

Estado de la cuestión de la formación docente en educación en medios

State of the art in teacher training in media education

Pablo Andrada Sola

Universidad Pompeu Fabra

andrada10@gmail.com

Resumen

Este artículo da cuenta del estado de la cuestión en la última década sobre la formación docente en educación en medios. Para llevarlo a cabo realicé un corpus de 28 artículos académicos publicados entre 2005 y 2015 acerca de este tema. El análisis de estos artículos muestra las principales características de la oferta y de las propuestas en educación en medios para los docentes. A la vez, identifiqué cinco enfoques en los estudios realizados en este periodo – alfabetización digital, competencias, carencias, creencias y epistemología -, los cuales coinciden en que la formación en educación en medios para los (futuros) profesores es clave para contar con una ciudadanía preparada para la era digital.

Abstract

This article gives an account of the state of the art in teacher training in media education in the last decade. In order to give this overview, a corpus of 28 academic papers published between 2005 and 2015 was created. The analysis of these articles shows the main features of the offer and proposals on media education for teachers. Five different approaches of these studies can be identified - digital literacy, skills, needs, beliefs and epistemology – which all underline the importance of training in media education for (future) teachers in order to create a society prepared for the digital era.

Palabras clave

Educación en medios, Formación docente, Estado de la cuestión, Comunicación, Educación.

Key words

Media literacy, Teacher training, State of art, Communication, Education.

1. Introducción

Los expertos en comunicación y educación concuerdan en la necesidad de profundizar en el desarrollo de una educación en medios con el fin de contar con una ciudadanía preparada para la era digital debido a que el consumo y el autoaprendizaje con los medios de comunicación no bastan para desarrollar conocimientos, destrezas y actitudes ante los medios de comunicación, es decir, ser competentes mediáticos. Si la educación en medios o educación mediática es necesaria, se requiere contar con docentes competentes y que manejen la didáctica en este campo. Por ello, en la *Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education*, la Unesco señala que “la formación inicial de los docentes es un elemento clave del sistema y debe incluir dimensiones teóricas y habilidades prácticas; ésta tiene que estar basada en un buen conocimiento de los usos de los medios de los jóvenes” (Unesco, 2007:1-2, traducción del autor). Lo anterior ha sido avalado por los estudios académicos de la última década referidos a educación en medios en sus diferentes denominaciones y versiones. En el presente artículo se dará cuenta de un estado de la cuestión de estas investigaciones con un foco en la formación de profesores. Para realizar este panorama se construyó un corpus de 28 artículos académicos publicados entre 2005 y 2015 indexados a las bases de datos de *Web of Science*, *Scopus* y *Latindex*. El análisis de estos artículos me permite dar cuenta de las principales características de la oferta y de las propuestas en educación mediática para los docentes, prestando especial atención al caso de Chile. Posteriormente, expondré los enfoques desde los cuales los investigadores han analizado la formación docente en educación en medios en los últimos diez años.

2. Oferta en educación en medios

La escasa oferta en educación en medios en la educación obligatoria se caracteriza por responder a iniciativas puntuales en vez de una política clara por parte de los estados. En varias ocasiones existe una confusión entre, por una parte, usar la tecnología para enseñar, lo cual suele expresarse en asignaturas centradas en el uso de las TIC, y educar a los estudiantes para que tengan una relación adecuada con los *mass media* fuera del aula, que es el objetivo de la educación en medios.

En el caso de Chile, no existe un plan continuo que vaya desde la educación preescolar hasta la universitaria. La educación mediática es incluida en el currículo de lengua castellana de la secundaria con un enfoque que considera a los medios de comunicación como

un recurso metodológico, es decir, se promueve una educación a través de los medios, relegando el aprendizaje con y sobre los medios (De Fontcuberta y Guerrero, 2007). Dicho de otra forma, los medios son vistos como un medio para aprender otras materias, pero no como un objeto de estudio en sí mismo.

En una versión de la educación en medios acotada al uso de la tecnología, el programa Enlaces del Ministerio de Educación de Chile se ha centrado en reducir la brecha digital entre profesores, fomentar una percepción positiva de las TIC en educación, desarrollar competencias digitales y facilitar el acceso a las nuevas tecnologías a través de la escuela (Sitio Web Enlaces). “A pesar de sus logros en cuanto a cobertura y formación, Enlaces no ha podido incidir en la inclusión de las TIC en la FID”¹ (Silva, 2009: 132).

Este análisis se relaciona con la visión de los expertos de que ha existido una inserción instrumental de los medios de comunicación y de las TIC en las escuelas iberoamericanas, donde “se critica que los gobiernos iberoamericanos equipen a las escuelas con computadoras y acceso a Internet, pero no (inviertan) en formar a los docentes en cómo hacer un uso crítico, reflexivo y creativo de los medios de comunicación” (Gálvez, 2005: 38). Al respecto, los expertos iberoamericanos relevan la formación docente y “coinciden en la necesidad de una formación específica de profesores en el ámbito de la educación en medios de comunicación, reconocen que el docente es una pieza clave tanto para la introducción de los medios como para la puesta en práctica de este tipo de educación” (Gálvez, 2005:39).

Según Castillo y Gastaldi (2005), en los países iberoamericanos no existe ninguna asignatura dedicada exclusivamente a la educación en medios. No obstante, Brasil y Argentina aparecen como los estados que en mayor medida ofrecen una educación en medios transversal que se va profundizando a lo largo de la enseñanza formal. Otro referente es España, donde el bachillerato contempla asignaturas optativas como comunicación audiovisual y tecnologías de la información. Por otro lado, en Perú, Bolivia, Venezuela y Chile “su tratamiento es menos profundo que en Argentina y Brasil, y por el carácter instrumental de los objetivos, su orientación tiende más a la comunicación en la educación, que a la educación en medios” (Castillo y Gastaldi:17).

1 Formación inicial docente.

Al igual que en Iberoamérica, en Europa en general no existen cursos obligatorios ni tampoco una formación en educación en medios para los docentes, lo cual es visto como una debilidad que hipoteca el desarrollo en este campo (Clarembeaux, 2007).

3. Propuestas en educación en medios

La Unesco ha buscado responder a la necesidad de una formación docente en educación en medios a través de la *Alfabetización Mediática e Informativa (AMI)*. *Currículo para profesores* (2011). El currículo combina las áreas de la alfabetización mediática y la alfabetización informativa en el acrónimo AMI, buscando superar la diversidad de términos existentes para denominar la educación en medios. Es presentado como pionero por dedicarse exclusivamente a la formación de los profesores y porque permite la convergencia del estudio de los medios de comunicación y de la bibliotecología. Su diseño está pensado para las instituciones que capacitan docentes, aunque solo se hace cargo de la educación en medios en el nivel secundario, dejando de lado lo señalado por la Unesco en la Declaración de Grünwald (1982), donde se explicita que esta enseñanza debe comenzar en el nivel preescolar.

La implementación de AMI busca que los ciudadanos puedan gozar de los beneficios del derecho a la libertad de expresión y la participación social como elementos claves para la democracia. Debido a esto, los profesores tendrían un papel fundamental, ya que al transmitir sus conocimientos a los estudiantes y así, eventualmente a toda la sociedad, estarían favoreciendo la creación de una ciudadanía informada y racional, “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, 2011:17). El currículo muestra un enfoque de educación a través de los medios cuando se señala que la probabilidad de que los profesores lo utilicen se relaciona con el aporte de AMI para mejorar la forma en que imparten las materias tradicionales en las escuelas. Sin embargo, también se expresa un enfoque más cercano a la educación sobre los medios en la competencia “Evaluación Crítica de la Información y las Fuentes de Información”.

Al situarnos en Chile, se distinguen dos enfoques de propuestas de formación docente en educación en medios. En el primero, acotado al uso de tecnología, la gestión y el perfeccionamiento, Silva (2009) propone cinco dimensiones en las que destaca el énfasis

de que la técnica esté al servicio de la pedagogía y no al contrario. La primera dimensión propuesta es la del área pedagógica, en la cual “se adquieren y demuestran formas de aplicar las TIC en el currículo escolar vigente como una forma de apoyar y expandir el aprendizaje y la enseñanza” (Silva, 2009: 7). Las otras dimensiones son aspectos sociales, éticos y legales; aspectos técnicos, gestión escolar y desarrollo profesional.

Por otro lado, De Fontcuberta propone una educación en medios como un proceso gradual con un plan de formación continua de profesores a partir de un enfoque basado en las seis dimensiones de la competencia audiovisual²: lenguaje, tecnología, producción y programación, ideología y valores, recepción y audiencias y dimensión estética (Ferrés, 2006, 2007). Este plan tiene una estrategia de implementación pertinente a la realidad de los profesores chilenos que incluye un enfoque por competencias que toma en cuenta las directrices ministeriales, definiendo programas graduales y modulares con fases en el programa de formación. Además se defiende la idea de que se debe diseñar un programa que abarque todos los medios, adoptando un modelo en el que la escuela sea el lugar principal de aprendizaje de los profesores y contar con la participación de docentes en ejercicio. Para llevarlo a cabo, se plantea realizar un programa con metodología mixta (b-learning) y hacer un diseño instruccional similar para todos los módulos (De Fontcuberta, 2008).

4. Estudios en formación docente en educación en medios

A continuación presento el análisis de los principales artículos académicos que dan cuenta del estudio de la formación de profesores en educación en medios durante la última década. Con fines expositivos he agrupado estas investigaciones en cinco enfoques.

4.1 Alfabetización digital

Durante la última década se han generado diversos estudios acerca de la alfabetización digital en docentes a partir de las recomendaciones del Parlamento Europeo (2006) de incluir la competencia digital dentro de las competencias claves que requieren los ciudadanos para su realización y desarrollo personal.

2 La actualización de estas dimensiones en 2012 por Ferrés y Piscitelli cambia el término “competencia audiovisual” por “competencia mediática”.

En el texto *Notion in Motion: Teachers' Digital Competence* (2014) se reflexiona sobre la noción de competencia digital de los profesores, diferenciando entre la enseñanza “de” las TIC, que se refiere a la formación en las herramientas digitales y el uso de la tecnología; la enseñanza “sobre” las TIC, que busca enseñar acerca de la tecnología en sí mismas, así como el impacto en la sociedad; y la enseñanza “con” las TIC, la cual trata de la organización de aprendizaje de los estudiantes con las herramientas digitales (Johannesen et al., 2014: 301, traducción del autor).

El concepto de competencia digital fue revisado en la investigación *Experts' views on digital competence: Commonalities and differences* (2013), donde se aplicó el método Delphi a un grupo heterogéneo de expertos europeos provenientes de la educación, la investigación, el sector empresarial y la política. Un primer resultado del estudio es que los expertos “ven la competencia digital como un conglomerado de conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con diversos fines (comunicación, expresión creativa, gestión de información, desarrollo personal, etc.), ámbitos (la vida cotidiana, el trabajo, la privacidad y la seguridad, aspectos legales), y niveles” (Janssen et al., 2013:479, traducción del autor). Junto con esto, se aprecian diferencias sobre el alcance del concepto, ya que existen posiciones restrictivas de la competencia digital donde, por ejemplo, no se incluye los valores y actitudes. Al respecto, algunos expertos señalaron que la ética y los valores no son parte de las competencias digitales y que éstas deben “centrarse en habilidades/competencias que pueden ser enseñadas, medidas y evaluadas” (Op.cit.).

En el artículo académico *What Does Professional Digital Competence Mean in Teacher Education?* (2014) se desarrolla el concepto de competencia digital profesional (PDC por sus siglas en inglés), el cual se basa en la idea de que los futuros docentes no solo deben aprender a usar las nuevas tecnologías sino también su didáctica. La preocupación por este tema surge a partir de estudios anteriores que muestran que los profesores noruegos no son preparados para enfrentar los desafíos de la era digital en el aula. La conceptualización de PDC distingue tres dimensiones: “la relación entre las tecnologías digitales y el aprendizaje; cómo tales tecnologías también traen consigo la competencia performativa en la educación; y cómo los aspectos estructurales de la gestión del aula necesitan ser abordados en la formación docente” (Lund, Furberg, Bakken y Engelién, 2014:286, traducción del autor).

Los conceptos de dominio y apropiación en el uso de tecnología por parte de profesores en formación en escuelas primaria y secundaria son el objeto de estudio del texto

Appropriation of Digital Competence in Teacher Education (2014). A partir de entrevistas y *focus group* se comprobó que los formadores de profesores restringían su competencia digital a dominios técnicos. Respecto a los profesores en formación, se encontraron casos de dominio sin apropiación, donde el futuro docente no le encuentra utilidad pedagógica al uso de la tecnología ya que la domina sin sentir la necesidad de aprender más sobre ella, anulando posibilidades de mejora. El estudio pone como modelo de apropiación de la competencia digital el caso de una profesora que deja claro que “ella sólo utiliza la tecnología cuando considera que se trata de la herramienta más adecuada para lograr el resultado de aprendizaje deseado” (Instefjord, 2014: 325, traducción del autor).

4.2 Competencias

El término competencia, el cual en su segunda acepción se refiere a la “pericia, idoneidad o aptitud para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (RAE, 2005), ha sido uno de los conceptos que ha permitido operacionalizar el estudio de la educación en medios, midiendo en primer lugar qué tan preparada está la ciudadanía para relacionarse con los medios de comunicación en la era digital y, posteriormente, investigando grupos específicos como los docentes. Este interés por conocer la competencia mediática de los profesores se justifica debido a que son ellos quienes, desde las aulas, tienen la responsabilidad de contribuir a formar ciudadanos competentes para una sociedad digital.

En el período 2005-2010 se realizó el estudio *La Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España* (2011) para establecer una línea base nacional de conocimientos, destrezas y actitudes ante los medios de comunicación. El estudio, que define dimensiones e indicadores para medir esta competencia (Ferrés 2006, 2007), muestra que en la mayoría de las dimensiones los españoles reprueban, obteniendo las peores puntuaciones en lo referido a la estética y el lenguaje audiovisual, mientras que los mejores resultados se encuentran en el uso de tecnología. Respecto a los grupos estudiados, se revela que el tener estudios universitarios no asegura contar con una competencia mediática, puesto que la mayoría de los universitarios no alcanzan esta competencia (Ferrés et al., 2011).

Posteriormente, las dimensiones de la competencia mediática española fueron revisadas y actualizadas en *La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e*

indicadores (2012)³. Este nuevo texto define la competencia mediática como aquella que “permite interaccionar de manera crítica con mensajes (mediáticos) producidos por los demás, y siendo capaz de producir y de diseminar mensajes propios” (Ferrés y Piscitelli, 2012: 77-78).

El artículo académico, *Estudio sobre formación en competencia audiovisual de profesores y estudiantes en el sur de Ecuador* (2014), presenta una investigación que compara la competencia audiovisual de profesores y estudiantes de 23 colegios de las ciudades de Loja y Zamora. La metodología incluye una encuesta en línea para una muestra de 1.403 estudiantes y 240 docentes. El estudio se sitúa desde una perspectiva de educación a través de los medios ya que los cuestionarios administrados a los docentes “se orientaron determinar cómo utilizan las herramientas tecnológicas al impartir sus conocimientos educativos” (Marín, Rivera y Celly, 2014: 124). El texto da cuenta de resultados preliminares donde no se aprecian diferencias fundamentales entre procedencia geográfica o la condición de ser profesor o alumno en la formación recibida en educación en medios. En ambas ciudades, la mayoría de los profesores creen tener algún grado de formación en comunicación audiovisual y digital.

En *La alfabetización y formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado* (2011) se evalúa la competencia mediática de los futuros docentes de educación infantil, primaria, secundaria y psicopedagogía de la Universidad de Cantabria. En una primera etapa se midió esta competencia – a través del término “alfabetización en medios”- obteniendo bajos resultados en indicadores tales como tener herramientas para enfrentarse a los mensajes producidos por los medios o poder enseñar a sus alumnos cómo ser críticos y reflexivos ante los medios. Sin embargo, después de la implementación del programa *Conjunto de herramientas para Alfabetismo en Medios. Un marco de referencia para aprender y enseñar en la era mediática, Media Lit Kit* (2007) se lograron positivos resultados en todos los indicadores medidos (Cabero y Guerra, 2011).

El texto *Categorización, selección de ítems y aplicación del test de alfabetización digital online como indicador de la competencia mediática* (2015), se enfoca en el estudio de dos de las seis dimensiones de la competencia mediática: el uso de la tecnología y el lenguaje. La investigación desarrolló un test de alfabetización digital en línea (test ADO), el cual

3 En esta actualización se cambiaron las dimensiones producción y programación, y recepción y audiencias por las dimensiones de producción y difusión y procesos de interacción.

incluye un compendio de actividades básicas de un usuario con conocimientos medios en Internet a través de cinco grupos de discusión. Posteriormente, el test fue administrado a una muestra de 1.500 sujetos encuestados en la comunidad española de Castilla y León. Los resultados muestran que la población estudiada no supera el test ADO y se confirma que el tener estudios universitarios no garantiza contar con una competencia mediática (Dornaletche, Buitrago y Moreno, 2015).

Finalmente, el texto *La competencia mediática del profesorado: Un instrumento para su evaluación* (2014), da cuenta de la evaluación de las competencias de los docentes mediante la elaboración y validación de un cuestionario. El instrumento busca medir la competencia de los profesores de todos los niveles educativos, exceptuando a los docentes universitarios, y tiene como base teórica las dimensiones de la competencia mediática (Ferrés, 2007, actualizado en Ferrés y Piscitelli, 2012), incluyendo competencias pedagógicas. Fue validado mediante la técnica Delphi con expertos de siete universidades españolas. Posteriormente, se llevó a cabo una aplicación del cuestionario con una muestra de 906 profesores. Tras el análisis psicométrico del cuestionario, se concluye que éste es válido para medir la competencia mediática del profesorado. “No obstante, resulta preciso reconocer la dificultad en el diseño de una herramienta de autoevaluación de la propia competencia mediática para discriminar claramente las variables que entran en juego en la determinación de tal competencia” (Gozálvez, González y Caldeiro, 2014: 144).

4.3 Creencias

El estudio de las creencias sobre educación en medios en docentes permite conocer cuáles son las percepciones hacia este campo de los futuros y actuales profesores en el entendido que éstas tienen un impacto en su acción didáctica y, por ende, en los aprendizajes de los estudiantes.

En *El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar* (2010) se analizan las percepciones de futuros docentes sobre competencias docentes adquiridas y no adquiridas en alfabetización digital. La investigación se llevó a cabo con estudiantes de la titulación de maestros de la Universidad de Granada en la asignatura “TIC aplicadas a la Educación”. La metodología es cuasi-experimental, ya que se evaluó la percepción de los futuros docentes en distintas actividades y etapas del curso. Se confirman hallazgos de otras investigaciones, puesto

que los estudiantes se sienten preparados y tienen una visión positiva acerca del uso de la tecnología, pero señalan la necesidad de una formación adicional respecto a las TIC (Gallego, Gámiz y Gutiérrez, 2010).

Por otro lado, en el texto *Creencias sobre alfabetización mediática en profesores y estudiantes de Educación Primaria* (2014), se da cuenta del caso de escuelas primarias de la ciudad turca de Konya-Eregli. La metodología contempló entrevistas a cuatro profesores y una encuesta a 444 estudiantes de sexto, séptimo y octavo básico. Los resultados muestran que los docentes reconocen una falencia respecto a la didáctica. Al igual que en otros estudios, los profesores muestran una percepción positiva acerca de impartir estas materias y creen que sus clases tienen un impacto en los estudiantes. Sin embargo, “encuentran algunas dificultades porque no reciben formación permanente sobre cómo impartir este tipo de clases” (Sur, Ünal y Iseries, 2014: 125). Esto se debería a que los docentes poseen carencias en su formación y los cursos los imparten con un enfoque excesivamente teórico. Por ello, se propone que la educación en medios para los docentes se realice con un énfasis en la didáctica tanto en la universidad como una vez que ejercen su profesión.

4.4 Carencias

El estudio de las carencias en la formación de los profesores en educación en medios busca identificar qué aspectos relacionados con la docencia influyen en los bajos resultados en competencia mediática en la población. A partir de los resultados de estas investigaciones se proponen mejoras en la implementación de la educación en medios.

La investigación *Propuestas para la formación en educación en medios en profesores chilenos* (2008) tiene como uno de sus objetivos “identificar las carencias que tiene la formación de los profesores en el ámbito de la educación en medios” (De Fontcuberta, 2008:202). Después de aplicar cuestionarios, entrevista en profundidad y observación en aula, el estudio señala que los profesores son autodidactas en la forma de impartir alfabetización mediática porque el currículo chileno de lengua castellana de la secundaria no incluye indicaciones de cómo abordar la enseñanza de los medios. Esto hace que se muestre una contradicción puesto que el docente cree estar preparado para enseñar sobre los medios, “sin embargo, es consciente de que no posee una formación adecuada para la enseñanza de la educación en medios y manifiesta la necesidad de adquirirla” (De Fontcuberta, 2008: 204).

En España se han realizado diversas investigaciones para detectar las necesidades y carencias que llevan al déficit en la competencia mediática. Esto ha sido posible gracias al proyecto *La Competencia en Comunicación Audiovisual en un Entorno Digital. Diagnóstico de Necesidades en Tres Ámbitos Sociales* (2011-2014).

Respecto al ámbito de la enseñanza universitaria, en el texto *La enseñanza universitaria española en materia de educación mediática* (2013) se han analizado los planes de estudio de todas las titulaciones universitarias relacionadas con la comunicación y con la educación en España. Los investigadores buscaron determinar la presencia de asignaturas relacionadas directa e indirectamente con la educación mediática a través de un cuestionario a los responsables docentes de cada titulación y un análisis de contenido de los planes de estudios. Los resultados muestran que hay una “falta de oferta docente en educación mediática en las universidades de educación y de comunicación, lo que provoca unos profesionales de la educación y de la comunicación con graves carencias en el tema” (Masanet y Ferrés, 2013: 89). Esto se debe a un desconocimiento o una falta de compromiso hacia este tema por parte de los responsables docentes, ya que consideran las asignaturas centradas en las TIC como directamente relacionadas con la educación mediática cuando en realidad se centran de manera prioritaria o casi exclusiva en la dimensión tecnológica.

La segunda parte de este estudio fue publicada en el texto *La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación* (2015), el cual da cuenta de las referencias bibliográficas básicas que están presentes en las guías docentes que más se utilizan en asignaturas directamente relacionadas con la educación mediática. El corpus de análisis fueron las bibliografías de los planes docentes de las asignaturas que abordan al menos cuatro de las seis dimensiones de la competencia mediática. Se analizaron los 10 textos más coincidentes de estas asignaturas y se realizaron entrevistas a 30 docentes que imparten asignaturas relacionadas directamente con la educación mediática. Los resultados señalan que los manuales universitarios más utilizados en educación y comunicación dan una mayor importancia a las dimensiones tecnológica y de ideología y valores, en menoscabo de la dimensión estética. Esto es concordante con los hallazgos obtenidos en las entrevistas donde “existe una valoración generalizada en torno a la idea de que la dimensión Ideología y Valores es una de las más relevantes para enfocar la enseñanza en materia de educación mediática” (López y Aguaded-Gómez, 2015: 193).

Por otro lado, en el texto *Neurociencia y educación mediática: carencias en el caso Español* (2013) los autores parten de los retos que los descubrimientos de la neurociencia plantean a la educación mediática, evaluando la presencia o ausencia, en los documentos sobre educación mediática, de conceptos como la emoción, el entretenimiento, el inconsciente y las actitudes. Metodológicamente se procedió a un análisis de contenido cuantitativo y cualitativo (estudio de campos semánticos) de 231 artículos de la revista *Comunicar* y de las 214 comunicaciones presentadas en el Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital en 2011. Se comprobó que el espíritu crítico, como componente fundamental de la educación mediática, se reduce a lo cognitivo, ideológico, ético y objetivo, dejando de lado lo actitudinal, y que se habla siempre de crítica y casi nunca de autocrítica. Esto es especialmente grave ya que “no se puede hablar de competencia mediática sin la capacidad de poner en entredicho las propias convicciones, sin lucidez para enfrentarse a las propias limitaciones y contradicciones” (Ferrés, Masanet y Marta-Lazo, 2013: 142).

Con todos estos antecedentes, en el texto *La Educación Mediática como carencia* (2014) se realiza una síntesis e integración de los resultados obtenidos en lo referido a la enseñanza universitaria en el mencionado proyecto *La Competencia en Comunicación Audiovisual...*, identificando que no solo existen carencias en la competencia mediática de la ciudadanía, sino también en la oferta formativa universitaria y en el enfoque de la educación mediática cuando ésta se imparte. A la vez, existen carencias en lo relativo al tratamiento de las emociones, el entretenimiento, el tratamiento del inconsciente y la concepción del espíritu crítico. Por ello, concluyen que “la educación mediática no necesita solo una potenciación. También una revisión” (Ferrés, Masanet y Blanco, 2014:270).

4.5 Epistemología

La epistemología es definida como la “doctrina de los fundamentos y métodos del conocimiento científico” (RAE, 2015). Bajo este concepto expongo las investigaciones que reflexionan sobre el conocimiento generado en el estudio de la educación mediática en la formación docente.

En el texto *The roles of epistemology and ideology in teachers' pedagogy with historical 'media'* (2010) se realiza un seguimiento al uso de los medios de comunicación por parte de dos profesores durante la realización del curso de historia de Estados Unidos en el noveno

grado. La investigación muestra que los documentales utilizados son presentados como “verdad histórica” y fueron escogidos ya sea para prestar antecedentes, de la misma forma que lo hace un libro, o para “plantear cuestiones históricas más amplias, para proporcionar una perspectiva contraria a las narrativas históricas tradicionales, o aportar pruebas para la indagación o la discusión de los acontecimientos históricos controvertidos” (Stoddard, 2010:161, traducción del autor). En esta segunda alternativa, los profesores reconocieron que seleccionaron los documentales debido a que representaban sus propios puntos de vista acerca del caso. El estudio concluye señalando la necesidad de que los profesores tengan una formación en educación en medios, ya que se demostró que ellos no consideraban los medios de comunicación como socialmente contruidos y sesgados.

Por otro lado, la revisión de 42 estudios publicados entre 2000 y 2013 sobre el desarrollo de competencias digitales en estudiantes de pedagogía de nivel secundario presentada en el texto, *Development of student teachers' digital competence in teacher education A Literature Review* (2014), identificó que estas competencias se dan a partir de ocho enfoques: la colaboración entre estudiantes, la metacognición o práctica reflexiva, el aprendizaje combinado o un enfoque de instrucciones multimodal y el modelado o aprendizaje viendo determinadas actuaciones de enseñanza. Los otros cuatro enfoques son el aprendizaje auténtico en situaciones del mundo real o en el contexto de un uso futuro, el aprendizaje activo del alumno o aprender haciendo, la evaluación como información para la retroalimentación y la reducción de la brecha entre teoría y práctica (Røkenes & Krumsvik, 2014).

El estudio *De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática* (2012) expone dos tendencias en cuanto a la terminología utilizada en el campo de la investigación de la educación en medios a partir “del análisis de seis estudios significativos en la temática de alfabetización tanto digital como audiovisual” (Pérez y Delgado, 2012: 25). Según los autores, por un lado se encuentra la alfabetización mediática que estudia los medios de comunicación tradicionales como la radio, la televisión y la prensa, a lo cual suman las nuevas tecnologías. En tanto, la segunda tendencia “se centra en desarrollar la alfabetización digital: contenidos, habilidades y actitudes que se relacionan con la búsqueda, comprensión, comunicación, creación y difusión de la información utilizando las tecnologías” (Op.cit.: 31).

Al revisar las relaciones entre educación y medios, el texto *Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital* (2011) advierte del peligro de reducir la

educación en medios a la competencia digital y, a su vez, de reducir esta última al uso de la tecnología. Junto con esto, se señala la necesidad de una convergencia terminológica y los autores muestran su acuerdo con el concepto AMI impulsado por la Unesco. “Defendemos la postura integradora de la Unesco ya que la consideración de distintas ‘alfabetizaciones’ se traduce con demasiada frecuencia en la competencia y la lucha entre unas y otras por un espacio en el currículo escolar” (Gutiérrez y Tyner, 2011: 35).

Esta integración aparece como un desafío, tal como se aprecia en el texto *Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias* (2013). Aunque ambas alfabetizaciones buscan desarrollar destrezas que preparen a los individuos para la era digital, existirían más diferencias que similitudes puesto que la primera tiene un enfoque reducido a la biblioteconomía y la tecnología, estando más próxima al almacenamiento de la información. En cambio la segunda tiene un campo de acción más amplio a partir de la comunicación y sus relaciones con temas como la salud, el ocio y la cultura, vinculándose con los medios de comunicación (Lee y So: 2013).

5. Síntesis

El análisis de los 28 artículos académicos de formación docente en educación en medios de la última década me permitió dar cuenta de las principales características de la oferta y de las propuestas de los estudios en este campo. Al respecto, se aprecia una oferta en educación mediática reducida al uso de la tecnología como herramienta para enseñar. En tanto, las propuestas incorporan una visión crítica de la oferta actual desde la perspectiva del derecho de la libertad de expresión (Unesco, 2011), de poner la técnica al servicio de la pedagogía (Silva, 2009) o mediante un programa que abarque todos los medios de comunicación, teniendo la escuela como el lugar principal del aprendizaje de los profesores (De Fontcuberta, 2008). Por otro lado, los textos realizados en este periodo coinciden en la relevancia de la formación en educación en medios para los profesores como un elemento clave para contar con una ciudadanía preparada para la era digital. Junto con esto, las investigaciones han profundizado en el estudio del campo de la educación mediática, pasando de investigar cuestiones generales como los grados de la competencia mediática de la ciudadanía a detectar creencias y carencias en grupos específicos como los docentes, y reflexionar sobre el conocimiento generado, mostrando una cierta madurez del campo.

Referencias

- Cabero, J. y Guerra, S. (2011). La alfabetización y la formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado. *Educación XX1*, 14 (1). 89-115. doi: 10.5944/educxx1.14.1.264.
- Castillo, P. y Gastaldi, L. (2005). Estado de la educación en medios en el currículum escolar en Iberoamérica. *Comunicar*, 24, 13-20. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=24&articulo=24-2005-03>.
- Clarembeaux, M. (2007). Educación en medios en Europa. *Comunicar* 28, 10-16. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=28&articulo=28-2007-02>.
- De Fontcuberta, M. y Guerrero, C. (2007): Una nueva propuesta para la educación en medios. *Cuadernos de Información*, 20, 87-97. doi: 10.7764/cdi.20.115
- De Fontcuberta, M. (2008): Propuestas para la formación en educación en medios en profesores chilenos. *Comunicar*, 32, 201-207. doi: 10.3916/c32-2009-03-001.
- Diario Oficial de la Unión Europea. Recomendación del Parlamento Europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Publicado el 30/12/2006. Recuperado de: http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf
- Dornaletche, J., Buitrago, A. y Moreno, L. (2015). Categorización, selección de ítems y aplicación del test de alfabetización digital online. *Comunicar*, 44, 177-185. doi: 10.3916/C44-2015-19
- Ferrés, J. (2006). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, 25, 9-18. Recuperado de: https://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q25ferres2_ES.pdf
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=29&articulo=29-2007-17>
- Ferrés, J., García Matilla, A., Aguaded, J. I., Fernández, J., Figueras, M. y Blanes, M. (2011): Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España. España: Ministerio de Educación (Instituto de Tecnología Educativa), Consell de l' Audiovisual de Catalunya y Grupo Comunicar. Recuperado de: http://ntic.educacion.es/w3//competencia_mediatica/competencia_mediatica.pdf
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. doi: 10.3916/C38-2012-02-08.
- Ferrés, J., Masanet, M. J. y Marta-Lazo, C. (2013) Neurociencia y educación mediática: carencias en el caso español. *Historia y Comunicación Social*, 18 (diciembre), 129-144. doi: 10.5209/rev_HICS.2013.v18.44317
- Ferrés, J., Masanet, M. J. y Blanco, S. (2014). La educación mediática como carencia. En: Ilana Eleá (ed.), *Agentes e vozes. Um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 265-272). The International Clearinghouse on Children, Youth & Media at NORDICOM, University of Gothenburg.
- Gallego, M. J., Gámiz, V. y Gutiérrez, E. (2010). El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar. *Educativa*, 34, 1-18. Recuperado de: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/418/154>.

- Gálvez, M. (2005). La educación en medios en Iberoamérica: la visión de los expertos. *Comunicar*, 24, 35-40. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=24&articulo=24-2005-06>
- 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/index.php/redie/article/view/417/984>
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39. doi: 10.3916/C38-2012-02-03
- Instefjord, E. (2014). Appropriation of Digital Competence in Teacher Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, (04), 313-329. Recuperado de: https://www.idunn.no/file/pdf/66738491/appropriation_of_digitalcompetence_in_teacher_education.pdf
- Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K. y Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Computers & Education*, 68, 473-481. doi: 10.1016/j.compedu.2013.06.008
- Johannesen, M., Øgrim, L. y Giæver, T. H. (2014). Notion in Motion: Teachers' Digital Competence. *Nordic Journal of Digital Literacy*, (04), 300-312. Recuperado de: https://www.idunn.no/file/pdf/66738487/notion_in_motion_teachersdigital_competence_.pdf
- Lee, A. y So, C. (2014). Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias. *Comunicar*, 42, 137-146. doi: 10.3916/C42-2014-13).
- López, L. y Aguaded-Gómez, M.L. (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación. *Comunicar*, 44, 187-195. doi: 10.3916/C44-2015-20
- Lund, A., Furberg, A., Bakken, J. y Engelién, K. L. (2014). What Does Professional Digital Competence Mean in Teacher Education? *Nordic Journal of Digital Literacy*, (04), 280-298. Recuperado de: https://www.idunn.no/file/pdf/66738495/what_does_professional_digital_competence_mean_inteacher_e.pdf
- Marín, I., Rivera, D. y Celly, S. (2014). Estudio sobre formación en competencia audiovisual de profesores y estudiantes en el sur de Ecuador. *Cuadernos info*, (35), 119-131. doi: 10.7764/cdi.35.628
- Masanet, M. J. y Ferrés, J. (2013). La enseñanza universitaria española en materia de educación mediática. *Communication Papers*, 2 (2), 83-90. Recuperado de: <http://ojs.udg.edu/index.php/CommunicationPapers/article/view/73/97>
- Pérez-Rodríguez, M.A. y Delgado, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39, 25-34. doi: 10.3916/C39-2012-02-02
- Røkenes, F. M., y Krumsvik, R. J. (2014). Development of Student Teachers' Digital Competence in Teacher Education. A Literature Review. *Nordic Journal of Digital Literacy*, (04), 250-280. Recuperado de: https://www.idunn.no/file/pdf/66738479/development_of_student_teachers_digital_competence_in_teac.pdf
- Silva, J. (2009). Estándares TIC para la Formación inicial Docente: Una política pública en el contexto chileno. En J. Sánchez (Ed.): *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, Volumen 5. (pp. 128 – 139), Santiago de Chile: Department of Computer Science University of Chile

Stoddard, J. D. (2010). The roles of epistemology and ideology in teachers' pedagogy with historical 'media'. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(1). 153-171. doi: 10.1080/13540600903475694

Sur, E., Ünal, E. y Iseries, K. (2014). Creencias sobre alfabetización mediática en profesores y estudiantes de Educación Primaria. *Comunicar*, 42, 119-127. doi: 10.3916/C42-2014-11.

Unesco (1982). Declaración de Grünwald sobre la Educación relativa a los Medios de Comunicación. 22 de enero de 1982. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF

Unesco (2007). Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education. Recuperado de: http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Parisagendaфин_en.pdf

Unesco (2011). Alfabetización Mediática e Informativa. Currículum para profesores. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>

Sitios web

ENLACES.CL Sitio del Programa Enlaces. Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación de Chile.

RAE.ES. Sitio de la Real Academia Española