: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online.
- Druick, Z. (2016). The Myth of Media Literacy. *International Journal of Communication*, 10, 1125-1144.
- Durán, T. (2013). *Éducation et Médias, observatorio del Consejo Superior del Audiovisual francés ¿Una propuesta replicable en otros países?* Gabinete de Comunicación y Educación UAB. Obtenido de https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2013/131543/edumed_a2013.pdf
- Dussel, I. (2010). *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela*. Obtenido de [http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20 confDussel.pdf](http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20confDussel.pdf)
- Dutta, M. J. (2015). Decolonizing Communication for Social Change: A Culture-Centered Approach. *Communication Theory*, 25(2), 123-143. <https://doi.org/10.1111/comt.12067>
- ECE-MINEDU. (2017). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2016*. Lima: Ministerio de Educación. Obtenido de <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosece2016/>
- Eco, U. (21 de Mayo de 2007). *¿De qué sirve el profesor?* Obtenido de La Nación: <http://www.lanacion.com.ar/910427-de-que-sirve-el-profesor>
- EL COMERCIO. (28 de Junio de 2018). *Velocidad mínima de Internet de banda ancha será de 4 MB*. Obtenido de <https://elcomercio.pe/economia/peru/internet-velocidad-minima-internet-banda-ancha-sera-4-mb-noticia-531593>
- EL MUNDO. (4 de Setiembre de 2018). *Los colegios franceses arrancan su primer curso sin móviles*. Obtenido de El Mundo: <http://www.elmundo.es/tecnologia/2018/09/04/5b8e4f85268e3e03328b45d9.html>
- Erstad, O. (2010). Educating the Digital Generation. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 56-71.

- Ertmer, P. (2005). Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology Integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39. <https://doi.org/0.1007/BF02504683>
- Escandell, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de Contenido y Juicio de Expertos: Una Aproximación a su Utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Fabos, B. (2004). *Wrong Turn on the Information Superhighway: Education and the Commercialization of the Internet*. Nueva York: Teachers College Press.
- Fantin, M. (2014). Contextos, perspectivas e desafios da mídia-educação no Brasil. En I. Eleá (ed.), *Agentes e Vozes: Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha* (págs. 49-58). Gotenburgo: Nordicom. Universidad de Gotenburgo.
- Fedorov, A. (2011). Alfabetización mediática en el mundo. *Infoamérica. Revista Iberoamericana de Comunicación*(5), 7-23. Obtenido de <https://www.infoamerica.org/icr/n05/fedorov.pdf>
- Fedorov, A. (2014). Media Education in Russia: Past and Present. *European Researcher*, 67(1-2), 168-175. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2625038>
- Fedorov, A., Cortés-Montalvo, J.-A. & Sandoval-Romero, Y. (2016). La educación en comunicación en el mundo: currículum y ciudadanía. [Call for Papers] *Comunicar*, 24(49). Obtenido de <https://www.redalyc.org/html/158/15847434001/>
- Fernández, F., Hinojo, F. J., & Aznar, I. (2002). Las actitudes de los docentes hacia la formación en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) aplicadas a la educación. *Contextos educativos*(5), 253-270.
- Ferrés, J. (1994). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.
- Ferrés, J. (2008). *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Gedisa.
- Ferrés, J. (2014). *Las Pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Ferres, J. & Masanet, M. J. (2016). *La educación mediática en la universidad española*. Barcelona: Gedisa.
- 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>
- Ferrés, J., García-Matilla, A., Aguaded-Gómez, J. I., Fernández-Cavia, J., Figueras, M. & Blanes, M. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ferrés, J., Masanet, M. & Mateus, J. (2018). Three paradoxes in the approach to educational technology in the education studies of the Spanish universities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1-15.
- Flaxman, S., Goel, S. & Rao, J. M. (2016). Filter Bubbles, Echo Chambers, and Online News Consumption. *Public Opinion Quarterly*, 80(S1), 298-320.
- Flichy, P. (1993). *Una historia de la comunicación moderna. Espacio público y vida privada*. Barcelona: Gustavo Gili.

- Fogarty, L., Strimling, P. & Laland, K. N. (2011). The Evolution of Teaching. *Evolution*, 65(10), 2760-2770. Obtenido de www.jstor.org/stable/41240864
- Frau-Meigs, D., Velez, I. & Flores-Michel, J. (2017). *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe*. Nueva York: Routledge.
- Freinet, C. (Marzo de 1963). Les techniques audio-visuelles. *L'Éducateur*(11), 10-13.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. (S. Horvath, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Friedrichs-Liesenkötter, H. (2015). Media-Educational Habitus of Future Educators in the Context of Education in Day-Care Centers. *Journal of Media Literacy Education*, 1(7), 18-34.
- Fuentes, A. & Risso, A. (2015). Evaluación de conocimientos y actitudes sobre neuromitos en futuros/as maestros/as. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 0(6), 193-198. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.06.530>
- Fuenzalida, V. (2008). Cambios en la relación de los niños con la televisión. *Comunicar*, 15(30), 49-54. <https://doi.org/10.3916/c30-2008-01-007>
- Fueyo, A., Rodríguez-Hoyos, C., & Linares, C. (2015). La educación mediática en la universidad española. En J. Ferrés, & M.-J. Masanet, *La educación mediática en la universidad española*. Barcelona: Gedisa.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2017). *Una rica veta. Cómo las Nuevas Pedagogías logran el Aprendizaje en Profundidad*. Londres: Pearson.
- Gallardo, E., Marqués, L., & Gisbert, M. (2011). Propuesta de Competencias TIC en el marco del Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente (PRONAFCAP). (54/6). *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(54), 1-13.
- Galtung, J. (1979). *El desarrollo, el medio ambiente y la tecnología*. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas.
- Gamarnik, C. (2010). La formación docente y la comunicación en la Argentina. Apuntes para un debate. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(4), 1-13.
- García-Matilla, A. (2002). Educomunicación en el Siglo XXI. UNED. Obtenido de <https://www2.uned.es/ntedu/asignatu/index2.html>
- Gargurevich, J. L. (8 de Noviembre de 2018). El maestro del futuro. *Educación*. Obtenido de <https://www.educacionperu.org/maestro-del-futuro/>
- Gee, J. P. (2004). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Gencarelli, T. (2015). La ecología de los medios y la educación de los medios en los Estados Unidos. En C. Scolari, *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. (págs. 133-143). Barcelona: Gedisa.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. Nueva York: John Wiley.

- Gisbert, M. (. (2017). *Competència Digital Docent*. Col·lecció DocsMIF, Programa de Millora i Innovació en la Formació Inicial de Mestres, Barcelona.
- Goel, V., Raj, S. & Ravichandran, P. (24 de Julio de 2018). En India los rumores de WhatsApp matan. *The New York Times*. Obtenido de <https://www.nytimes.com/es/2018/07/24/whatsapp-rumores-violencia-india/>
- González Rivallo, R., & Gutiérrez Martín, A. (2017). Competencias Mediática y Digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales. *Revista Fuentes*, 19(2), 57-67. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.19.2.04>
- González-Fernández, N., Ramírez-García, A. & Salcines-Talledo, I. (2018). Competencia mediática y necesidades de alfabetización audiovisual de docentes y familias españolas. *Educación XX1*, 21(2), 301-321. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16384>
- González, N., Eguren, M. & De Belaunde, C. (2017). *Desde el aula: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano*. Lima: IEP.
- González, V. (2011). Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. *Comunicar*, 18(36), 131-138.
- Gregorio-Rodríguez, J. (2004). Medios y tecnologías de la información y la comunicación: una caracterización de las prácticas en instituciones escolares de Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*(46). <https://doi.org/10.17227/01203916.5506>
- Grizzle, A., & Wilson, C. (2011). *Curriculum para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informacional*. París: UNESCO.
- Guerrero-Ortiz, L. (7 de Noviembre de 2017). *Formación docente: viejos dilemas, nuevas oportunidades*. Obtenido de Educación: <https://www.educacionperu.org/formacion-docente/>
- Gutiérrez-Martín, A. (2012). Formación del profesorado para la alfabetización múltiple. En M. Área-Moreira, A. Gutiérrez-Martín, & F. Vidal, *Alfabetización digital y competencias informacionales* (págs. 43-95). Barcelona: Ariel.
- Gutiérrez-Martín, A. (2013). Educación Mediática en la era de la convergencia. *II Congreso internacional educación mediática y convergencia digital. Ludoliteracy, creación colectiva y aprendizajes*, (págs. 21-26). Barcelona.
- Halinen, I., Harmanen, M. & Mattila, P. (2016). Making Sense Of ComplexiThe World Today: Why Finland Is Introducing Multi-literacy In Teaching And Learning. *ECER 2016, Leading Education: The Distinct Contributions of Educational Research and Researchers* (págs. 136-153). Dublin: University College Dublin. Obtenido de http://www.oph.fi/download/173262_cidree_yb_2015_halinen_harmanen_mattila.pdf
- Henriquez-Coronel, P., Gisbert, M. & Fernández, I. (2018). La evaluación de la competencia digital de los estudiantes: una revisión al caso latinoamericano. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*(137), 93-112. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i137.3511>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta edición ed.). México D.F.: McGraw Hill.

- Hjarvard, S. (2016). Mediatización: La lógica mediática de las dinámicas cambiantes de la interacción social. *La Trama de la Comunicación*, 20(1), 235-525. Obtenido de <http://www.latrama.fcpolit.unr.edu.ar/index.php/trama/article/view/572>
- Hoback, C. (Dirección). (2013). *Términos y condiciones de uso [Terms and Conditions May Apply]* [Película].
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action (white paper)*. Washington D.C.: The Aspen Institute.
- Hobbs, R. (2016). *Exploring the Roots of Digital and Media Literacy through Personal Narrative*. Filadelfia: Temple University Press.
- Hobbs, R. & Tuzel, S. (2017). Teacher motivations for digital and media literacy: An examination of Turkish educators. *British Journal of Educational Technology*, 48(1), 7-22.
- Hoechsmann, M., & Poyntz, S. R. (2012). *Media Literacies: A Critical Introduction*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Holman, A. (2012). *Encuestas de Conocimientos, Actitudes y Prácticas en el ámbito de la Protección de la Infancia*. Londres: Save the Children.
- Hopenhayn, D. (19 de Enero de 2017). *Martin Hilbert, experto en redes digitales: "Obama y Trump usaron el Big Data para lavar cerebros"*. Obtenido de The Clinic: <http://www.theclinic.cl/2017/01/19/martin-hilbert-experto-redes-digitales-obama-trump-usaron-big-data-lavar-cerebros/>
- Illich, I. (2011). *La Sociedad Desescolarizada*. Buenos Aires: Godot.
- Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016). Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 21(3), 655–679. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>
- Innerarity, D. (2018). *Comprender la democracia*. Barcelona: Gedisa.
- Innova Schools. (6 de febrero de 2018). *Innova Schools*. Obtenido de Propuesta educativa: <https://www.innovaschools.edu.pe/propuesta-educativa/metodologia/>
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K. & Watkins, S. C. (2013). *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.
- Izaguirre, C. (3 de Junio de 2018). El tema de hoy: Conectados con los lectores. *Perú.21*. Obtenido de <https://peru21.pe/opinion/tema-hoy-conectados-lectores-409109>
- Jara, I. (2008). *Las políticas de tecnología para escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Jaramillo, C. & Chávez, J. (2015). TIC y educación en Chile: Una revisión sistemática de la literatura. *Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE*, 221-231.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. & Weigel, M. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago: The MacArthur Foundation.

- Johannesen, M., Øgrim, L., & Giæver, T. H. (2014). Notion in Motion: Teachers' Digital Competence. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 300-312.
- Kačínová, V. (2018). Media Competence as a Cross-curricular Competence. *Communication Today*, 9(1), 38-57.
- Kima, C., Kima, M. K., Lee, C., Spector, J. M. & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*(29), 76-85.
- Kirschner, P. A. & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker . *Teaching and Teacher Education*(67), 135-142.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 1(9), 60-70.
- Kumpulainen, K. & Mikkola, A. (2015). Researching Formal and Informal Learning: From Dichotomies to a Dialogic Notion of Learning. *International Journal for Research on Extended Education*, 3(2), 50-60. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/157586602.pdf>
- Laar, E., van Deursen, A., Van Dijk, J. & de Haan, J. (2017). 21st century digital skills for work: a systematic literature review. *International Communication Association Annual Conference*. San Diego: ICA.
- Laba, M. (2017). Dangerous Times: Media Education for Civic Engagement. *Conference Proceedings. The Future of Education: 7th edition* (págs. 323-328). Florencia: Pixel.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2010). *Nuevos alfabetismos Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula* . (P. Manzano, Trad.) Madrid: Morata.
- Lara-Subiabre, B. & Hernández-Mosqueira, C. (2016). Análisis de publicaciones sobre TIC en la formación inicial docente en Chile (2005 – 2014). *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 3(13), 9-26.
- Larco, M. (20 de Octubre de 2017). Entrevista a Miriam Larco: “En los medios sociales se violentan nuestros derechos a diario”. (J. C. Mateus, Entrevistador) Obtenido de <http://educared.fundaciontelefonica.com.pe/educacion-mediatica/entrevista-miriam-larco/>
- Launalia, A. (2009). How much can a KAP survey tell us about people's knowledge, attitudes and practices? Some observations from medical anthropology research on malaria in pregnancy in Malawi. *Anthropology Matters*, 11(1), 1-13. Obtenido de http://anthropologymatters.com/index.php/anth_matters/article/view/31/55
- Lauri, M. A., Borg, J., Günnel, T. & Gillum, R. (2010). Attitudes of a sample of English, Maltese and German teachers towards media education. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 79-98. <https://doi.org/10.1080/02619760903414124>
- Lee, A. (2010). Media Education: Definitions, Approaches and Development around the Globe. *New Horizons in Education*, 58(3), 1-13. Obtenido de <http://www.hkta1934.org.hk/NewHorizon/abstract/2010Dec/1.pdf>
- Lehrer, J. (2009). *How We Decide*. Boston: Mariner Books.

- Leite, C., Martínez, R. & Monteiro, A. (2016). TIC y formación inicial de maestros: oportunidades y problemas desde la perspectiva de estudiantes. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(1), 69-92. <https://doi.org/10.18861/cied.2016.7.1.2577>
- León, L. (2018). Niños YouTubers y el proceso de creación de videos: evidencia de competencias transmedia en acción. *Comunicación y Sociedad*(33), 115-137. Obtenido de <http://www.comunicacionysociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/article/view/7080/5992>
- Ley N° 28044. (28 de julio de 2003). Ley General de Educación . *Diario Oficial El Peruano*.
- Ley N° 28278. (23 de Junio de 2004). Ley de Radio y Televisión. *Diario oficial El Peruano*. Lima.
- Ley N° 29919. (28 de Setiembre de 2012). Ley de la Cinematografía Peruana. *Diario oficial El Peruano*. Lima.
- Ley N° 30220. (9 de Julio de 2014). Ley Universitaria. *Diario oficial El Peruano*. Lima.
- Livingstone, S. (2009). Enabling media literacy for ‘digital natives’ – a contradiction in terms? . En R. Das, & C. Beckett, *Digital Natives: A Myth?* (págs. 4-6). Londres: London School of Economics.
- Livingstone, S., Wijnen, C. W., Papaioannou, T., Costa, C. & Grandío, M.d.M. (2013). Situating media literacy in the changing media environment: critical insights from European research on audiences. En N. Carpentier, K. Schröder, & L. Hallett, *Audience Transformations: Shifting Audience Positions in Late Modernity* (págs. 2010-227). Londres: Routledge.
- Loicq, M. (2017). Une approche comparative des discours institutionnels en éducation aux médias : une analyse socio-anthropologique. *Argumentation et Analyse du Discours*(19), 1-15. <https://doi.org/10.4000/aad.2420>
- Lorini, M., van Zyl, I. & Chigona, W. (2014). ICTs for Inclusive Communities: A Critical Discourse Analysis. *8th International Development Informatics Association Conference*, (págs. 78-94). Puerto Elizabeth.
- MacBride, S. (1993). *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Mama, M. & Hennesey, S. (2013). Developing a Typology of Teachers Beliefs and Practices Concerning Classroom Use of ICT. *Computers and Education*(68), 380-387. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.05.022>
- Manrique-Grisales, J., Sandoval, Y. & Arenas, A. (2017). Competencia mediática en Colombia: marcos de referencia para un diagnóstico. *Nexus Comunicación*(21), 6-33.
- Mariátegui, J.C. (2007). *7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana* (3era ed.). Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Marina, J. A., Pellicer, C., & Manso, J. (2015). *Libro Blanco de la Profesión Docente y su Entorno Escolar (versión 1.3)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

- Marta-Lazo, C., Gabelas, J. A., & Grandío, M.-d.-M. (2015). La dimensión de recepción e interacción en la enseñanza universitaria española de educación mediática. En J. Ferrés & Masanet, M.J. *La educación mediática en la universidad española* (págs. 65-81). Barcelona: Gedisa.
- Martí, J. (2017). *Educative Innovéision*. Obtenido de <https://www.xarxatic.com/educative-innoveision2/>
- Martín-Barbero, J. (2006). A Latin American perspective on communication/cultural mediation. *Global Media and Communication*, 2(3), 279-297. <https://doi.org/10.1177/1742766506069579>
- (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 10(1), 19-31.
- Martínez, M. (12 de Noviembre de 2018). 'Fake news' en México: cómo un mensaje de WhatsApp llevó a un pequeño pueblo a quemar vivos a dos hombres inocentes. *BBC News*. Obtenido de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-46178633>
- Masterman, L. (1983). La educación en materia de comunicación: problemas teóricos y posibilidades concretas. *Perspectivas*, 13(2), 191-200.
- Masterman, L. (1989). The development of media education in Europe in the 1980s. *Metro*, 13(79), 13-17.
- Masterman, L. (2001). *Teaching the Media*. Nueva York: Routledge.
- Mateus, J.C. (2013a). El Síndrome de Theuth. *Lienzo* (33/34), 171-184. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10230/32582>
- Mateus, J.C. (2013b) Imaginarios tecnológicos en la escuela pública peruana: estudio de los discursos de profesores y estudiantes en contextos urbanos y rurales. (Trabajo Final de Máster). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. <http://hdl.handle.net/10230/22213>
- Mateus, J. C. (2016). Abrumados y fascinados: Las TIC en la subjetividad de los docentes peruanos. *Redes.com*(12), 171-193. <https://doi.org/10.15213/redes.n12.p170>
- Mateus, J.C. & Muro-Ampuero, E. (2016). Competencias TIC: una estrategia para invertir en tecnología educativa. En CONSORCIO DE UNIVERSIDADES, *Metas del Perú al Bicentenario* (págs. 164-171). Lima: Consorcio de Universidades.
- Mateus, J.C. (2017). Las teleseries también educan. Una defensa de las ficciones televisivas como dispositivos de aprendizaje. En G. Cappello. *Ficciones cercanas. Televisión, narración y espíritu de los tiempos* (págs. 179-195). Lima: Universidad de Lima.
- Mateus, J.C. & Quiroz, T. (2017). Educommunication: a theoretical approach of studying media in school environments. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 26(14), 152-163. Obtenido de <http://alaic.org/revistaalaic/index.php/alaic/issue/view/29>
- Mateus, J.C. & Suárez-Guerrero, C. (2017). La competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la educación mediática. *EDMETIC*, 6(2), 129-147. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6908>

- Mateus, J.C., Aran-Ramspott, S., & Masanet, M. (2017). Revisión de la literatura sobre dispositivos móviles en la universidad española. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 49-72. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.17710>
- Mateus, J. C. (19 de Noviembre de 2018). Internet como derecho constitucional en el Perú: sentido y desafío. *Educared*. Obtenido de <http://educared.fundaciontelefonica.com.pe/educacion-mediatica/internet-como-derecho/>
- Mateus, J.C. & Hernández, W. (2019). Design, Validation, and Application of a Questionnaire on Media Education for Teachers in Training. [Diseño, validación y aplicación de un cuestionario sobre educación mediática para docentes en formación]. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 34-41. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.329>
- Mateus, J.C. & Andrada, P. (en prensa) La escuela latinoamericana en la incertidumbre digital: una lectura de las experiencias peruana y chilena. En: *Mundos Digitales*. Guayaquil: Universidad Casagrande/Editorial Caracola.
- Mateus, J.C.; Hernández, W. & Figueras-Maz, M. (en prensa). Validación de un Instrumento de Autopercepción de Competencia Mediática para Docentes en Formación. *Cultura y Educación*.
- McDougall, J. (2017). Media Literacy, Good Agency: If Jez We Could? *Journal of Media Literacy*, 1/2(64), 20-26.
- McLuhan, M. (1956). *New Media in Arts Education*. Obtenido de Convention of the Eastern Arts Association. Nueva York.: <http://learningspaces.org/files/mcluhan56.html>
- McLuhan, M. (Mayo de 1957). Classrooms Without Walls. Obtenido de *Explorations*, 7: <http://tcpd.org/Thornburg/Handouts/McLuhan.pdf>
- McLuhan, M. (1994). *Understanding media: teb extensiones of man*. Massachusetts: MIT Press.
- MEDIASMARTS. (2018). *About us*. Obtenido de <http://mediasmarts.ca/about-us>
- Meneses, J., Fàbregues, S., Jacovkis, J. & Rodríguez-Gómez, D. (2014). La introducción de las TIC en el sistema educativo español (2000-2010): un análisis comparado de las políticas autonómicas desde una perspectiva multinivel. *Estudios sobre Educación*, 27, 63-90. <https://doi.org/10.15581/004.27.63-90>
- Mertala, P. (2017). Wonder children and victimizing parents – preservice early childhood teachers’ beliefs about children and technology at home. *Early Child Development and Care*, 0(0), 1-17. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2017.1324434>
- Meyers, E. M., Erickson, I. & Small, R. V. (2013). Digital literacy and informal learning environments: an introduction . *Learning, Media and Technology*, 38(4), 355-367.
- Mihailidis, P. (2009). *Media Literacy: Empowering Youth Worldwide*. Washington, D.C.: CIMA/National Endowment for Democracy.
- Miller, M., Reichelstein, J., Salas, C., & Zia, B. (2015). Can you help someone become financially capable? A meta-analysis of the literature. *The World Bank Research Observer*, 30(2), 220-246. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkv009>

- MINISTERIO DE CULTURA DEL PERÚ. (2018). Obtenido de <http://www.cultura.gob.pe/>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE ESPAÑA. (2017). *Proyectos de alfabetización audiovisual*. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/ca/areas-cultura/cine/promocion/educacion-audiovisual/proyectos-alfbetizacion.html>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Lima: Minedu.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Minedu. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2016). *Estrategia Nacional de las Tecnologías Digitales en la Educación Básica*. Ministerio de Educación del Perú, Dirección de Innovación y Tecnología Educativa, Lima. Obtenido de <http://www.edugestores.pe/docs/ministerio-de-educacion-resolucion-de-la-secretaria-general-acerca-de-la-estrategia-nacional-de-tecnologias-digitales/?bp-attachment=estrategia-nacional-TIC-en-educacion-basica-2016-2021.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (7 de noviembre de 2017). *Resultados del Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía 2016 (ICCS)*. Obtenido de Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC): <http://umc.minedu.gob.pe/iccs/resultadosiccs2016/>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2017). *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Obtenido de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Libro.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2017). *Resultados del Censo Educativo y Censo de DRE/UGEL 2017*. Lima: Ministerio de Educación. Obtenido de http://escale.minedu.gob.pe/resultado_censos
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (20 de Octubre de 2018). *Minedu modernizará institutos pedagógicos públicos*. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/minedu-modernizara-institutos-pedagogicos-publicos/>
- Miranda, R. (2012). La crítica a Marshall McLuhan. *Infoamérica*(7/8), 145-158.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mitchell, A., Simmons, K., Matsa, K. E., & Silver, L. (enero de 2018). *Publics Globally Want Unbiased News Coverage, but Are Divided on Whether Their News Media Deliver*. Obtenido de Pew Research Center: <http://www.pewglobal.org/2018/01/11/publics-globally-want-unbiased-news-coverage-but-are-divided-on-whether-their-news-media-deliver/>
- Morduchowicz, R. (2006). *Los medios de comunicación en la escuela: Un abordaje reflexivo, una actitud crítica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Morduchowicz, R. (2018). *Ruidos en la web. Cómo se informan los adolescentes en la era digital*. Random House, Ediciones B: Buenos Aires.
- Morozov, E. (2015). *La locura del solucionismo tecnológico*. (N. Piñeiro, Trad.) Buenos Aires: Katz Editores.

- Mueller, J., & Wood, E. (2012). Patterns of Beliefs, Attitudes, and Characteristics of Teachers That Influence Computer Integration. *Education Research International*, 2012, 1-13.
<https://doi.org/10.1155/2012/697357>
- Muro, V. (12 de setiembre de 2014). ¿Se puede ser un hacker en la escuela? / "MayéuTIC@" [Video]. Obtenido de https://youtu.be/_qv-__C-vmk
- Muro, V. (2017 de Noviembre de 2017). Empachados de información. *La Nación*. Obtenido de <https://www.lanacion.com.ar/2086170-empachados-de-informacion>
- MY CHILD ONLINE FOUNDATION & KENNISNET FOUNDATION. (2013). *Media Education in Four EU Countries, Common Problems and Possible Solutions*. Obtenido de Mediawijzer.net: https://www.mediawijzer.net/wp-content/uploads/sites/6/2013/10/rapport_media_onderwijs_EU.pdf
- NATIONAL AUDIOVISUAL INSTITUTE. (Julio de 2017). *Finnish Media Education*. Obtenido de KAVI/MEKU: https://kavi.fi/sites/default/files/documents/mil_in_finland.pdf
- Nosengo, N. (3 de Enero de 2017). *La gran estafa de la revolución tecnológica*. Obtenido de El Mundo: <http://www.elmundo.es/papel/futuro/2017/01/03/5863bf3046163f58378b4573.html>
- Novak, M. (24 de Agosto de 2011). *Paleofuture*. Obtenido de The Push-Button School of Tomorrow (1958): <http://paleofuture.com/blog/2011/8/24/the-push-button-school-of-tomorrow-1958.html>
- OCDE. (2016). *PISA 2015 Resultados Clave*. Obtenido de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- OFCOM. (2003). Communications Act 2003. Obtenido de <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2003/21/contents>
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. (2010). *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Obtenido de <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. (2010). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación. Documento Final*. Madrid: OEI. Obtenido de <https://www.oei.es/historico/metas2021.pdf>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Obtenido de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Pal, J., Lakshmanan, M., & Toyama, K. (2009). "My child will be respected": Parental perspectives on computers and education in Rural India. *Information Systems Frontiers*, 2(11), 129-144.
- Parola, A., & Ranieri, M. (2011). The Practice of Media Education: International Research on Six European Countries. *Journal of Media Literacy Education*, 3(2), 90-100.
- Pedró, F. (2016). Hacia un uso pedagógico efectivo de la tecnología en el aula. ¿Cómo mejorar las competencias docentes? En M. T. Lugo, *Entornos digitales y políticas educativas: dilemas y certezas* (págs. 245-270). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.

- Pérez-Díaz, V. & Rodríguez, J.C. (2014). *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación / Fundación Botín. Obtenido de <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Informe.pdf>
- Pérez-Rodríguez, M. A. (2004). *Los nuevos lenguajes de la comunicación. Enseñar y aprender con los medios*. Barcelona: Paidós.
- Pérez-Rodríguez, M. A., & Delgado, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20(39), 25-34.
- Pérez-Rodríguez, M. A., & Delgado, Á. (2013). La competencia mediática en el currículo de secundaria. *II Congreso internacional de educación mediática. Ludoliteracy, creación colectiva y aprendizajes*, (págs. 780-795). Barcelona.
- Pérez-Tornero, J. M. (18 de agosto de 2017). “La democracia depende de la educación mediática. (J. C. Mateus, Entrevistador). Obtenido de <http://educared.fundaciontelefonica.com.pe/educacion-mediatica/entrevista-perez-tornero/>
- Pérez-Tornero, J. M. (2013). *ABC... Media Literacy White Paper. European Media Literacy: Selected Texts from Studies*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pérez-Tornero, J. M., & Pi, M. (2014). La educación en medios en una España en crisis. En E. Ilana, *Agentes e Vozes. Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha* (págs. 247-256). Taberg: Nordicom.
- Pérez-Tornero, J. M., & Tayie, S. (2012). La formación de profesores en educación en medios: currículo y experiencias internacionales. *Comunicar*, 20(39), 10-14.
- Perotta, C. (2017). Beyond rational choice: How teacher engagement with technology is mediated by culture and emotions. *Education and Information Technologies*, 22(3), 789-804.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Juan Carlos Sáez Editor (ex. Dolmen Ediciones).
- Pettersson, F. (2018). On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1005-1021. doi:10.1007/s10639-017-9649-3
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 1(3), 1-42.
- Postman, N. (1979). *Teaching as a Conserving Activity*. Nueva York: Delta.
- Postman, N. (1993). *Technopoly. The Surrender of Culture to Technology*. Nueva York: Random House.
- Postman, N. (2015). El humanismo de la ecología de los medios. En C. A. Scolarí, *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones* (págs. 97-107). Barcelona: Gedisa.
- Potter, J., & Thai, C. (2016). Conceptual Challenges in Designing Measures for Media Literacy Studies. *International Journal of Media and Information Literacy*, 1(1), 27-42. doi:10.13187/ijmil.2016.1.27
- Potter, W. J. (2013a). *Media Literacy* (6° ed.). Los Angeles: Sage.

- Potter, W. J. (2013b). Review of Literature on Media Literacy. *Sociology Compass*, 7(6), 417-435.
- Prensky, M. (2001). Prensky, M. (2001). Digital natives digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Quiroz, M. T. (2013). *Sin muros. Aprendizajes en la era digital*. Lima: Universidad de Lima.
- Ramírez-García, A. & González-Fernández, N. (2016). Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España. *Comunicar*, 24(49), 49-58.
<http://dx.doi.org/10.3916/C49-2016-05>
- Ramírez, E., Cañedo, I. & Salamanca, M. C. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar*, 19(38), 147-155.
<https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-06>
- Redecker, C. & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
<https://doi.org/10.2760/159770>
- Renó, D. (2015). Educomunicação e comunicação cidadã na América Latina: um desenvolvimento necessário. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, 19-23. Obtenido de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ricd/article/view/2649>
- Resnick, L. & Collins, A. (1996). Cognición y aprendizaje. *Anuario de psicología*, 69, 189-198.
- Riego, B. (15 de Junio de 2015). *Escuela, Tecnologías y la persistente reiteración de viejas utopías educativas*. Obtenido de Historia de las imágenes y sus tecnologías para entender nuestro tiempo: <https://bernardoriego.wordpress.com/2015/06/15/escuela-tecnologias-y-la-persistente-reiteracion-de-viejas-utopias-educativas-un-texto-de-2010/>
- Riener, C. & Willingham, D. (2010). The myth of learning styles. *Change: The magazine of higher learning*, 42(5), 32-35.
- Rivera Rogel, D., Zuluaga Arias, L., Montoya Ramírez, N., Romero Rodríguez, L. & Aguaded, J.I. (2017). Media Competencies for the Citizenship Training of Teachers from Andean America : Colombia and Ecuador. *Paidéia*, 27(66), 80-89. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272766201710>
- Rivoir, A. (2016). *Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina. El caso de la Política TIC en Perú*. Buenos Aires: UNESCO.
- Rizvi, F. (octubre de 2016). *La privatización en la educación: tendencias y consecuencias*. Obtenido de Informe N° 18. UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002464/246485S.pdf>
- RobbGrieco, M. (2014). Why History Matters for Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 2(6), 3-22.
- Robilizo, M., & Cózar, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de educación infantil y primaria: hacia una alfabetización real para docentes. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación* *Revista de Medios y Educación*, 47, 23-39.
- Robinson, K. (Febrero de 2006). *Do schools kill creativity?* Obtenido de TED: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity

- Robinson, K. (5 de octubre de 2018). *Revolutionizing education from the ground up*. En EnlightED, Encuentro Internacional de Educación, Innovación y EdTech. Conferencia llevada a cabo en Madrid, España.
- Rodríguez-Hoyos, C., & Fueyo, A. (2018). Media training for future education professionals: A study of the Spanish Context. *Digital Education*(33), 217-234. Obtenido de <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/17039>
- Rozo, A. C., & Prada, M. (2012). Panorama de la formación inicial docente y TIC en la Región Andina. *Educación y Pedagogía*, 24(62), 191-204.
- Ruiz-Tarragó, F. (2017). Educación hoy: dos crisis y un reto. En J. M. Pérez-Tornero, & A. Martire, *Educación y nuevos entornos mediáticos. El desafío de la innovación* (págs. 47-65). Barcelona: UOC.
- Ruiz, F. (Setiembre de 2017). Entrevista a Fernando Ruiz sobre la Educación Mediática en el Perú. (J.C. Mateus, Entrevistador)
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*(24), 30-39. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/998/99815918005.pdf>
- Sang, G., Valcke, M., Braak, J. V. & Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, 54(1), 103-112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.07.010>
- Scherer, R., Tondeur, J. & Siddiq, F. (2017). On the quest for validity: Testing the factor structure and measurement invariance of the technology-dimensions in the Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK) model. *Computers & Education*, 112, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.04.012>
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Punya, M., Koehler, M. & Shin, T. (2014). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). *Journal of Research on Technology in Education*, 2(42), 123-149. <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782544>
- Schorb, B. (2017). Medienkompetenz. En B. Schorb, A. Hartung-Griemberg, & C. (. Dallmann, *Grundbegriffe Medienpädagogik* (págs. 254-261). Múnich: Kopaed.
- Schubert, W. H. (2010). Outside Curricula and Public Pedagogy. En J. A. Sandlin, *Handbook of Public Pedagogy: Education and Learning Beyond Schooling* (págs. 10-11). Nueva York: Taylor & Francis.
- Schugurensky, D. (2000). *The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field*. NALL Working Paper N° 19, University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto. Obtenido de <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsofinformal.pdf>
- Scolari, C. A. (2009). Desfasados. Las formas de conocimiento que estamos perdiendo, recuperando y ganando. *Versión*(22), 163-185.
- Scolari, C.A. (2015). Ecología de medios: de la metáfora a la teoría (y más allá). En C. A. Scolari, *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. (págs. 15-42). Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C.A. (2016). Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos*(103), 1-6.

- Scolari, C.A. (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios: libro blanco*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Departament de Comunicació. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10230/33910>
- Severin, E. & Capota, C. (2011). *Modelos Uno a Uno en América Latina y el Caribe. Panorama y perspectivas*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo. Obtenido de [http://wiki.laptop.org/images/4/40/IDBDOCS-Modelos Uno a Uno en Am%C3%A9rica Latina y el Caribe .pdf](http://wiki.laptop.org/images/4/40/IDBDOCS-Modelos_Uno_a_Uno_en_Am%C3%A9rica_Latina_y_el_Caribe_.pdf)
- Sibilia, P. (2016). Entre redes y paredes: enseñar y aprender en la cultura digital. En M. T. Lugo, *Entornos digitales y políticas educativas : dilemas y certezas* (págs. 201-224). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Obtenido de elearnspace: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Silió, E. (8 de Mayo de 2014). *Las tiranías del informe PISA*. Obtenido de El País: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/05/08/actualidad/1399578636_483607.html
- Simons, M., Meeus, W., & T'Sas, J. (2017). Measuring Media Literacy for Media Education: Development of a Questionnaire for Teachers' Competencies. *Journal of Media Literacy Education*(91), 99-115.
- Skovsmose, O. (1999). *Hacia una filosofía de la educación matemática crítica*. (P. Valero, Trad.) Bogotá: Universidad de Los Andes.
- STATISTA. (2019). *Daily time spent with media worldwide from 2010 to 2018 (in minutes)*. Obtenido de <https://www.statista.com/statistics/256300/time-spent-with-media-worldwide/>
- TECHNOREALISM.ORG. (19 de julio de 2018). *Technorealism*. Obtenido de <http://www.technorealism.org/>
- Tella, S. (1997). Media and Man. On Whose Terms? Aspects of Media Education. En S. Tella, *Media in Today's Education* (págs. 11-21). Helsinki: Universidad de Helsinki.
- THE ECONOMIST. (2015). *Driving the skills agenda: Preparing students for the future*. Obtenido de The Economist Intelligence Unit: <https://edu.google.com/pdfs/skills-of-the-future-report.pdf>
- THE ECONOMIST. (22 de Julio de 2017). *Together, technology and teachers can revamp schools*. Obtenido de The Economist: <https://www.economist.com/news/leaders/21725313-how-science-learning-can-get-best-out-edtech-together-technology-and-teachers-can>
- Thevenin, B. (2012). The Re-Politicization of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 1(4), 61-69.
- Thierer, A. (2010). The Case for Internet Optimism, Part 1: Saving the Net from its Detractors. En B. Szoka, & A. (. Marcus, *The Next Digital Decade. Essays on the Future of the Internet* (págs. 57-88). Washington D.C.: TechFreedom.
- Tiede, J. & Grafe, S. (2016). Pedagogía mediática en la formación de profesores de Alemania y EEUU. *Comunicar*, 24(49), 19-28. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-02>

- Tiede, J., Grafe, S. & Hobbs, R. (2015). Pedagogical Media Competencies of Preservice Teachers in Germany and the United States: A Comparative Analysis of Theory and Practice. *Peabody Journal of Education*(90), 533-545. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1068083>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias* (2da ed.). Bogotá: Ecoe.
- Tondeur, J., Braak, J. v., Ertmer, P. A. & Ottenbreit-Leftwich, A. (2016). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555–575.
- Tondeur, J., Braaka, J. v., Ertmer, P. A. & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 1-21.
- Toro-Castillo, B. (2016). *Educación mediática en el sistema escolar chileno*. Universitat Autònoma de Barcelona, Doctorado en Comunicación, Barcelona.
- Torregrosa Carmona, J. (2013). Una aproximación a la educación en medios en África. *index.comunicación*, 2(3), 53-66. Obtenido de <http://journals.sfu.ca/indexcomunicacion/index.php/indexcomunicacion/article/view/67/82>
- Torres, A. (9 de Mayo de 2016). *¿Está preparado Magisterio para formar a los profesores del futuro?* Obtenido de El País: https://economia.elpais.com/economia/2016/05/08/actualidad/1462704637_262325.html
- Toyama, K. (Enero de 2011). *There Are No Technology Shortcuts to Good Education*. Obtenido de Educational Technology Debate: <http://edutechdebate.org/ict-in-schools/there-are-no-technology-shortcuts-to-good-education/>
- Trahtemberg, L. (14 de Diciembre de 2016). *Desmitificar PISA y su trascendencia*. Obtenido de El Comercio: <http://elcomercio.pe/opinion/colaboradores/desmitificar-pisa-trascendencia-leon-trahtemberg-153468>
- Trejo-Quintana, J. (2017). Apuntes sobre la incorporación del término alfabetización mediática y digital en América Latina. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*(51), 227-241. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.015>
- Trilla, J., Gros, B., López, F., & Martín, M. J. (2003). *La educación fuera de la escuela: Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Trinidad, R. (2005). *Entre la ilusión y la realidad. Las nuevas tecnologías en dos proyectos educativos del estado*. Lima: IEP.
- Turpo Gebera, O. (2018). Los discursos tecno-pedagógicos sobre los usos de las TIC en educación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 111-116. Obtenido de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/769>
- Tyler, R. W. (1986). *Principios básicos del currículo* (5ta ed.). Buenos Aires: Troquel.

- UNESCO. (1977). *Media studies in Education*. París: UNESCO. Obtenido de:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000023803>
- UNESCO. (1982). *Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación*. Obtenido de http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_S.PDF
- UNESCO. (2007). *The Paris Agenda. 12 Recommendations for Media Education*. Obtenido de:
<http://www.nordicom.gu.se/en/clearinghouse/paris-agenda-12-recommendations-media-education>
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- UNESCO. (2018). *Media Information Literacy for Teachers*. Obtenido de <http://unesco.mil-for-teachers.unaoc.org/>
- UNIVERSITY OF OXFORD. (2016). *Oxford Dictionaries*. Obtenido de Word of the Year 2016 is...:
<https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016>
- Vaillant, D. (2013). *Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina*. Buenos Aires: UNICEF.
- Valencia-Molina, T., Serna-Collazos, A., Ochoa-Angrino, S., Caicedo-Tamayo, A. M., Montes-González, J. A., & Chávez-Vescance, J. D. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana.
- Valkenburg, P. & Piotrowski, J.T. (2017). *Plugged In: How Media Attract and Affect Youth*. New Haven/Londres: Yale University. Obtenido de
https://yalebooks.yale.edu/sites/default/files/files/Media/9780300228090_UPDF.pdf
- Vega, É. (18 de diciembre de 2017). *Innova Schools ¿Cómo estar entre los mejores del mundo?* Obtenido de El Comercio: <https://elcomercio.pe/economia/dia-1/innova-schools-planea-mejores-mundo-noticia-482260>
- Vicarioa, M. D., Bessib, A., Zolloa, F., Petronic, F., Scalaa, A., Caldarella, G. & Quattrociocchia, W. (2016). The spreading of misinformation online. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 13(3), 554–559.
- Vilches, L. (2002). De la gratificación al uso social de la red. *Versión: Estudios de Comunicación y Política*(12), 15-39.
- Vrabec, N. (2016). Is Media Literacy Still One of the Priorities for Policy Makers? *Communication Today*, 7(2).
- Waisbord, S. (2014). United and fragmented: Communication and media studies in Latin America. *Journal of Latin American Communication Research*, 1(4), 55-77. Obtenido de
<http://www.alaic.org/journal/index.php/jlacr/article/view/95>
- Wallis, R. & Buckingham, D. (2016). Media literacy: the UK's undead cultural policy. *International Journal of Cultural Policy*, 1-17.
- White, D. & Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9).

- Wiener, C. (julio de 2017). *Revista Ideele*. Obtenido de El audiovisual en la escuela y la ley: <https://revistaideele.com/ideele/content/el-audiovisual-en-la-escuela-y-la-ley>
- Williams, M. P. (2014). Party Like It's 1999: Japanese Retrofuturism and Chrono Trigg. *The Appendix*, 2(3). Obtenido de The Appendix: <http://theappendix.net/issues/2014/7/party-like-its-1999-japanese-retrofuturism-and-chrono-trigger>
- Wilson, C. & Duncan, B. (2009). La implementación de programas de educación en medios: el caso Ontario. *Comunicar*, XVI(32), 97-107.
- Yates, B. L. (1997). Media Education's Present and Future: A Survey of Teachers. *National Media Literacy Citizenship Project's Summer Conference*. Birmingham, AL.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M. & Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zylka, J., Müller, W. & Wesley Martins, S. (2011). Media Literacy Worldwide. Similarities and Differences of Theoretical and Practical Approaches. *Global Engineering Education Conference (EDUCON) – "Learning Environments and Ecosystems in Engineering Education"*, (págs. 726-733). Amán.

9. ANEXOS

ANEXO 1: Entrevista estructurada en línea dirigida a los responsables académico-administrativos de las facultades de Educación del país

Estimado/a Profesor/a:

Este cuestionario es parte del proyecto de investigación "Educación mediática en la formación docente en el Perú", realizado en la Universidad Pompeu Fabra, de Barcelona. El objetivo del proyecto es diagnosticar la situación de la educación mediática en las carreras de educación peruanas; en tal sentido, resulta prioritario recoger información sobre la oferta académica de su institución en relación con esta materia.

La información que usted proporcione será utilizada con fines académicos y tratada confidencialmente. No serán publicados los datos individuales de cada universidad, sino que se presentarán como parte de una valoración conjunta de todas las instituciones participantes.

El cuestionario tiene 13 ítems y el tiempo aproximado que le tomará responderlo será de 15 minutos.

Le quedo muy agradecido por su tiempo e importante contribución,

Julio César Mateus, investigador.

julio.mateus@upf.edu

www.juliocesarmateus.com/tesis

Información institucional

1. Nombre de su universidad
2. Nombre de la persona que responde el cuestionario (no será publicado)
3. Cargo de la persona que responde el cuestionario (no será publicado)
4. Carreras o especialidades de educación que ofrece su universidad (marque todas las que correspondan) * Selecciona todos los que correspondan.
 - Educación Inicial (o primaria bilingüe o intercultural)
 - Educación Primaria (o primaria bilingüe o intercultural)
 - Educación Secundaria (o secundaria bilingüe o intercultural)
 - Otro:
5. Número aproximado de estudiantes (en todas las carreras o especialidades de educación)
6. ¿Cuál es el perfil del docente que forma su universidad?

Sobre los medios y su impacto en la sociedad

7. ¿Qué grado de importancia tienen los medios de comunicación (masivos y TIC) en la formación que ofrece a sus alumnos de educación?

Nada importante – (1) (2) (3) (4) (5) – Muy importante

8. ¿Por qué les asigna tal importancia?
9. ¿Considera que el nuevo currículo peruano responde adecuadamente al contexto mediático?

Definitivamente no – (1) (2) (3) (4) (5) – Definitivamente sí

Sobre la educación mediática

8. ¿Conoce o ha oído hablar del concepto de “educación mediática” o “educación en medios”?

(Sí) (No)

9. Si marcó sí en la pregunta anterior, ¿cómo definiría el concepto?

10. ¿Ofrece su institución asignaturas específicas sobre "educación mediática" o "educación en medios"?

(Sí) (No)

11. Si marcó sí en la pregunta anterior, ¿puede identificar en su plan de estudios dichas asignaturas? Señale el nombre y las sumillas oficiales de las mismas o, si prefiere, puede enviar los sílabos correspondientes por correo electrónico.

ANEXO 2: Guía de entrevista sobre educación mediática en la formación docente a los responsables académico-administrativos

Introducción

Esta entrevista es parte de la investigación doctoral que realizo en la Universidad Pompeu Fabra, de Barcelona, y que tiene como objetivo diagnosticar la situación de la educación mediática en la formación docente en el Perú. Acudimos a usted en su calidad de representante de una carrera de educación licenciada. La misma entrevista será realizada a otros responsables académico-administrativos de otras instituciones participantes en el estudio. Los datos serán utilizados con fines estrictamente académicos. Es de suma importancia recoger información sobre la oferta de su institución en relación con la educación mediática, así como su opinión sobre la misma.

Características de la entrevista

Los datos son confidenciales y su participación es voluntaria. El tiempo aproximado que tomará esta entrevista será de 30 minutos.

Preguntas

Sobre su institución

1. Confirmar/solicitar datos
 - a. Nombre de la universidad
 - b. Nombre de la persona que responde el cuestionario
 - c. Cargo de la persona que responde el cuestionario
 - d. Especialidades que ofrece su universidad (por nivel escolar, marque todas las que correspondan)
 - i. Inicial (o inicial bilingüe o intercultural)
 - ii. Primaria (o primaria bilingüe o intercultural)
 - iii. Secundaria (o secundaria bilingüe o intercultural)
 - iv. Otros
 - e. Número de estudiantes de pregrado (aproximado)
2. ¿Cuál es el perfil de docente que forma su universidad?

Sobre los medios y sus impactos en la sociedad

3. ¿Qué grado de importancia tienen los medios de comunicación (masivos y TIC) en la formación de estudiantes de educación que ofrece su institución?
4. ¿Por qué asigna a los medios tal importancia?

Sobre la educación mediática

5. ¿Conoce o ha oído hablar del concepto de “educación mediática” o “educación en medios”? Si la respuesta es positiva: ¿Cómo lo definiría?
6. ¿Qué grado de importancia asigna su universidad a la “educación mediática” o “educación en medios”?

7. ¿Ofrece su institución formación sobre educación mediática o educación en medios? ¿Es específica (en alguna asignatura) o transversal (como una competencia presente en varias asignaturas)?
8. ¿Puede identificar en su plan de estudios aquellas asignaturas en que se aborde de modo explícito los medios de comunicación o las TIC? ¿Puedo acceder a esos sílabos?
9. ¿Qué importancia tienen en la formación que ofrece su universidad las siguientes dimensiones de la educación mediática? (5: muy importante, 4: importante, 3: regular, 2: poco importante, 1: nada importante)

Dimensión	Descripción	5	4	3	2	1
Lenguaje	Conocimiento de los códigos y lenguajes de los diferentes medios (masivos y TIC). Desarrollo de capacidades para analizar y producir mensajes multimodales, multimediales y transmediales.					
Tecnología	Conocimiento y capacidad para utilizar con eficacia herramientas tecnológicas que hacen posible la comunicación escrita, sonora, visual y audiovisual.					
Interacción	Conocimiento y capacidad para comprender y gestionar procesos cognitivos, racionales y emocionales que ocurren en la recepción y producción de mensajes.					
Producción y difusión	Conocimiento de los procesos de producción y difusión de los diferentes medios (masivos y TIC) y sus códigos de regulación.					
Ideología y valores	Capacidad de lectura crítica de los mensajes de los medios, advirtiendo ideologías y valores presentes y latentes. Compromiso ético y responsable en el uso propio de los medios.					
Estética	Capacidad para analizar, valorar y extraer placer de los mensajes mediáticos desde su originalidad y calidad estética, así como para producirlos.					

10. ¿Considera que el nuevo marco curricular del país responde adecuadamente al contexto mediático?
11. ¿Cuáles son, para usted, la razones por las que resulta (o no) importante educar mediáticamente a los estudiantes?
12. ¿Cuáles son las barreras que impiden una educación mediática en la escuela? ¿Y en la sociedad?

ANEXO 3: Cuestionario aplicado en Lima

Introducción

Este cuestionario ha sido desarrollado como parte de la tesis doctoral "Educación mediática en la formación docente en el Perú", dirigida por el Dr. Joan Ferrés y realizada gracias a una beca concedida por la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. El objetivo de este instrumento es medir los conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes en formación sobre la educación mediática.

El cuestionario consta de 60 ítems organizados en secciones y el tiempo de duración estimado es de 30 minutos. Será aplicado a estudiantes de facultades de educación de una muestra seleccionada de universidades peruanas.

Este cuestionario es anónimo y no existe manera de identificar a los participantes (solo se utilizará un código para el análisis estadístico de las variables). Los datos serán almacenados en un lugar seguro y serán tratados de forma confidencial. La información que brinden los participantes en esta prueba podrán ser publicados en un artículo académico y en el informe final de la tesis doctoral. La participación en este proyecto es totalmente voluntaria y puede abandonar la resolución del cuestionario en el momento que crea conveniente o dejar preguntas en blanco.

¡Gracias por su participación!

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Al responder, CONFIRMO que he leído la información del proyecto de investigación (apartado anterior) y he recibido suficiente información sobre sus objetivos y fines, así como el uso que se hará de los datos que brinde. ENTIENDO que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento sin tener que justificar mi decisión.

INFORMACIÓN GENERAL

Género:	1. Masculino 2. Femenino		
Edad:		Lugar de nacimiento:	1. Lima 2. Otras regiones
Universidad:	1. PUCP 2. UARM 3. UPCH 4. IPNM		
Año de estudios:	1. Primer año 2. Segundo año 3. Tercer año 4. Cuarto año 5. Quinto año		
Especialidad:	1. Inicial 2. Primaria 3. Secundaria 4. Otro		

CUESTIONARIO

Marque su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes proposiciones:

- 5: Muy de acuerdo
- 4: De acuerdo
- 3: Indeciso
- 2: En desacuerdo
- 1: Muy en desacuerdo

Conocimientos sobre Educación Mediática (EM)

En esta sección se pretende evaluar los conocimientos sobre la Educación Mediática (EM)

1. ¿Qué conoce de educación mediática (EM) en general?	5	4	3	2	1
1.1 Conozco qué es la educación mediática y puedo definirla (EM)					
1.2 He recibido preparación en EM como parte de mi formación docente					
1.3 La formación en EM que he recibido es suficiente para integrarla a mi práctica docente					
1.4 Conozco instituciones, políticas o proyectos que promuevan la EM en mi país					
1.5 Conozco lo que propone el marco curricular vigente en mi país sobre los medios o las TIC					

Actitudes sobre Educación Mediática (EM)

En esta sección se pretende evaluar sus actitudes sobre la Educación Mediática (EM)

2. ¿Cuál es su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes proposiciones sobre la formación docente en EM?	5	4	3	2	1
2.1 La EM debe ser obligatoria en la formación de todos los docentes					
2.2 La formación docente en EM debe ser específica (estar presente en una o más asignaturas exclusivas dentro del plan de estudios)					
2.3 La EM en la escuela debe estar presente de manera transversal (en todas las áreas curriculares por igual: matemática, comunicación, personal social, etc.)					
2.4 La EM en la escuela debe estar presente en todos los niveles escolares por igual (inicial, primaria y secundaria)					
2.5 El marco curricular de mi país responde adecuadamente al contexto mediático y a los retos formativos					
3. ¿Cuál es su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes proposiciones sobre los medios y su impacto educativo?	5	4	3	2	1
3.1 El impacto de los medios en la educación escolar es positivo					
3.2 Los medios educan independientemente de su propósito					
3.3 Los estudiantes usan los medios de forma más productiva fuera de la escuela que dentro de ella					
3.4 Los estudiantes de hoy saben interactuar mejor con los medios porque son "nativos digitales"					
3.5 A mayor interacción con los medios, mayor desarrollo de capacidades mediáticas					
4. ¿En qué medida los siguientes factores son barreras para el desarrollo de la EM en la escuela?	5	4	3	2	1
4.1 El desinterés del sistema educativo por la EM (autoridades, padres, sociedad en general)					
4.2 La falta de formación inicial docente en temas de EM					
4.3 El temor del docente a la innovación o su resistencia al cambio					
4.4 El acceso limitado o nulo a los medios en las escuelas					

Prácticas con los medios

En esta sección se pretende evaluar sus prácticas mediáticas

5. ¿Cuál es su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes razones para integrar los medios de comunicación a su práctica docente?	5	4	3	2	1
5.1 Empoderar a los estudiantes como ciudadanos críticos					
5.2 Motivar a los estudiantes					
5.3 Personalizar el aprendizaje de los estudiantes					
5.4 Expandir las experiencias de aprendizaje					
5.5 Facilitar la transmisión de contenidos curriculares					
5.6 Capacitar a los estudiantes en una competencia clave del siglo XXI					
6. En general, ¿qué uso da (o daría) a los medios en su práctica docente?	5	4	3	2	1
6.1 Buscar información					
6.2 Producir material didáctico					
6.3 Compartir material didáctico con colegas					
6.4 Diseñar sesiones de aprendizaje que involucren distintos medios					
6.5 Diseñar tareas para los alumnos que involucren el uso de medios					

Competencias mediáticas

En esta sección se quiere comprobar diversas capacidades autopercebidas.

7. Respeto a los LENGUAJES de los medios. Soy capaz de...	5	4	3	2	1
7.1 Analizar la connotación de cualquier plano y ángulo en una imagen					
7.2 Utilizar materiales didácticos procedentes de los medios explotando sus propios códigos					
7.3 Elaborar una rúbrica para evaluar un producto mediático hecho por los alumnos (ej. un blog o un vídeo)					
7.4 Producir un video a partir de fragmentos de otros videos					
7.5 Distinguir la información de la opinión en una noticia periodística					
8. Respeto a la TECNOLOGÍA de los medios. Soy capaz de...	5	4	3	2	1
8.1 Explicar los efectos de los medios en las personas a partir de evidencia científica					
8.2 Reconocer riesgos tecnológicos latentes del entorno digital (correos fraudulentos, software malicioso, etc.)					
8.3 Producir una plataforma web con distintos tipos de texto (audiovisuales, hipertextuales, etc.)					
8.4 Resolver sin ayuda de terceros los problemas técnicos de los medios que utilizo					
8.5 Aprovechar diversas tecnologías de acuerdo con mis objetivos didácticos					
9. Respeto a la INTERACCIÓN con los medios. Soy capaz de...	5	4	3	2	1
9.1 Explicar por qué consumo ciertos contenidos mediáticos, aunque sepa que no me educan					
9.2 Explicar el modelo de negocio de un medio de comunicación					

9.3 Encontrar de manera eficiente la información que requiero en Internet					
9.4 Producir un texto (impreso o visual) de forma colaborativa utilizando herramientas en línea					
9.5 Presentar una queja formal por algún contenido mediático que considere ofensivo ante las instancias correspondientes					
10. Respeto a la ESTÉTICA de los medios. Soy capaz de...	5	4	3	2	1
10.1 Reconocer una producción audiovisual formalmente deficiente (por la calidad de imagen, sonido o montaje)					
10.2 Diseñar una presentación multimedia con estándares estéticos (armonía, composición, etc.)					
10.3 Identificar encuadres incorrectos en una fotografía					
10.4 Reconocer influencias mutuas entre producciones culturales y otras manifestaciones artísticas					
10.5 Producir determinadas emociones a partir de la elaboración de un contenido					
11. Respeto a la IDEOLOGÍA Y VALORES de los medios. Soy capaz de...	5	4	3	2	1
11.1 Explicar aspectos legales básicos vigentes en mi país relacionados con los medios					
11.2 Advertir riesgos latentes en la red vinculados a la privacidad o la identidad digital					
11.3 Reconocer los procesos de identificación emocional con personajes o historias y sus efectos					
11.4 Contrastar la fiabilidad de la información que obtengo en medios digitales					
11.5 Advertir estereotipos en una publicidad y explicar sus efectos a partir de evidencia científica					
12. Respeto a la PRODUCCIÓN Y DIFUSIÓN de los medios. Soy capaz de...	5	4	3	2	1
12.1 Definir qué es un medio de comunicación público y decir cuáles existen en el país.					
12.2 Enumerar al menos ocho cargos responsables de elaborar una película					
12.3 Advertir conflictos que se puedan crear entre los intereses de los propietarios de un medio, los que lo financian y la información que emite					
12.4 Elaborar un guion audiovisual con estándares técnicos					
12.5 Diseñar un Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) eficiente y confiable					

ANEXO 4: Cuestionario sobre Educación Mediática para Docentes en Formación (CAR-EM)

Marque su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes proposiciones:

- 5: Muy de acuerdo
 4: De acuerdo
 3: Indeciso
 2: En desacuerdo
 1: Muy en desacuerdo

Dimensiones	Ítems	1	2	3	4	5
Conocimientos sobre la Educación Mediática (CON)	1	Conozco qué es la educación mediática y puedo definirla (EM)				
	2	He recibido preparación en EM como parte de mi formación docente				
	3	La formación en EM que he recibido es suficiente para integrarla a mi práctica docente				
	4	Conozco instituciones, políticas o proyectos que promueven la EM en mi país				
Actitudes sobre la EM en la formación docente	1	La EM debe ser obligatoria en la formación de todos los docentes				
	2	La formación docente en EM debe ser específica (estar presente en una o más asignaturas exclusivas dentro del plan de estudios)				
	3	La EM en la escuela debe estar presente en todos los niveles escolares por igual (inicial, primaria y secundaria)				
	4	La falta de formación inicial docente en temas de EM es una barrera para su desarrollo				
	5	El acceso limitado o nulo a los medios en las escuelas es una barrera para el desarrollo de la EM				
Razones para integrar la educación mediática en la escuela	1	Empoderar a los estudiantes como ciudadanos críticos				
	2	Motivar a los estudiantes				
	3	Personalizar el aprendizaje de los estudiantes				
	4	Expandir las experiencias de aprendizaje				
	5	Facilitar la transmisión de contenidos curriculares				
	6	Capacitar a los estudiantes en una competencia clave				

ANEXO 5: Cuestionario de Autopercepción sobre Competencia Mediática para Docentes en Formación

Marque su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes proposiciones:

- 5: Muy de acuerdo
4: De acuerdo
3: Indeciso
2: En desacuerdo
1: Muy en desacuerdo

Dimensión	Ítems del Cuestionario	1	2	3	4	5
1. Respecto a los LENGUAJES de los medios. Soy capaz de...	1.1 Analizar la connotación de cualquier plano y ángulo en una imagen					
	1.2 Utilizar materiales didácticos procedentes de los medios explotando sus propios códigos					
	1.3 Elaborar una rúbrica para evaluar un producto mediático hecho por los alumnos (ej. un blog o un vídeo)					
	1.4 Producir un video a partir de fragmentos de otros videos					
	1.5 Distinguir la información de la opinión en una noticia periodística					
2. Respecto a la TECNOLOGÍA de los medios. Soy capaz de...	2.1 Explicar los efectos de los medios en las personas a partir de evidencia científica					
	2.2 Reconocer riesgos tecnológicos latentes del entorno digital (correos fraudulentos, software malicioso, etc.)					
	2.3 Producir una plataforma web con distintos tipos de texto (audiovisuales, hipertextuales, etc.)					
	2.4 Resolver sin ayuda de terceros los problemas técnicos de los medios que utilizo					
	2.5 Aprovechar diversas tecnologías de acuerdo con mis objetivos didácticos					
3. Respecto a los PROCESOS DE INTERACCIÓN con los medios. Soy capaz de...	3.1 Explicar por qué consumo ciertos contenidos mediáticos, aunque sepa que no me educan					
	3.2 Explicar el modelo de negocio de un medio de comunicación					
	3.3 Encontrar de manera eficiente la información que requiero en Internet					
	3.4 Producir un texto (impreso o visual) de forma colaborativa utilizando herramientas en línea					
	3.5 Presentar una queja formal por algún contenido mediático que considere ofensivo ante las instancias correspondientes					
4. Respecto a la ESTÉTICA de los medios. Soy capaz de...	4.1 Reconocer una producción audiovisual formalmente deficiente (por la calidad de imagen, sonido o montaje)					
	4.2 Diseñar una presentación multimedia con estándares estéticos (armonía, composición, etc.)					
	4.3 Identificar encuadres incorrectos en una fotografía					
	4.4 Reconocer influencias mutuas entre producciones culturales y otras manifestaciones artísticas					

	4.5 Producir determinadas emociones a partir de la elaboración de un contenido
5. Respecto a la IDEOLOGÍA Y VALORES de los medios. Soy capaz de...	5.1 Explicar aspectos legales básicos vigentes en mi país relacionados con los medios 5.2 Advertir riesgos latentes en la red vinculados a la privacidad o la identidad digital 5.3 Reconocer los procesos de identificación emocional con personajes o historias y sus efectos 5.4 Contrastar la fiabilidad de la información que obtengo en medios digitales 5.5 Advertir estereotipos en una publicidad y explicar sus efectos a partir de evidencia científica
6. Respecto a la PRODUCCIÓN Y DIFUSIÓN de los medios. Soy capaz de...	6.1 Definir qué es un medio de comunicación público y decir cuáles existen en el país. 6.2 Enumerar al menos ocho cargos responsables de elaborar una película 6.3 Advertir conflictos que se puedan crear entre los intereses de los propietarios de un medio, los que lo financian y la información que emite 6.4 Elaborar un guion audiovisual con estándares técnicos 6.5 Diseñar un Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) eficiente y confiable

ANEXO 6: Guía de grupos focales

Introducción

Esta entrevista es parte de la investigación doctoral que realizo en la Universidad Pompeu Fabra, de Barcelona, y que tiene como objetivo diagnosticar la situación de la educación mediática en la formación docente en el Perú. Acudimos a usted en su calidad de representante de una carrera de educación licenciada por la SUNEDU. La misma entrevista será realizada a otras XX responsables académico-administrativos del resto de universidades licenciadas. Los datos serán utilizados con fines estrictamente académicos. No es nuestro objetivo evaluar el conocimiento sobre un tema sino recoger su opinión sobre el mismo.

Guía de tópicos

I. CONOCIMIENTOS

1. ¿Qué saben del concepto de educación mediática? ¿Cuándo han escuchado hablar de ella?
2. ¿Y de la competencia mediática? ¿Cómo la definirían? *Se buscará una definición personal (en post-its) que luego se pondrá en común entre todos.*
3. ¿Han recibido formación sobre EM en la universidad? ¿Cómo ha sido? ¿En una o más asignaturas específicas? ¿Cómo competencia transversal? ¿Cómo evaluarían esa formación recibida?
4. ¿Cuáles de los siguientes conceptos han sido parte de su formación docente (independientemente de que conozcan los conceptos por su cuenta)? *Se imprimirán carteles con cada ítem para organizarlos de manera colectiva: (dividido en tres partes: CONOZCO, NO ESTOY SEGURO, NO CONOZCO)*
 - Lenguaje audiovisual
 - Lenguaje de programación
 - Big data
 - Realidad aumentada
 - Consumo multipantalla
 - Gamificación
 - Transmedia
 - Hipervínculos
 - Internet de las Cosas
 - Entornos Personales de Aprendizaje
 - Identidad digital
 - Ciberacoso
 - Software libre

II. ACTITUDES

5. Cuando hablamos de medios de comunicación y su impacto en la educación, ¿qué ideas se vienen a su cabeza? (valores, conceptos, dispositivos, casos...)? *Poner en post-its y comentar.*

6. ¿Tienen los estudiantes alguna ventaja o desventaja sobre el docente en cuanto a manejo de medios?
7. ¿Creen que la educación actual integra los medios de manera adecuada y pertinente? ¿Por qué?
8. ¿Cómo debería estar presente la EM en la formación docente? (¿debe ser obligatoria? ¿Debe haber cursos específicos o ser transversal? ¿Debe estar en todos los niveles (inicial, primaria, secundaria)?).
9. ¿En qué áreas curriculares se puede sacar mayor y menor provecho de la educación mediática? (¿Comunicación, Inglés, Arte y cultura, Personal social; Educación religiosa; Educación física; Ciencia y tecnología; Matemática?).

III. PRÁCTICAS

10. ¿Qué medios creen que enriquecen/enriquecerían más su práctica docente? ¿Con qué fines los utilizan/utilizarían? (ejemplos)

Observaciones

Agradecer la participación e insistir en la confidencialidad, así como dar la posibilidad de seguir en contacto y acceder a los resultados.

ANEXO 7: Otras publicaciones no incluidas en el compendio

Artículos en revistas académicas

- (a) Mateus, J.C. (2017) El riesgo de la tecnología está cuando quiere reemplazar algo que no existe. Entrevista a María Teresa Quiroz. *Diálogos de la Comunicación*, 93.
- (b) Mateus, J.C. (2018) Mateus, J.C. (2018) Are teachers ready? Media literacy of teacher-training students in Peru. *The Journal of Media Literacy*, 65(1-2). 107-110.

Comunicaciones en Congresos

- (a) Ferrés, J., Mateus, J.C. & Andrada, P. (2018) Construcción de un cuestionario transnacional de competencia mediática. VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigadores de la Comunicación (AE-IC): Comunicación y Conocimiento. Salamanca, 27-29 de junio.
- (b) Mateus, J.C. (2018) Are they ready? Media Literacy of education students in Peru. 2nd. International Media Literacy Research Symposium. Lisboa, 20 de abril.
- (c) Mateus, J.C. & Suárez-Guerrero, C. (2017). Una lectura de la competencia TIC en el currículo peruano desde la educación mediática. III Congreso Mundial de Educación Mediática y Competencia Digital. Segovia, 15-17 de junio.
- (d) Mateus, J. C. (2017) Black Mirror como recurso educativo: una distopía para pensar la cultura digital. IX International Conference Communication and Reality. Barcelona, 8-9 de junio.

Capítulos de libros

- (a) Masanet, M.J. & Mateus, J.C. (en prensa) Entrevista a Joan Ferrés. “La escuela no puede renunciar al relato y al entretenimiento como recursos y contenidos. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- (b) Mateus, J.C. & Andrada, P. (en prensa) La escuela latinoamericana en la incertidumbre digital: una lectura de las experiencias peruana y chilena. En: *Mundos Digitales*. Guayaquil: Universidad Casagrande/Editorial Caracola.
- (c) Mateus, J.C. (2017) Las teleseries también educan. Una defensa de las ficciones televisivas como dispositivos de aprendizaje. En: Cappello, G. (ed.) *Ficciones cercanas. Televisión, narración y espíritu de los tiempos*. (pp. 179-195) Lima: Universidad de Lima. Fondo Editorial.

Reseñas de libros

- (a) Mateus, J.C. (2017). Aulas en red: una escuela que evoluciona. *Contratexto*, 28. 211-214.
<http://dx.doi.org/10.26439/contratexto2017.n028.1797>

- (b) Mateus, J.C. (2017). La educación mediática en la universidad española. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 991-992. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53881>
- (c) Mateus, J.C. (2017) Sin muros. Aprendizajes en la era digital. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 134. 440 – 443. <http://dx.doi.org/10.16921/chasqui.v0i134.3130>

Otros productos de divulgación

Junto con la escritura de artículos y las presentaciones en eventos académicos, tuve oportunidad de divulgar los avances y resultados en otros espacios. El más relevante fue la dirección del blog “Educación Mediática” [<http://educared.fundaciontelefonica.com.pe/educacion-mediatica>] en el portal Educared, proyecto impulsado por Fundación Telefónica del Perú con el auspicio de Fundación “La Caixa”.

Figura 14. Página de inicio del blog “Educación Mediática”

The image shows the homepage of the 'Educación Mediática' blog. At the top, there is the 'Educared' logo and navigation links: 'ARTÍCULOS | SOBRE EL BLOG | MULTIMEDIA | CONTÁCTANOS'. A search bar is located on the right. The main content area features two articles. The first article is titled 'Consumo infantil de TV: una experiencia de educación mediática para los primeros años' by Pablo Andrada Sola, dated 29 September 2018. The second article is '¿Cómo empezar la alfabetización mediática en el aula?: la biografía mediática', dated 2018. A sidebar on the right contains 'RECIENTES' (recent articles) and 'ETIQUETAS' (tags).

Fuente: Portal Educared, 2018

Al momento de redactar estas líneas he publicado más de 30 posts con entrevistas y artículos –propios y de expertos colaboradores–, así como vídeos producidos con conceptos importantes explicados de forma sencilla. Todo el contenido proviene de la investigación realizada para esta tesis y tiene como finalidad divulgar e impulsar este tema en la comunidad educativa (**Tabla 35**)

Tabla 35. Posts publicados en el blog Educación Mediática

Nº	Publicación	Título del post	Contenido
1	11/08/2017	¿Por qué un blog de educación mediática?	Artículo
2	28/08/2017	“La democracia depende de la educación mediática”: entrevista a José Manuel Pérez Tornero	Entrevista
3	17/09/2017	Definir la educación mediática	Vídeo
4	1/10/2017	Entrevista a Lucía Acurio sobre la Estrategia Nacional de las Tecnologías Digitales en la Educación Básica	Entrevista
5	15/10/2017	Entrevista a Cristóbal Cobo: “El desafío no está en usar el dispositivo tecnológico, sino en aprender a pensar distinto”	Entrevista
6	30/10/2017	El lenguaje de los medios	Vídeo
7	20/11/2017	Tres aplicaciones de la educación mediática: educar con, sobre y para los medios	Artículo
8	2/12/2017	Los Derechos de Autor en el aula	Colaboración
9	15/12/2017	Entrevista a Ricardo Bedoya: “Censurar es cortar las posibilidades de exponer y motivar razones”	Entrevista
10	12/01/2018	Entrevista a Hugo Coya: “Teníamos que construir el espacio que no existe en la televisión privada”	Entrevista
11	27/01/2018	Cine, creación y emoción: la experiencia de Lúdica	Entrevista
12	10/02/2018	Más de la mitad de estudiantes peruanos ha sido víctima de acoso cibernético el último año	Artículo
13	24/02/2018	Entrevista a Miriam Larco: “en los medios sociales se violentan nuestros derechos a diario”	Entrevista
14	17/03/2018	El fenómeno booktuber ¿Qué podemos hacer los educadores?	Colaboración
15	31/03/2018	Alfabetismo transmedia: lo que aprendemos con los medios fuera de la escuela	Artículo
16	15/04/2018	Dieta mediática y burbuja informativa	Vídeo
17	29/04/2018	Educación mediática: proteger y promover	Artículo
18	14/05/2018	El periodismo también educa (o debería)	Artículo
19	28/05/2018	¿Qué es la competencia mediática?	Artículo
20	18/06/2018	El Mundial de la Educación Mediática	Artículo
21	2/07/2018	Series de TV en el aula: por una educación emocionante	Artículo
22	16/07/2018	Taller de competencia mediática en Ayacucho	Artículo
23	30/07/2018	Televisión, sostenibilidad y bienestar subjetivo en el Perú	Colaboración
24	26/08/2018	¿Quiénes son los dueños de los medios?	Vídeo
25	17/09/2018	¿Cómo empezar la alfabetización mediática en el aula?: la biografía mediática	Artículo
26	30/09/2018	Consumo infantil de TV: una experiencia de educación mediática para los primeros años	Colaboración
27	13/10/2018	Identidad digital y reputación virtual	Vídeo
28	5/11/2018	Niños, niñas y pantallas: 5 investigaciones en marcha	Colaboración
29	19/11/2018	Internet como derecho constitucional en el Perú: sentido y desafío	Artículo
30	3/12/2018	Entrevista a Beatriz Cisneros, directora del primer festival de cine para niños, niñas y adolescentes de Perú	Entrevista

31	17/12/2018	MayéuTIC@ en el Aula: 15 recursos de acceso libre para docentes	Artículo
32	20/12/2018	Héroes del Silencio: los programas que todos piden y pocos conocen	Colaboración

Fuente: Blog de Educared (2019)

De la misma manera, he impartido dos talleres sobre educación y competencia mediáticas a docentes peruanos. Uno en la ciudad de Iquitos, el 28 de setiembre de 2017 y otra en la ciudad de Ayacucho, el 9 de agosto de 2018. Ambos eventos fueron organizados por Fundación Telefónica del Perú. Asimismo, presenté avances de este trabajo en la Doctoral Summer School 2017 organizada por el Departamento de Periodismo y de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Autònoma de Barcelona, del 5-7 de julio 2017, y expuse los fundamentos de la educación mediática en Ciudad de Guatemala, del 11 al 13 de 2018, en un taller dirigido a organizaciones sociales auspiciado por la Deutsche Welle Akademie de Alemania.

Finalmente, en colaboración con los doctores Teresa Quiroz y Pablo Andrada Sola estamos en proceso de edición del libro *Media Education in Latin America*, que será publicado en idioma inglés bajo el sello editorial de Routledge. La intención de esta obra es ofrecer el primer estudio transnacional en la región y promover un diálogo académico con el mundo anglosajón. El libro reúne capítulos de más de 20 investigadores de Iberoamérica y Canadá y verá la luz el segundo semestre del 2019. También con Pablo Andrada, en fecha similar, publicaremos un número monográfico de la revista *Contratexto*, publicada por la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima.

ANEXO 8: Constancia de artículo en evaluación

Capturas de pantalla de la revista *Chasqui* donde se encuentra en evaluación este subcapítulo de la tesis:

Chasqui
Revista Latinoamericana de Comunicación

INICIO ACERCA DE ÁREA PERSONAL BUSCAR ACTUAL ARCHIVOS AVISOS

Inicio > Usuario/a > Autor/a > Envíos activos

Envíos activos

ACTIVO/A ARCHIVAR

ID	DOI-URL ENVIOS	SECC	AUTORES/AS	TÍTULO	ESTADO
3794	10-16	ENS	Mateus	EL LUGAR DE LA TECNOLOGÍA Y LA CULTURA DIGITAL EN EL...	EN REVISIÓN

Empezar un nuevo envío
[HAGA CLIC AQUÍ](#) para ir al primer paso del proceso de envío en cinco pasos.

Enlaces reback

TODOs NUEVO PUBLICADO OMITIDOS

FECHA DE CREACIÓN	VISITAS	URL	ARTÍCULO	TÍTULO	ESTADO	ACCIÓN
No hay ningún enlace reback.						

Publicar Omitir Eliminar Seleccionar todo

Chasqui
Revista Latinoamericana de Comunicación

Es una edición cuatrimestral creada y editada por CIESPAL.
Av. Diego de Almagro N32-133 y Andrade Marín.
Quito-Ecuador.

Síguenos en:
 @chasquirevista

Revista Chasqui 2018
está bajo Licencia Creative Commons Atribución-SinDerivar 4.0
Internacional.

Chasqui
Revista Latinoamericana de Comunicación

INICIO ACERCA DE ÁREA PERSONAL BUSCAR ACTUAL ARCHIVOS AVISOS

Inicio > Usuario/a > Autor/a > Envíos > #3794 > Resumen

#3794 Resumen

RESUMEN REVISIÓN EDICIÓN

Envío

Autores/as	Julio-César Mateus
Título	El lugar de la tecnología y la cultura digital en el discurso educativo contemporáneo
Archivo original	2794-10202-1-SM.DOCX 16-10-2018
Archivos comp.	Ninguno AÑADIR UN ARCHIVO COMPLEMENTARIO
Emisor/a	Julio-César Mateus
Fecha de envío	octubre 16, 2018 - 07:07
Sección	Ensayo
Editor/a	Camilo Molina Bolívar

Estado

Estado	En revisión
Iniciado	16-10-2018
Modificado por última vez	04-12-2018

Metadatos del envío

[EDITAR METADATOS](#)

Autores/as

Nombre	Julio-César Mateus
ORCID ID	http://orcid.org/0000-0001-5161-3737
Institución	Universidad Pompeu Fabra
País	España
Resumen biográfico	
Contacto principal para la correspondencia editorial.	

Título y resumen

Título	El lugar de la tecnología y la cultura digital en el discurso educativo contemporáneo
Resumen	La educación de nuestros días parece ser más un asunto económico que político. Las competencias formativas las dicta el mercado global y sus valores en lugar de los estados nacionales en función de sus principios y necesidades sociales. Estas premisas se nutren de una narrativa tecnológica determinista que ocupa todos los aspectos de nuestra vida y particularmente el sistema educativo, cuyos fundamentos vienen siendo alterados por estos cambios. Este ensayo discute el impacto de la tecnología y la cultura digital en el discurso educativo contemporáneo.