

La educación mediática en la formación de profesionales de la educación infantil en Chile

Evaluación de planes de estudio, creencias y percepción de la
competencia mediática

Pablo Andrada Sola

TESI DOCTORAL UPF 2018

DIRECTOR DE LA TESI

Dr. Joan Ferrés i Prats

DEPARTAMENT DE COMUNICACIÓ



A Fide y a Marité.

Agradecimientos

Siempre me ha gustado leer los agradecimientos. Supongo que es porque creo que voy a conocer algo más de la persona que escribe. Aunque debo confesar que muchas veces sentí que se hacían por cumplir o “quedar bien”. Por eso nunca había completado esta sección opcional cuando obtuve el grado y el máster. En esta ocasión tengo mucho que agradecer.

La presencia incesante de mi madre y abuela a través de los mensajes instantáneos que cruzaban la Cordillera de los Andes y el Océano Atlántico.

A mi padre y familia de Uruguay por estar siempre allí. A mi hermana Claudia por visitarme y a mi hermano Gonzalo por mostrarme la televisión antihegemónica por Youtube.

A Omar Brignardello por recibirme en Barcelona, la mejor ciudad del mundo y ayudarme a disfrutar de sus bondades. También a todos y todas las amigas chilenas que me han permitido no encerrarme en la academia y contrastar mis reflexiones con lo que sienten y piensan los demás.

A Alejandro Morales que siempre me alentó a seguir mejorando y estuvo dispuesto a revisar las ideas y los textos que fui construyendo. Estoy seguro que pronto estaré leyendo tu tesis.

A mis amigos del Instituto de la Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile, Cristian Cabalin, Lorena Antezana y Laureano Checa porque siempre he sentido su apoyo durante este camino de tesis doctoral.

A Mónica Villarroel por mostrarme los caminos que me podían traer hasta acá.

A Rayén Condeza, por recibirme generosamente en la Pontificia Universidad Católica de Chile y ayudarme a la realización de mi trabajo de campo en Chile.

A Valerio Fuenzalida por ser una fuente de inspiración y recibirme de una forma constructivista en mi paso por la PUC.

A las directoras, docentes y estudiantes de las carreras de educación parvularia que participaron en esta investigación ya que ellas hicieron posible este estudio.

A Sebastián Ibacache por su amistad y ayudarme a realizar los grupos de discusión y a Natalia Caro por transcribirlos y por su cariño.

A mi primo Salva por insistirme que tenía que venir a España y a mi primo Leo por estar cerca.

A la profesora Sara Pereira de la Universidad do Minho por recibirme en su universidad y permitirme conocer el valioso trabajo que realizan en educação para os media y la maravillosa ciudad de Braga. También a Bettina Martino, Jairo Faria, Cristiane Parente por las conversaciones que tuvimos en la Universidad do Minho y porque nuestros planes se concreten.

A mis amigos y amigas de la Fundación Integra por su amistad y enseñarme tanto sobre la educación infantil. Mis agradecimientos especiales a Marcela Fontecilla, Paulina Godoy, Raúl Romero, Kira Morales y Mónica Jara. También a las directoras de los jardines infantiles Marcela Durán y Claudia Fredes.

A la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile por la beca de doctorado en el extranjero por proporcionarme los medios económicos para desarrollar esta tesis.

A Julio César Mateus por su amistad académica y personal, por las revisiones de mis últimos bocetos de la tesis y por todos los proyectos que estoy seguro realizaremos. A Amalia Hafner por su generosidad infinita en los días finales de esta tesis. A Mitzzy Arciniega por su preocupación y buena disposición a debatir sobre ideologías y estereotipos. A los tres porque varias de las reflexiones de esta tesis fueron madurando en nuestras habituales reuniones.

A María José Masanet por sus datos, consejos y buena disposición. A Lluís Codina por su apoyo e incentivar-me a unir la educación mediática con los cibermedios.

Finalmente a mi director de tesis, Joan Ferrés, por sus ideas, sus revisiones, su preocupación, su generosidad y su forma de guiar este estudio con sutileza y dedicación. También por sus convicciones que me inspiran, sobre todo, porque siempre está dispuesto a revisarlas.

Resumen

El objetivo de esta tesis es determinar si la educación mediática es incorporada en la formación docente de las estudiantes universitarias de la educación infantil en Chile y, si es así, cómo es enseñada. Para cumplir con este objetivo se han utilizado una metodología cuantitativa y cualitativa. Los resultados muestran que la educación mediática se encuentra la mayoría de las veces ausente o reducida a la dimensión del uso de la tecnología de la competencia mediática. Los docentes de las carreras tienden a presentar una actitud positiva ante los medios de comunicación y *mass media*, salvo los de lenguaje y comunicación. Las estudiantes exhiben creencias sobre los medios en distintos ámbitos, mostrando fortalezas y debilidades. Se perciben competentes ante los medios en las dimensiones de los lenguajes y la estética de la competencia mediática, teniendo los más bajos resultados en la dimensión del uso de la tecnología. A partir de los datos obtenidos, también se realizó un análisis crítico de los cuestionarios de la competencia mediática que tienden a informar sobre la autopercepción más que del dominio de la competencia. Finalmente, se presenta una propuesta para incorporar la educación mediática en la educación infantil en Chile.

Palabras claves: educación mediática, formación docente, educación infantil, estudiantes universitarias, Chile, competencia mediática, creencias, docentes.

Abstract

The objective of this thesis is to determine if media education is included in the teacher training of undergraduate students of Preschool Education in Chile and, if so, how it is taught. In order to address this objective, a quantitative and qualitative methodology has been used. The results show that media education is mostly absent, or limited to the development of media technology-related skills. Except Language and Communication professors, the university professors tend to show a positive attitude towards mass media. Students hold beliefs about different aspects of the media, showing strengths and weaknesses. The students perceive themselves as competent in the languages and aesthetics dimensions of media competence, with the lowest results in the dimension of technology usage. Based on the data obtained, we also carried out a critical analysis of the media competence questionnaires that tend to report on the participants' self-perception rather than on their competence. Finally, we developed a proposal to incorporate media education in preschool education in Chile.

Keywords: Media education, teacher training, preschool education, early childhood education, university students, Chile, media competence, beliefs, teachers.

Indice

Resumen	vii
Prefacio	21
MARCO TEÓRICO	33
1. Historia de la educación mediática en Chile	35
1.1 Freire: el gran precursor (1964-1970)	35
1.1.1 El legado de Freire.....	40
1.2 La crítica a los medios (1970-1973)	41
1.3 La recepción activa (1973-1990).....	46
1.3.1 Más allá de la crítica de los medios.....	48
1.3.2 Encuentros latinoamericanos de educomunicación.....	51
1.4 El salto digital (1990-2005).....	54
1.4.1 La hegemonía de <i>Enlaces</i>	57
1.5 Resurgimiento de la educación mediática (2006-2018)	59
1.5.1 El estudio de la educación mediática.....	62
1.5.2 La Pontificia Universidad Católica de Chile como referente.....	65
1.5.3 La educación mediática en el Consejo Nacional de Televisión	68
1.5.4 Otras iniciativas de educación mediática.....	71
1.5.5 La crisis de la alfabetización digital	72
1.6 Síntesis de la educación mediática chilena.....	74
2. Presencia de la educación mediática	77
2.1 La educación mediática como campo de estudio	77
2.2 Las bases de la educación mediática	79
2.3 En busca del prosumidor y las emociones.....	83
2.4 Epistemología y terminología.....	88
2.5 Formación docente en educación mediática.....	96
2.5.1 Alfabetización digital en docentes.....	99
3. La competencia mediática	107
3.1 Instrumentos para medir la competencia mediática	114
3.2 Carencias de la educación mediática	117
4. Creencias sobre los medios	121
4.1 Tradición apocalíptica	122
4.2 Tradición apologética	126
4.3 Convivir con los medios.....	130
5. La educación infantil en la educación mediática.....	135
MARCO METODOLÓGICO	141
1. Objetivos.....	143
2. Diseño metodológico.....	145
2.1 Tipo de estudio	145
2.2 Universo y muestra.....	145
2.3 Fases de la investigación	147
2.3.1 Fase 1 Percepciones de las directoras sobre la educación mediática y detección de asignaturas relacionadas con la educación mediática.....	147
2.3.2 Fase 2 Percepciones de los docentes universitarios sobre la educación mediática.....	153
2.3.3 Fase 3 Creencias sobre los medios de comunicación y los <i>mass media</i> de las estudiantes	157
2.3.4 Fase 4 Percepciones de las estudiantes de su competencias mediática	160
2.4 Condiciones éticas de la investigación	166

RESULTADOS	167
1. Percepciones de las directoras de carrera sobre los medios de comunicación	169
1.1 Percepción de las directoras sobre la oferta y uso de medios.....	169
1.2 Percepción de las directoras sobre la didáctica de los medios	170
1.3 Percepción de las directoras sobre asignaturas que estudian los medios y asignaturas que usan los medios	174
2. Detección de asignaturas relacionadas con la educación mediática.....	177
2.1 Percepción versus realidad	178
2.2 Asignaturas con presencia de las dimensiones de la competencia mediática.....	179
2.2.1 Asignaturas con presencia de la dimensión del uso de la tecnología	179
2.2.2 Asignaturas con presencia de la dimensión de la ideología y los valores ...	181
2.2.3 Asignaturas con presencia de la dimensión de la producción y la difusión	182
2.2.4 Asignaturas con presencia de la dimensión de los procesos de interacción	184
2.2.5 Síntesis del análisis de las guías docentes	185
3. Percepciones de los docentes universitarios sobre los medios de comunicación	187
3.1 Percepciones de los docentes sobre su formación en medios.....	187
3.2 Percepciones de los docentes sobre la didáctica de lo mediático	192
3.3 Perfiles de docentes, según sus percepciones de los medios.....	201
3.3.1 Perfil de docentes de asignaturas vinculados a las TIC.....	201
3.3.2 Perfil de docentes de asignaturas de lenguaje y comunicación	202
3.3.3 Perfil de docentes del resto de asignaturas	203
3.4 Síntesis de las percepciones de los docentes universitarios sobre los medios...	203
4. Percepciones de las estudiantes sobre los medios en la carrera de educación parvularia.....	207
4.1 Percepción de las estudiantes sobre su formación mediática	207
4.2 Percepción de las estudiantes sobre la didáctica de los medios	210
4.3 Síntesis de las percepciones de las estudiantes sobre los medios en la carrera de educación parvularia.....	221
5. Comparación de las percepciones sobre los medios de directoras, docentes y estudiantes	223
6. Creencias sobre los medios de la estudiantes de educación parvularia	225
6.1 Creencias de las estudiantes sobre la información que entregan los medios.....	225
6.1.1 Creencias de las estudiantes sobre la información en catástrofes	225
6.1.2 Creencias de las estudiantes sobre las diferencias entre informarse por televisión y por otros medios.....	228
6.1.3 Creencias de las estudiantes sobre la oferta de noticias	230
6.1.4 Creencias de las estudiantes sobre la fiabilidad de las noticias.....	232
6.1.5 Creencias de las estudiantes sobre la influencia de los noticieros.....	234
6.1.6 Creencias de las estudiantes sobre las relaciones entre los medios.....	236
6.2 Creencias de las estudiantes sobre los programas de entretenimiento	238
6.2.1 Preferencias de las estudiantes por las historias en los programas de entretenimiento	238
6.2.2 Valores de los programas de entretenimiento destacados por las estudiantes	239
6.2.3 Creencias de las estudiantes sobre la influencia del entretenimiento.....	240
6.2.4 Creencias de las estudiantes de educación parvularia sobre la influencia de la ficción versus la influencia de la realidad	242
6.3 Creencias de las estudiantes sobre internet.....	244
6.3.1 Creencias de las estudiantes de educación parvularia sobre el uso de Internet	244

6.3.2	Creencias de las estudiantes de educación parvularia sobre expresarse mediante Internet	245
6.3.3	Creencias de las estudiantes de educación parvularia sobre <i>Youtube</i>	247
6.3.4	Creencias de las estudiantes de educación parvularia sobre las posibilidades de Internet para mejorar la sociedad	248
6.4	Creencias de las estudiantes sobre el aprendizaje de los medios	250
6.4.1	Creencias de la estudiantes de educación parvularia sobre el aprendizaje personal de los medios.....	250
6.4.2	Creencias de la estudiantes de educación parvularia sobre el aprendizaje de los medios por parte de los niños en el jardín infantil	252
6.5	Síntesis creencias de las estudiantes de educación parvularia sobre los medios	254
7	Percepción de las estudiantes de educación parvularia de su competencia mediática	259
7.1	Comparación de resultados entre Chile y España	259
7.2	Percepción de las estudiantes de su competencia mediática, según dimensiones	267
7.2.1	Percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de los lenguajes.....	270
7.2.2	Percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de los procesos de interacción	277
7.2.3	Percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de la estética.....	283
7.2.4	Percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de la producción y de la difusión.....	289
7.2.5	Percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de la ideología y los valores	302
7.2.6	Percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión del uso de la tecnología	313
7.3	Síntesis resultados de la percepción de la estudiantes de su competencia mediática.....	321
	CONCLUSIONES.....	327
1.	Cumplimiento y aspectos conclusivos en torno a los objetivos específicos	331
1.1	Cumplimiento del objetivo específico 1	331
1.2	Cumplimiento del objetivo específico 2	334
1.3	Cumplimiento del objetivo específico 3	339
2.	Limitaciones del estudio.....	342
3.	Propuesta de incorporación de la educación mediática	342
4.	Futuras líneas de investigación.....	349
	CONCLUSIONS	351
1.	Compliance and conclusive aspects around the specific objectives.....	353
1.1	Compliance of specific objective 1	353
1.2	Compliance with specific objective 2.....	356
1.3	Compliance of specific objective 3	360
2.	Limitations of the study	363
3.	Proposal for the inclusion of media education	363
4.	Future research suggestions.....	369
	BIBLIOGRAFÍA	371
	ANEXOS	387
	Anexo 1. Cuestionario directoras de las carreras de educación parvularias.....	389
	Anexo 2. Cuestionario docentes de las carreras de educación parvularia.....	395

Anexo 3. Pauta de temas grupo de discusión de estudiantes de educación parvularia	401
Anexo 4. Cuestionario competencia mediática profesorado	405
Anexo 5. Cuestionario a estudiantes de educación parvularia	413

Índice de Ilustraciones, tablas y gráficos

Ilustración

Ilustración 1. Cartilla "¿Qué ves cuándo ves TV?"	69
---	----

Tablas

<i>Tabla 1.</i> Textos de educomunicación de Ceneca	49
<i>Tabla 2.</i> Leyes en materia de calidad de la educación en Chile 2011-2017.....	59
<i>Tabla 3.</i> Niveles de desempeño del estudio ICILS 2013	90
<i>Tabla 4.</i> Ejemplo de Estándar de la Dimensión Pedagógica para la profesión docente	103
<i>Tabla 5.</i> Ámbitos de acción prioritario propuestos por el Consejo Asesor para la Agenda Digital en Educación de Chile	104
<i>Tabla 6.</i> Dimensiones de la competencia en comunicación audiovisual	109
<i>Tabla 7.</i> Dimensiones de la competencia mediática.....	110
<i>Tabla 8.</i> Participación de las universidades en las fases del estudio.....	146
<i>Tabla 9.</i> Propuesta de visiones de los medios, según De Fontcuberta y Guerrero (2007)	148
<i>Tabla 10.</i> Muestra de la investigación fase 1	150
<i>Tabla 11.</i> Ejemplo de análisis de párrafos de guías docentes	152
<i>Tabla 12.</i> Muestra de la investigación fase 2	154
<i>Tabla 13.</i> Clasificación de docentes	155
<i>Tabla 14.</i> Tipos de docentes, según la asignatura que enseñan.....	156
<i>Tabla 15.</i> Temas y preguntas del grupo de discusión	157
<i>Tabla 16.</i> Muestra de la investigación fase 3	159
<i>Tabla 17.</i> Ejemplo de las respuestas del cuestionario educación mediática para profesores no universitarios.....	160
<i>Tabla 18.</i> Ejemplo de adaptación de las dimensiones de la competencia en comunicación audiovisual a las dimensiones de la competencia mediática.....	161
<i>Tabla 19.</i> Ejemplos de adaptación del lenguaje y del desarrollo tecnológico en el cuestionario adaptado.	162
<i>Tabla 20.</i> Muestra de estudiantes participantes en cuestionario de la percepción de la competencia mediática	164
<i>Tabla 21.</i> Ejemplo de razones por las cuales los medios son abordados de forma transversal, según las directoras	172
<i>Tabla 22.</i> Ejemplo de razones por la cuales los medios no son abordados de forma transversal, según las directoras	173
<i>Tabla 23.</i> Percepción de las directoras sobre asignaturas que abordan los medios, según tema	174
<i>Tabla 24.</i> Percepción de las directoras sobre asignaturas	175
<i>Tabla 25.</i> Presencia de las dimensiones de la competencia mediática.....	177
<i>Tabla 26.</i> Referencias detectadas, según indicadores de la dimensión del uso de la tecnología	180
<i>Tabla 27.</i> Referencias detectadas, según indicadores de la dimensión de la ideología y los valores.....	182

<i>Tabla 28.</i> Referencias detectadas, según indicadores de la dimensión de la producción y la difusión	183
<i>Tabla 29.</i> Referencias detectadas, según indicadores de la dimensión procesos de interacción	184
<i>Tabla 30.</i> Ejemplificación de las dimensiones de la competencia mediática para docentes	195
<i>Tabla 31.</i> Percepción sobre qué se debiera enseñar a los niños sobre los medios de comunicación masiva en los jardines infantiles, según las estudiantes	215
<i>Tabla 32.</i> Síntesis sobre creencias de las estudiantes sobre la información en los medios	254
<i>Tabla 33.</i> Síntesis sobre creencias de las estudiantes sobre el entretenimiento en los medios.....	256
<i>Tabla 34.</i> Síntesis sobre creencias de las estudiantes sobre internet	257
<i>Tabla 35.</i> Síntesis sobre creencias de las estudiantes sobre el aprendizaje de los medios	258
<i>Tabla 36.</i> Items con resultados casi idénticos en cuestionario original y en cuestionario adaptado en respuestas autoperceptivas	260
<i>Tabla 37.</i> Items con resultados casi idénticos en cuestionario original y en cuestionario adaptado en respuestas dicotómicas	262
<i>Tabla 38.</i> Items con resultados parecidos en cuestionario original y cuestionario adaptado en respuestas autoperceptivas	263
<i>Tabla 39.</i> Items con resultados parecidos en cuestionario original y en cuestionario adaptado en respuestas dicotómicas	264
<i>Tabla 40.</i> Items con resultados diferentes en cuestionario original y en cuestionario adaptado en respuestas autoperceptivas	265
<i>Tabla 41.</i> Items con resultados diferentes en cuestionario original y en cuestionario adaptado en respuestas dicotómicas	266
<i>Tabla 42.</i> Correlación entre dimensiones de la percepción de la competencia mediática de las estudiantes	269
<i>Tabla 43.</i> Preguntas de la percepción de la competencia mediática de las estudiantes en la dimensión de los lenguajes	271
<i>Tabla 44.</i> Resultados recodificados de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de los lenguajes.....	273
<i>Tabla 45.</i> Resultados prueba de diferencia de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de los lenguajes.....	274
<i>Tabla 46.</i> Modelo de regresiones de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de los lenguajes.....	275
<i>Tabla 47.</i> Correlaciones de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática de la dimensión de los lenguajes.....	276
<i>Tabla 48.</i> Preguntas de la percepción de la competencia mediática de las estudiantes en la dimensión de los procesos de interacción.....	278
<i>Tabla 49.</i> Resultados recodificados de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de los procesos de interacción	280
<i>Tabla 50.</i> Resultados de la prueba de diferencia de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de los procesos de interacción	281
<i>Tabla 51.</i> Modelo de regresiones de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de los procesos de interacción	282
<i>Tabla 52.</i> Correlaciones de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática de la dimensión de los procesos de interacción	283

<i>Tabla 53.</i> Preguntas de la percepción de la competencia mediática de las estudiantes en la dimensión de la estética	284
<i>Tabla 54.</i> Resultados recodificados de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de la estética	286
<i>Tabla 55.</i> Resultados de la prueba de diferencia de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión estética	287
<i>Tabla 56.</i> Modelo de regresiones de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión estética	288
<i>Tabla 57.</i> Correlaciones de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática de la dimensión estética	288
<i>Tabla 58.</i> Preguntas de la percepción de la competencia mediática de las estudiantes en la dimensión de la producción y la difusión	290
<i>Tabla 59.</i> Resultados recodificados de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de la producción y de la difusión.....	295
<i>Tabla 60.</i> Resultados de la prueba de diferencia de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de la producción y de la difusión.....	296
<i>Tabla 61.</i> Modelo de regresiones de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de la producción y la difusión.....	299
<i>Tabla 62.</i> Correlaciones de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática de la dimensión de la producción y la difusión.....	300
<i>Tabla 63.</i> Preguntas de la percepción de la competencia mediática de las estudiantes en la dimensión de la ideología y los valores	303
<i>Tabla 64.</i> Resultados recodificados de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de la ideología y los valores	308
<i>Tabla 65.</i> Resultados de la prueba de diferencia de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de la ideología y los valores	309
<i>Tabla 66.</i> Modelo de regresiones de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de la ideología y de los valores.....	311
<i>Tabla 67.</i> Correlaciones de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática de la dimensión de la ideología y los valores	312
<i>Tabla 68.</i> Preguntas de la percepción de la competencia mediática de las estudiantes en la dimensión del uso de la tecnología.....	314
<i>Tabla 69.</i> Resultados recodificados de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión del uso de la tecnología.	317
<i>Tabla 70.</i> Resultados de la prueba de diferencia de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión del uso de la tecnología	318
<i>Tabla 71.</i> Modelo de regresiones de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión del uso de la tecnología.....	319
<i>Tabla 72.</i> Correlaciones de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática de la dimensión del uso de la tecnología.....	320
<i>Tabla 73.</i> Síntesis de mejores y peores resultados de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática, según dimensiones.	322
<i>Tabla 74.</i> Síntesis de las diferencias en los resultados de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática entre la capital y las regiones, según dimensiones	323
<i>Tabla 75.</i> Dificultades y propuesta de mejoras en el diseño del instrumento de medición de las competencia mediáticas de las estudiantes de educación parvularia, según dimensión	324
<i>Tabla 76.</i> Síntesis de los resultados estadísticos de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática, según dimensión.	325

Gráficos

Gráfico 1. Frecuencia en el uso de medios en niños de 0-5 años	24
Gráfico 2. Competencia en el uso de medios en niños de 0-5 años	24
Gráfico 3. Reacciones de los niños de 0-5 años ante los programas de televisión.....	25
Gráfico 4. Tecnologías que son propiedad de los niños y los adolescentes	26
Gráfico 5. Evolución hogares con TV pagada en Chile por NSE	55
Gráfico 6. Consumo de programas de TV regionales en 2005 por habitantes de regiones	56
Gráfico 7. Evolución de hogares con TV pagada en Chile por NSE 2005-2017	61
Gráfico 8. Satisfacción con canales de TV regionales en Chile 2017.....	62
Gráfico 9 Opinión de los chilenos y chilenas sobre quiénes deben orientar a las personas para evaluar la programación que eligen ver en TV.....	71
Gráfico 10. Puntaje promedio del estudio ICILS 2013, según países	91
Gráfico 11. Brecha de puntajes ICILS 2013, según sexo y países	92
Gráfico 12. Percepciones de las directoras sobre la oferta y uso de medios y tecnologías en la universidad.....	170
Gráfico 13. Importancia de los medios en el plan de estudio según área de formación, según directoras	171
Gráfico 14. Propósito del uso de los medios en las carreras, según directoras	172
Gráfico 15 Dimensiones de la competencia mediática detectadas, según referencias .	178
Gráfico 16. Percepción de la formación en educación mediática en los últimos cinco años, según tipo de docentes.....	188
Gráfico 17. Percepción de la formación y enseñanza de las TIC, según tipo de docentes	189
Gráfico 18. Percepción sobre los medios, según tipo de docentes	190
Gráfico 19. Percepción de la influencia de los medios, según tipo de docente.....	191
Gráfico 20. Percepción del estudio de los medios que se estudian habitualmente.....	193
Gráfico 21. Percepción del propósito por el que se usan habitualmente los medios de comunicación en clases, según tipo de docentes	194
Gráfico 22. Percepción de las dimensiones de la competencia mediática habitualmente tratadas en clases, según tipo de docentes.	197
Gráfico 23. Percepción sobre las formas de incorporar la enseñanza de los medios de comunicación en los planes de estudios, según tipo de docentes	198
Gráfico 24. Percepción de la formación, participación e interés en recibir formación en educación mediática, según las estudiantes	207
Gráfico 25. Percepción de la formación e interés en recibir formación en TIC, según las estudiantes	208
Gráfico 26. Percepción de los recursos tecnológicos disponibles en la universidad, según las estudiantes.....	209
Gráfico 27. Percepción de los recursos tecnológicos disponibles en la sala de clases de la universidad, según las estudiantes	210
Gráfico 28. Percepción del estudio de los medios en la carrera, según las estudiantes	211
Gráfico 29. Percepción del propósito por el que se usan habitualmente los medios de comunicación en clases, según las estudiantes	212
Gráfico 30. Percepción sobre las formas de incorporar la enseñanza de los medios en los planes de estudio, según las estudiantes	213

Gráfico 31. Principales razones para enseñar sobre los medios a los niños y niñas en el jardín infantil, según las estudiantes.....	214
<i>Gráfico 32. Percepción de las estudiantes de la competencia mediática, según zona geográfica</i>	268

Prefacio

“La mayor parte de los sistemas de educación formal y no formal apenas si se movilizan para desarrollar la educación relativa a los medios de comunicación o la educación para la comunicación. Con harta frecuencia, un verdadero abismo separa las experiencias educacionales que proponen estos sistemas y el mundo real en que viven los hombres”, señaló la Declaración de Grünwald de la Unesco en 1982.

La educación mediática está presente en el currículo escolar chileno solo como uno de los contenidos que deben abordar los profesores de la asignatura de lenguaje y comunicación durante los cuatro años de enseñanza secundaria. No obstante, los estudiantes del nivel infantil carecen formalmente de esta educación.

El actual cambio tecnológico liderado por aparatos móviles, redes sociales y la comunicación instantánea se retroalimenta de la cultura de nuestra época: conectada, consumista, desigual e insegura.

La educación formal, de raíz letrada, apenas ha intentado incluir los medios de comunicación y los *mass media* en su enseñanza secundaria con escaso éxito. Con menos interés lo ha hecho en la primaria y son escasas las intervenciones en la educación infantil. ¿Por qué? Porque hasta hace poco los niños y niñas menores de 6 años solo eran motivo de cuidado, alimentación y canciones melosas.

Hoy, gracias a la neurociencia, sabemos que ésta es la etapa donde existe la mayor ventana de oportunidades cognitivas y emocionales para el ser humano, es decir, es el mejor momento para establecer los primeros aprendizajes y sentar las bases de los posteriores.

También sabemos que los niños y niñas más pequeños están expuestos a las pantallas, muchas veces con su propia tablet o teléfono móvil. Entonces surge la pregunta: ¿están nuestros niños y niñas preparados para enfrentar los medios de comunicación masiva?

Desde 1982 la Unesco ha repetido que se necesita una educación en medios desde el nivel infantil hasta el universitario. Lo que hace tres décadas parecía una tarea urgente, la masiva presencia de las pantallas en la vida de las personas la vuelve hoy una necesidad.

En el caso de Chile, lugar donde se desarrolla esta investigación, solo sabemos que la educación infantil invita a las educadoras¹ a usar los medios de comunicación para que los niños los conozcan, se desarrollen en el área de la comunicación y se relacionan con el medio cultural en el que viven.

Sin embargo, no hemos encontrado investigaciones que señalen si existe una formación en educación mediática para las educadoras del nivel infantil y, si existe, cómo se da. En esta tesis doctoral pensamos que un buen punto de partida para investigar lo anterior es comenzar por estudiar la formación que tienen las futuras educadoras. Por ello, acotando el estudio a la educación infantil, nuestro problema de investigación es que desconocemos si la educación mediática es enseñada a las estudiantes universitarias de educación parvularia en Chile y, en caso afirmativo, la manera como es enseñada. Si la respuesta fuera negativa, nos interesara saber cuál es la relación que establecen con los medios de comunicación en la universidad y en los jardines infantiles.

Estudiar este problema se justifica, en primer lugar, por la creciente importancia que ha adquirido la educación infantil. En la Declaración Mundial de Educación para Todos (EPT), de 1990, se expresa que la educación obligatoria comienza en la primaria, pero se deben ampliar los medios y alcance de la educación básica. “El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga” (Unesco, 1990, pág. 11).

Diez años después, en la ciudad de Dakar, se fijó un marco de acción para dar cumplimiento a la EPT, que visualiza la educación infantil como un espacio que contribuye a la igualdad de oportunidades desde los primeros años. En el primer objetivo de este marco de acción se llama a los gobiernos a “extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos” (Unesco, 2000, pág. 15).

Los avances en el campo de la neurociencia demostraron que las distinciones emocionales que ocurren en los primeros años de vida son fundamentales para la integración de los niños y niñas a su entorno. En palabras de Stefan Klein, “así como los centros del lenguaje

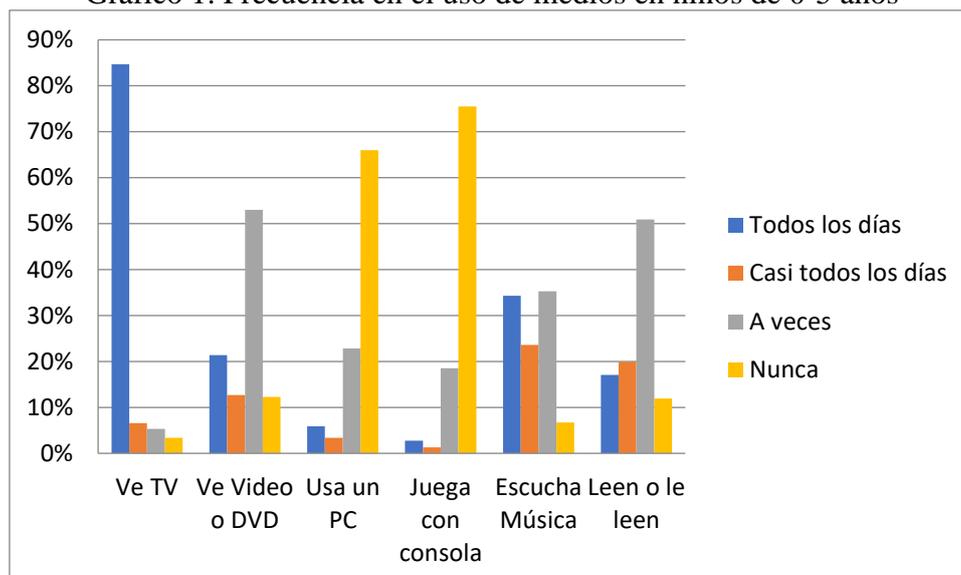
¹ En esta tesis hablaremos de educadoras porque el 100% de las estudiantes de las carreras de educación parvularia en 2016 fueron del género femenino.

son especialmente receptivos durante la infancia, también esa región frontal admite mejor la educación de la emotividad a edad temprana” (Klein, 2004, pág. 11).

La educación infantil también ha cobrado mayor importancia por beneficiar la inserción laboral femenina en un contexto, donde Chile ocupa la posición 119 de 144 en el índice de participación y oportunidad económica para las mujeres, calculado por el Foro Económico Mundial. La participación laboral femenina chilena es de 48%, por debajo del promedio latinoamericano (55%) y de los países de la OCDE (61%). “La falta de cooperación en la crianza de los niños, poco acceso a estudios y el ser las depositarias de la responsabilidad de cuidar a la familia, dejan a muchas mujeres fuera del mundo laboral” (El Mostrador, 2017). Para facilitar el trabajo femenino los jardines infantiles del Estado poseen programas de extensión horaria para la atención de los niños y niñas de las madres trabajadoras.

Una segunda justificación para realizar esta investigación radica en que existe evidencia de que los niños chilenos se encuentran expuestos a los medios. Por ello, los niños y niñas necesitan que sus adultos significativos, familias y educadores, les enseñen a relacionarse de forma positiva con las pantallas. En el *Informe Pre-escolares 0-5 toons chilenos* (2007), del Consejo Nacional de Televisión (CNTV), se da cuenta de la frecuencia de uso, las competencias y las reacciones ante los medios de los niños. En primer lugar, observamos que la televisión forma parte de las vidas de los niños ya que el 84% de ellos la consumen todos los días, con un visionado promedio de 3,5 horas diarias.

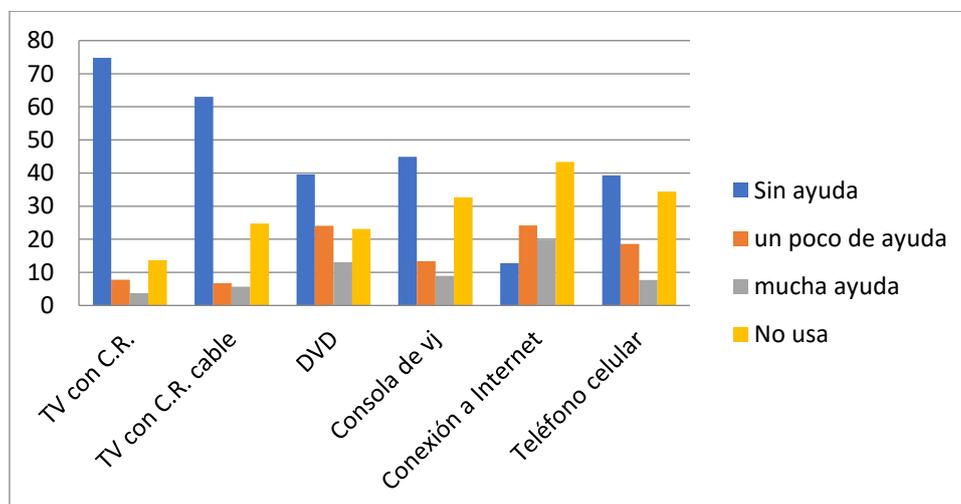
Gráfico 1. Frecuencia en el uso de medios en niños de 0-5 años



Fuente: Elaboración propia a partir de datos en CNTV, 2007.

En la mayoría de los casos, los niños pueden usar los medios sin ayuda. Destaca el uso de los controles remoto del televisor y del cable con un 74% y 63%, respectivamente.

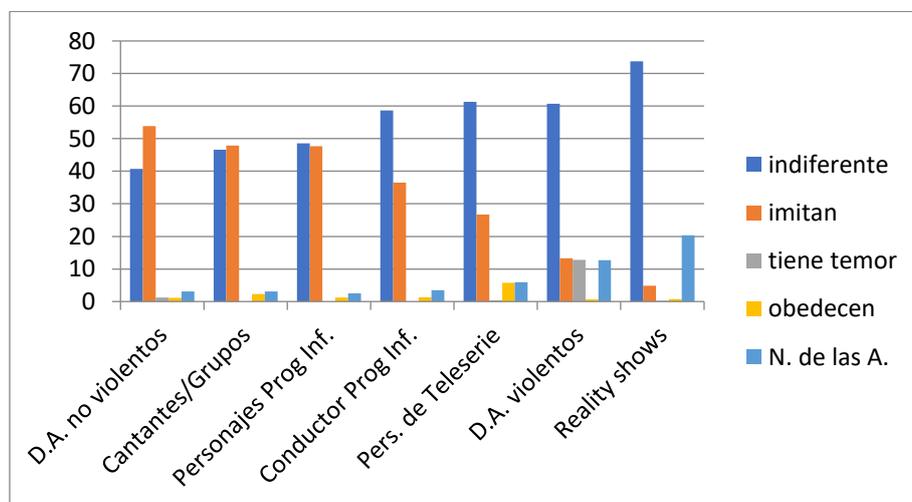
Gráfico 2. Competencia en el uso de medios en niños de 0-5 años



Fuente: Elaboración propia a partir de datos en CNTV, 2007.

Asimismo, podemos ver que la indiferencia y la imitación son las reacciones más comunes de los niños ante los programas de los medios de comunicación. La imitación se da principalmente en los dibujos animados no violentos con un 54%.

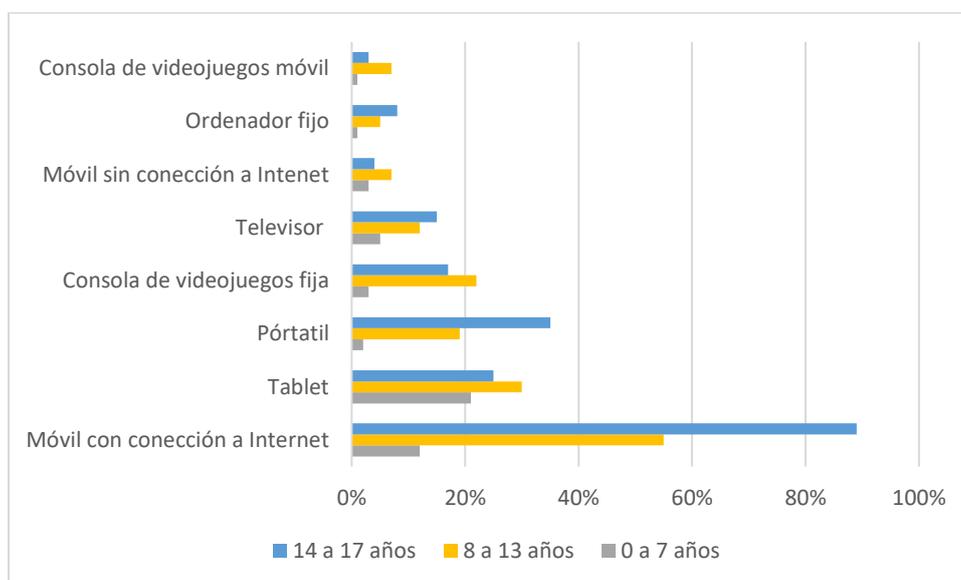
Gráfico 3. Reacciones de los niños de 0-5 años ante los programas de televisión



Fuente: Elaboración propia a partir de datos en CNTV, 2007.

Una década después, tenemos evidencia de que en algunos hogares chilenos los niños comienzan a ser propietarios de *tablets* (21%) y móviles (12%) antes de cumplir los siete años. Según el Consejo Nacional de Televisión de Chile, “existe un claro incremento en el acceso a dispositivos tecnológicos el que los habilita a consumir contenidos audiovisuales en distintos formatos” (CNTV, 2018, pág. 60). Además, los niños ven preferentemente la televisión de pago, porque la televisión abierta chilena no presenta una oferta de programación infantil suficiente ni atractiva.

Gráfico 4. Tecnologías que son propiedad de los niños y los adolescentes en Chile 2017, según edad



Fuente: CNTV, 2018, pág. 61.

Una tercera justificación para llevar a cabo este estudio es la necesidad de que la educación infantil debe incorporar la educación mediática. Esto ha sido explicitado por la Unesco en la Declaración de Grünwald, en 1982. En esta declaración se señala que las autoridades competentes deben:

organizar y apoyar programas integrados de educación relativa a los medios de comunicación desde el nivel preescolar hasta el universitario y la educación de adultos, con vistas a desarrollar los conocimientos, técnicas y actitudes que permitan favorecer la creación de una conciencia crítica y, por consiguiente, de una mayor competencia entre los usuarios de los medios de comunicación electrónicos e impresos (Unesco, 1982, pág. 2).

A la vez, observamos que el documento que rige la educación infantil en Chile, las *Bases Curriculares de Educación Parvularia* (BCEP)², incorpora los medios de comunicación en el aprendizaje de los niños y niñas. Por ejemplo, en el ámbito de la comunicación de estas BCEP encontramos orientaciones pedagógicas donde se promueve el uso de los medios para facilitar la comprensión de la función informativa del lenguaje:

² Al momento de escribir esta tesis, en 2018, se publicaron unas nuevas *Bases Curriculares de Educación Parvularia* (Mineduc, 2018).

Para facilitar la comprensión de la función informativa del lenguaje y promover una mayor vinculación con lo que sucede más allá de los contextos inmediatos de los niños, es recomendable que descubran, comenten y comuniquen las noticias de diarios, revistas y televisión, o a través de los propios reportes de su medio (Mineduc, 2001, pág. 64).

Otro ejemplo lo encontramos en el ámbito de la relación con el medio natural y cultural de estas B CEP, donde se incorporan los medios de comunicación para facilitar la vinculación de los niños y niñas con su entorno.

La selección de hechos de lo que sucede en el mundo debe hacerse teniendo presente el interés de los niños, su capacidad de comprensión y de expresión de lo que acontece. Noticias sobre hechos de solidaridad, avances en su medio, descubrimientos que se puedan comentar y analizar a partir de programas de TV, recortes significativos de diarios, revistas, fotos, internet, son recursos adecuados para este objetivo (Mineduc, 2001, pág. 81).

Una cuarta justificación del presente estudio es la relevancia de contar con docentes preparados para enseñar educación mediática, lo que aparece explicitado en la denominada *Agenda de París* de la Unesco, de 2007, donde se señala en su recomendación cuarta que:

To integrate media education in the initial training of teachers. 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, pág. 2).

Los estudios muestran que uno de los problemas de la implementación de la educación mediática es la falta de formación docente en esta materia. Los profesores suelen mostrar una buena actitud ante los medios, pero desconocen cómo enseñar sobre ellos (De Fontcuberta, 2009; Gallego, Gámiz, & Gutiérrez, 2010; Sur, Ünal, & Iseries, 2014).

Una forma de mejorar esta implementación ha sido mediante la medición de las competencias mediáticas de los docentes para detectar carencias y buscar mejorarlas. No obstante, la medición de estas competencias se suele realizar con cuestionarios que se

basan en parámetros autoperceptivos, lo que impidió conocer objetivamente lo que saben los docentes.

Las justificaciones expuestas se pueden resumir en que en una sociedad donde la educación infantil adquiere cada vez mayor relevancia y existe evidencia de la exposición de los niños a los medios de comunicación resulta necesaria la incorporación de la educación mediática en la educación infantil. Una de las formas de investigar esta incorporación es mediante la formación docente de las educadoras del nivel infantil, lo cual será el objeto de nuestro estudio.

Definido el objeto de estudio, podemos presentar el objetivo general de esta tesis doctoral:

determinar si la educación mediática es incorporada en la formación docente de las estudiantes universitarias de educación parvularia en Chile y, si es así, cómo es enseñada.

Para cumplir este objetivo dividimos la tesis en cinco secciones. En la primera revisamos las características de la educación mediática en Chile, lo que nos permite comprender el desarrollo de este ámbito desde la década de los 60 hasta la actualidad. La revisión la haremos dando cuenta del contexto social, en la comunicación y en la educación, que permite o condiciona la educación mediática.

En primer lugar, examinamos la llegada e influencia de Paulo Freire (1970/2005) en Chile como precursor de la educación mediática y cuál ha sido su legado. En especial, analizamos su obra *Pedagogía del oprimido*, a partir de la cual desarrollamos los conceptos de liberación y diálogo. A continuación, abordamos la perspectiva crítica de los medios a través del texto, escrito en Chile, *Para leer al Pato Donald*. Desempolvamos este libro dando cuenta de sus debilidades de los aportes que siguen siendo válidos.

La tercera parte de esta historia la dedicamos al desarrollo del concepto de recepción activa, el cual fue desarrollado desde la ONG Ceneca en Chile y tuvo una importante repercusión internacional. Revisamos cómo este concepto permitió validar y comprender mejor a las audiencias, así como también inició un camino a nivel nacional para evaluarlas y desarrollar una formación en educación mediática. También mostramos cómo esta ONG fue un agente clave para entender el auge de la educomunicación en los años 80.

Posteriormente, abordamos la instalación de la alfabetización digital en Chile, que tiene como actor fundamental el programa estatal *Enlaces*, el cual se desarrolla a la par de un incremento de la tecnología en los hogares. Terminamos esta sección dando cuenta del período contemporáneo, donde la búsqueda de calidad en la educación impulsa un cuestionamiento de la alfabetización digital, lo que permite un resurgimiento de la educación mediática. Damos cuenta de una variedad de iniciativas y actores de esta educación en Chile durante la última década, lo que nos permiten ser optimistas respecto del futuro.

En una segunda parte abordamos las reflexiones teóricas sobre la presencia de la educación mediática como campo de estudio, las creencias sobre los medios de comunicación y la reflexión y medición de la competencia mediática, que se vinculan directamente con los objetivos específicos de la tesis.

El primer tema se vincula con el objetivo de detectar la presencia de asignaturas relacionadas con la educación mediática en los planes de estudio de la educación parvularia en Chile. En el caso de detectar asignaturas, analizamos el enfoque que éstas tienen. Además, revisamos los orígenes de la educación mediática en la década de 1980 y sus nuevos desafíos en un entorno multimedial y multimodal, lo que nos permitirá exponer y comprender los intentos por establecer una formación docente en medios de comunicación y *mass media*. También examinamos las disputas epistemológicas y conceptuales, así como la hegemonía de la alfabetización digital en la relación entre los medios de comunicación y la escuela.

El segundo tema se relaciona con el objetivo de describir las creencias sobre los medios de comunicación de las estudiantes de último año de las carreras de educación parvularia en Chile³. Las creencias las analizamos a partir de las tradiciones apocalíptica y apologética de los medios de comunicación. Además planteamos la postura de aprender a convivir con los medios, ideas que suscribimos en este estudio.

El tercer tema se corresponde con el objetivo de determinar las percepciones de las competencia mediática de las estudiantes de las carreras de educación parvularia en Chile.

³ Utilizaremos los términos parvulario e infantil como sinónimos que se refieren a la educación de los niños menores de seis años. Usaremos preferentemente el término infantil, salvo cuando hablemos del nombre de las carreras de educación parvularia, que es el nombre que se usa en Chile. Evitaremos usar el término preescolar, usado por los organismos internacionales, ya que implica una mirada escolarizante de la educación de la primera infancia.

Comenzamos revisando la noción de competencia dentro del ámbito educativo y las críticas que ha recibido. Luego analizamos las distintas propuestas de dimensiones para medir la competencia mediática. Esta sección la concluimos dando cuenta de las dificultades que tienen los instrumentos que miden esta competencia y abordamos las carencias de la educación mediática como posibilidad de detectar las necesidades más urgentes que tendrían las estudiantes.

En la tercera sección exponemos la metodología del estudio, que nos permitirá explicar las etapas de la investigación, el diseño para recoger los datos, la forma de analizar de la información y por qué agregamos una reflexión sobre la forma cómo se mide la competencia mediática, configurando un metaestudio. La medición de las competencia mediática fue un tema que emergió con gran importancia durante la tesis. Utilizamos un cuestionario aplicado y validado en España que contiene algunas preguntas autoperceptivas que nos fueron generando dudas respecto a la efectividad de la medición de la competencia. Asumimos que los instrumentos existentes en educación mediática miden percepciones y no competencias.

La metodología también da cuenta de las distintas fases de recogida de datos con directoras⁴ de carrera de educación parvularia, docentes y estudiantes. Para los tres primeros casos se utilizaron cuestionarios a distancia con el fin de cumplir con los objetivos de detectar asignaturas de educación mediática y el enfoque de éstas en el caso de las directoras y los docentes, y de determinar las percepciones de la competencia mediática de las estudiantes de educación parvularia en Chile. Para describir las creencias de las estudiantes sobre los medios de comunicación y los *mass media* se utilizó la técnica de grupo de discusión.

Una vez desarrollada la metodología, presentamos los resultados obtenidos, que conforman la cuarta sección de la tesis. Damos cuenta de las percepciones acerca de los medios de comunicación de las directoras de las carreras de educación parvularia. Además analizamos los planes de estudio y guías docentes de la carreras para detectar las asignaturas de educación mediática, lo que conforma la medición más objetiva de la tesis. También se analizan las percepciones y usos de los medios de comunicación y *mass*

⁴ Todas las personas que ocupan el cargo de dirección de las carrera fueron mujeres.

media de los docentes que usan y estudian los medios en sus clases. A partir de los resultados, configuramos tres perfiles de docentes.

Posteriormente, presentamos las creencias de las estudiantes sobre los medios masivos de comunicación. Revisamos las ideas que tienen sobre la información, el entretenimiento, Internet, la didáctica de los medios en la universidad y en los jardines infantiles. Terminamos la sección de resultados dando cuenta de las percepciones de las estudiantes sobre sus competencias, analizamos los resultados obtenidos por las estudiantes chilenas en comparación con los resultados obtenidos por los profesores españoles. Luego, analizamos de cada uno de los resultados de las estudiantes en las dimensiones de la competencia mediática, destacando los mejores y peores resultados, las diferencias entre las regiones y la capital y las dificultades que tuvimos en la medición.

Finalmente, en la quinta sección, exponemos las conclusiones del estudio que realizamos triangulando los resultados obtenidos. A partir de los resultados de la investigación, realizamos una propuesta para mejorar la implementación de la educación mediática en la formación docente de la educación infantil en Chile, el objetivo final de esta tesis.

Estas propuestas nacen del razonamiento de que la educación mediática es clave desde los primeros años, en un mundo donde las pantallas son el principal modo de socialización. Sin embargo, no basta con las convicciones ni con demostrar que la educación mediática es clave. Se deben buscar los caminos para que las educadoras y los niños se sientan estimuladas a aprender, cuestionar, interaccionar y producir con los medios de comunicación.

MARCO TEÓRICO

1. Historia de la educación mediática en Chile

El campo de la educación y comunicación en Chile comienza con la llegada al país de Paulo Freire en 1964. A partir de su trabajo alfabetizando adultos, el educador brasileño desarrolla un marco teórico que serían los cimientos a partir de los cuales se construye lo que dos décadas después se denominará educomunicación. Un segundo momento del desarrollo de este campo ocurre cuando es publicado en la ciudad de Valparaíso, *Para leer al Pato Donald*, texto icónico de la lectura crítica de los medios de comunicación. Años después, en plena dictadura, la recepción activa se erige como un desarrollo teórico propio y novedoso que destaca a Chile en la investigación sobre los medios. La década de 1980 es también un momento de diálogo y encuentros de la educomunicación latinoamericana. La recuperación de la democracia produce un retroceso de los estudios y enseñanza de la educación y comunicación debido a la apuesta por el salto digital de las autoridades gubernamentales. Desde los años 90, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) hegemonizan la relación entre educación y medios de comunicación. Desde 2006 aparece con fuerza la demanda por mayor calidad en la educación. En ese contexto, la educación en medios de comunicación resurge en un nuevo ecosistema mediático, teniendo como principal actor la investigación y docencia que se realiza en la Pontificia Universidad Católica de Chile.

A continuación, daremos cuenta de cada uno de estos cinco momentos destacando algunos elementos de los campos de la educación y de la comunicación para situarnos en el tiempo y espacio que se vivía en Chile. Asimismo, buscaremos las conexiones entre las etapas históricas y el desarrollo de la educación en comunicación y educación en Chile, y las implicancias de lo desarrollado en cada período para las reflexiones y desafíos actuales de educación mediática.

1.1 Freire: el gran precursor (1964-1970)

Los años 60 fueron muy estimulantes para los campos de la comunicación y educación. La radio, la prensa y el cine eran los medios de comunicación que más consumían los chilenos. La televisión tenía tres canales universitarios y una baja penetración en la sociedad. Se debatía entre el modelo universitario educacional y el comercial. El fútbol

acabó con ese debate. A partir del mundial de 1962 se masificó la televisión bajo el modelo comercial estadounidense, financiándose mediante la publicidad. No obstante, se impidió la entrada de privados al mercado televisivo. Para estar a la altura del evento deportivo los tres canales de televisión universitarios realizaron grandes inversiones para adquirir equipos móviles y poder transmitir partidos en directo.

El gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) realiza una reforma educacional para ampliar la cobertura escolar, aumentando a ocho años la obligatoriedad de educación. Para apoyar la reforma se crea el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, el cual se convirtió en un referente regional:

“Llegaban profesores-alumnos provenientes de Costa Rica, Paraguay, Perú, Argentina, Panamá, Cuba, etc. a pasantías en nuestro país. Se efectuaba, a su vez, intercambio de expertos, becarios y materiales entre las diferentes instituciones del continente y de organismos internacionales especializados en educación” (Revista de Educación, 2015).

En 1964 Paulo Freire se ve forzado a dejar su país. Es desvinculado del Programa Nacional de Alfabetización de Brasil por la dictadura brasileña de Castelo Branco y pasa 75 días en prisión (Álvarez Rojas, 2011). Llega a Bolivia donde está un breve tiempo antes de establecerse en Chile, donde trabaja durante cinco años.

El gobierno de Frei promueve la revolución en libertad mediante acciones que buscan una mayor igualdad social. Su principal política es la nueva reforma agraria que consiste en la redistribución de la tierra y la sindicalización campesina bajo el lema “la tierra para el que la trabaja” (Memoria Chilena, 2018). Freire es parte de esta reforma, trabajando en la alfabetización de adultos campesinos en el desarrollo del Programa Nacional Extraordinario de Educación de Adultos, del Ministerio de Educación Pública y en el Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario y la Corporación de la Reforma Agraria.

En Chile Freire desarrolla sus ideas. Su pensamiento es inductivo. Nace desde su práctica de alfabetización con adultos. La reflexión de su quehacer la realiza teniendo como base la interpretación de los hechos a partir del materialismo histórico. Sigue la dialéctica hegeliana cuando plantea que un sujeto superará su situación de opresión al conseguir la libertad a través de la educación. También aplica los aportes de la hermenéutica de Gadamer en lo referido a la influencia del contexto y momento histórico del sujeto

analizado y, en un ámbito netamente metodológico, en la constante revisión a la que deben someterse las ideas del investigador (Pinto, 2004).

Durante los cinco años que estuvo en Chile, Freire escribe uno de sus libros más reconocidos: *Pedagogía del oprimido*. El texto plantea como tesis central que la educación como práctica de la libertad conlleva necesariamente la liberación del oprimido. En la introducción el autor adelanta que sus planteamientos generarán polémica:

Probablemente provocará en algunos de sus posibles lectores reacciones sectarias. Entre ellos habrá muchos que no ultrapasarán, tal vez, las primeras páginas. Unos, por considerar nuestra posición frente al problema de la liberación de los hombres como una posición más, de carácter idealista, cuando no un verbalismo reaccionario. Verbalismo de quien se “pierde” hablando de vocación ontológica, amor, diálogo, esperanza, humildad o simpatía. Otros por no querer o no poder aceptar las críticas y la denuncia de la situación opresora en la que los opresores se “gratifican” (Freire, 2011: 19-20).

No se equivoca. El libro fue acusado de violento por una parte del partido gobernante, la democracia cristiana, lo que habría influido en que Freire dejará Chile hacia Estados Unidos (Bravo y Gascón, 2002 en Álvarez Rojas, 2011).

La *Pedagogía del Oprimido* es un texto clave para comprender las ideas que desarrollará la educomunicación latinoamericana. En sus primeras palabras defiende la idea de concientizar al hombre. La toma de conciencia lo transforma en un hombre radical, que no es lo mismo que un radicalizado sectario o reaccionario. El hombre radical no es violento, pero tampoco se enfrenta pasivamente a la violencia del dominador. La pasividad es superada en el intento de transformar la situación en la que vive.

Los sectarios los caracteriza como fanáticos que se encuentran en una irracionalidad que los ciega. El de izquierda quiere pasar de dominado a dominante, mientras que el de derecha quiere mantener la situación social que lo beneficia.

En lo que se refiere al sectario de derecha, cerrándose en “su” verdad, no hace sino lo que le es propio. Por el contrario, el hombre de izquierda que se sectariza y encierra, es la negación de sí mismo y pierde su razón de ser. Uno en la posición que le es propia; el otro en la que lo niega, girando ambos en torno a “su” verdad,

sintiéndose avalados por su seguridad, frente a cualquier cuestionamiento. De ahí que les sea necesario considerar como una mentira todo lo que no sea su verdad” (Freire, 2011: 21).

En el primer capítulo justifica su propuesta pedagógica de buscar la superación de la relación entre opresores y oprimidos mediante la concientización o desenvolvimiento de la conciencia crítica de los segundos. El oprimido es el sujeto que vive una situación de injusticia social llevada a cabo por los que tienen una situación de privilegio en la sociedad, los opresores.

El problema central para Freire es que el sujeto debe descubrir que el opresor está alojado dentro sí para poder liberarse. A partir de sus observaciones en el exilio, Freire muestra cómo los oprimidos tienen miedo a libertad y prefieren refugiarse en la “seguridad vital” que les produce su situación. Por ello, el descubrimiento o conocimiento es solo un primer paso. Lo ejemplifica con la situación del campo chileno:

En un caso específico, quieren la reforma agraria, no para liberarse, sino para poseer tierras y, con éstas, transformarse en propietarios o, en forma más precisa, en patrones de nuevos empleados. Son raros los casos de campesinos que, al ser “promovidos” a capataces, no se transformen en opresores, más rudos con sus antiguos compañeros que el mismo patrón” (Freire, 2011: 27).

La liberación se da en un momento posterior al descubrimiento de la situación de opresión. Es un proceso colectivo en que “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión” (Freire, 2011: 23).

La concepción bancaria que tiene la educación es desarrollada en el segundo capítulo. Freire explica que la educación promueve un modelo donde el educador entrega su conocimiento a un sujeto que está vacío. Por ello, tal como en una transacción bancaria el profesor deposita su conocimiento en sus estudiantes.

En la educación bancaria es el educador el que piensa, habla, educa, actúa, elige los contenidos y disciplina, mientras el educando es un objeto pensado, educado, tiene la ilusión de actuar cuando es pasivo, no es escuchado y es disciplinado. Así, los educandos son educados para adaptarse a la realidad y ser dominados.

El pedagogo brasileño rechaza esta idea porque el educando ya posee conocimientos que provienen de su experiencia vital. Propone un modelo educativo donde “nadie educa a nadie”. El educando debe desarrollar un proceso de saber por qué quiere educarse. De ahí que el rol del educador en esta propuesta no es solamente transmitir información, sino transformar el asombro y el sentido común del estudiante en el deseo de aprender de forma sistemática.

En el tercer capítulo es desarrollada la idea del diálogo como elemento clave de la educación. El diálogo tiene un interés metodológico, ya que establece los momentos de la investigación educativa y cómo se van generando temas en la acción pedagógica. El contenido de la acción resalta el diálogo formativo entre educando-educador y viceversa. Esta propuesta permite una reflexión conjunta sobre la práctica educativa.

El diálogo debe ser generado a partir del lenguaje habitual de las personas, respetando sus costumbres para que exista una interacción verdadera. Por ello, el proceso pedagógico requiere investigar e integrarse a la vida de la persona que está aprendiendo, lo que Freire denomina el tema generador.

El conocer por qué los oprimidos piensan como piensan inicia la segunda fase del diálogo. Consiste en un aprendizaje sistemático y colectivo, a través de la interacción grupal de las personas, lo que permite una conciencia de la realidad a través de una educación problematizadora.

La relación dialéctica entre antidiálogo y el diálogo es abordada en el cuarto capítulo. El antidiálogo que promueve la educación bancaria concibe a los oprimidos como objetos y tiene como una de sus características facilitar la invasión cultural. Por el contrario, el diálogo hace que “muera” este antidiálogo, lo que solo es posible cuando se reconoce al otro como un ser legítimo y diferente. Es requisito para una acción humana que permite convivir con la diferencia y buscar el consenso, permitiendo el beneficio mutuo.

La acción dialógica lleva a una nueva visión del mundo. En un ejercicio de dialéctica hegeliana plantea que el diálogo lleva a una síntesis cultural que permite superar las acciones antidialógicas de los opresores. De esta forma el proceso de conocimiento y autoconocimiento del aprendizaje, mediante el diálogo, permite llegar a otra visión del mundo a partir de la investigación de su propia cultura.

1.1.1 El legado de Freire

La vigencia y el legado de Paulo Freire en Chile la podemos apreciar en distintos ámbitos. Es un referente obligado al hablar de educación en Chile. Está presente en la producción académica, siendo el punto central de tesis y artículos. Recientemente se ha creado una institución que lleva su nombre y sus ideas se vinculan a desarrollos posteriores de la educación mediática chilena.

Siguiendo a Rolando Pinto (2004), educador que trabajó con Freire durante su obligada estancia en Chile, la influencia de Freire se aprecia en:

1. La influencia en la educación de adultos.
2. Su presencia en el perfeccionamiento y en la formación inicial de los profesores.
3. La instalación de su propuesta pedagógica en el sistema escolar, especialmente en establecimientos educativos religiosos progresistas.
4. En el desarrollo de la educación popular.

La Universidad Academia de Humanismo Cristiano se ha transformado en el principal centro de difusión académica de su pensamiento. En 2015 se crea el Instituto Paulo Freire en Chile dentro del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) con el lema “educar para transformar”. Se propone “Reflexionar críticamente sobre el modelo civilizatorio dominante y su pertinencia, sus manifestaciones, lógicas de instalación, consecuencias, formas de exclusión y de ‘domesticación’” (IPFChile, 2016, pág. 1).

Las ideas de Freire influyen en el pensamiento y la investigación de la educomunicación desarrollada en Chile por el grupo Ceneca. Los protagonistas de la educomunicación en Ceneca ponen el acento en dos aspectos de la propuesta freireana. Para María Helena Hermosilla el mayor impacto está en la idea de construir comunidad (Hermosilla, 2016), mientras Valerio Fuenzalida destaca la propuesta de que la educación debe estar vinculada a la vida cotidiana (Fuenzalida, 2016).

La idea del diálogo como elemento metodológico ha implicado poner en valor el contexto vital de las personas en su interacción con los medios, permitiendo el desarrollo de investigaciones que permiten situar los medios como parte de la vida de las personas (Fuenzalida, 2005).

Asimismo, la intención de superar la concepción bancaria de la educación ha promovido la valoración de las audiencias como sujetos válidos que tienen una mirada legítima de ser escuchada y estudiada. Este hecho ha llevado a abandonar modelos que parten de preconcepciones teóricas que muchas veces están desconectadas de la realidad.

Sin lugar a dudas, la idea freireana de mayor impacto en la educomunicación es que el sujeto se construye socialmente y solo puede desenvolverse mediante la conciencia crítica, lo que llama concientización. Para Freire, solo el sujeto que es crítico se transforma en un actor social que puede superar su condición de oprimido y, por lo tanto, liberarse.

Esta idea de liberación, a partir de la crítica, es recogida principalmente por la lectura crítica de los medios de comunicación que imponen el estilo de vida promovido por la industria cultural estadounidense.

Las reflexiones de Freire han llevado a una visión que pone el énfasis de la crítica en la manipulación de los medios sobre las personas en general y sobre los niños y jóvenes en particular. Los primeros estudios referidos a los medios de comunicación en Chile fueron influenciados por la llegada del sociólogo belga Armand Mattelard, quien promovió la idea althusseriana de los medios de comunicación de masas como control del Estado (Hermosilla, 2016). En la misma línea, Ariel Dorfman realiza análisis de comics y de series de televisión con métodos provenientes de la crítica literaria durante el último lustro de la década de 1960 (Dorfman, 1999).

En esta corriente de pensamiento encontramos que para muchos profesores la escuela debe ser un lugar limpio de medios de comunicación. Una de las contribuciones más importantes a esta perspectiva fue la realizada en Chile precisamente por Dorfman y Mattelart en su libro *Para leer al Pato Donald*.

1.2 La crítica a los medios (1970-1973)

El clásico libro sobre el Pato Donald es escrito en pleno gobierno de la Unidad Popular (UP), de Salvador Allende (1970-1973). Los campos de la comunicación y de la

educación se ven profundamente influenciados por la efervescencia de este periodo, donde se buscaba la vía chilena al socialismo.

En 1970 se crea Televisión Nacional de Chile (TVN) y se promulga la Ley de Televisión, donde se ratifica a TVN como medio de alcance nacional, se permite la expansión de los canales universitarios a todo el territorio y se crea el Consejo Nacional de Televisión. Además, la ley promueve la objetividad, la educación, la pluralidad de los contenidos y el respeto a todas las ideologías. Sin embargo, el clima político-social produce una batalla mediática entre los medios opositores y los favorables al gobierno, transformando a TVN en un medio aliado a la Unidad Popular, mientras el canal de la Pontificia Universidad Católica de Chile se identifica con las opciones políticas antagonistas a la UP (Hurtado, 1989).

Uno de los aspectos más destacados en el campo de la educación fue la democratización de las universidades entre 1967 y 1973, donde se busca la representación de la comunidad universitaria en la toma de decisiones. Un hito relevante del período fue la creación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji) para atender la educación infantil en Chile.

Los primeros estudios comunicacionales son los que se dan esta etapa. Es un momento caracterizado por tejidos asociativos y primeras evidencias de investigación empírica (González-Samé, Romero-Rodríguez, & Aguaded, 2017). También por una visión negativa de la ideología que promovían los medios de comunicación. “Los estudios vinculados a las comunicaciones en Chile estuvieron fuertemente marcados por la ‘etapa ideologista de la comunicología chilena’, destacando la comunicación educativa, el análisis de los discursos, la economía política de los medios masivos (Villarroel, Andrada & Dittus, 2011:106).

Según Ariel Dorfman (1985), la llegada de Allende al poder permitió que el trabajo intelectual pudiera tener un impacto en la población. La editorial Quimantú pasó a ser propiedad del Estado y se convirtió en un importante difusor de la política comunicacional de la UP. Armand Mattelart comienza a trabajar en esta editorial y explica que fue en este lugar donde se gestó la idea de analizar el comic de Disney.

Los obreros vinieron a buscarnos diciendo: ‘Es muy curioso, seguimos imprimiendo revistas que nos dan cachetazos; nos interesaría saber que hay detrás de todo esto’. Y nos pusimos a trabajar con ellos. Habíamos comenzado a hacer

talleres —y no solamente sobre Walt Disney— que intentaban propiciar una reflexión sobre estos productos que estaban, en definitiva, contra ellos. Esto implicaba ya un proceso de toma de conciencia (Mattelart, 1995:14).

El texto fue escrito como un manual de descolonización en un intenso debate que se realizaba por esos años para llegar al socialismo por la vía democrática. En un texto escrito en 1972 con Michelle Mattelard, su esposa, plantean cómo se debe usar la cultura dominante para vencer la ideología difundida implícita y explícitamente a través de los medios de comunicación, cómo sustituir los valores de las historietas en un periodo de transición y si era posible usar una forma expresiva connotada por su uso mercantil para una concientización acerca de nuevos valores (Mattelart & Mattelart, 1972).

Para leer al Pato Donald fue escrito en el verano chileno de 1971, cuando el horizonte de lo posible era otro. Contiene seis capítulos y realiza un análisis de 100 revistas del imaginario del Pato Donald: 50 de Disneylandia, 14 de Tribilín, 19 del Tío Rico y 17 de Fantasía. Al igual que Freire hizo en *Pedagogía del oprimido*, los autores anticipan las críticas que recibirá de la prensa opositora a Allende en la introducción del libro, Instrucciones para ser expulsado de Disneylandia.

Los responsables del libro serán definidos como soeces e inmorales (mientras que el mundo de Walt Disney es puro), como archicomplacidos y enredadísimos en la sofisticación y refinamiento (mientras que Walt es franco, abierto y leal), miembros de una elite avergonzada (mientras que Disney es el más popular de todos), como agitadores políticos (mientras que el mundo de Walt es inocente y reúne armoniosamente a todos en torno a planteamientos que nada tienen que ver con los intereses partidistas), como calculadores y amargados (mientras que Walt es espontáneo y emotivo, hace reír y ríe) (...) y por último, como cultivadores del “marxismo-ficción”, teoría importada desde tierras extrañas por “facinerosos forasteros” y reñidas con el espíritu nacional (porque el Tío Walt está en contra de la explotación del hombre por el hombre y adelanta la sociedad sin clases del futuro) (Dorfman y Mattelart, 2005: 16).

En el primer capítulo, *Tío cómprame un profiláctico*, se realiza un análisis que plantea las relaciones de poder que se promueven en las historietas, estableciendo quiénes son los dominadores y quiénes los dominados. El hombre es el protagonista de las historias, en

desmedro de la mujer. También se detecta una apología a la riqueza, la cual pertenece a quien la busca, omitiendo la existencia de un proletariado que hace posible conseguirla.

En el capítulo *Del niño al buen salvaje* se plantea una forma de vivir marcada por la supremacía de los países desarrollados, la sociedad de consumo y donde no hay lugar para la rebeldía. También se muestra un conservadurismo moral caracterizado porque las familias no tienen padres, negando así, según los autores, las relaciones sexuales.

La relación entre el tío Donald y sus sobrinos es asimilada a la de Estados Unidos con Latinoamérica. Es abordada en el apartado *Del buen salvaje al subdesarrollado*. El tercer mundo aparece como un lugar de aventuras para encontrar tesoros, pero los autores remarcan que no se explica el robo y la usurpación de las riquezas en cada territorio. Además, las personas no nacen ni mueren, por lo que no tienen historia.

En el cuarto capítulo, *El gran paracaidista*, se muestra que las motivaciones en el mundo de estas historietas son la riqueza y el bienestar, dejando de lado el amor. También se analizan los estereotipos del proletariado, compuesto por seres inferiores que solo poseen la fuerza bruta, y de la mujer, quien se encuentra subordinada al hombre y que solo tiene el poder de seducción sobre él, sin participar de las aventuras. El tercer mundo aparece sin ciudades con una población salvaje.

En *La máquina de las ideas* y el *Pato Donald al poder*, quinto y sexto capítulo, respectivamente, se reflexiona sobre el rol general de Donald en la sociedad chilena, explicando que su amenaza no está en promover el modo de vida norteamericano, sino que en mostrar cómo este modo se sueña a sí mismo, cómo se redime. Dicho de otra forma, mediante la entretención se purifica la conquista, desarrollando una única clase social donde no hay menciones a las condiciones de producción ni a la historia.

Lo que ha hecho la burguesía para reunir al hombre dividido consigo mismo, es nutrirlo de la libertad sin que tenga que pasar por el reino de la necesidad. Los hombres no participan en este paraíso fantástico a través de su concreción sino por medio de su abstracción. Por eso es narcótico, hipnosis y opio. No porque el hombre no deba soñar con el futuro. Por el contrario, la necesidad real del hombre de acceder a ese reino es una de las motivaciones éticas fundamentales de su lucha por liberarse. Pero Disney se apropia de este apremio y lo puebla de símbolos que

no tienen cancha de aterrizaje. Es el mundo de fantasía de Bilz y Pap: puras burbujas (Dorfman y Mattelart, 2005: 114-115).

El texto es criticado por tener una visión excesivamente ideológica de los contenidos del comic y presentar un público fácilmente manipulable. Las primeras críticas vienen desde la izquierda política, acusando al libro de idealista y maximalista, dotando a los factores semánticos y a los personajes de un poder que no tienen.

Los propios autores también han sido autocríticos con su libro. Años después de su publicación, Dorfman explica que el texto solo se justificaba porque en ese momento histórico se podía afectar a los medios de comunicación. Luego del golpe de Estado en Chile, el autor señala que un libro como *Para leer al Pato Donald* no tenía sentido, ya que no se puede afectar al poder. Incluso, se sumó a la crítica de los excesos semióticos posteriores de investigaciones que analizaban cada producción cultural abstraída de la realidad y del lector. El problema fue la copia del método y su aplicación mecánica (Dorfman, 1985).

Un año después de la publicación del libro, Mattelart explica que no se debe buscar la concientización del público utilizando los medios de comunicación que difunden la cultura dominante. Ya en 1972 propone modificaciones que van más allá de las formas y contenidos de las publicaciones (Zarowsky, 2010).

A pesar de las críticas propias y ajenas, el libro se transforma en parte del canon de la pedagogía crítica. Es un referente para analizar los medios de representación implícitos en la industria cultural y a través de ellos, nuestros hábitos mentales y de la sociedad en su conjunto.

Su aporte a la educación mediática se aprecia en la difusión de la visión crítica sobre la ideología y los valores que transmiten de forma disimulada la industria cultural. Esta crítica plantea que los medios intentan manipular la visión que tenemos de la realidad. En una visión extrema de este argumento, se difunde la idea de que una forma de evitar la manipulación de los niños es manteniendo a los medios de comunicación fuera de la escuela.

Otro de los méritos del texto es romper con un academicismo que impide que las investigaciones traspasen los muros de la universidad. Es escrito con un lenguaje sencillo buscando superar una solemnidad académica que imposibilita una comunicación eficaz

de los resultados al pueblo (Zarowsky, 2010). El texto puede ser revisitado desde la perspectiva de que las investigaciones deben tener, o al menos aspirar, consecuencias prácticas y transformadoras en la sociedad.

El impulso verdadero por ejemplo, en el caso *Para leer al Pato Donald*, venía de nuestro pueblo, de sus urgencias (...) de los estudiantes, los obreros, entre los indígenas, entre tantos distintos sectores que están buscando una voz propia y yo creo que solamente si se relaciona con esa realidad si se relaciona con ese nutriente, con ese territorio, la investigación puede tener algún sentido, sino, es para consumo en el mejor de los casos para algún congreso de poca importancia o un punto más en la carrera de algún profesor (Dorfman, 1986).

1.3 La recepción activa (1973-1990)

El golpe de Estado de 1973 bombardea el Palacio de La Moneda y la idea de que era posible que el proletariado tomara el poder. Chile pasa de la vía democrática al socialismo a ser un conejillo de indias del neoliberalismo. Los años 70 están marcados por la represión, los toques de queda, el exilio, la tortura y desaparición de personas comprometidas con el gobierno de Allende.

En los años 80 comienza un clima de apertura en el país. La televisión se expande hacia los extremos del país y aparecen canales como la red televisiva de la Universidad del Norte y un canal en el sur, en la universidad Austral. En casi todos los hogares chilenos hay un televisor (Brunner & Catalán, 1987). Por el contrario, el cine registra sus peores índices de asistencia, cerrándose varias salas. En el ámbito técnico, se autoriza la televisión a color, en 1978, y comienza a utilizarse el sonido estéreo en 1987.

La televisión nacional (TVN) es identificada como un medio de propaganda de la dictadura, mientras el canal de la Pontificia Universidad Católica concentra los programas de referencia en información y entretenimiento. El canal de la Universidad de Chile, casa de estudio estatal controlada por los militares, busca ser un canal cultural sin éxito ya que obtiene muy bajos resultados de audiencia. En el último año de la dictadura se autorizan los canales de televisión privada.

La educación pasa a ser responsabilidad del mercado, disminuyendo el presupuesto estatal. En 1980 la dictadura de Augusto Pinochet instaura la municipalización de las escuelas, reduciendo al Estado a un rol orientador. Las decisiones sobre los modelos educativos de cada establecimiento educativo público dependen del alcalde de la comuna.

Ese mismo año se crea un subsidio estatal que permite la creación de escuelas particulares subvencionadas por el Estado. Se abre la educación universitaria a los privados y se afecta gravemente la situación laboral de los profesores. El último día de la dictadura, el 10 de marzo de 1990, se publica la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), fijando los requisitos mínimos que deben cumplir los niveles de educación básica y media (Mineduc, 2015)

En el campo académico las investigaciones son realizadas principalmente por las Organizaciones No Gubernamentales (ONG), teniendo como preocupación el rescate y la recuperación de la democracia. Los estudios sobre la comunicación abordaron áreas como la industria, el consumo y la identidad cultural, dialogando con los estudios culturales británicos (Villarroel, Andrada & Dittus, 2011).

Los estudios de educación y comunicación se llevan a cabo principalmente por la ONG del Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (Ceneca), destacando el desarrollo del concepto de recepción activa que tendrá un reconocimiento internacional. El trabajo de Ceneca se enmarca en el desarrollo de la educomunicación, pero también supondrá un contrapunto a la lectura crítica de los medios, línea de pensamiento hegemónica de esta corriente.

Otra experiencia relevante fue el proyecto de “Educación del escolar telespectador activo” en la Universidad de Playa Ancha, de Valparaíso. Partiendo desde el ámbito de la educación se forman docentes que llevan la educomunicación a las aulas, trabajando en las áreas de desmitificación de la televisión y la alfabetización de este medio (Vicente & Martell, 1988).

La educomunicación es el nombre que tiene en Latinoamérica el campo de la educación y comunicación. Se diferencia así de conceptos como la alfabetización mediática, educación mediática o *educação para os media* en la península ibérica y de la *media literacy* o *media education* en el mundo anglosajón. El concepto de la educomunicación es acuñado por Mario Kaplún en su libro *Pedagogía de la comunicación*, el cual

promueve una lectura crítica de los medios de comunicación masiva (Castro, 2016). En el texto, el autor interpela la labor de los responsables de la educomunicación:

A los educadores se nos impone, pues, la exigencia de ser muy críticos con nosotros mismos y de nuestros propios mensajes; de revisar la escala de valores que implícitamente transmitimos con ellos y buscar coherencia entre nuestro pensamiento y los signos que seleccionamos para codificarlo. Si pretendemos formar conciencia crítica en nuestros destinatarios, lo primero es tenerla nosotros. Si aspiramos a problematizarlos, debemos empezar por problematizarnos y cuestionarnos a nosotros mismos (Kaplún, 1998/2002, pág. 157)

La característica fundamental de la educomunicación es que se construye desde un conocimiento situado, en este caso, en el territorio latinoamericano. Recoge las teorías que reflexionan sobre la dependencia de Latinoamérica de los países desarrollados y la necesidad de generar visiones alternativas a las promovidas por los medios de comunicación masiva para “liberar” a las personas a través de una comunicación alternativa y popular. *“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”* (Mateus & Quiroz, 2017, págs 56-57).

1.3.1 Más allá de la crítica de los medios

En los años 80, la mayoría de los canales de televisión son universitarios por lo que uno de sus objetivos es difundir el conocimiento. Con una población con baja escolaridad, una preocupación fundamental es estudiar cuál era la resignificación educativa de la televisión para la gente que no accede a una educación formal. Desde Ceneca se busca ir más allá de la visión crítica de los medios, confrontando la idea determinista de una televisión que persuade a una audiencia pasiva.

La ONG realiza estudios sobre la comunicación desde fines de la década de 1970. A partir de 1983 Valerio Fuenzalida y, desde 1985, María Elena Hermosilla comienzan a desarrollar un trabajo específico en el área de la recepción y de la educomunicación. Dos

preguntas que guiaron su trabajo son: ¿Qué es la televisión para la gente?, ¿Qué sentido le otorga? (Hermosilla, 2016).

Uno de los hitos que dio visibilización al trabajo de Fuenzalida y Hermosilla en Ceneca es el interés de Unesco por publicar el *Módulo de educación para la TV. Manual para trabajar con jóvenes estudiantes* (1984). El manual establece un temario flexible a los intereses de cada grupo. A partir de esta experiencia se realizan varias publicaciones entre ambas organizaciones, destacando el trabajo con campesinos, profesores y mujeres.

Tabla 1. Textos de educomunicación de Ceneca

Año	Título	Editorial
1983	Transformaciones en la estructura de la TV chilena	Ceneca
1984	TV-Padres-Hijos	Ediciones Paulinas-Ceneca
1984	Módulo de educación para la TV. Manual para trabajar con jóvenes estudiantes	Ceneca/Cencocep/Oreal-unesco
1985	TV y recepción activa. Manual para trabajar con jóvenes estudiantes de sectores populares	Ceneca/Cencocep/Oreal-Unesco/Vicaria Pastoral Juvenil
1986	Educación para la comunicación televisiva	Ceneca/Unesco
1988	Mujer TV (segunda edición). Manual destinado al trabajo con mujeres pobladoras de sectores urbanos	Ceneca
1987	Explorando la recepción televisiva	Ceneca/Cencocep
1987	FOX Elizabeth. Televisión y comunidad: cinco falacias	Ceneca
1987	La demanda de actores sociales a la TV chilena	Ceneca
1989	Visiones y ambiciones del televidente. Estudios de recepción televisiva	Ceneca
1989	Evaluación de la experiencia de CENECA de recepción activa de la televisión	Ceneca/Unesco

Fuente: Elaboración propia.

La metodología es uno de los aspectos más destacados del trabajo de Ceneca. Realizan una gran cantidad de entrevistas y *focus group* a partir de sus alianzas con instituciones católicas que aportan con financiamiento, como el caso de la World Association for

Christian Communication (WACC), y con espacios para realizar el trabajo de campo, como las parroquias.

Si tenemos como supuesto que el sujeto no es dominado por el medio de comunicación es una persona que puede apropiarse de distinta forma de los mensajes que recibe. Por ello, es necesario investigar qué piensan, sienten y hacen las audiencias con los medios. Una de las investigaciones clave del trabajo de Ceneca fue cuando descubrieron, en 1988, que las personas que miraban el programa de reportajes *Informe especial*, del canal Televisión Nacional de Chile (TVN), le daban un valor educativo.

TVN tenía una mala imagen, puesto que era considerado un mecanismo de propaganda de la dictadura. Su noticiario, perteneciente al departamento de prensa, era poco creíble para la población. Sin embargo, *Informe especial*, que también pertenecía al departamento de prensa, era visto de forma distinta porque apuntaba a la vida cotidiana mostrando los problemas a través de testimonios.

Nosotros estábamos en plena dictadura y la gente desconfiaba de la televisión y los noticiarios. Pero a este programa la gente le daba alta credibilidad. Entonces la audiencia era capaz de discriminar, no se tragaba cualquier cosa, no es cierto que lo que se ponga en televisión influye mecánicamente (Fuenzalida, 2013, pág. 1).

Desde Ceneca se propone el concepto de la recepción activa para dar cuenta que las audiencias pueden ser varias cosas a la vez. Se interesan por el potencial liberador y democratizador de la televisión. La apuesta es conocer los medios, en especial, la televisión, para poder transformarla. Se busca aprovechar lo que ven las audiencias para realizar intervenciones pedagógicas.

La RECEPCIÓN (sic) es un proceso muy activo y, finalmente, son los grupos sociales – familiares o grupos más grandes – los que van CONSTRUYENDO EL SENTIDO DE LA TELEVISIÓN (sic). El mensaje que emite un canal no tiene un sentido absoluto, unívoco, único, sino que ese sentido es construido también por el telespectador que está exponiéndose a este programa” (Fuenzalida, 1985, pág. 5)

El texto *El televidente activo* (1991) es uno de los textos finales de la dupla Fuenzalida y Hermosilla. Muestra el resultado de todas las investigaciones que realizan durante la

década de 1980 y que permitieron construir los manuales en Ceneca. La evidencia les lleva a descartar la realización de un currículo secuencial de educomunicación. Por el contrario, implementan currículos emergentes que responden a los intereses de los distintos grupos socioculturales.

El grupo resalta la importancia de aprender de forma entretenida para superar una visión crítica y rígida sobre la televisión. Otro hallazgo es que, para superar la influencia modeladora de los padres, se debe promover una actitud lúdica que “permitía tomar distancia crítica desde sí mismo a la TV (y) posibilitaba también una revisión del aprendizaje familiar y un des-reprimir las emociones de agrado y disfrute ante determinadas emisiones” (Hermosilla & Fuenzalida, 1989: 10).

Para implementar los talleres, Ceneca capacita monitores que dirigen las reuniones. Respecto de ellos, se ve que un elemento clave para la actitud ante los medios era si los monitores eran de provincia o de la capital, Santiago, ya que los primeros se muestran más críticos con la televisión y buscan transformarla.

Los talleres permiten que los niños comprendan cómo son construidos y elaborados los mensajes televisivos. Los resultados arrojaron que luego de realizar actividades de educación en medios, los niños se mostraban más exigentes y selectivos con lo que veían, especialmente con las noticias (Hermosilla & Fuenzalida, 1989).

1.3.2 Encuentros latinoamericanos de educomunicación

El concepto de la recepción activa es resistido por la corriente de la lectura crítica de los medios, que en ese momento es liderada por Mario Kaplún. En la misma línea de *Para leer al Pato Donald*, y siguiendo el camino trazado por Freire, Kaplún postula un modelo comunicativo liberador, donde un “recurso para generar esa actitud crítica respecto de los medios de comunicación consiste en hacer que los propios educandos los practiquen y descubran así por ellos mismos las operaciones manipulatorias habilitadas por las mediaciones comunicacionales” (Kaplún, 2002: 217).

María Elena Hermosilla y Mario Kaplún realizan un curso de educomunicación en la Universidad La República, de Uruguay, que busca marcar las diferencias entre la lectura crítica y la recepción activa. Toman como ejemplo la historia de la historia de los tres

cerditos, de Disney, para contrastar el método de Ceneca con el de la lectura crítica. Las diferencias no son tan grandes como esperaban por lo que terminan realizando una publicación conjunta, *La educación para los medios. La formación del comunicador social* (1987), mostrando que ambas posturas pueden convivir (Hermosilla, 2016).

Sin embargo, Hermosilla reconoce que hay diferencias con la visión de control ideológico total de parte de los medios que tiene la lectura crítica. La experiencia histórica e investigaciones realizadas en Chile han demostrado que las personas resignifican lo que reciben de los medios, buscan información y escuchan rumores, comparando informaciones. “Siento una divergencia con esa educación donde se buscan los mensajes ocultos, la mano negra del imperialismo (...) Creo que los ciudadanos en América Latina hemos crecido bastante y tenemos capacidad crítica para que no nos manejen como títeres” (Hermosilla, 2016).

A partir del interés en los manuales de Ceneca, Unesco apoya la realización de Seminarios latinoamericanos de educomunicación que permiten el diálogo entre los autores de la región y generan el momento de mayor efervescencia del subcampo. El primero de estos encuentros se realiza en Santiago, de Chile, y está muy influenciado por Ceneca, pasando de enfoques denunciativos a transformadores de los medios. Los debates están referidos a promover una recepción activa grupal conectada con la creación y la producción mediática colectiva (Aguaded y Cabero, 1995).

Por la misma época también se incrementan los diálogos entre el trabajo de Ceneca y los estudios culturales británicos. “Ellos miraron con interés como en América Latina podíamos hacer unos estudios de recepción cuando ellos recién estaban planteándose esta idea” (Fuenzalida, 2016).

El segundo encuentro es realizado al año siguiente en la ciudad brasilera de Curitiba. Tuvo mayor énfasis en ideas freireanas como la conciencia crítica y el rol facilitador del educador. Dos años después, la reunión se lleva a cabo en Buenos Aires, donde se remarcan los problemas para incluir la educomunicación en la escuela y se ponen en valor los resultados de las investigaciones que se desarrollan.

En 1991 se realiza el cuarto y último encuentro, nuevamente organizado por Ceneca en Santiago, de Chile. Se constata un crecimiento de las experiencias educomunicativas en

educación formal y no formal. Los retos apuntaron a mejorar la calidad educativa en todos los niveles educativos (Aguaded & Cabero, 1995).

Luego de este encuentro, el trabajo de Ceneca en educación y comunicación no tiene continuidad. El retorno a la democracia propone nuevos desafíos para los investigadores. Valerio Fuenzalida comienza a trabajar en Televisión Nacional de Chile, mientras María Elena Hermosilla lo hace en el Servicio Nacional de la Mujer.

El desarrollo de la recepción activa sitúa la investigación en educación y comunicación de Ceneca como un referente regional. En un contexto de recuperación de la democracia se dejan atrás versiones totalitarias del control de los medios y se llevan a la práctica experiencias educativas propuestas por Freire. La consecuencia de esta concepción es un trabajo metodológico cualitativo que permite profundizar en una recepción que resignifica los mensajes mediáticos y también los puede disfrutar.

Al revisar las experiencias de esos años y los cambios socioculturales ocurridos, Fuenzalida y Hermosilla coinciden en que la educomunicación se ha distanciado de las ideas de que los medios controlan a la población, así como de las miradas de la televisión como un medio satánico promovida por grupos religiosos en el pasado (Fuenzalida, 2016).

También surgen interrogantes y desafíos. Uno de ellos es la viabilidad que tienen los medios educativos y culturales en un campo de la comunicación más mercantilizado y sin la presencia de canales universitarios que tenían como uno de sus objetivos difundir el conocimiento. Según Hermosilla, hay una necesidad de institucionalizar la relación entre educación y comunicación en los medios, tomando en cuenta que la educación se ha masificado y ya no resultaría necesario alfabetizar a quienes no acceden al sistema escolar.

El desarrollo tecnológico nos lleva a revisar la resignificación educativa que hace el receptor de los medios. Un camino sería a través del concepto de la recepción constructivista que propone Valerio Fuenzalida, la cual desarrollaremos más adelante. (Hermosilla, 2016). Para este autor, la preocupación actual está en la necesidad de estudiar el lenguaje de la comunicación, en hacernos cargo de estudiar problemas a través de los medios digitales y en preparar a los niños para producir con los medios (Fuenzalida, 2016).

1.4 El salto digital (1990-2005)

La recuperación de la democracia en Chile se hace mediante un plebiscito pactado con los militares que incluye aceptar la constitución de 1980, aprobada en dictadura, la cual contiene diferentes enclaves autoritarios (Garretón & Garretón, 2010). Durante los años 90 y el primer lustro de 2000 el campo educacional concentra sus esfuerzos en aumentar su presupuesto. Lo consigue sin modificar su estructura, en especial, sin tocar el sistema municipal de escuelas públicas donde el Estado solo tiene un rol orientador. En este periodo se crean proyectos que se han ido consolidando con el tiempo, siendo uno de los más destacados *Enlaces* en el ámbito de la alfabetización digital.

Se realiza una reforma educacional en el periodo 1996-2000, que tiene como eje central un currículo constructivista, la profesionalización de los docentes y la instalación de una jornada escolar completa. Esta reforma permite ampliar la cobertura educativa y cumplir con metas de equidad mediante la focalización del gasto público en los sectores vulnerables. Producto de este hecho, en 2003, Chile se encuentra en condiciones de establece 12 años de escolaridad obligatoria y gratuita.

La participación de los privados en el gasto educativo sigue creciendo en este periodo mediante los colegios subvencionados por el Estado. La mencionada reforma plantea la lucha de dos ideologías en conflicto. Por un lado, la noción de mercados educacionales que promueve la competencia entre las escuelas versus, por otro, el control del Estado. La pugna es resuelta a favor del mercado. (Donoso, 2005).

En el campo mediático destaca la decisión de los gobiernos de centroizquierda de no tener una política comunicacional, dejando que el mercado sea el regulador de los medios de comunicación. Así, por ejemplo, se consolidó un duopolio en la prensa. En televisión, TVN tiene una función pública, pero debe autofinanciarse y competir con los otros canales por la publicidad.

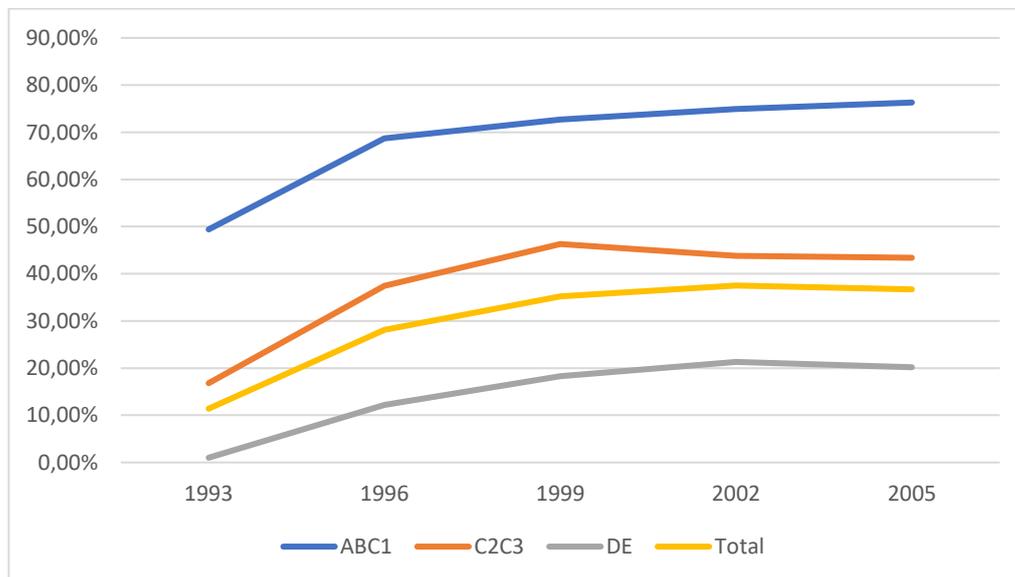
Aparecen los canales privados y el rating, el cual es proporcionado por el *people meter* y se transforma en el principal argumento para determinar los contenidos de la televisión. En este periodo comienza la televisión de pago con programación extranjera y específica para distintos públicos. Comienzan a realizarse estudios periodicos de audiencias al

interior de los canales de televisión, en el Estado, las universidades y en agencias privadas, utilizando técnicas mixtas.

El Consejo Nacional de Televisión (CNTV) se consolida como uno de los organismos que estudia las producciones y la recepción mediática, lo que llevará a abrir un área de comunicación y educación. La encuesta nacional de televisión, que se realiza desde 1993, entrega valiosa información sobre el equipamiento y consumo de medios en Chile.

En este periodo se aprecia un incremento de televisores en el hogar, en especial, en los sectores socioeconómicos bajos, y el aumento del consumo de televisión en las habitaciones. También se incrementa la presencia de la televisión pagada y de los ordenadores en los hogares. En el equipamiento tecnológico se reproducen las grandes diferenciales sociales, por ejemplo, mientras alrededor de ocho de cada 10 hogares de clase socioeconómica alta (ABC1) cuenta con televisión de pago y un ordenador en 2005, solo dos hogares de cada 10 de clase socioeconómica baja (DE) tiene estas tecnologías en sus casas.

Gráfico 5. Evolución hogares con TV pagada en Chile por NSE



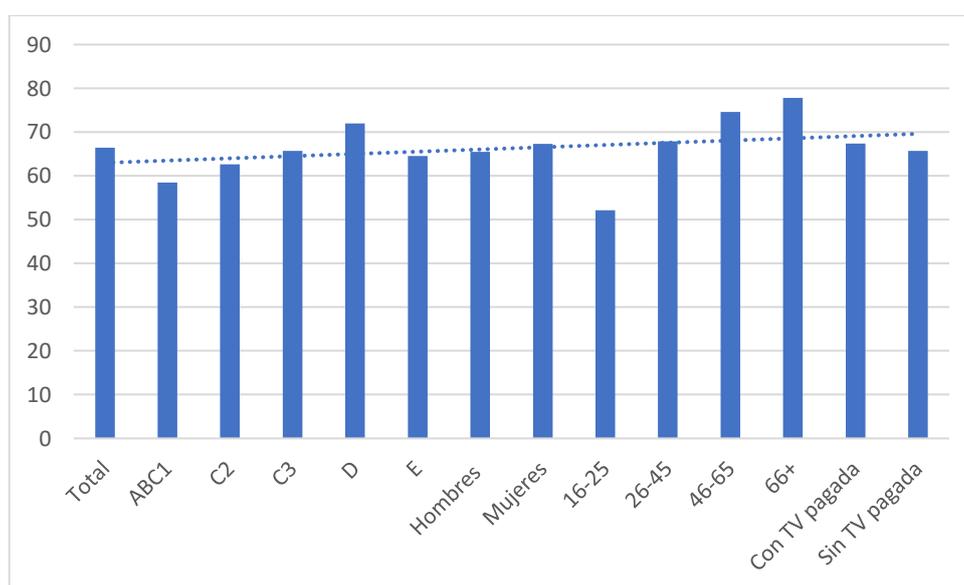
Fuente: Encuesta Nacional de Televisión 2005, págs. 12-13.

Al finalizar este periodo, la televisión abierta y la radio comienzan a perder audiencias y aparece Internet con un consumo diario del 15% de la población. Aquí también apreciamos

las diferencias por clases sociales, de género, etarias y territoriales, ya que el mayor consumo de Internet se da en la clase alta, en hombres de 46 a 65 años y de la capital (CNTV, 2005)

En 2005 la autopercepción de satisfacción del consumo de canales de televisión abierta disminuye, mientras existe una fidelidad desde los habitantes de las regiones a los medios locales. En el caso de la televisión regional, solo la clase alta y los jóvenes de regiones muestran un consumo menor al 60%.

Gráfico 6. Consumo de programas de TV regionales en 2005 por habitantes de regiones



Fuente: Encuesta Nacional de Televisión 2005, pág. 37.

En la academia destaca el surgimiento del Instituto de Estudios Mediales en la Universidad Católica con la presencia de Valerio Fuenzalida, quien publica *Televisión Abierta y Audiencia en América Latina* (2002) y *Expectativas Educativas de las Audiencias Televisivas* (2005), donde se abordan temas como el espacio tiempo de lo cotidiano, la telenovela y el lenguaje televisivo en relación con la recepción televisiva.

1.4.1 La hegemonía de *Enlaces*

Una vez recuperada la democracia, Chile optó, según sus autoridades, por dar un salto digital y centrar sus esfuerzos en la inclusión de las TIC en la educación, porque el lenguaje digital es más cercano a la cultura letrada de la escuela. En cambio, el audiovisual podía ser familiar para los profesores como televidentes, pero no para producir o enseñar en el aula (Fuenzalida, 2005).

Desde 1992, dos programas gubernamentales vinculan la educación con los medios de comunicación y las tecnologías de la información y comunicación (TIC). El que ha tenido más relevancia es sin duda *Enlaces*, el cual tiene la misión de “integrar las TIC en el sistema escolar para lograr el mejoramiento de los aprendizajes y el desarrollo de competencias digitales en los diferentes actores” (Enlaces, s.f.).

Comienza como un proyecto piloto y luego se transforma en un programa de gobierno que apuesta por el salto tecnológico del país, buscando reducir las brechas digitales en sectores rurales, vulnerables y mejorando la percepción de las TIC de los profesores. Uno de sus aspectos relevantes fue la creación de la figura de coordinadores de *Enlaces* al interior de las escuelas en 1996, que tenían una red de asistencia técnica y pedagógica desde las universidades.

La alfabetización digital, a cargo de *Enlaces*, se constituyó en la relación hegemónica entre los medios y la escuela cuando se incorpora la informática en el currículo escolar en 1998:

“El marco curricular aprobado en 1998 como parte de la Reforma Educacional Chilena, incorpora oficialmente la informática a los programas de estudio de la Educación Media. Así, con esta medida se espera que, al finalizar la Educación Media, los estudiantes hayan desarrollado la capacidad de conocer y manejar herramientas de software general y de acceso a comunicaciones, y de buscar y seleccionar información a través de las redes de comunicación, entre otras competencias. Estos objetivos, vigentes desde 1998, cruzan transversalmente los nuevos programas de estudio aplicados en la Educación Media. Queda así clara la importancia del mundo digital como parte integrante de la formación de los jóvenes chilenos” (Enlaces, s.f.).

El mismo año que se crea *Enlaces*, se modifica la ley del Consejo Nacional de Televisión (CNTV). A partir de 1992, el consejo comienza a financiar producciones nacionales como telefilmes o series de televisión y a realizar investigaciones y proyectos en diversos temas, entre ellos la educación. Su mayor notoriedad pública se da en la regulación de contenidos de la televisión, emitiendo multas a los canales cuando se infringe alguna norma.

Al comienzo de la década de 2000 también encontramos dos intentos por hacer resurgir la educomunicación. Uno de ellos es el de Mar de Foncuberta, en la Pontificia Universidad Católica, creando un máster de comunicación y educación. El segundo es el de Claudio Avendaño, quien realiza sobre el tema en la Universidad Diego Portales. Profundizaremos en el trabajo de ambos investigadores en la siguiente sección.

La década de 1990 y el primer lustro del 2000 es un momento de declive y revisión para la educomunicación en Chile y en Latinoamérica. Valerio Fuenzalida rescata que a nivel internacional se llevan a cabo avances teóricos en el campo de la neurobiología que tendrán un impacto posterior en la superación del conductismo en los programas infantiles (Fuenzalida, 2016). Una visión más pesimista muestra María Elena Hermosilla, ya que según la investigadora se perdió la batalla cultural.

“La ola neoliberal le hizo muy mal a la educomunicación. La época del gran crecimiento económico en Chile, de la plata dulce en Argentina, de pensar que con dinero uno lo puede todo. Puedes sacar a los chicos del colegio público del barrio y meterlos a uno particular subvencionado. La ola consumista. A lo mejor si nosotros hubiéramos reaccionado a tiempo y hubiéramos hecho más acciones, de todo tipo: medios educativos, intervenciones educativas contra la ola consumista. Yo creo que la ola consumista nos ahogó. Tuvimos una oportunidad y no nos dimos cuenta. Cerramos. Hay que invertir. La iglesia católica cerró el secretariado conjunto. Ceneqa se cerró. Las ONG cerraron. Pasaron los años, nos cansamos” (Hermosilla, 2016).

1.5 Resurgimiento de la educación mediática (2006-2018)

En 2006 comienza un proceso de búsqueda de la calidad en la educación dejando atrás las metas de cobertura y focalización. Las movilizaciones estudiantiles de 2006 y 2011 primero, y los bajos resultados en las pruebas internacionales en las que participa Chile, fuerzan a los sistemas educativo y político a buscar soluciones.

La primera gran movilización por mejorar la calidad de la educación se conoce como la “marcha de los pingüinos”, ya que es protagonizada por los estudiantes secundarios quienes reciben el apodo de pingüinos debido a que su uniforme es una chaqueta azul oscura con una camisa o blusa blanca. La movilización logra que más de 400 escuelas estén paralizadas por meses y convoca un paro nacional con que moviliza a 600 mil jóvenes en la calle. Los y las estudiantes piden la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y la desmunicipalización de los colegios públicos, ya que las consideraban trabas para mejorar la calidad de la educación.

El sistema político responde con una nueva Ley General de Educación, pero las escuelas continúan siendo responsabilidad de los municipios. En 2011 universitarios, secundarios y familias realizan nuevas movilizaciones demandando que la educación pase de ser un bien de consumo a un derecho garantizado por el Estado. La movilización tiene una repercusión internacional y cuenta con el apoyo del 80% de la población chilena (Cabalin, 2014).

En el gobierno de Michele Bachelet (2014-2018) se recogen estas demandas y se realiza una reforma tributaria para financiar la gratuidad (el derecho) en educación universitaria para el 50% de los estudiantes. También se comienza el proceso de desmunicipalización de las escuelas públicas y se elimina el lucro en la educación con fondos públicos, acabando con los colegios subvencionados. Otras leyes relevantes de este periodo se aprecian en la tabla 2, las que muestran una preocupación por mejorar la calidad en el ámbito educativo.

Tabla 2. Leyes en materia de calidad de la educación en Chile 2011-2017

Fecha	Ley	Descripción
--------------	------------	--------------------

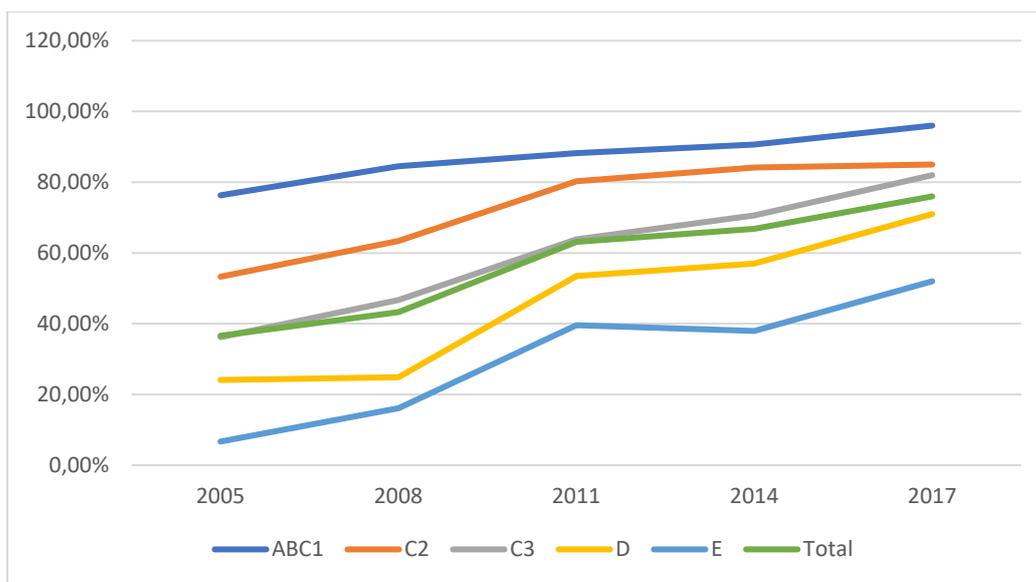
11/08/2011	20529	Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización.
25/11/2013	20710	Obligatoriedad del segundo nivel de transición (kínder) y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor. Todos los niños y niñas tendrán derecho a 13 años de escolaridad completa y gratuita.
28/04/2015	20835	Crea Subsecretaría de Educación Parvularia y la Intendencia de Educación Parvularia.
29/05/2015	20845	Ley de Inclusión escolar que pone fin al lucro en la educación con recursos públicos, propone un nuevo sistema de admisión y establece la gratuidad progresiva, mediante el aumento de recursos destinados a calidad.
23/12/2015	20890	Se establece la gratuidad para la educación superior.
6/12/2016	20891	
3/08/2015	20892	Se crean universidades estatales en las regiones de O'Higgins y Aysén. Las únicas regiones que no tenían universidades.
4/03/2016	20903	Se crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, el cual incluye incremento en los salarios de los docentes y de las horas destinadas a preparar y evaluar las clases.
21/03/2016	20910	Se crean 15 Centro de Formación Técnica Estatales de nivel superior, uno en cada región del país.
6/01/2017	20980	Transformación de Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales en instituciones sin fines de lucro.
16/11/2017	21040	Nuevo Sistema de Educación Pública que busca mejorar la calidad de la educación. Contempla la creación de 70 servicios locales de educación pública que brindarán apoyo pedagógico y administrativo a los establecimientos educacionales.

Fuente: Revista de Educación, s.f.

En el campo mediático comienza a funcionar la televisión digital en 2009. Se produce una masificación de las nuevas tecnologías e Internet. Según los últimos datos (2017), un 35% de la población tiene un televisor inteligente y un 66% ha contratado un servicio de Internet y televisión. También se aprecia la convergencia de medios. Un 82% de los hogares tiene 2,6 teléfonos celulares que se pueden conectar a Internet. De ellos, un 30% lo usa para ver televisión.

Las brechas en el acceso de algunas tecnologías han ido disminuyendo. En la televisión pagada la diferencia entre el sector socioeconómico más alto y el más bajo paso de 70 a 44 puntos porcentuales entre 2005 y 2017. Las brechas de consumo se han ido sofisticando y se dan mayormente por edad.

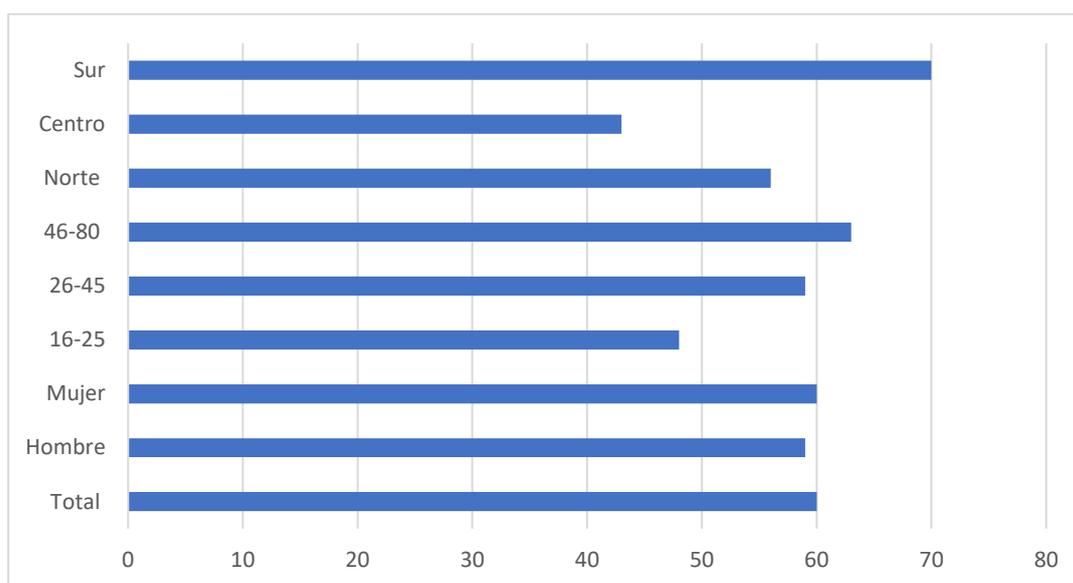
Gráfico 7. Evolución de hogares con TV pagada en Chile por NSE 2005-2017



Fuente: IX Encuesta nacional de televisión, 2017, pág. 4.

Las personas de regiones valoran cada vez más la televisión local pasando de un 35% a un 60% de satisfacción entre 2011 y 2017, registrándose la mayor aprobación en el sur y la menor en el centro del país. A nivel etario los menos satisfechos con los canales regionales son los jóvenes y no se aprecian diferencias significativas por sexo.

Gráfico 8. Satisfacción con canales de TV regionales en Chile 2017



Fuente: IX Encuesta nacional de televisión, 2017, pág. 32.

Las mayores fortalezas de esta televisión según la población que vive en regiones son que lo consideran un aporte al desarrollo local (26%) y que respeta la dignidad de las personas (23%), representa a su localidad/región (21%) y permite sentirse parte de mi ciudad/región (21%). Las mayores críticas son que dan demasiada publicidad (29%) y que repiten mucho los programas (26%).

1.5.1 El estudio de la educación mediática

En el campo académico, el Estado aumenta los recursos de los fondos concursables en investigación. El Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (Fondecyt) es la principal fuente de financiamiento para los estudios de comunicación de los investigadores de las universidades chilenas. Otro mecanismo de financiamiento es la línea de investigación del Fondo Audiovisual, donde tendrán cabida estudios de recepción. En 2017 este fondo abre una línea de formación de público en cine para público general y para niños pequeños.

Un tercer ámbito vinculado a la educación mediática es el trabajo desarrollado por los departamentos de estudios y relaciones internacionales, y de televisión cultural y

educativa del Consejo Nacional de Televisión. Un cuarto espacio es la red educom, la cual reúne instituciones públicas, privadas, organizaciones de la sociedad civil y personas naturales interesadas en la comunicación y educación.

En el período 2005-2017 Fondecyt ha apoyado proyectos alrededor de 13 proyectos relacionados con la educación mediática en ámbitos como la alfabetización digital, donde encontramos el uso de internet y TIC (Cárcamo, 2008; Ayala, 2013; Correa, 2014; Halpern, 2014, 2018; Garrido, 2016), los usos y apropiaciones de los medios audiovisuales (Amigo, 2014; Cabello, 2014; Castillo, 2015, Mateos, 2015, Antezana, 2016), la interactividad (Puente, 2008; Fernández, 2009) y la minería de datos llevada al ecosistema informativo y la educomunicación ciudadana (Cárcamo, 2015).

El proyecto más relevante en educación mediática de este periodo es *Evaluación de la educación en medios de comunicación en Chile. Una propuesta de criterios para la formación continua de profesores de lenguaje y comunicación*, de Mar de Fontcuberta (2006).

El estudio se centra en la educación secundaria. Tiene como objetivo identificar las falencias de los profesores en relación con la educación mediática y proponer un plan para la formación en este tema de los profesores chilenos de la asignatura de lenguaje y comunicación.

La metodología usada es de carácter cualitativo e incorpora el análisis del currículo de educación chileno, un cuestionario a profesores de lengua castellana y comunicación, observación participante y entrevistas semi-estructuradas a docentes, directores de carreras de pedagogía y decanos de facultades de educación.

El estudio crea una matriz de análisis para dar cuenta de cuatro visiones de trabajo existentes sobre cómo entender las relaciones entre educación y medios según parámetros internacionales: medios como recurso metodológico o didáctico (educación a través de los medios), los medios como tecnología educativa o medio educativo (educación con los medios), los medios como objeto de estudio (educación sobre los medios) y los medios como herramienta de comunicación y expresión (educación sobre los medios utilizándolos). Categorías que desarrollaremos en la metodología de esta tesis.

Los resultados muestran que en la educación formal no existe un plan continuo de educación mediática que vaya desde la educación infantil hasta la universitaria. Ante

esto, se señala que “los niños y jóvenes están familiarizados con los medios desde pequeños, lo que hace imprescindible introducir estos contenidos desde la edad preescolar, a través de un continuum que vaya profundizando cada vez más los alcances de este Contenido Mínimo Obligatorio” (De Fontcuberta & Guerrero, 2007:93-94).

La educación mediática solo aparece en el currículo en la asignatura de lenguaje y comunicación de la enseñanza secundaria en Chile. A nivel general los programas del diseñador por el Ministerio de Educación promueven el estudio y producción de los medios de comunicación. Sin embargo, al construir una tabla de pertinencia jerarquizando objetivos fundamentales, contenidos mínimos obligatorios, aprendizajes esperados y actividades y orientaciones al docente, se demostró que el eje de medios de comunicación masivos queda al servicio de los ejes de comunicación oral, escritura y literatura. “Aunque en varias ocasiones se declara como una intención del programa el estudio de los medios esa intención desaparece a la hora de revisar las sugerencias de Actividades y las Orientaciones Didácticas” (De Fontcuberta & Guerrero, 2007, pág. 93).

La presencia de los medios es más que nada un recurso metodológico para profundizar otros contenidos. Además, existe una producción con medios de comunicación de baja calidad por parte de los estudiantes, ya que se realiza sin análisis y con una escasa reflexión sobre la práctica.

Respecto de la formación docente, el estudio señala que los profesores tienen una actitud positiva hacia los medios de comunicación y piensan que deben preparar a sus estudiantes para tener una competencia mediática. Además, la investigación señala que los docentes son autodidácticas en su formación en medios porque el currículo no incluye indicaciones para abordar la enseñanza de los medios.

A partir de estos resultados, la investigación propone un plan de formación continua de profesores en educación en medios tomando como modelo las seis dimensiones propuestas por Joan Ferrés (2006), el cual se implementaría con una estrategia pertinente a la realidad de los profesores chilenos y del contexto sociocultural que viven.

El estudio expresa la necesidad de que los currículos de las carreras de pedagogía deben incluir un programa de formación inicial de educación en medios. Junto con esto, se propone un mapa de progreso desde primer año de primaria hasta el último de secundaria,

con siete niveles de aprendizaje y sus respectivos indicadores (De Fontcuberta & Guerrero, 2007).

1.5.2 La Pontificia Universidad Católica de Chile como referente

El proyecto liderado por Mar de Fontcuberta es realizado desde la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile, la cual se ha transformado en el principal referente académico de la educación mediática en Chile desde 2001. En ese año comienza a abordarse el tema de la comunicación y educación a nivel de postgrado. El programa del magíster (máster) forma a profesionales de distintas áreas para tomar decisiones en espacios educativos. El énfasis está en “el potencial de los medios de comunicación y las tecnologías para contribuir a resolver necesidades educativas de las distintas audiencias en sus contextos particulares de vida” (Condeza, 2018:3).

Al finalizar sus estudios los estudiantes realizan tesis que han ido conformado un corpus de investigaciones referidas a la comunicación y educación en Chile. Relacionadas con el tema de esta tesis podemos mencionar: *La educación en medios y su inserción en el currículum de lenguaje y comunicación: análisis y proposiciones para la enseñanza-aprendizaje*, de Claudio Guerrero (2006); *Nuevos escenarios, nuevas competencias: Los medios de comunicación y su inserción en el NB2*, de Paulina Vila Vicencio (2007); *Curso de formación básica en medios de comunicación para docentes*, de Sylvia Ojeda (2007); *Competencias en educación en medios para docentes de Lenguaje y Comunicación*, de Alejandra Riveros Rojas (2009).

También encontramos *La educación en medios y el profesor de lenguaje y comunicación de la red de maestros de maestros: formación, disposiciones, conductas y aprendizajes posibles*, de Marco Antonio Bellot (2008); *Lectura activa de televisión en la educación parvularia. Propuesta de capacitación de educadoras de párvulos del segundo nivel transición*, de Pedro Huerta (2011) y *Educación en y con medios: su inserción en el aula: Propuesta de curso de formación profesional para estudiantes de pedagogía básica de la Pontificia Universidad Católica*, de Claudio Meza (2012).

Una de las figuras relevantes de este magíster es Valerio Fuenzalida, quien imparte la asignatura *Televisión y niños*, donde revisa los cambios en la producción audiovisual infantil y los supuestos educativos en los que están basados. Uno de los propósitos de la

asignatura es familiarizar a los estudiantes con la idea de introducir la televisión infantil en el aula parvularia.

Este curso se relaciona con la última publicación de Fuenzalida, *La nueva televisión infantil* (2017). En este libro da cuenta de los cambios en la concepción del niño, basados en los hallazgos de neurobiología, que han permitido abandonar las ideas conductistas muy presentes en programas de televisión como *Plaza sésamo* (*Sesame Street* en inglés y *Barrio sésamo* en España). El autor explica que en la actualidad los programas de televisión infantil plantean una idea del aprendizaje donde se busca activar las capacidades internas de los niños para afrontar los desafíos de la vida.

Junto con la nueva concepción del niño-audiencia, Fuenzalida analiza los intentos de los programas por lograr una mayor interactividad, examina los programas con énfasis cognitivos, donde el niño es el protagonista de la historia, en los que la narrativa ficcional aparece como espacio lúdico, los que fomentan la curiosidad y creatividad interna del niño como motivación a la ciencia y a la innovación, y vincula la televisión infantil y la vida cotidiana, entre otros temas.

En la parte final del libro se explican los nuevos criterios de calidad que debe tener la producción de TV infantil. También se expone el proyecto de llevar la televisión infantil al aula de los jardines infantiles para realizar experiencias educativas a partir del visionado y reflexión sobre los dibujos animados que los niños y niñas consumen habitualmente. Con ello, se busca aprovechar los elementos educativos que tiene la nueva televisión infantil, en especial en las llamadas habilidades blandas o aprendizaje para la vida.

Fuenzalida propone el concepto de la recepción constructivista, actualizando su propia propuesta de la recepción activa. Propone la interpretación de los programas, la entretención y fruición por parte de los niños, teniendo como finalidad “la comprensión del niño de sus propias competencias socioemocionales representadas de modo audiovisual en el programa (de televisión)” (Fuenzalida, 2017: 240)

Otro elemento destacable en la Pontificia Universidad Católica es la publicación de la revista académica *Cuadernos.info*. Esta revista comienza en 1984 como *Cuadernos de la información* como una revista de difusión profesional y se convierte en *Cuadernos.info* para reflejar su identidad íntegramente científica. Se encuentra indexada a la base de datos

Scopus, siendo la revista académica más importante en el ámbito de la comunicación en Chile.

En esta revista se publican los artículos que dan cuenta del mencionado proyecto Fondecyt, liderado por Mar de Fontcuberta: *Evaluación de la educación en medios de comunicación en Chile: Una nueva propuesta para la educación en medio* (De fontcuberta y Guerrero, 2007) y *Formación de docentes chilenos en educación en medios* (Gálvez, 2008).

Cuadernos.info es la única revista científica en Chile que ha dedicado un número completo al tema de la educación y comunicación. El número 35, editado por Rayén Condeza y Mar de Fontcuberta (2014), contiene textos referidos a la competencia mediática, el radio teatro como herramienta educativa, la educación a distancia en telecentros digitales, la formación en comunicación/educación para el cambio social en la universidad española, el panorama de los cursos de posgrado sobre estudios sobre comunicación y educación en Iberoamérica y la formación en competencia audiovisual de profesores y estudiantes. Además, en este número se incluye una entrevista con Jesús Martín Barbero titulada “Necesitamos hacernos cargo de toda la dimensión tecnológica que atraviesa las prácticas, las miradas, la percepción de los alumnos y de los maestros”.

También aparecen contribuciones de destacados investigadores españoles como Ignacio Aguaded, lo que demuestran los lazos que se han ido estableciendo entre académicos chilenos y españoles, ya desde los tiempos de Ceneca. Valerio Fuenzalida reflexiona al respecto:

“Hemos dialogado un poco más con España y probablemente, más con algunos lugares de España, y personas de España. Todo el grupo Comunicar y la revista *Comunicar*. Ha sido un lugar de encuentro, donde muchos autores latinoamericanos han sido bien acogidos, valorados. Es una revista abierta a nuestro aporte. Ignacio Aguaded, Roberto Aparici son personas con las cuales nosotros hemos dialogado y, por lo tanto, ahí hay un intercambio. No me atrevería a decir (que) nosotros hemos influido sobre ellos. Eso sería muy presuntuoso” (Fuenzalida, 2016).

Estos mismos lazos han abonado el terreno para la realización de tesis doctorales en comunicación y educación en España, como las de Teresa Vernal titulada *Divulgación y*

valoración de las potencialidades astronómicas en Antofagasta, Chile: el rol de medios de comunicación, científicos, instituciones sociales, políticos y educadores (2014), en la universidad Pompeu Fabra; la de Bárbara Toro, *Educación mediática en el sistema escolar chileno. Aproximaciones y propuestas teórico-metodológicas de alfabetización mediática crítica* (2016), en la Universidad Autónoma de Barcelona, y prontamente la que usted se encuentra leyendo.

A nivel conceptual también se aprecian vínculos, por ejemplo, entre Valerio Fuenzalida y Joan Ferrés, cuando critican la alfabetización mediática en la escuela por haber descuidado el análisis de factores como el entretenimiento o los mecanismos emocionales que activan los medios en el público.

También encontramos otras publicaciones donde se le ha dado cabida a la educación mediática desde la perspectiva de los docentes como en *Comunicación y Medios*, de la Universidad de Chile, en *Estado de la cuestión de la formación docente en educación mediática* (Andrada, 2015) y en la revista Estudios Pedagógicos de la Universidad de Valdivia, donde hallamos el texto *Aprendizaje y producción mediática digital en la escuela: Un abordaje etnográfico del aprendizaje como práctica cultural en Artes Visuales* (Valdivia, Herrera & Guerrero, 2015).

1.5.3 La educación mediática en el Consejo Nacional de Televisión

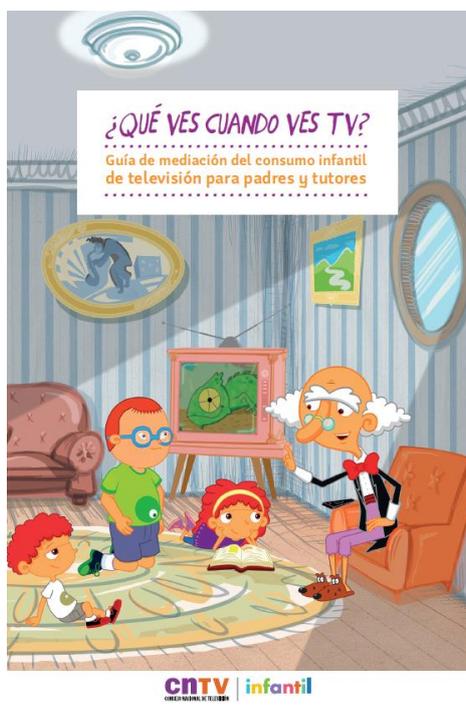
El Consejo Nacional de Televisión (CNTV) ha desarrollado un área de educación en medios audiovisuales, donde esta educación se entiende como “una herramienta que complementa la regulación que ejerce el CNTV de los contenidos televisivos que emiten los canales, entregando herramientas para comprender la manera en que los medios representan la realidad y nos informan sobre los acontecimientos relevantes que suceden diariamente” (CNTV, 2018).

Las herramientas que pone a disposición el CNTV son talleres ofrecidos a jardines infantiles, escuelas y asociaciones locales, videos educativos y guías educativas. A ellos podemos sumar el estudio de temas vinculados a la educación mediática, como la regulación del audiovisual, el rol del Estado sobre la televisión y la entrega de orientaciones para evaluar la calidad de un programa de televisión.

Los talleres están enfocados a los padres y docentes, para que tengan un rol mediador con el consumo infantil y adolescente. Se abordan aspectos básicos del lenguaje audiovisual y se realizan orientaciones acerca de la lectura de los noticiarios. En el caso de los docentes, se espera que luego de realizar estos talleres, fomenten la enseñanza y el uso de los medios de comunicación en el centro educativo. Las guías educativas se ponen a disposición de docentes y familias en la web del CNTV. Contienen actividades para mediar el consumo de televisión y pantallas donde se pueda visionar material audiovisual tales como el *smartphone* y la Tablet. Las guías de educación en medios audiovisuales están divididas en cuatro rangos etarios: 3-6 años, 7 a 12, 13 a 18 y 18 y más, y existe una para padres y tutores.

¿Qué ves cuando ves TV? (Figura 1) es el nombre de estas guías y se basan en las cinco preguntas básicas de la alfabetización mediática según el Center for Media Literacy (CNTV, s.f.), buscando generar aprendizajes acordes a la edad de los niños respecto a ¿quién creó el mensaje?, ¿qué técnicas creativas se usan para llamar la atención?, ¿cuáles estilos de vida, valores y puntos de vista están representados u omitidos en los mensajes? y ¿cómo pueden diferentes personas entender este mensaje en forma distinta de cómo lo hago yo? y ¿por qué se envió éste mensaje?

Ilustración 1. Cartilla "¿Qué ves cuándo ves TV?"



Fuente: CNTV, s.f.

También existen folletos con recomendaciones sobre cómo regular y qué hacer ante el consumo excesivo de los niños de medios audiovisuales que parten de preguntas como ¿Qué hacer si tu hijo pasa mucho tiempo viendo videos en su *smartphone* o *tablet*? ¿Cómo hacer que tu hijo/a vea programas adecuados para su edad? ¿Es apropiado que tu hijo/a tenga televisor en su pieza?

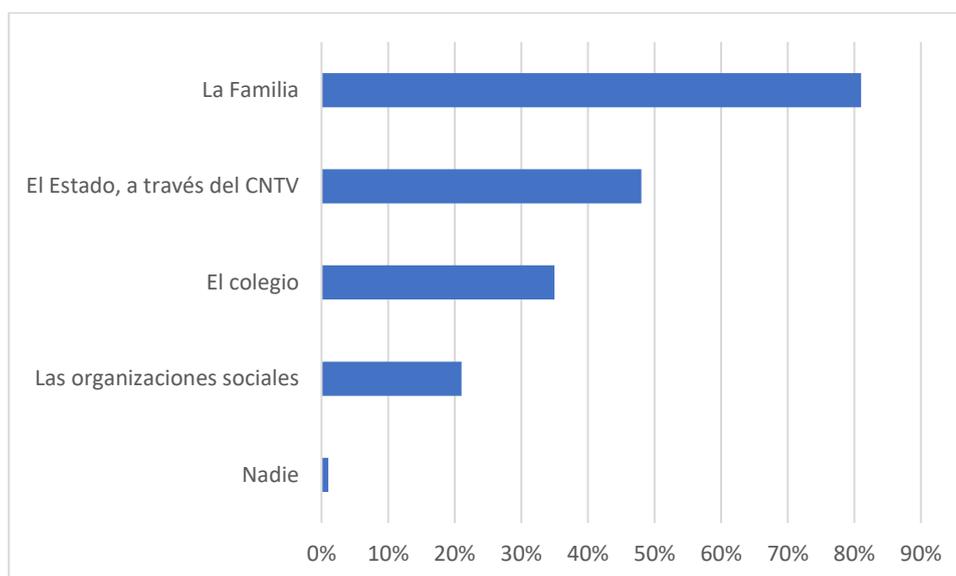
El Estado solo ha asumido un rol orientador en lo referido a la educación en medios. No se han creado instancias masivas para que la población pueda acceder y trabajar las mencionadas guías, ya sea dentro del currículo escolar o mediante un plan a nivel de asociaciones locales.

El CNTV también ha recogido las percepciones de los chilenos y chilenas sobre el audiovisual, generando información relativa a la educación mediática. La octava encuesta nacional de televisión (2017) muestra que la población considera que los propietarios y los auspiciadores son lo que más influyen en los canales de televisión. También que la televisión afecta la opinión de las personas acerca de “las catástrofes, en la política, la economía, en la opinión sobre el empresariado, la participación electoral y el desempeño del Gobierno” (CNTV, 2017, pág. 22).

La televisión de pago muestra una alta satisfacción a diferencia de la televisión abierta. La mayoría de la audiencia dice que debieran existir más programas infantiles en televisión abierta, ya que la mayoría están en los canales pagados. Los padres aseguran que pueden controlar el consumo televisivo de sus hijos, pero que es fácil que los niños accedan a contenidos para adultos a través de Internet.

Los canales de televisión abierta más valorados son los que entretienen y acompañan. Un hecho llamativo es que la mayoría de la población no sabe que el canal estatal, Televisión Nacional de Chile, no recibe dinero público y se financia con la publicidad. En cuanto a la implementación de la televisión digital, las personas esperan que ésta traiga más programas educativos e infantiles, más pluralismo y diversidad. Respecto a recibir orientaciones que permitan evaluar el consumo televisivo, la mayoría de las personas dicen que éste es importante, situándolo principalmente en el hogar antes que en instituciones como el Estado o la escuela.

Gráfico 9 Opinión de los chilenos y chilenas sobre quiénes deben orientar a las personas para evaluar la programación que eligen ver en TV



Fuente: CNTV, 2017, pág. 44

1.5.4 Otras iniciativas de educación mediática

Al momento de escribir esta tesis, encontramos distintas iniciativas de educación mediática en Chile que reseñaremos a continuación.

Una de las iniciativas más importantes es la Red Educom, lidera por Claudio Avendaño, la cual reúne a organizaciones públicas y privadas. En 2018 se encuentran realizando un catastro sobre las experiencias que existen en educomunicación al interior de la red. Cuenta con un comité ejecutivo que desempeña las tareas a través de distintas comisiones. En ocasiones especiales se convocan a todos los participantes. Por ejemplo, para participar de los encuentros de comunicación y educación.

Claudio Avendaño ha destacado en la educación mediática chilena por sus investigaciones y sus proyectos, siendo uno de los más destacados el Diario en la educación desarrollado en la Universidad Diego Portales en el segundo lustro de la década de 2000.

En 2018, Avendaño coordina la primera versión del Diplomado de Comunicación y Educación en la Universidad Alberto Hurtado, donde participan especialistas como Alejandra Phillipi del departamento de estudios del CNTV y Soledad Suit, directora del

programa Novasur, a cargo de la televisión infantil y educativa para niños, también del CNTV

Otra experiencia relevante es la que ha desarrollado la Fundación Mediabus en escuelas rurales, buscando la innovación e inclusión educativa a través de la realización audiovisual. Cuenta con los proyectos *Elememtum* enfocado en el tema del cuidado del medio ambiente; *Aula en red*, que busca el fortalecimiento para el desarrollo de habilidades psicosociales y cognitivas; *Stop Motion*, donde a partir de esta técnica se promueve el comprender, producir y difundir nuestros mensajes comunicacionales propios. También utilizan la producción audiovisual como técnica de enseñanza-aprendizaje transversal de asignaturas y como herramienta que contribuye a la inclusión educativa y la convivencia escolar.

El proyecto Escuela+ es otra iniciativa de gran impacto. Es un programa de educación audiovisual creado e implementado para diferentes instituciones de nivel primario y secundario de América Latina. En el caso de Chile está incorporado en la escuelas rurales en todas la regiones del país, también en hogares y ha comenzando proyectos con docentes. El proyecto busca complementar el currículo de cada país con recursos audiovisuales que son emitidos por un canal de la empresa de televisión de pago Directv.

Finalizamos este rápido recuento mencionando el trabajo de la corporación Ojo de Pescado, la cual tiene por objetivo contribuir a garantizar el derecho de niños, niñas y jóvenes a la educación integral, a la comunicación y a la expresión de sus opiniones. Para cumplir con este objetivo se realizan taller a niños, niñas y jóvenes donde se exhiben obras cinematográficas especialmente seleccionadas según sus edades y contextos y promueven la realización de cortometrajes.

1.5.5 La crisis de la alfabetización digital

El rol activo del Estado en la relación entre educación y medios de comunicación está dado por la vertiente tecnológica. La política digital en Chile ha estado a cargo del programa *Enlaces*, el cual funciona mediante la postulación a proyectos. Dentro de los más recientes, encontramos la entrega desde 2012 de *tablets* para la educación infantil a niños y niñas de los niveles transición (Quezada, 2014) y de un ordenador portátil a cada estudiante de séptimo básico (12 años) de escuelas públicas desde 2011 (Flores, 2018) .

La incorporación de las TIC en la enseñanza se da en un marco de búsqueda de calidad más que de cobertura en la educación chilena que comenzó en 2006. En este contexto, situamos la publicación de las *Competencias y estándares TIC para la profesión docente* (2007, 2011) por parte del Ministerio de Educación. Las competencias y estándares abarcan cinco dimensiones: la pedagógica; la técnica o instrumental; la de gestión; la social, ética y legal, y, finalmente, la de desarrollo y responsabilidad profesional.

Las investigaciones han mostrado que no existen resultados concluyentes respecto del impacto de la implementación de las tecnologías en la mejora de la educación. Más de la mitad de los estudiantes chilenos no alcanzan los mínimos en la gestión de la información y la utilización de las herramientas digitales para compartir y colaborar (Mineduc, 2014). Algunas de las razones son que los proyectos realizados no han tenido profundidad ni continuidad faltando implicar más a los directores de las escuelas, han mostrado una falta de soporte técnico, los problemas en el acceso a internet y el apoyo a los docentes ha sido acotado a algunas escuelas (Mineduc, 2017).

Ante estos resultados, el Ministerio de Educación crea un Consejo Asesor para la Agenda Digital en Educación para proponer una política digital en educación escolar. La propuesta tiene como eje estratégico la relación entre las competencias de los estudiantes y las prácticas de los docentes. Se plantean cinco ámbitos de acción: capacidades docentes, liderazgo directivo, currículum y evaluación, internet y recursos digitales y coordinación institucional. Las recomendaciones apuntan a que se debe pasar de una etapa de apoyo a las diferentes asignaturas del currículum a experiencias de aprendizajes que preparen a los estudiantes para la sociedad del conocimiento (Mineduc, 2017).

Los expertos del consejo asesor explican que el sistema escolar chileno ha tenido importantes logros en infraestructura. Sin embargo, estos no han generado competencias digitales en los estudiantes, debido a la dispersión y debilidades de lo que se ha realizado. Una de las críticas más profundas se refiere a la mirada simplista que ha existido sobre la incorporación de la tecnología en la escuela.

“Quizás *Enlaces* ha compartido el excesivo optimismo que han mostrado otras políticas digitales en el mundo, confiando en promesas de transformación educativa casi automática vinculadas al uso de las tecnologías, lo que, a la larga, ha mostrado no ser realista. Una y otra vez se ha debido volver al punto de partida de una buena educación: se requiere de muy buenos docentes para aprovechar la

tecnología, así como para innovar en el aula y preparar a los estudiantes para el siglo XXI. En educación no hay *by-pass* a la necesidad de preparar buenos docentes; la tecnología tampoco lo es” (Mineduc, 2017, pág. 10).

1.6 Síntesis de la educación mediática chilena

La historia de la educación mediática en Chile la hemos dividido en cinco etapas inseparables del contexto social y latinoamericano. Para entenderlas consideramos necesario dar cuenta de lo que sucede en el campo educativo y comunicacional. La revolución democrática chilena de los años 60 acoge al gran precursor de la educomunicación latinoamericana, Paulo Freire, quien sienta las bases para una educación mediática crítica y dialogada. La primera se expresa en el texto *Para leer al Pato Donald*, en el marco de la vía chilena al socialismo del gobierno de Salvador Allende. La segunda, se aleja de la visión crítica y propone el concepto de la recepción activa.

Este concepto es el gran aporte de Chile a la educomunicación. El trabajo de Fuenzalida y Hermosilla es un referente en Latinoamérica y se confronta con la pedagogía crítica impulsada principalmente por Mario Kaplún. A pesar de esta disputa conceptual, existe una fraternidad y diálogo entre estos investigadores, y en general en toda Latinoamérica en un proceso de recuperación de la democracia durante la década de 1980. Prueba de ellos serán los cuatro encuentros realizados entre 1985 y 1991.

La década de 1990 es marcada por la decisión de las autoridades de dar un salto tecnológico en las escuelas, incluyendo la informática en las aulas en desmedro del audiovisual. La consolidación del paradigma neoliberal en la sociedad chilena con la instalación de valores individualistas y la falta de apoyos a las ONG hace que la educación mediática padezca un retroceso.

Sin embargo, el proceso de búsqueda de calidad impulsado por los estudiantes secundarios y universitarios en los años 2006 y 2011 ha permeado la relación entre la tecnología y los medios de comunicación. A partir del trabajo de Mar de Fontcuberta y

Valerio Fuenzalida, la Pontificia Universidad Católica de Chile se ha transformado en un referente de la educación mediática en Chile.

El magíster que imparten desde hace una década en esta universidad, el trabajo de Valerio Fuenzalida respecto a la recepción constructivista en la televisión infantil, los estudios de comunicación vinculados a la educación, la labor del CNTV en el ámbito de educación en medios audiovisuales, la búsqueda de mejorar la calidad en la enseñanza de las TIC del Ministerio de Educación, la reunión de distintos investigadores de la educación mediática en la red Educom y la realización de tesis de postgrado sobre la enseñanza de los medios enuncian un resurgimiento de la educación mediática en Chile.

2. Presencia de la educación mediática

2.1 La educación mediática como campo de estudio

La educación mediática es un campo de estudio donde se cruzan los campos de la educación y la comunicación. Entendemos un campo según la propuesta de Pierre Bourdieu, como un terreno social en disputa, donde los distintos actores quieren ocupar las posiciones centrales de poder.

Constant, permanent relationships of inequality operate inside this space, which at the same time becomes a space in which the various actors struggle for the transformation or preservation of the field. All the individuals in this universe bring to the competition all the (relative) power at their disposal. It is this power that defines their position in the field and, as a result, their strategies” (Bourdieu, 1998, págs. 40-41)

Los campos son disputados por los agentes o individuos a través de sus capitales globales. Estos capitales pueden ser económicos, referido a poseer recursos económicos como el dinero o bienes raíces; culturales, computados por los conocimientos, educación y habilidades que dan un estatus en la sociedad, y social, que alude a la red de relaciones que permiten acceder a lugares de poder simbólicos.

En una sociedad donde el capital cultural, entendido como los conocimientos y herencias de carácter simbólico, estuviera distribuido de igual forma entre los grupos, éste no tendría relevancia, ya que no diferenciaría ni generaría distinciones o brechas entre las personas. Debido a que en la práctica este capital es repartido de forma desigual, existe una dominación y una distinción del grupo que posee un mayor capital cultural.

A pesar de que el ideal de la educación es igualar los capitales de los y las estudiantes, el campo de la educación tiene como una de sus características principales la reproducción de las estructuras sociales, es decir, mantiene o amplifica la desigualdad de origen de los estudiantes.

El campo de la educación no cumple su promesa de preparar a los y las estudiantes para la vida de forma equitativa. Reciben los mismos contenidos, pero sus aprendizajes están condicionados por las desigualdades sociales de origen. El lugar donde se estudia es parte de la red de relaciones que conforman el capital global de los individuos. Los estudiantes que provienen de hogares con menores capitales tendrán que esforzarse más para obtener los mismos resultados que los que provienen de hogares con mayores capitales. Bourdieu y Passeron (1963) demostraron cómo las carreras universitarias de Francia de los años 60 que eran mejor pagadas en el mundo laboral eran (y son) estudiadas por la clase socioeconómica alta, tales como medicina e ingeniería, mientras las ciencias sociales y humanistas, dentro de las que se encuentra la educación, era más estudiadas por las clases medias y bajas.

El campo de la comunicación es un campo débil, con una escasa autonomía, muy dependiente del poder y la economía. Lo anterior es especialmente evidente en el periodismo, donde las prácticas llevan a una homogeneidad de la información; la amnesia permanente y estructural de los periodistas, la presencia de "pensadores rápidos" o expertos, la demagogia democrática de los políticos, entre otros males (Bourdieu, 1998). A través de estos procesos, los medios aplican una violencia simbólica que promueven que los dominados piensen con las categorías de los dominantes.

Para el estudio de un campo se deben observar los efectos que éste produce, lo cual permitirá determinar sus límites. La educación mediática como campo se encuentra en una intersección de campos y también en sus límites. Estas posiciones la sitúan lejos de los centros de poder de la comunicación y la educación. Sin embargo, las posiciones son dinámicas. Así como en el caso chileno la educomunicación fue relevante, los agentes de este campo buscan avanzar nuevamente a los centros de poder en un entorno mediático totalmente distinto.

La noción de campo nos permite comprender por un lado que la inclusión o no de la enseñanza de los medios de comunicación se relaciona con luchas de agentes por instalar ciertas ideas en el centro del campo. Dicho de otra forma, la lucha de los agentes estará dada por determinar qué se enseña y con qué enfoque. A su vez, en el interior de ambos campos se reproducen las estructuras de dominación, donde los capitales sociales serán decisivos en la incorporación de la violencia simbólica que ofrece las formas de pensar.

Para entender la subjetividad de los agentes del campo Bourdieu recurre al concepto de habitus. Esta idea se refiere a los modos en que los individuos aprenden a percibir, sentir y actuar en los campos. Son útiles para desenvolverse con eficacia en la vida, constituyéndose en la visión del mundo que tienen los agentes. A través del habitus el campo se vuelve significativo para los individuos (Bourdieu & Wacquant, 1995).

2.2 Las bases de la educación mediática

El campo de la educación mediática tiene su prehistoria en 1973 cuando el Consejo Internacional de Cine y Televisión (CICT) diferenciaba la educación en materia de comunicación del uso de los medios con un recurso que sirve para aprender otras materias.

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 (Unesco, 1984, pág. 8).

El hito que marca su nacimiento es la declaración de Grünwald de la Unesco, en 1982, donde se encuentran sus elementos fundadores. El manifiesto plantea dejar de lado la discusión de si los medios son positivos o negativos, porque lo relevante es que son parte de la vida de las personas. Los medios tienen una presencia masiva en la sociedad, por lo que son fundamentales en nuestra percepción del mundo. El propósito de la educación mediática, por tanto, era (es) preparar a los ciudadanos para un mundo donde los niños pasaban más tiempo ante los medios, en ese momento la televisión.

Ante esta realidad, el sistema educativo había sido incapaz de reaccionar generando un abismo entre lo que se aprende en la escuela y a través de los medios.

Lamentablemente, la mayor parte de los sistemas de educación formal y no formal apenas si se movilizan para desarrollar la educación relativa a los medios de comunicación o la educación para la comunicación. Con harta frecuencia, un

verdadero abismo separa las experiencias educacionales que proponen estos sistemas y el mundo real en que viven los hombres (Unesco, 1982, pág. 1).

En el documento también se señala la oportunidad que brindan los medios de favorecer la participación de los ciudadanos, la cual debe ser promovida por los sistemas políticos y educativos para que exista una comprensión crítica de los medios.

La educación mediática nace con dos tradiciones claramente enfrentadas. Una que llama a usar los medios para mejorar la vida las personas y otra paternalista donde los medios deben ser discriminados porque transmiten gustos y hábitos que apelan a “las emociones más bajas” o “entregar satisfacciones por lo bajo” (Leavis & Thompson, 1948 pág. 3 en Masteman, 1983, pág. 191).

En los años 60, con el desarrollo del análisis estético del cine se volvió más sofisticada esta discriminación. Se comenzó a separar los productos que eran buenos y malos en el interior de los medios, como, por ejemplo, el cine de autor versus el comercial o los periódicos serios contra los vulgares. Así encontramos un *habitus* de productos adecuados que se debieran consumir para aumentar el capital cultural y social. Dentro de esta lógica paternalista también hallamos los intentos de llevar las valoraciones de la crítica literaria a los medios de comunicación.

En cambio, la propuesta de la educación mediática apunta a realizar un consumo adecuado. Lo central en la educación en materia de comunicación es conocer el funcionamiento de los medios y el reconocimiento de que los medios transmiten una realidad parcial. Así se deja atrás la idea de discriminar y apreciar los medios. La clasificación axiológica de un texto mediático pierde sentido, ya que su evaluación dependerá del para qué se use.

Se propone que los estudiantes sepan el modo de producir un significado, cómo se construye la realidad y las formas en que las audiencias reciben esos mensajes. También se debe ocupar de desarrollar una visión que devela la ideología de los medios que representen la realidad a través de una ilusión de verdad, desde unos intereses particulares. A partir de esta reflexión, Len Masterman (1983) propone cuatro preguntas claves:

Quién es responsable de esas construcciones? (Propiedad y dominio de los medios de comunicación, sociología de las profesiones de la comunicación). ¿Cómo se logra exactamente el efecto ideológico? (Esto es, ¿cuáles son los códigos y

técnicas dominantes que se emplean actualmente para transmitir un significado?)
¿Cuáles son los valores que están implícitos en el mundo construido de esa forma?
¿Cómo percibe el público esas construcciones? (Masteman, 1983, págs. 193-194).

La primera pregunta se relaciona con las características de la industria de los medios y cómo éstas influyen en la construcción de los medios. Incluye tanto el análisis de textos mediáticos concretos como las condicionantes económicas e industriales que influyeron en su elaboración. Se opone, así, a análisis parciales centrados en los aspectos económicos de la producción mediática y a los análisis textuales que replicaban la lectura de obras literarias.

La segunda pregunta aborda el tema de la representación. Se busca desvelar los procedimientos por los cuales los medios fabrican una realidad, por qué se eligen ciertas interpretaciones y cómo éstas se dirigen al público de forma simplificada. El efecto ideológico de los medios es asimilado al extrañamiento brechtiano.

“Hay que proceder a la ‘desconstrucción’ de los textos, calando en ellos para develar las técnicas gracias a las cuales se producen los significados. Se trata de algo similar a lo que hizo Brecht al atacar el "ilusionismo" del teatro burgués, en el cual el público se identifica con las representaciones de una obra y las acepta como algo real, en vez de sentirse incitado a reflexionar críticamente sobre ellas (Masteman, 1983, pág. 195).

La tercera pregunta se vincula con cuestionar lo obvio. Hay ciertas ideas dominantes que se instalan en la sociedad, transmitiendo valores que son aceptados acríticamente. Son ideas poderosas, porque vencieron a otras ideas, y son relevantes para la forma en que funciona la sociedad. El mecanismo fundamental en este caso es confundir la naturaleza con la historia. Preguntarse el porqué de los criterios y bases sociales de los gustos transmitidos por los medios romperá la naturalización de los valores sociales.

La cuarta pregunta se refiere a captar las percepciones del público. Entender cómo afectan los medios de comunicación la vida de las personas permite comprender por qué gustan algunos productos mediáticos, en especial los pocos innovadores o los de baja factura técnica. La distinción entre buenos y malos programas no resulta suficiente. Llevado al ámbito de la televisión, la popularidad de ciertos programas debe ser analizada

desde una perspectiva de los usos y las gratificaciones que sienten las personas que componen la audiencia.

La declaración de Grünwald y las preguntas propuestas por Masterman logran un consenso en el naciente campo de la educación mediática. Sin embargo, existe una distancia entre lo que se enseña en los países desarrollados y en los que se encuentran en vías de desarrollo. La *media literacy* anglosajona y europea resultan más acotadas a la lectura y expresión de los medios de comunicación en intervenciones en la escuela. Son herederas de la distinción de los medios de comunicación y buscan superar esta idea mediante la comprensión de ellos por entenderlos como vehículos de socialización omnipresentes.

En cambio, la educomunicación latinoamericana proviene de la teoría de la dependencia y los desarrollos pedagógicos de Paulo Freire respecto a la liberación, la crítica y el diálogo. Su desarrollo excede el campo comunicacional y se construye desde la cultura. Desde ahí se comprende la recepción activa propuesta por Ceneca y aportes provenientes de los estudios de audiencias como el pensar la comunicación desde las mediaciones (Martín-Barbero, 1987/1991) y desde el consumo (García Canclini, 1990/1995).

La educomunicación latinoamericana en los años 80 se plantea como una forma de intervención social que buscaba suplir la falta de acceso a la educación de la población y buscó educarla a partir de los aprendizajes que recibían a través de la televisión. En su vertiente más crítica, liderada por Mario Kaplún, busca crear medios alternativos que contrarrestaran la dominación cultural proveniente de la industria cultural norteamericana, mientras en la versión de la recepción activa se intenta enseñar a la población a partir de la validación de sus consumos televisivos.

2.3 En busca del prosumidor y las emociones⁵

La relación entre la educación y los medios de comunicación es dominada durante la década de 1990 y comienzos de 2000 por el fetichismo tecnológico de la informática. La alfabetización informacional y digital se instalan en el centro del campo educacional. Inundan las escuelas con ordenadores que permiten distintos aprendizajes, una mejor comunicación y la simplificación de tareas cotidianas. Como consecuencia de lo anterior, en los currículos se incorporan asignaturas de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

La educación mediática queda en los límites del campo de la educación, casi cayéndose. Sin embargo, comienza a resurgir con el desarrollo tecnológico de la Web 2.0 y las aplicaciones móviles que suponen una mayor interacción de los públicos con los medios. En este nuevo ecosistema medial, las ideas del prosumidor en una cultura de la convergencia de medios y el aprender a detectar las emociones que nos producen las pantallas resultan claves.

El prosumidor, idea expresada por Alvin Toffler en su libro futurista *La tercera ola* (1982/1993), se entiende como un consumidor activo que no solo recibe mensajes, sino que es capaz de expresarse a través de los medios de comunicación. El autor explica que las sociedades están ingresando en una tercera revolución -luego de la agrícola y la industrial-, en la cual las comunicaciones son fundamentales.

A partir de los cambios producidos por los avances de la tecnología, los medios dejan de ofrecer contenidos uniformes y masivos y se van personalizando para responder a distintos segmentos de la población. Desde la perspectiva de la educación mediática, la idea del prosumidor es relevante porque permite pensar y desear una sociedad en la que las personas intervienen en la producción de los contenidos de los medios de comunicación. El consumidor pasivo se transforma en un creador de mensajes, volviendo la relación de los medios de comunicación y los *mass media* con las audiencias mucho más horizontal.

⁵ Parte de este apartado aparece en el texto: Aproximaciones a las competencias mediáticas de los telespectadores (Andrada, 2015b).

La sociedad donde se encontraría el prosumidor está caracterizada por un ecosistema donde los medios convergen. En vez de agrupar todos los medios en un aparato, el desarrollo tecnológico ha creado distintos artefactos que se vinculan unos a otros. Según Jenkins (2008), esta convergencia sería parte de un proceso cultural que altera la relación entre las tecnologías existentes, las industrias, los mercados, los géneros y las audiencias.

Cada vez estaría más obsoleto el modelo de negocios de la industria mediática de contabilizar audiencias a través de mediciones de *rating*, y luego ofrecerlas a los anunciantes. La cultura de la convergencia lleva a reconceptualizar la relación del público con la industria mediática, por lo que esta última debiera cambiar su estrategia de pegajosidad a una de propagabilidad.

La táctica de la pegajosidad, donde se piensa en receptores fijos, con experiencias unificadas e interactividad pre-estructurada, debe dar paso a estrategias de propagación en las que los individuos fluyen a través de los medios en busca de un material disperso, como ocurre con el sitio web *YouTube*, donde se encuentran distintas experiencias y finales abiertos. Ante esto, el *marketing* de equipo de ventas clásico de la industria mediática debiera dar paso a consumidores proselitistas que reformulan los productos (Jenkins, 2015).

La segunda idea clave es la importancia del factor emocional en la relación con los medios de comunicación y los *mass media*. A pesar de que hace años se conoce su relevancia, en especial a partir de los avances de la neurociencia en los años 90, este factor suele difuminarse en la educación mediática debido a la hegemonía de la tradición racionalista de la escuela formal. Como hemos revisado, las reflexiones sobre la relación entre la educación y los medios se han caracterizado por el entusiasmo por la tecnología y sus posibilidades, visiones sobre cómo utilizarlos para beneficio de la comunidad y cómo adoptar una visión crítica que nos proteja de éstos. Estas perspectivas suelen dejar en un segundo plano la relevancia, cada vez mayor, de las emociones y de los mensajes subliminales e inadvertidos.

Según Ferrés (1996), es necesario que la educación mediática potencie la capacidad de las personas de hacer conscientes los mecanismos subliminales que utilizan los medios de comunicación.

Se tiende a pensar que lo que más influye en la televisión son los discursos, la razón, aquellas comunicaciones de las que se es consciente, mientras lo que más influye son los relatos, las emociones, y los efectos principales son inconscientes, inadvertidos. La televisión no condiciona la libertad mediante coerción física sino mediante seducción (inadvertida) (Ferrés, 1996, págs. 15-16).

La educación mediática se encuentra en una encrucijada. Los expertos de este campo han enfatizado la relevancia de actualizar los modelos de aprendizaje al nuevo entorno tecnológico y a las prácticas comunicativas que se han generado. Lamentablemente el foco en la tecnología ha dejado de lado los hallazgos sobre el funcionamiento de la mente humana que procesa las interacciones con las pantallas.

Se propone atender las emociones que ocurren ante los medios de comunicación porque es la emoción y no la razón lo que mueve al ser humano. Dado que la mayoría de las emociones son inconscientes, solo se podrán entender los procesos conscientes ante las pantallas a través de la comprensión de los procesos inconscientes.

La idea de que los medios afectan menos cuando muestran historias de ficción debe ser desechada. El inconsciente no distingue entre realidad y ficción. Los hechos falsos producen emociones y efectos verdaderos.

El sentido crítico promovido por la educación mediática desde sus inicios ya no es suficiente. Los hallazgos confirman la idea de que los seres humanos somos más racionalizadores que racionales. Muchos de los razonamientos buscan justificar emociones previas. El sentido crítico solo será completo en la educación mediática en la medida que haga consciente las emociones que surgen en el proceso comunicativo.

(Existe una) insuficiencia de aquellas aproximaciones mediáticas a las pantallas que prestan atención exclusivamente a lo que se opina o se piensa sobre ellas, marginando lo que se siente ante ellas. Si las pantallas fascinan es en gran medida porque actúan como espejo de lo que somos, de nuestros anhelos, temores y deseos. De ahí que puedan y deban ser utilizadas como una oportunidad para llevar a la conciencia lo que antes permanecía sumergido (Ferrés, 2013, pág. 45).

Buckingham (Buckingham, 2011/2013) coincide con Ferrés en que no basta con tener una visión crítica de los discursos de los medios de comunicación:

En algunas concepciones de la alfabetización mediática parece haber poco espacio para aspectos como el placer, la sensualidad y la irracionalidad, que sin duda ocupan un lugar central en la experiencia que tienen la mayoría de las personas en relación con los medios y la cultura en general (Buckingham, 2011/2013, pág. 205)

La educación mediática ha intentado llevarse a la práctica a través de experiencias y actividades que generan herramientas para comprender de manera crítica y problematizadora los mensajes de los medios o utilizarlos para reconstruir los significados que se reciben mediante una recepción activa. Junto con esto, en la última década han aumentado los estudios que buscan establecer preguntas, dimensiones y mediciones que permitan evaluar las habilidades, destrezas y actitudes que debe tener una persona para relacionarse con los medios de comunicación.

El texto *Conjunto de herramientas para alfabetismo en medios* del Center for Media Literacy (2005), basado en las ideas de Masterman de comienzos de los años 80, propone un marco de referencia para aprender y enseñar en la era mediática. Plantea cinco conceptos y preguntas básicas relativas a la educación mediática que permiten medir lo preparada que está una persona para relacionarse con los medios de comunicación.

En primer lugar se investiga si la persona comprende que todos los mensajes son contruidos a través de interrogantes tales como ¿quién creó este texto?; otro asunto de interés es el conocimiento de que existe un lenguaje mediático, con cuestiones tales como ¿qué técnicas creativas se usan para llamar la atención?; también se pregunta acerca de la conciencia de que diferentes personas experimentan el mismo mensaje mediático de distintas maneras, con interpelaciones referidas a ¿cómo pueden diferentes personas entender este mensaje de forma distinta a como lo hago yo? En cuarto lugar, se busca conocer si la persona comprende que los medios llevan incorporados valores y enfoques con consultas concernientes a ¿qué estilos de vida, valores y puntos de vista están representados u omitidos en este mensaje?; finalmente, se interroga acerca de la noción de que la mayoría de los mensajes de los medios se construyen para obtener ganancia/poder a través de preguntas tales como ¿por qué se envió este mensaje? (CML, 2005).

Otra propuesta es la realizada por David Buckingham (2008), quien propone cuatro conceptos clave para la educación mediática. Los tres primeros: la representación, el

lenguaje y la producción son similares a lo propuesto por el Center for Media Literacy. Se diferencia en su interés por el público, donde se busca que la persona conozca cómo los medios se acercan a las audiencias, así como también las respuestas que dan esos públicos, acercándose de esta forma a la idea del prosumidor.

La representación apunta a la idea a distinguir que los medios proponen una visión del mundo particular. No son un reflejo. Cada medio tiene un lenguaje o combinaciones de lenguajes particulares que deben ser entendidos. La producción implica saber los mecanismos de difusión y por qué se realizan las comunicaciones, es decir, qué beneficios se buscan.

Buckingham propone una mirada de los medios en la educación como formas culturales. Dejar de verlos como recursos o instrumentos que sirven para complementar o mejorar una clase. Desde la mirada anglosajona del autor, la educación mediática es el proceso y la alfabetización o la competencia es el resultado. “Defino la educación para los medios como el proceso de enseñar y aprender acerca de los medios y la alfabetización en los medios – los conocimientos y habilidades adquiridas por los alumnos – como resultado de este proceso” (Buckingham, 2008, pág. 187).

Una tercera propuesta es la competencia mediática, de Joan Ferrés (2006, 2007), actualizada junto a Alejandro Piscitelli (2012). Luego de realizar una consulta y validación a 60 expertos iberoamericanos, los autores establecieron que las dimensiones de los lenguajes, la producción y difusión y la ideología y valores -ya presentes en la propuesta del Center for Media Literacy y de Buckingham-, eran adecuadas para medir la competencia ante los medios de comunicación.

La novedad de esta tercera propuesta radica en la incorporación de otras tres dimensiones: procesos de interacción, el uso de la tecnología y la estética.

“El objetivo de la educación mediática no debería ser, pues, el producto, sino las interacciones entre el producto y el interlocutor. Y si la interacción con un producto no es una experiencia estrictamente cognitiva sino integral, con un fuerte componente emocional, el análisis de la experiencia no debe centrarse sólo en el saber, sino también en el sentir” (Ferrés, 2014, pág. 211).

Las seis dimensiones propuestas cuentan con indicadores que incorporan aspectos referidos al análisis y la expresión, siendo esta última clave para determinar si la persona

posee competencias propias del prosumidor. Los indicadores también buscan determinar si la persona es consciente de los aspectos emocionales en su relación con las pantallas.

2.4 Epistemología y terminología⁶

La epistemología es definida como la “doctrina de los fundamentos y métodos del conocimiento científico” (RAE, 2015). Desde la perspectiva de los campos de Bourdieu, la decisión de cómo se conoce dependerá más de una lucha por imponer ideas en el interior de un campo antes que de un método o procedimiento. Abordaremos la forma de conocer en la educación mediática desde cuatro ámbitos: la naturalización de los medios, los enfoques de los aprendizajes digitales, las discrepancias entre la alfabetización mediática y la informacional y la lucha terminológica en el campo.

En primer lugar, encontramos que el uso de los medios como materia auxiliar para aprender otros temas naturaliza el punto de vista propuesto por los productos mediáticos, es decir, se observan los medios de forma acrítica. En un estudio de 2005 se lleva a cabo un seguimiento del 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, pág. 161).

En esta segunda alternativa, los profesores reconocen 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

⁶ Parte de este apartado aparece en el texto: Estado de la cuestión de la formación docente en educación en medios (Andrada, 2015a)

educación en medios, ya que se demostró que ellos no consideraban los medios de comunicación como socialmente contruidos y sesgados.

En segundo lugar, la alfabetización digital ha desarrollado una gran lista de competencias con diferentes enfoques. La revisión de 42 estudios, publicados entre 2000 y 2013, sobre el desarrollo de competencias digitales en estudiantes de pedagogía de nivel secundario 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)

Los ocho enfoques nos muestran los intentos de la alfabetización digital por dar una formación que vaya más allá del aprendizaje técnico. Sin embargo, con excepción del enfoque de la metacognición, los esfuerzos de estas perspectivas omiten, entre otras cuestiones, la importancia de los aspectos formales y las emociones en la relación de las personas con las pantallas. Además, no se aprecia con claridad una articulación y jerarquización de qué es lo más relevante tratar.

Desde hace unos años, la alfabetización digital ha entrado en crisis⁷. La apuesta por entregar ordenadores a los niños y niñas no ha demostrado resultados exitosos. En 2013 se realizó el primer International Computer and Information Literacy Study (ICILS), en el que participaron 21 países, entre ellos Chile (Fraillon, Schulz, Friedman, Ainley, & Gebhardt, 2015). Los resultados establecieron cuatro niveles de desempeño desde el conocimiento básico de las herramientas comunicacionales hasta la capacidad de expresarse mediante la tecnología.

⁷ Parte de lo que se desarrolla a continuación aparece en el texto: *Del salto digital a la necesidad de un uso reflexivo de la tecnología en educación y comunicación* (Andrada, 2018)

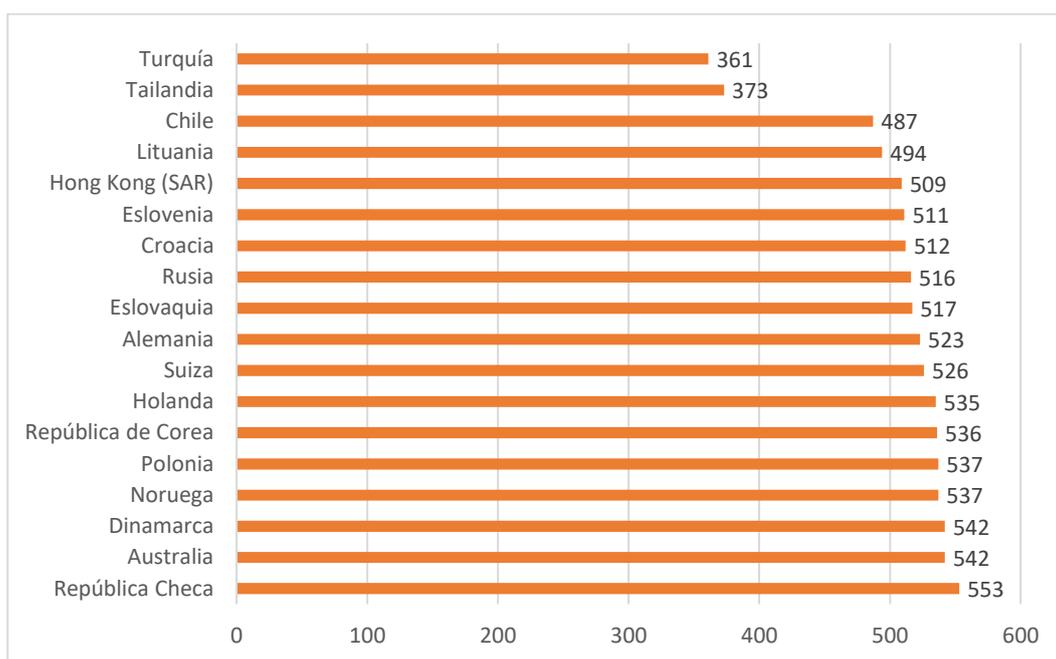
Tabla 3. Niveles de desempeño del estudio ICILS 2013

Nivel	Descripción
Nivel 4 (más de 661 puntos)	Son capaces de seleccionar la información más pertinente para alcanzar un propósito comunicacional. Pueden crear productos comunicacionales, usando las funciones que proveen los softwares computacionales.
Nivel 3 (577-661 puntos)	Tienen capacidad para trabajar de manera autónoma al usar los computadores como herramientas de recolección y administración de información. Entienden que la información de internet puede ser sesgada.
Nivel 2 (493-576 puntos)	Usan los computadores para la recolección de información básica y explícita y para completar tareas de manejo de información. Pueden realizar ediciones básicas y crear productos informativos sencillos.
Nivel 1 (407-492 puntos)	Demuestran conocimiento práctico sencillo sobre los computadores como herramientas. Tienen una comprensión básica de las consecuencias del acceso a los computadores por múltiples usuarios.
Bajo Nivel 1	No demuestran de manera sistemática las habilidades evaluadas en ICILS.

Fuente: Elaboración propia a partir de Agencia de la Calidad de la Educación de Chile, 2017, págs. 13-16

La mayoría de los países evaluados se encuentran en el nivel 2, lo que significa que sus estudiantes solo dominan tareas como insertar información en una celda o buscar información explícita en una página Web. La situación es más preocupante cuando los resultados muestran que en los países con mejores resultados, más del 60% de los estudiantes no sabe evaluar la credibilidad de la información de un sitio web.

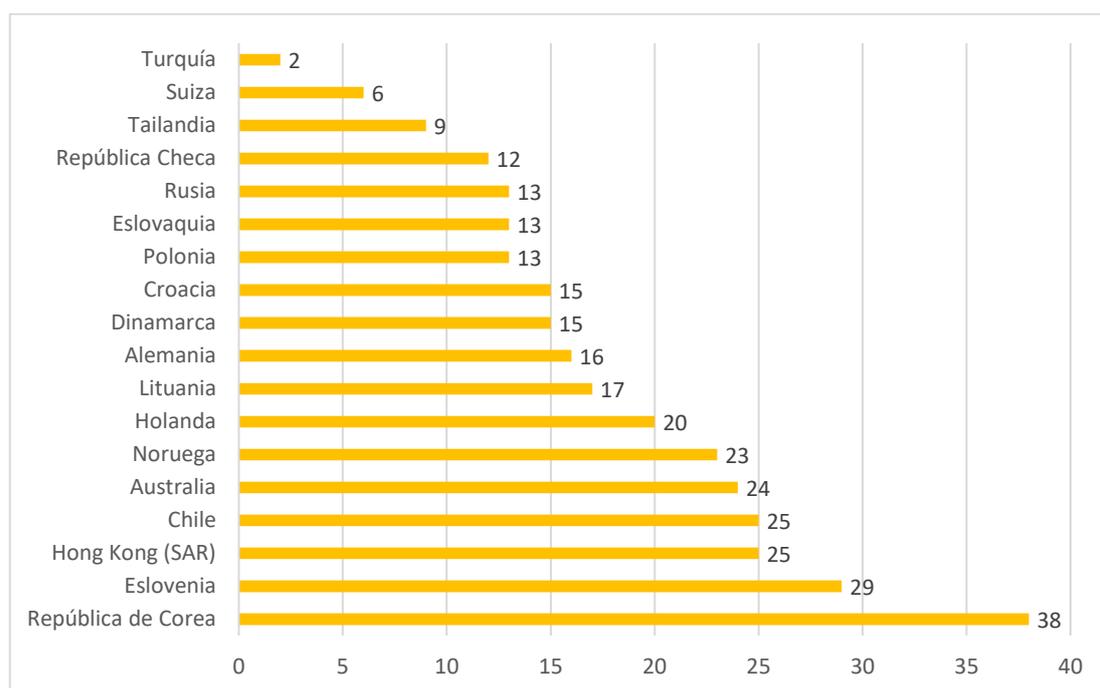
Gráfico 10. Puntaje promedio del estudio ICILS 2013, según países



Fuente: Elaboración propia a partir de European Commission, 2014, pág. 8

Otro resultado relevante de este estudio es la existencia de una brecha de género, donde las mujeres tienen mejores resultados en los aspectos menos técnicos de la competencia digital. Muestran mayores habilidades de comunicación y de lectura. A nivel general obtuvieron 18 puntos más que los hombres, siendo la mayor diferencia en el caso de Corea. Chile tiene la tercera mayor brecha con 25 puntos.

Gráfico 11. Brecha de puntajes ICILS 2013, según sexo y países



Fuente: Elaboración propia a partir de European Commission, 2014, pág. 10

A partir de los mencionados resultados, el informe europeo de este estudio propone (European Commission, 2014):

- Muchos “nativos digitales” no son digitalmente competentes: la escuela tiene un papel clave que desempeñar.
- Es necesario abordar las brechas de género y garantizar un enfoque integral para el desarrollo de las competencias digitales en la escuela.
- El uso pedagógico de las TIC en las escuelas sigue siendo limitado y se debe hacer más hincapié en el uso de las TIC que respalda las prácticas de enseñanza activa.
- Se necesita un desarrollo profesional específico para equipar a los docentes para un uso pedagógico efectivo de las TIC.
- Los entornos escolares colaborativos y los canales de cooperación e intercambio pueden actuar como multiplicadores para el uso innovador de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje.

Una nueva versión de las competencias TIC de la Unesco (2016) pareciera haber tomado nota de estos problemas. Se propone trascender el uso de las TIC y focalizarse en transformar las prácticas docentes. Uno de los conceptos que más se reitera es el de apropiación de la tecnología a través de la integración, reorientación y evaluación de ella por parte de los docentes.

“El uso reflexivo de las TIC por parte del docente, como un elemento fundamental en el desarrollo de competencias TIC desde una dimensión pedagógica, supone que el potencial que las TIC ofrecen para representar y transmitir información no representa en sí mismo un aporte a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que depende de la apropiación que el docente haga de ellas al integrarlas al sistema simbólico, que puede estar presente en cualquier tipo de escenario educativo (lengua oral, escrita, lenguaje audiovisual, gráfico, numérico, estético, etc.) en pro de la creación de condiciones inéditas relacionadas con los objetivos educativos que se haya propuesto” (Valencia-Molina, y otros, 2016, pág. 11)

Otro camino que se ha buscado para superar el limitado uso de la TIC en la educación ha sido la unión de dos ámbitos que han competido por la hegemonía del uso de los medios en la escuela: la alfabetización mediática y la informacional. Cada una de estas alfabetizaciones excede y contiene a la otra:

“Algunos consideran que la alfabetización informacional es un campo de estudio más amplio, en donde la alfabetización mediática forma parte de esta, mientras que, para otros, la alfabetización informacional es solamente una parte de la alfabetización mediática, la cual se ve como un campo más amplio” (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011, pág. 19).

Un análisis de seis estudios de la terminología utilizada en el ámbito de la investigación mediática mostró que las dos mencionadas tradiciones se diferencian claramente. 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 y prácticas comunicativas. 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” (Pérez-Rodríguez & Delgado, 2012, pág. 31)

La propuesta de la Unesco buscar integrar ambas perspectivas a través del acrónimo MIL (Media Information Literacy) o AMI en español (Alfabetización Mediática e Informacional). Se argumenta que esta unión se justifica por la tendencia a la convergencia de los medios y está centrada en lo que deben aprender los docentes abarcando conocimientos esenciales de los medios, archivos y otros proveedores de información en las sociedades democráticas (Wilson, y otros, 2011)

Bajo el argumento del peligro de reducir la educación mediática a la competencia digital también se ha justificado la necesidad de una convergencia terminológica. La unión de lo informacional con lo mediático permitiría superar lo digital y las disputas al interior del campo. “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 & Tyner, 2012, pág. 35).

Esta integración aparece como problemática o al menos un desafío. Aunque ambas alfabetizaciones buscan desarrollar destrezas que preparen a los individuos para la era digital, existirían más diferencias que similitudes. Luego de revisar la producción académica de la alfabetización mediática y alfabetización informacional entre 1956 y 2012, Lee y So (2014) distinguen que no hay mayores contactos entre ambas. Poseen distintos autores de referencia, pertenecen a diferentes centros de estudios y escriben y publican sus estudios en disímiles revistas.

Lo informacional tiene un enfoque reducido, estando más próxima al almacenamiento de la información. En cambio, lo mediático tiene un campo de acción más amplio a partir de la comunicación y sus relaciones con otros temas vinculados a los medios de comunicación.

“La alfabetización informacional es un campo más extenso que la alfabetización mediática, con un enfoque claro pero reducido al área de la biblioteconomía y la tecnología. Por otra parte, la alfabetización mediática tiene un ámbito de actuación mayor en relación con la comunicación, con temas relacionados con la salud, el ocio, los efectos de la comunicación y la cultura. Resulta evidente que ambos campos coinciden en ciertos aspectos, pero la alfabetización mediática no es en ningún caso un apartado de la alfabetización informacional, ni esta última una subcategoría de la alfabetización mediática” (Lee & So, 2014, págs. 144-145).

En la última década, encontramos autores que utilizan el concepto de “nuevas alfabetizaciones”, como Dussel o Jenkins, para referirse a competencias en la “sociedad de la participación”. En la misma idea, autores de lengua castellana utilizan el término de “alfabetizaciones múltiples”, como Lacasa y Bergomás. Una tercera alternativa de esta proliferación de conceptos es la unir dos vocablos en términos como “multialfabetizaciones”, “multiliteracidades” o “multiescrituras”. Una de las exponentes de la idea de las multialfabetizaciones es Kathleen Tyner, quien distingue entre alfabetizaciones instrumentales y representacionales.

“Dentro de las “instrumentales” encontraríamos, según la autora, la alfabetización informática (computer literacy), la alfabetización en redes (network literacy) y la alfabetización tecnológica (technology literacy). En cuanto a las “representacionales”, englobarían la alfabetización informacional (information literacy), la alfabetización visual (visual literacy) y la alfabetización mediática (media literacy)” (Buitrago, 2016, pág. 124).

La hegemonía de la alfabetización informacional instaló la idea de que la relación entre la escuela y los medios es solamente a través de las TIC. Los distintos nombres que tienen la educación mediática han provocado una confusión terminológica, pero sobre todo da cuenta de las luchas por establecer uno u otro enfoque en la escuela. A pesar de las buenas intenciones de la Unesco de buscar una convergencia de las tradiciones informacional y mediática, pensamos que ambas miradas son incompatibles.

La perspectiva de discriminar los productos mediáticos en buenos y malos debió ser abandonada cuando se comprobó que las audiencias aprovechaban su consumo independientemente de su “calidad”. De manera similar pensamos que la perspectiva informacional circunscrita al manejo de datos y el uso de la tecnología solo podrá convivir con lo mediático en la medida que supere este limitado radio de acción. Es decir, lo informacional solo podrá complementarse con lo mediático cuando se entienda como un ámbito de comunicación, como un espacio social y cultural.

2.5 Formación docente en educación mediática⁸

Los expertos en comunicación y educación concuerdan en la necesidad de profundizar en el desarrollo de una educación mediática 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 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 por parte de los jóvenes” (Unesco, 2007, págs. 1-2, traducción del autor).

Existe una insuficiente preocupación por una formación docente acorde a las características de la generación hiperdigital o hashtag a la que pertenecen las actuales estudiantes universitarias, entre ellas las de las carreras de educación. Es una generación que ha participado de grandes protestas a través de las redes sociales, entre ellas la movilización estudiantil de 2011 en Chile. El rasgo distintivo de esta generación es “la capacidad de estar conectado de manera especializada o segmentaria, y de manera deslocalizada y móvil, a una o varias herramientas de la web social con características etarias, sociales y culturales propias” (Feixa, Fernández-Planells, & Figueras-Maz, 2016, pág. 113).

La escasa oferta en educación mediática 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* y *social media* fuera del aula, que es el objetivo de la educación mediática.

⁸ Parte de este apartado aparece en el texto: *Estado de la cuestión de la formación docente en educación en medios* (Andrada, 2015a).

En los países iberoamericanos no existe ninguna asignatura dedicada exclusivamente a la educación mediática. No obstante, Brasil y Argentina aparecen como los estados que en mayor medida ofrecen una educación mediática 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 & Gastaldi, 2005, pág. 17).

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, pág. 38). Al respecto, los expertos iberoamericanos relevan la formación docente:

“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, pág. 39).

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).

Siguiendo la línea del concepto de la *Media Information Literacy* (MIL), en 2017 se publica un estudio que compara las políticas públicas en Europa bajo este concepto (Frau-Meigs, Velez, & Michel, 2017). Los resultados muestran que la alfabetización mediática e informacional se ve afectada por la hegemonía de lo digital y una implementación de MIL débil, en términos de financiación, evaluación y presentación de informes.

Dentro de los aspectos positivos se destaca que se ha creado una capacidad de asociación entre las escuelas públicas significativa. Cuanto más sólida sean las políticas MIL, expresadas en documentos y herramientas de establecimiento de normas, más fuerte es la creación de capacidad dentro del sistema escolar en términos de capacitación y material.

Se visualizan unas tendencias que apuntan a la expansión de los recursos y capacitaciones con desarrollos heterogéneos donde algunos países reducen sus políticas y otros las mantienen. “*The future trends tend to point to expanding Resources and Training and a mire heterogeneous development of public policies, with some countries dramatically reducing their framework (UK, Estonia, Latvia, Italy, etc.) while others are maintaining it (Belgium, Sweden, Ireland)*” (Frau-Meigs, Velez, & Michel, 2017, pág. 75).

Como hemos señalado, la Unesco ha buscado responder a la necesidad de una formación docente en educación mediática a través de la unión de los ámbitos informacional y mediático. En 2011 publica el texto *Alfabetización mediática e informacional (AMI). Currículo para profesores*.

El currículo combina las áreas de la alfabetización mediática y la alfabetización informacional 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” (Wilson, y otros, 2011, pág. 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 mediática en la competencia “Evaluación crítica de la información y las fuentes de información”.

A la fecha, la propuesta integradora de lo mediático y lo informacional no ha sido relevante para la formación de docentes en Chile. A nivel de propuestas específicas solo encontramos sugerencias desde estos dos ámbitos al finalizar la década de 2000.

En el primero caso, 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, pág. 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 mediática como un proceso gradual. Plantea un plan de formación continua de profesores a partir de un enfoque basado en las seis dimensiones de la competencia en comunicación audiovisual: lenguajes, 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).

2.5.1 Alfabetización digital en docentes⁹

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.

⁹ Parte de este apartado aparece en el texto: *Estado de la cuestión de la formación docente en educación en medios* (Andrada, 2015a) y en *La escuela en la incertidumbre digital: una lectura crítica desde las experiencias peruana y chilena* (Mateus & Andrada, en prensa).

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 del aprendizaje de los estudiantes con las herramientas digitales (Johannesen, Øgrim, & Giæver, 2014, pág. 301).

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, y otros, 2013, pág. 479)

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 (Janssen, y otros, 2013).

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, & Englien, 2014, pág. 286).

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, pág. 325).

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 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 & 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 FID¹⁰” (Silva, 2009, pág. 132).

El currículo de la enseñanza media (secundaria) de 1998, en el marco de la reforma educacional, incorporó el aspecto informático. El énfasis estuvo dado en el manejo de *software* y en la selección de la información como un objetivo transversal. Las llamadas “habilidades TIC” siguen la misma lógica en el currículo de primero a sexto básico. Son un recurso que se pone a disposición de los ejes de lectura, escritura y expresión oral de las bases curriculares de Lenguaje y Comunicación. En las nuevas bases curriculares para los estudiantes de séptimo básico a segundo medio (12 a 15 años), la asignatura de

¹⁰ Formación inicial docente.

Tecnología busca expresamente la alfabetización tecnológica de los estudiantes. Se organiza esta asignatura mediante los ejes de Resolución de Problemas tecnológicos y Tecnología, ambiente y sociedad (Mineduc, 2015).

La incorporación de las TIC en la enseñanza se da cuando la focalización de recursos y mayor acceso de la población a la educación abre paso a un interés mayor, centrado en la calidad de la educación. Un proceso lento que aún continúa, pero que, sin duda, ha sido impulsado por los propios estudiantes en sus manifestaciones de 2006 y 2011.

En 2011 el Ministerio de Educación, a través del programa *Enlaces*, presentó el documento *Competencias y estándares TIC para la profesión docente*, el cual forma parte del Marco de Competencias TIC para el sistema escolar, que incluye documentos sobre competencias TIC para directores de escuela, jefes de Unidades Técnico Pedagógica (UTP), orientadores y coordinadores de bibliotecas. Todos los documentos de competencias TIC de este marco se dividen en las mismas cinco dimensiones (Pedagógica; Técnica o Instrumental; Gestión; Social, Ética y Legal, y de Desarrollo y Responsabilidad Profesional), diferenciándose las competencias y estándares en el rol que cumple cada actor en el interior del centro escolar.

Respecto a los docentes, la dimensión pedagógica busca que los profesores incorporen las TIC para mejorar la calidad de su enseñanza, siendo un elemento de innovación y no de hacer lo mismo que ya hacen con tecnología. La dimensión Técnica o Instrumental se refiere al saber usar la tecnología con seguridad, por lo que está implícita en las otras dimensiones. La dimensión de la gestión está ligada a la implementación del currículo, puesto que su foco está en los procesos de desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

La dimensión Social, Ética y Legal, y de Desarrollo y Responsabilidad Profesional sería la que tendría una visión más crítica de la tecnología, ya que aborda aspectos éticos en el uso de la tecnología por parte de los estudiantes, como “las nuevas formas de socialización que promueven las TIC, a la equidad, el respeto a la diversidad y el cuidado de la salud de los/as estudiantes” (Mineduc, 2011, pág. 72). Finalmente, la dimensión de Desarrollo y Responsabilidad Profesional se refiere a que los docentes no pueden estar ajenos de las nuevas tecnologías que utilizan sus estudiantes y también a la idea del aprendizaje a lo largo de la vida para ellos mismos.

Desde estas dimensiones llegamos a los estándares, pasando primero por las competencias o fin que se busca lograr, y posteriormente por los criterios específicos que dan cuenta de que se ha adquirido esa competencia. El estándar es el nivel más específico que permite medir la adquisición de la competencia mediante descriptores, conocimientos asociados y campos de aplicación, como se detalla en la Tabla 4.

Tabla 4. Ejemplo de Estándar de la Dimensión Pedagógica para la profesión docente

Competencia	Criterio	Descriptores (Estándar)
1.1 Integrar TIC en la planificación de ambientes y experiencias de aprendizaje de los sectores curriculares para agregar valor al aprendizaje y al desarrollo integral de los estudiantes.	1.1.1 Planifica ambientes y experiencias de aprendizaje utilizando resultados de estudios, buenas prácticas o estrategias probadas respecto del uso de TIC.	<p>a. Planifica, usando TIC, de manera consistente con los resultados de estudios, buenas prácticas o estrategias probadas.</p> <p>b. Integra en la planificación, cuando sea el caso, el uso de TIC con otros medios de manera consistente con los resultados de estudios, buenas prácticas o estrategias probadas.</p>

Fuente: Mineduc, 2011, pág. 39

Al poco tiempo de la publicación de estos documentos, los estudiantes chilenos fueron evaluados por pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Los resultados muestran que más de la mitad de los estudiantes no alcanzan los mínimos en la gestión de la información y la utilización de las herramientas digitales para compartir y colaborar (Mineduc, 2014). Estos preocupantes resultados han llevado a la creación de un Consejo Asesor para la Agenda Digital en Educación, que realizó en 2017 una propuesta para una Política Digital en Educación Escolar. El documento presentado no promueve grandes cambios, pero enfatiza que los logros en infraestructura no han sido traspasados a competencias digitales de los estudiantes, debido a la dispersión y debilidades de lo que se ha realizado y a un fetichismo ante la tecnología.

El documento plantea recomendaciones para pasar de una etapa de apoyo a las diferentes asignaturas del currículum a experiencias de aprendizajes que preparen a los estudiantes para la sociedad del conocimiento. La propuesta tiene como eje estratégico la relación entre las competencias de los estudiantes y las prácticas de los docentes. A partir de los problemas detectados se plantean cinco ámbitos de acción que detallamos en la tabla 5:

Tabla 5. Ámbitos de acción prioritario propuestos por el Consejo Asesor para la Agenda Digital en Educación de Chile

Ámbito de acción	Resumen propuesta
Capacidades docentes	Fortalecer la preparación y ejercicio de los docentes, en particular, incorporando las orientaciones de la política digital en los estándares e instrumentos de evaluación de la nueva carrera docente y de la formación inicial; y, a partir de una consulta nacional a los docentes, diseñar e implementar planes para acompañar y apoyar su trabajo en las escuelas.
Liderazgo directivo	Fortalecer las capacidades de adoptar e impulsar la política digital a nivel local y de cada establecimiento, formando y apoyando a los diferentes actores con roles de liderazgo en la organización escolar, en particular a sus directores, pero también a sostenedores, jefes de unidades técnico-pedagógicas y coordinadores de Enlaces.
Currículum y evaluación	Profundizar la incorporación de las competencias digitales en los instrumentos curriculares y evaluativos del sistema escolar (bases curriculares, programas de estudio, estándares y evaluaciones nacionales); y fortalecer la enseñanza de la computación, ampliando y potenciando estas especialidades de la educación media técnico-profesional y estudiando su eventual extensión a otras modalidades y ciclos escolares.
Internet y recursos digitales	Implementar mecanismos de apoyo a los sectores más vulnerables a fin de asegurar que todas las escuelas y estudiantes tengan adecuado acceso a Internet de calidad; y ampliar los recursos educativos digitales que se proveen a través de la red (repositorios de recursos digitales, libros electrónicos, recursos vinculados a los textos, plataformas, entre otras).

Coordinación
institucional

La adecuada implementación de la política digital para el sistema escolar requiere involucrar a todo el Ministerio de Educación (Autoridades, Enlaces, DEG, UCE, CPEIP), así como otras instancias estatales (Agencia Calidad, SUBTEL); y vincularse con los aportes e innovaciones de universidades, empresas, fundaciones, ONG's, entre otras.

Fuente: Mineduc, 2017

3. La competencia mediática¹¹

El término competencia tiene dos usos muy diferentes. Por un lado, se refiere a competir y es descrita como la “disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo”. En su segunda acepción se refiere a la “pericia, idoneidad o aptitud para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (RAE, 2014).

La idea de las competencias en la educación aparece con fuerza en la década de 2000, cuando la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) comienza a realizar el informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). También ha impulsado este concepto la Unión Europea a través del aprendizaje basado en ocho competencias clave o destrezas básicas necesarias para el proceso de aprendizaje de las personas a lo largo de la vida, siendo la cuarta el tratamiento de la información y la competencia digital (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005).

Las competencias en lo relativo a los medios se han reducido a lo digital en la escuela. Como hemos visto en Chile, las competencias relativas a los medios se vinculan fundamentalmente a las TIC¹².

Muy vinculado con la globalización de la economía, este movimiento dio lugar a una preocupación mayor por la eficiencia y el rendimiento, aliados de la competitividad y la rentabilidad. Los centros de producción empezaron a crear sus propios servicios de formación para asegurar la “competencia” de su mano de obra.

Esta dinámica vinculada con la salida laboral caló en el ámbito escolar, que adoptó este enfoque como eje del nuevo sistema basado en la precisión de aquellas capacidades requeridas (por las fuerzas del mercado y, en menor medida, por la sociedad). Este modelo provoca resistencias y polémicas, algunas de las cuales incluyen la eliminación de ciertos contenidos, como la enseñanza de la filosofía en las escuelas o del sentido humanista de los estudios superiores.

¹¹ Parte de este apartado aparece en el texto: *Construcción de un cuestionario transnacional de competencia mediática* (Ferrés, Mateus & Andrada, 2018).

¹² Ver apartado La crisis de la alfabetización digital

Existe un movimiento contemporáneo que reclama un esquema de formación más holístico y que cuestiona la “dictadura” de las evaluaciones estandarizadas globales como la prueba PISA (The Guardian, 2014).

Sin embargo, la gran mayoría de nuestros sistemas educativos están basados en competencias, lo que nos obliga a repensar bajo este enfoque la educación mediática si queremos que forma parte del sistema formativo.

La propuesta de la competencia mediática ha sido justificada por sintetizar en una palabra los conocimientos, las destrezas y las actitudes. Se busca ir más allá de un uso instrumental del término que apela a la eficacia laboral. Por el contrario, se centra en el ciudadano. “No se piensa en una competencia que garantice la eficacia profesional, sino que potencie la excelencia personal. La competencia mediática ha de contribuir a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos y ciudadanas, así como su compromiso social y cultural” (Ferrés & Piscitelli, 2012, pág. 76).

La competencia mediática ha sido uno de los conceptos que ha permitido operacionalizar el estudio de la educación en medios, midiendo en primer lugar lo preparada que está la ciudadanía para relacionarse con los medios de comunicación en la era digital y, posteriormente, investigando grupos específicos de la población 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.

La investigación se llevó a cabo a partir del concepto de competencia en comunicación audiovisual, la que se entendía como 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” (Ferrés, 2007, pág. 10). Contiene seis dimensiones que deben entender en relación con las demás. Tiene dos ámbitos de incidencia: el personal y el operativo. Cada una de las dimensiones contiene indicadores del ámbito de análisis (la mayoría) y de la expresión.

Tabla 6. Dimensiones de la competencia en comunicación audiovisual

Dimensión	Descripción
Los lenguajes	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="507 353 1361 454">▪ Conocimiento de los códigos que hacen posible el lenguaje audiovisual y capacidad de utilizarlos para comunicarse de manera sencilla pero efectiva. <li data-bbox="507 488 1361 589">▪ Capacidad de análisis de los mensajes audiovisuales desde la perspectiva del sentido y significación, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros.
La tecnología	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="507 656 1361 757">▪ Conocimiento teórico del funcionamiento de las herramientas que hacen posible la comunicación audiovisual, para poder entender cómo son elaborados los mensajes. <li data-bbox="507 790 1361 853">▪ Capacidad de utilización de las herramientas más sencillas para comunicarse de manera eficaz en el ámbito de lo audiovisual.
Los procesos de producción y programación	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="507 954 1361 1088">▪ Conocimiento de las funciones y tareas asignadas a los principales agentes de producción y las fases en las que se descomponen los procesos de producción y programación de los distintos tipos de productos audiovisuales. <li data-bbox="507 1122 1361 1218">▪ Capacidad de elaborar mensajes audiovisuales y conocimiento de su trascendencia e implicaciones en los nuevos entornos de comunicación.
La ideología y los valores	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="507 1296 1361 1397">▪ Capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes audiovisuales, en cuanto representaciones de la realidad y, en consecuencia, como portadores de ideología y de valores. <li data-bbox="507 1431 1361 1529">▪ Capacidad de análisis crítico de los mensajes audiovisuales, entendidos a un tiempo como expresión y soporte de los intereses, de las contradicciones y de los valores de la sociedad.
Recepción y audiencia	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="507 1597 1361 1697">▪ Capacidad de reconocerse como audiencia activa, especialmente a partir del uso de las tecnologías digitales que permiten la participación y la interactividad. <li data-bbox="507 1731 1361 1825">▪ Capacidad de valorar críticamente los elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción y valoración de los mensajes audiovisuales.

La dimensión estética	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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. ▪ Capacidad de relacionar los mensajes audiovisuales con otras formas de manifestación mediática y artística
-----------------------	---

Fuente: Ferrés, 2007, págs. 11-12.

En la actualización de estas dimensiones, realizada en 2012, se cambiaron las dimensiones producción y programación, y recepción y audiencias por las dimensiones de producción y difusión y procesos de interacción. El nuevo texto hace referencia a competencia mediática y ya no a audiovisuales. Se aumentan los indicadores de expresión y se modifican dos dimensiones, dando cuenta de la relevancia que adquieren los términos de participación y prosumidor en oposición al de la recepción. También se realizan mayores referencias a la importancia de las emociones y las implicaciones de los descubrimientos sobre el funcionamiento del cerebro.

“Entre los educadores tiende a haber mucha más predisposición a incorporar en los procesos de enseñanza-aprendizaje las modificaciones producidas por la revolución tecnológica que a asumir las aportaciones hechas por la revolución neurobiológica. La neurociencia ha puesto patas arriba muchas de las convicciones mantenidas durante siglos en la cultura occidental sobre el funcionamiento de la mente” (Ferrés & Piscitelli, 2012, pág. 78).

En este nuevo documento la competencia mediática es entendida como la “competencia que permite interaccionar de manera crítica con mensajes producidos por los demás, y siendo capaz de producir y de diseminar mensajes propios” (Ferrés & Piscitelli, 2012, págs. 77-78).

Tabla 7. Dimensiones de la competencia mediática

Dimensiones	Descripción
Lenguajes	Capacidad de interpretar y valorar los códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje. También incluye la capacidad de expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación y de

	significación y de modificar productos existentes, confiriéndoles un nuevo sentido y valor.
Uso de la Tecnología	Comprensión del papel que desempeñan en la sociedad las tecnologías de la información y de la comunicación y de sus posibles efectos. Junto con esto, se refiere a la habilidad para interactuar de manera significativa con medios que permiten expandir las capacidades mentales, y a la capacidad de manejar con corrección herramientas comunicativas en un entorno multimedial y multimodal, y de adecuar las herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos que se persiguen.
Procesos de interacción	Capacidad de valorar la propia dieta mediática, así como los elementos cognitivos, emocionales y contextuales que intervienen en la recepción. A la vez, incluye una actitud activa en la interacción con las pantallas, entendidas como oportunidad para construir una ciudadanía más plena y un desarrollo integral para transformarse y transformar el entorno.
Proceso de producción y difusión	Conocimiento de las funciones y tareas de los agentes, fases y difusión de los procesos de producción de los medios y capacidad para elaborar, seleccionar, compartir y diseminar información, incrementando la visibilidad de los mensajes.
Ideología y valores	Capacidad de análisis, actitud crítica y gestionar las emociones en la interacción con los mensajes mediáticos y las pantallas, y de elaborar productos y de modificar los existentes para cuestionar valores o estereotipos presentes en algunas producciones mediáticas.
Estética	Capacidad de extraer placer y valorar los aspectos formales de los mensajes audiovisuales, y de apropiarse y de transformar producciones artísticas, potenciando la creatividad, la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ferrés & Piscitelli, 2012

Una segunda iniciativa es el desarrollo del concepto de Competencia Digital Profesional (PDC por sus siglas en inglés) para los profesores noruegos, el cual enfatiza la importancia de que los docentes aprendan la didáctica de las nuevas tecnologías y no solo

a utilizarlas. La PDC se compone de 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, & Engelién, 2014, pág. 286).

En Alemania se ha desarrollado una tercera propuesta apoyada por el Ministerio Federal de Educación e Investigación, mediante el proyecto *Modelando y midiendo las competencias pedagógicas mediáticas (M³K)*. El proyecto propone competencias en las áreas de la didáctica mediática, la educación mediática y la reforma escolar (Tiede & Grafe, 2016).

Profundizaremos en la competencia mediática propuesta por Ferrés y Piscitelli (2012) porque es la que ha servido para operacionalizar investigaciones sobre docentes en investigaciones en Iberoamérica y es una de las perspectivas que fundamentan esta investigación.

El estudio, que define dimensiones e indicadores para medir esta competencia (Ferrés 2006, 2007), muestra que en la mayoría de las dimensiones los españoles suspenden, obteniendo las peores puntuaciones en lo referido a la estética y al 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, y otros, 2011).

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 en 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, & Celly, 2014, pág. 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 & Guerra, 2011).

En 2014 se evaluó la competencia mediática del profesorado no universitario en España. Se aplicó un cuestionario *online* a 905 profesores e 10 provincias españolas utilizando las dimensiones de la competencia mediática propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012). Participaron profesores de educación infantil, primaria, secundaria y formación profesional. Los resultados muestran que “impartir docencia en etapas educativas superiores, salvo en el caso de Formación Profesional, conlleva la adquisición de mayores niveles competenciales” (González, Gozávez, & Ramírez, 2015, pág. 133). A partir de estos resultados, la educación infantil, al tener bajos resultados, tendría una mayor urgencia en adquirir una formación en educación mediática.

Los mejores resultados se dieron respecto a utilizar los medios de comunicación para mejorar el proceso educativo, reconocer cuando un producto mediático no cumple unas mínimas exigencias estéticas, distinguir los diferentes códigos y registros utilizados en los mensajes de los medios y sus tendencias sociopolíticas. Los docentes también aseveraron tener la capacidad de comunicarse adecuando el lenguaje y de evitar el uso de estereotipos o prejuicios cuando comunican.

Los peores resultados muestran que el profesorado no sabe si hay un Consejo Audiovisual en España, si las empresas de comunicación tienen un código deontológico y desconocen qué es una licencia Creative Commons. También desconocen las herramientas para controlar los contenidos de Internet. Además, la mayoría no ha participado en proyecto

de innovación relacionados con la competencia mediática en los últimos cinco años (González, Gozávez, & Ramírez, 2015).

3.1 Instrumentos para medir la competencia mediática¹³

En este apartado retomaremos algunos estudios ya señalados, pero centrándonos en los instrumentos de medición de la competencia mediática que se han utilizado. El mencionado estudio *La competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España* (2011) aplicó un cuestionario entre 2009 y 2010 a 6.626 personas de 17 comunidades autónomas de España que incluyó a universidades e institutos de todas las comunidades. Se dividió en dos partes: en la primera se realizaron preguntas genéricas para identificar las características referentes al nivel de estudio, sexo y edad del entrevistado, mientras que en la segunda se evaluaron las dimensiones de la competencia mediática a través de 28 preguntas. El cuestionario fue administrado en papel, con un monitor y las salas debían estar equipadas con un ordenador con CD o DVD que permitiera reproducir dos spots publicitarios.

El diseño del cuestionario partió de la premisa de que las competencias en educación mediática no se evalúan porque no se enseñan, pero que “probablemente no se enseñan porque, al no ser evaluadas, no hay conciencia de las carencias que existen en este ámbito” (Ferrés, y otros, 2011, pág. 11).

Entre sus resultados, el estudio mostró que en la mayoría de las seis dimensiones de la competencia mediática los españoles no obtuvieron los niveles mínimos aprobatorios, estando las peores puntuaciones en las dimensiones estética y de lenguaje audiovisual, mientras que los mejores fueron en el uso de tecnología, en especial en los más jóvenes.

Además de los resultados, los autores del proyecto expusieron las dificultades para diseñar un instrumento que evaluara las dimensiones y los indicadores, la

¹³ Parte de este apartado aparece en el texto: *Construcción de un cuestionario transnacional de competencia mediática* (Ferrés, Mateus & Andrada, 2018).

inclusión/exclusión de preguntas, la codificación y la fiabilidad de los resultados por cada dimensión. La falta de referentes respecto a la medición de la competencia mediática produjo un alto número de opiniones y disensos respecto a los criterios y herramientas de evaluación de las dimensiones. Especial dificultad tuvo la elaboración de ejercicios visuales, dado que las pruebas piloto que se realizaron mostraron que este tipo de preguntas debían ser revisadas, lo que implicó una gran cantidad de tiempo hasta encontrar las interrogantes definitivas.

El cuestionario tuvo algunos aspectos particulares que se evidenciaron en su validación. Entre ellos, algunas preguntas con resultados extremos: los rendimientos bajos se justificaron porque la ciudadanía no había tenido formación en este ámbito, en especial en lo referido a las emociones; mientras que los rendimientos altos se explicaron por la intencionalidad de incluir preguntas con baja dificultad para mostrar que un porcentaje significativo de las personas tenía carencias básicas, lo que podría descubrir a exponer la necesidad de educación mediática en el país.

Las pruebas piloto permitieron determinar que se debían eliminar las preguntas abiertas. No obstante, se mantuvieron dos referidas a la elección estética de un spot debido a la dificultad de medir esta dimensión. También se incluyeron preguntas que no puntuaban, con el fin de darle una mayor confianza a la persona que responde y venciera las reticencias ante un tema en el que no ha sido formada.

En cuanto a la codificación y fiabilidad, el instrumento evalúa la competencia mediática en general y las dimensiones específicas, sin embargo, no permite establecer diferencias entre las dimensiones. Además, hay dimensiones que tienen un mayor peso en el instrumento, como ideología y valores, en desmedro de producción y programación. También hay disparidad en la cantidad de preguntas, en especial, para el caso de la dimensión estética que solo tiene dos, como ya mencionamos.

No obstante estas dificultades, la medición de la competencia adquiere validez científica debido a la representatividad de la muestra y a que los datos fueron complementados con una segunda parte cualitativa, donde se realizaron entrevistas y grupos de discusión en algunas comunidades españolas. El estudio aportó una línea base acerca de la competencia mediática a nivel nacional y se constituyó en un referente en el momento de investigar la educación mediática en Iberoamérica.

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 los lenguajes. La investigación desarrolló un test de alfabetización digital en línea (test ADO), el cual 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, & Moreno, 2015).

En *La competencia mediática del profesorado: Un instrumento para su evaluación* (2014), se da cuenta de la evaluación de las competencias de los docentes españoles no universitarios 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 en comunicación audiovisual (Ferrés, 2007), 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, & Caldeiro, 2014, pág. 144).

En la mencionada evaluación de la competencia mediática del profesorado no universitario, en el cuestionario *online* se utilizaron preguntas de autovaloración o autoperceptivas y dicotómicas. Las primeras arrojaron una mejor fiabilidad, con una alfa de Cronbach de 0,812, que las segundas, con un 0,625. Los autores dicen que el instrumento funciona, sin embargo, reconocen que las fiabilidades son distintas.

Estamos convencidos de que ambos grupos de ítems están midiendo el mismo constructo para el que fueron creados, aunque comprobamos cómo la fiabilidad de los ítems de tipo dicotómico es moderada según Castañeda et ál. (2010) en

comparación con la fiabilidad obtenida para los ítems de autovaloración, que consideramos mayor o alta (Gozálvez, González, & Caldeiro, 2014, pág. 128).

A pesar de estos resultados, pensamos que las preguntas autoperceptivas corresponden a una primera etapa de la medición de competencia mediática que debe ir superándose. Las preguntas autoperceptivas medirían con mayor fiabilidad solo lo que creemos saber o lo que creemos poder hacer. Sin embargo, la autopercepción no se corresponde con la idea de demostrar que somos capaces de interaccionar de manera crítica con mensajes producidos por los demás, y siendo capaz de producir y de diseminar mensajes propios (Ferrés & Piscitelli, 2012).

3.2 Carencias de la educación mediática

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 la competencia mediática de la población. A partir de los resultados de estas investigaciones, se tiene un diagnóstico para mejorar la implementación de la educación mediática.

Una de las carencias en la educación mediática es que los docentes reconocen no tener formación en medios o que, si la han tenido, ésta ha sido insuficiente. Desde hace más de una década, los expertos iberoamericanos “coinciden en la necesidad de una formación específica de profesores en el ámbito de la educación en medios de comunicación” (Gálvez, 2005:39).

La investigación *Propuestas para la formación en educación en medios en profesores chilenos* (2009) 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, 2009, pág. 204).

En la ciudad de Granada, España, los estudiantes de la titulación de maestría mostraron una contradicción similar a la de los profesores chilenos, ya que dijeron sentirse preparados para usar las nuevas tecnologías, pero señalaron la necesidad de una formación adicional respecto a las TIC (Gallego, Gámiz, & Gutiérrez, 2010). En una investigación realizada en la ciudad turca de Konya-Eregli se demostró que los docentes poseen carencias en su formación en educación mediática, lo que se evidencia en un enfoque excesivamente teórico en los cursos que imparten (Sur, Ünal, & Iseries, 2014).

En España se han realizado diversas investigaciones para detectar las necesidades y carencias que llevan al déficit en la competencia mediática. Respecto al ámbito de la enseñanza universitaria, 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 & Ferrés, 2013, pág. 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 & Aguaded-Gómez, 2015, pág. 193).

Un novedoso ámbito para investigar las carencias en la formación docentes ha sido analizar el tratamiento que tiene el tema de lo emocional en los textos realizados por los expertos en educación mediática. Analizar el enfoque de este tema resulta relevante, debido a la importancia que tiene el cerebro emocional en la persuasión que realiza el *marketing*, utilizando los conocimientos provenientes de los hallazgos de las neurociencias referidos al funcionamiento de la mente humana. Los resultados del análisis de los textos muestran que los expertos tienen un enfoque en el que predomina lo cognitivo y lo racional frente a lo emocional, la información y el conocimiento frente al entretenimiento, y que se valora mucho más el conocimiento antes que la actitud ante los medios (Ferrés, Masanet, & Marta-Lazo, 2013). De esta forma se comprobó un desfase entre las preocupaciones de la academia y la industria mediática.

Los estudios de las carencias de la docencia en educación mediática muestran que los profesores tienen una buena actitud ante los medios, que les hace pensar que pueden enseñar sobre ellos. Existe una falta de oferta de formación y, cuando ha existido, se centra en aspectos teóricos, lo que impide una adecuada implementación en el aula. El enfoque de la (escasa) educación mediática se focaliza en el uso de la tecnología y la ideología y los valores que promueven los medios, dejando de lado dimensiones como la interacción, el lenguaje audiovisual y la estética. La formación tampoco contempla el tratamiento de lo emocional ni del inconsciente, lo que genera una grave carencia a partir de los descubrimientos del funcionamiento de la mente.

4. Creencias sobre los medios¹⁴

En la primera función de cine de la historia, los hermanos Lumière presentaron siete registros de situaciones que se vivían en 1895. El sexto registro mostraba un tren expulsando humo y acercándose a la pantalla. El impacto del público fue tal que muchas personas salieron corriendo de la sala de exhibición asustadas, pensando que el tren las atropellaría; otras se quedaron disfrutando de ese espectáculo y presenciaron el último registro, donde vieron dos veces el derribo de una pared por parte de unos obreros.

En la segunda se presentó la escena en retroceso por lo que los espectadores que permanecieron en la sala fueron testigos de los primeros efectos especiales del cine. En las reacciones de esta primera función apreciamos las dos formas en que posteriormente nos relacionaríamos mayoritariamente con los medios: el pánico y la fascinación.

La prehistoria de la educación mediática la encontramos en el análisis estético de los cineclubes en la década de 1920. Estaba presente en el deseo reflexionar sobre lo que mostraba la pantalla grande y de “educar” acerca del cine. Ya “en 1922, se celebró en Francia la primera conferencia nacional de los departamentos regionales de educación cinematográfica” (Fedorov, 2011, pág. 8). Una vez que la pantalla se apagaba, muchas personas sentían la necesidad de conversar sobre lo que habían visto. Los más entusiastas se organizaron para compartir funciones y hablar sobre las propuestas artísticas de un director, la estética de un filme o la situación social que se plasmaba en el celuloide.

El análisis estético del cine llegó a las aulas a partir de la década de 1950 en Francia, Canadá, Inglaterra y Estados Unidos, con cursos que buscaban educar a los estudiantes en el lenguaje audiovisual. No se hablaba de educación mediática, pero se enseñaba a apreciar el medio de comunicación más consumido de la época. Se realizaba desde la fascinación que producía el séptimo arte, reconociendo los méritos de un autor y de su obra, formando parte de la tradición que se siente atraída por los medios o apologista. No obstante, el análisis estético fue criticado por establecer una línea divisoria entre una alta y una baja cultura, despreciando producciones populares catalogadas como cine de mala calidad por no cumplir con los gustos estéticos canonizados (Fedorov, 2011), por lo que

¹⁴ Parte de este apartado aparece en el texto: *Percepciones sobre los medios de comunicación en formadores de docentes de educación infantil en Chile* (Andrada & Cabalin en revisión).

también podemos ubicar el análisis estético del cine en la tradición del pánico y rechazo a los medios, también llamada tradición apocalíptica.

A partir de la década de los 70, el cine pierde hegemonía como espectáculo de masas y el interés académico se amplía hacia los nuevos medios, en especial, la televisión y la radio. Este cambio puso en un segundo lugar el análisis estético en la universidad y la escuela. Sin embargo, sigue estando presente en una gran cantidad de carreras artísticas y de comunicación, en la existencia de cine clubes y en la formación de espectadores en cine.

A continuación, damos cuenta de las tradiciones epistemológicas que surgen de la relación entre la educación y los medios de comunicación, lo que nos permitirá mostrar los puntos de partida de las creencias sobre los medios.

4.1 Tradición apocalíptica

Los medios de comunicación y las tecnologías pueden ser percibidos como amenazas, ya sea porque generan daños en la salud, manipulan lo que piensan las personas o simplemente porque consumirlos, interactuar y expresarse mediante ellos es visto como una pérdida de tiempo. En el extremo de esta visión, encontramos sentimientos como el pánico o la amenaza, lo que se ha conocido como la tradición apocalíptica de los medios.

El modelo inculcador o moralizante es la versión más extrema de la tradición apocalíptica de los medios. Este modelo se basa en la idea de que los productos mediáticos pueden incluir imágenes o mensajes que tienen una influencia negativa en la población, por lo que es necesario proteger a los espectadores de contenidos inmorales como la violencia y el sexo. Desde esta perspectiva, los medios tendrían un gran poder de persuasión sobre las personas y se hace necesario restringir su exhibición y recepción. Ya en la década de 1910 las autoridades comienzan a censurar películas, determinando qué filmes deben ser proyectados. En 1936, el Papa Pío XI realiza una encíclica sobre espectáculos cinematográficos donde felicita el trabajo de la denominada Liga de la Decencia, que contribuyó “al establecimiento de un código de censura bastante estricto en 1934” (Purcell, 2011, pág. 195).

En 1938 Orson Welles narra en la radio una adaptación de la novela de ciencia ficción *La Guerra de los Mundos*, donde un grupo de alienígenas invade la Tierra. Miles de auditores entraron en pánico creyendo que la historia era real, porque sintonizaron el programa luego de la introducción, donde se explicaba que lo relatado era una ficción. El miedo colectivo generó un colapso de las líneas telefónicas y mostró el poder de influencia de los medios sobre las personas, dando fuerza a la idea de que la población debe ser protegida de la influencia de los medios.

En 2008 el Consejo Superior del Audiovisual en Francia prohíbe a los canales de televisión abierta emitir programas para niños menores de tres años. La medida se fundamenta entre otras cosas en que “una sobreexposición a la televisión podría provocar una hiperestimulación con dificultades para dormir, hiperactividad y falta de concentración; temor incluso a una sobreestimulación de incitaciones tecnológicas que (se teme) podría generar desarrollos cerebrales desbalanceados” (Fuenzalida, 2016, pág. 43).

Al momento de escribirse esta tesis (junio de 2018) el presidente de Francia, Emmanuel Macron, logró la primera aprobación de la asamblea nacional de una ley donde se prohíben los teléfonos móviles en el aula. El texto señala: “Excepto en los lugares donde, en las condiciones que se precisen, el reglamento interior lo autorice expresamente, el uso de un teléfono móvil por parte de un alumno está prohibido en las escuelas maternas, las escuelas elementales y los colegios” (Bassets, 2018, pág. 1).

La oposición al Presidente explicó que la medida no cambia la situación actual porque la mitad de las escuelas ya aplicaba la prohibición. Los argumentos de los legisladores favorables a la medida son propios de la visión apocalíptica de los medios:

“Los teléfonos móviles favorecen el ciberacoso y exponen a los alumnos a imágenes de violencia y pornografía, además de disminuir la concentración. El problema, añaden, no es sólo su presencia en las aulas sino en el patio, donde ‘puede resultar nefasto al reducir la actividad física y limitar las interacciones sociales entre los alumnos’” (Bassets, 2018, pág. 1).

Los principales voceros de esta tradición son los reivindicadores, grupo compuesto por activistas, políticos, expertos y comentaristas, que tienden a responsabilizar a los medios de problemas sociales más complejos. Ellos logran la atención de los medios a través de

la exageración de los problemas y el uso de evidencia científica de carácter dudoso. Algunos de sus superventas, tales como *Born to buy: The commercialized Child and the new consumer culture* (2004) o *Consuming kids: The hostile takeover of childhood* (2004), critican la influencia del *marketing* dirigido a los niños explicando que:

“Además de convertir a los niños en consumidores prematuros, se acusa a los medios de promover el sexo y la violencia, la comida basura, las drogas, el tabaco y el alcohol, los estereotipos de género y falsos valores morales, así como de contribuir a una “epidemia” de trastornos de salud mental, ansiedad, estrés y adicciones dañinas (incluyendo la misma adicción al consumo)” (Buckingham, 2011/2013: posición 412).

En una columna de opinión de 2016 en el periódico *The Sun*, Sue Palmer, la autora del superventas *Toxic childhood*, hace un llamado a las autoridades británicas a establecer el máximo de horas que los niños deben interactuar con las pantallas. “Necesitamos urgentemente pautas de salud pública sobre cuánto debemos permitir que nuestros niños usen dispositivos digitales. Si bien la tecnología basada en pantallas es excelente para los adultos, no es buena para los niños pequeños” (Palmer, 2016, pág. 1).

El modelo inoculativo ha instalado la idea de que los medios de comunicación son una amenaza para la educación de los niños y jóvenes, llevándolos a perder el tiempo mirando contenidos inmorales o superficiales. En la actualidad el modelo no se expresa mediante documentos como encíclicas papales o políticas expresas de mantener los medios de comunicación fuera de las aulas.

Se encuentra en el sustrato social y se alimenta de los reivindicadores apocalípticos de los medios que, paradójicamente, utilizan a éstos para propagar su discurso sobre los peligros que conlleva el uso de las pantallas para las personas, en especial para los niños. Este modelo ha penetrado en la educación formal y tiene como consecuencia práctica que, a pesar de las declaraciones internacionales a favor de la educación mediática (Unesco, 1982, 2007, 2012), los medios y las tecnologías se reduzcan a un recurso educativo en las escuelas y no sean vistos como un objeto de estudio multidimensional.

Otra vertiente de la tradición apocalíptica de los medios la encontramos en el modelo crítico, el cual se caracteriza por “leer” de forma crítica los medios de comunicación, buscando develar las ideologías y valores presentes en sus mensajes.

Reconocemos el aporte de esta perspectiva para la denuncia de la ideología y valores presentes en los mensajes mediáticos. Sin embargo, consideremos que la lectura crítica exagera el poder y manipulación de los medios con el fin de reducirlos a la categoría de enemigos. Debido a este hecho, aunque consideramos la lectura crítica es valiosa para la educación mediática y distinta del paradigma inoculativo, la incluimos dentro de la perspectiva apocalíptica.

Su precursor es el educador brasilero Paulo Freire, quien propuso la superación de la educación tradicional que forma sujetos pasivos que reproducen la cultura. Este modelo educativo busca liberar a los estudiantes, alfabetizando a ciudadanos con pensamiento propio que primero aprender a “leer” el mundo y luego la palabra (Freire, 1970/2005).

Tal como hemos señalado¹⁵, esta perspectiva educativa tuvo gran repercusión en Latinoamérica en la década de los 60 en un contexto donde las sociedades de esta región buscaron liberarse del dominio económico y cultural de los países desarrollados. En el ámbito de los medios el afán estuvo centrado en revelar los mecanismos de control ideológico de la industria cultural estadounidense. El libro *Para leer al Pato Donald* (Dortman & Mattelard, 1972/2012) es uno de los íconos de la mirada crítica de esa época, mostrando cómo se impone la ideología capitalista en un producto mediático aparentemente inocente.

“La motivación de este mundo excluye el amor. Los niñitos admiran a un lejano tío, que descubrió ‘un invento que mata al gusano de la manzana’. Aseguran: ‘el mundo entero le está agradecido por ello... Es famoso... y rico’. Donald responde acertadamente: ‘¡Bah! El talento, la fama y la fortuna no lo son todo en la vida’ – ‘¿No? ¿Qué otra cosa queda?’, preguntan Hugo, Paco y Luis al unísono. Y Donald no encuentra nada que decir, sino: ‘Er... Humm... A ver... Oh-h’” (Dortman & Mattelard, 1972/2012, págs. 39-40).

Durante la década de los 80, Mario Kaplún fue uno de los mayores promotores de la lectura crítica de los medios. Siguiendo las ideas de Freire, propone un modelo comunicativo liberador, donde “un óptimo recurso para generar esa actitud crítica respecto de los medios de comunicación consiste en hacer que los propios educandos los

¹⁵ Ver apartado Historia de la educación mediática en Chile.

practiquen y descubran así por ellos mismos las operaciones manipulatorias habilitadas por las mediaciones comunicacionales” (Kaplún, 1998/2002, pág. 217).

A partir de la propuesta de Jean Cloutieu de una comunicación participativa realizada por sujetos que son emisores y receptores (Emirec), Kaplún formula un modelo donde el destinatario esté al comienzo del proceso, permitiendo una comunicación popular donde los mensajes representen y reflejen a los destinatarios. “Proponemos llamar prealimentación a esa búsqueda inicial que hacemos entre los destinatarios de nuestros medios de comunicación para que nuestros mensajes los representen y reflejen. Por ahí comienza y debe comenzar un proceso de comunicación educativa” (Kaplún, 1998/2002, págs. 73-74).

La lectura crítica de los medios ha sido una de las perspectivas que más has penetrado en la escuela. Las escasas presencias de educación mediática en la educación formal que encontramos en la actualidad se centran en analizar la ideología y valores. Un ejemplo son los estándares orientadores de educación parvularia de Chile, donde se espera que “la educadora de párvulos que ha finalizado su formación inicial demuestra el logro de este estándar cuando: (...) 7. Lee en forma crítica los mensajes de los medios de comunicación de masas” (Mineduc, 2012, pág. 33).

Esta lectura conlleva una desconfianza general en los productos mediáticos, porque se los percibe como mecanismos de poder que legitiman y promueven la reproducción de la cultura dominante. Por ello, se sitúan en una posición apocalíptica donde más que el temor, predomina el rechazo a los medios.

4.2 Tradición apologética

La aparición de una nueva tecnología genera mucho entusiasmo. En las visiones más extremas se las señala como revolucionarias y certificadoras de la defunción de la tecnología anterior. El cine acabaría con los libros, la televisión con el cine e Internet lo hará con la televisión. Sin embargo, la realidad nos muestra continuidades entre los medios y procesos de convergencia entre ellos (Jenkins, 2008)

Los medios de comunicación pueden ser vistos como tecnologías o recursos que complementan el trabajo docente haciéndolo más eficiente o ayudando a motivar a los estudiantes. La idea de la televisión educativa se enmarca en esta perspectiva. Sus primeras manifestaciones fueron las teleclases, donde se encendía el televisor en el aula para que los estudiantes aprendieran a distancia sobre temas específicos. “Se pretendía hacer coincidir los horarios de clases escolares, especialmente en las mañanas, con programas de televisión estrictamente relacionados con determinadas materias escolares, para emitirlos en las aulas escolares” (Fuenzalida, 2005, pág. 14).

El reemplazo del docente por el aparato televisivo se sustentaba en el aumento de la cobertura del sistema escolar mediante la educación a distancia y el atractivo que tendría el lenguaje audiovisual para los estudiantes. Al poco tiempo, en especial en Latinoamérica, se abandonan estas clases y los contenidos quedan almacenados en videocasetes que podrían servir de apoyo para los docentes. Esta modalidad tampoco tiene mucho éxito, debido a tres factores en el interior de la escuela: la carencia de material audiovisual curricularizado, la falta de acceso a videocasetes y la escasa formación docente para trabajar con material audiovisual (Fuenzalida, 2005).

La televisión como réplica de la escuela siguió siendo parte de la programación de los canales. En Chile el caso más destacado se produjo las décadas de 1980 y 1990 con el programa de televisión educativa *Teleduc*, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, donde se enseñaba a adultos sobre comunicación efectiva, instalaciones eléctricas, negocios, fotografía, entre otros temas. Sin embargo, con la masificación de la informática, *Teleduc* dio un giro tecnológico, concentrando su formación a distancia a través del lenguaje digital mediante cursos realizados por plataformas *online*.

El desarrollo de la informática ha impulsado que muchos gobiernos hayan querido dar el “salto tecnológico” creando aulas de informática en las escuelas, dejando de lado la enseñanza del audiovisual. Con esta inversión se ha buscado disminuir la brecha digital, permitiendo que la población de menos recursos tenga acceso la informática y a Internet. Dicho de otra forma, se ha buscado alfabetizar digitalmente a la población, en el entendido que en la llamada sociedad de la información es imprescindible manejar correctamente las tecnologías de la comunicación y la información (TIC).

El correcto manejo de la tecnología se suele llamar competencia digital o habilidades TIC para el aprendizaje y se refiere a “la capacidad para resolver problemas, crear

innovaciones, gestionar y hacer uso crítico de información y colaborar con otros en el ambiente digital, así como participar de manera responsable en las diferentes esferas de la vida social que hoy se despliegan de manera predominante a través de medios y dispositivos digitales” (Mineduc, 2017, pág. 4).

La elaboración de las políticas tecnológicas a comienzos de la década de 2000 fue improvisada, ofreciendo soluciones a problemas que no habían sido identificados (Buckingham, 2008).

Se ponen en marcha iniciativas financiadas con sumas cuantiosas de dinero, que suelen acompañarse con declamaciones exageradas acerca de su valor educacional; con el tiempo esas iniciativas son abandonadas en silencio en favor de otras, sin que por lo general se evalué su éxito o fracaso (Buckingham, 2008, pág. 51).

La proliferación del concepto de las TIC se retroalimenta de una visión de la tecnología como fetiche. La publicación de *El marco de competencias de los docentes en materia de TIC* por parte de la Unesco, en 2008, fue un hito que validó internacionalmente la inclusión de las tecnologías en la formación docente. Este marco incluye tres enfoques didácticos escalonados: el aprendizaje de los elementos básicos de la tecnología, la profundización del conocimiento y la creación de conocimiento.

En Chile se publica el documento *Competencias y estándares TIC para la profesión docente* (Mineduc, 2011), el cual forma parte del Marco de Competencias TIC para el sistema escolar, que incluye documentos sobre competencias TIC para directores de escuela, jefes de Unidades Técnico Pedagógica (UTP), orientadores y coordinadores de bibliotecas.

Los estudiantes chilenos desde séptimo básico a segundo medio (12 a 15 años) cursan la asignatura de tecnología. Al concluir el curso, se espera que sean capaces de “usar y evaluar tecnologías de la información y la comunicación de forma responsable y respetar los límites legales, éticos y culturales de compartir información, reconociendo las oportunidades, riesgos e impactos que puede implicar su uso” (Mineduc, 2015, pág. 379).

Sin embargo, la creencia de que la tecnología puede solucionar los problemas de la educación ha comenzado a desvanecerse. Los estudiantes no saben gestionar la información ni compartir y colaborar mediante las herramientas digitales (Mineduc,

2014). Debido a estos resultados, los esfuerzos futuros no deben estar en el uso de la tecnología, sino en experiencias de aprendizajes significativas (Mineduc, 2017).

En el ámbito académico existiría un consenso respecto a que la promoción de las TIC se ha realizado desde un enfoque reduccionista, donde la competencia digital se centra en aspectos técnicos vinculados al uso y manejo de la tecnología. “Para una alfabetización puramente instrumental y tecnológica no es imprescindible la escuela. Es más, actualmente estas destrezas básicas de manejo de tecnología se adquieren en su mayor parte en entornos no escolares” (Gutiérrez & Tyner, 2012, pág. 32).

La nueva versión de las competencias TIC de la Unesco se hace cargo de estas críticas, puesto que ya no se habla tanto de la búsqueda e información, sino que se apunta a la apropiación de la tecnología a través de la integración, reorientación y evaluación de ella por parte de los docentes, buscando un uso reflexivo de las TIC (Valencia-Molina, y otros, 2016).

El estudio de las creencias sobre educación mediática en docentes permite conocer las ideas que los futuros y actuales profesores dan por seguras y ciertas sobre los medios de comunicación y los *mass media*, 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 cuasiexperimental, 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).

4.3 Convivir con los medios

Una tercera perspectiva es que se debe aprender a cohabitar con los medios. En Chile un 82% de la población posee un teléfono celular que se puede conectar a Internet y un 74% posee servicio de televisión por cable o satelital. Si nos enfocamos en los niños menores de siete años, un 35% de ellos tienen objetos tecnológicos propios, destacando el Tablet con un 22%. Además, según el 76% de los padres chilenos, es muy fácil que los niños menores de 13 años accedan mediante Internet a contenidos inadecuados, como videos que promueven el racismo o la violencia (CNTV, 2017).

Hacerse cargo de esta realidad es una “tercera vía” para relacionarse con los medios. Así como en el pasado uno de los grandes desafíos educativos fue el que la mayoría de la población aprendiera a leer y escribir, uno de los retos actuales es que las personas aprendan a convivir de manera positiva con los medios.

La educación mediática se manifiesta a través de distintos ámbitos. En el legislativo, el Parlamento Europeo aprobó en 2008 una resolución sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital, donde señaló que la gran concentración de los medios de comunicación “puede poner en peligro el pluralismo de los mismos y que, por ello, la alfabetización mediática es de capital importancia para la formación política y la participación activa de los ciudadanos de la Unión” (Parlamento Europeo, 2008, pág. 1)

En la resolución se señala que la educación mediática debe incluirse en la formación de profesores de todos los niveles de la educación escolar; en las escuelas, estando presente en los planes de estudios; en las universidades, promoviendo la educación mediática en la formación profesional y en la formación continua, y también en las personas mayores, buscando eliminar los temores que generan los medios y las nuevas tecnologías en este grupo (Parlamento Europeo, 2008).

En el ámbito de la docencia, encontramos el mencionado documento *Alfabetización mediática e informacional. Currículo para profesores* de la Unesco. En el texto se busca unir la tradición epistemológica que busca entender las funciones de los medios de comunicación, tener una visión crítica sobre ellos y poder usarlos para expresarse con la tradición de la alfabetización informacional, que se preocupa del acceso, evaluación y uso ético de la información. El currículo permite que los profesores desarrollen un programa

de estudios sobre el conocimiento y entendimiento de los medios e información para los discursos democráticos y la participación social, la evaluación de los textos mediáticos y fuentes de información y la producción y uso de los medios y la información (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011).

A nivel de los Estados, destaca la propuesta curricular de Portugal con su *Referencial de educação para os media para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário* (2014), realizado por investigadores del Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, de la Universidade do Minho, para el Ministerio de Educación Portugués. El referencial fue construido tanto a partir de documentos de educación mediática internacionales como desarrollados previamente en Portugal. A partir de temas, subtemas y descriptores de desempeños, los profesores pueden desarrollar un conjunto de conocimientos, capacidades, actitudes y comportamientos en estudiantes de educación infantil, primaria y secundaria, que van desde comprender el mundo actual, las TIC y las pantallas, la publicidad y las marcas hasta entender las audiencias, los públicos y el consumo (Pereira, Pinto, Madureira, & Pombo, 2014).

Otra línea de trabajo de la educación mediática es revisar el rol educador que tienen los comunicadores. Desde esta perspectiva se retoma la idea del servicio público de los medios como una utopía posible. “Aspirar a que la televisión llegue a ser un medio útil para la educación y el desarrollo cultural de los pueblos sigue siendo una utopía realizable” (García Matilla, 2003, pág. 133).

Si tomamos como hito fundador la declaración de Grünwald, la educación mediática cumple 35 años. Gracias al aporte de destacados educadores e investigadores (entre ellos, Freire, Cloutier, Vallet, McBride, Kaplún, Masterman, Livingstone, Buckingham, Aguaded, García Matilla, Ferrés, Pinto y Fuenzalida, entre otros) han existido avances en el ámbito del reconocimiento internacional de este campo de estudio, impulsado principalmente por la Unesco, y en la construcción de currículos que apoyen la implementación de la educación mediática en la escuela. Sin embargo, sigue pendiente su implementación continua desde el nivel infantil hasta el universitario.

En 2007, la *Declaración de París o 12 recomendaciones para la educación mediática* (Unesco, 2007) enfatizó la importancia de la formación inicial de los profesores (recomendación 4) y el desarrollo de una didáctica apropiada (recomendación 5). Las recomendaciones no han logrado concretarse en planes sistemáticos que incidan en la

formación de los docentes y los estudiantes, y que permitan contrarrestar y complejizar las tradiciones apocalípticas y apologéticas de los medios de comunicación.

También tiene gran importancia que los *stakeholders* del sistema de educación (recomendación 6), como los directores de escuelas y los coordinadores pedagógicos, asuman responsabilidades que permitan legitimar la educación mediática. Un elemento fundamental para esta legitimación es que los responsables de la educación conozcan en qué consiste la enseñanza de los medios masivos de comunicación, lo cual pareciera todavía lejano.

En un estudio realizado en España se determinó que los coordinadores de los cursos relacionados con la comunicación y la educación confunden la educación mediática con la enseñanza de la Tecnología de la Información y la Comunicación, TIC, dando por supuesto que “ya existe una oferta docente que cubre la Educación Mediática, cuando lo que cubre es una de las dimensiones de esta competencia” (Masanet & Ferrés, 2013, pág. 89).

Las tecnologías y los medios parecieran ir por distintos caminos en la formación docente. Las TIC son incluidas en los planes de formación docente en las universidades y en la escuela como una asignatura específica, confiriendo prestigio y un aura de vanguardia a los centros educativos, mientras “el estudio de los medios y la educación para los medios ha venido luchando sin demasiado éxito por hacerse un hueco en los currícula de la enseñanza obligatoria en distintos países” (Gutiérrez & Tyner, 2012, pág. 33).

En la mayoría de los países hay una ausencia de un plan continuo de educación mediática que vaya desde la educación infantil hasta la secundaria, tal como pedía la declaración de Grünwald (Unesco, 1982). Por el contrario, es abordada de forma transversal, convirtiéndose la mayoría de las veces en “tierra de nadie”.

Ya en la década de 1960 en el Reino Unido encontramos que la educación mediática tenía dificultades para ser incorporada en el currículo. A pesar de que se realizaba con un enfoque desde la estética se situaba en las asignaturas de lenguaje. “La *screen education* era impartida con éxito en varias escuelas inglesas. Pero los profesores encargados de impartir estas asignaturas en el Reino Unido consideraban que tenía más sentido integrar la *screen education* en los de lengua y literatura” (Higgins 1964: 51 en Fedorov, 2011, pág. 10).

En Chile, donde esta educación es un contenido del currículo de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de la secundaria, los profesores son autodidactas en aprender acerca de la educación mediática y también en su didáctica. Utilizan los medios que les resultan más cercanos como la prensa, relegando el lenguaje audiovisual.

Esta falta de formación redundante en que, a pesar de que el currículo busca profundizar en el estudio de los medios, la mayoría de las veces son utilizados como recurso metodológico, es decir, para aprender otras cosas (De Fontcuberta, 2009). Subyace en ellos la errónea idea de que basta consumir medios para poder aprender sobre ellos.

5. La educación infantil en la educación mediática¹⁶

La educación infantil estuvo presente en la primera declaración internacional sobre educación mediática, pero no ha vuelto a ser mencionada, salvo una excepción. El resto de las declaraciones se han enfocado en promover la enseñanza de los medios masivos de comunicación en la educación formal, la cual no contemplaría al nivel infantil. Así, las manifestaciones sobre la educación mediática no toman en cuenta uno de los niveles educativos que más se ha valorado durante las últimas décadas.

En el ámbito de la formación docente observamos que los esfuerzos por realizar orientaciones curriculares en educación mediática, como la *Alfabetización mediática e informacional (AMI). Currículo para profesores* (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011), son pensados para ser aplicados a estudiantes de secundaria, dejando afuera a la educación infantil.

La ausencia puede ser entendida como algo que estuvo y luego desaparece. La educación inicial estuvo presente en la primera declaración internacional sobre educación mediática, pero luego ha sido omitida, salvo una excepción.

En la *Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación* (Unesco, 1982) se incluyó, expresamente, a la educación infantil dentro de las preocupaciones de la educación mediática, al hacer un llamado a las autoridades competentes a “organizar y apoyar programas integrados de educación relativa a los medios de comunicación desde el nivel preescolar hasta el universitario y la educación de adultos (...)” (Unesco, 1982, pág. 2).

Un cuarto de siglo después, la *Paris agenda or 12 recommendations for media education* (2007) reafirmó casi todo lo expresado en la declaración de Grünwald, salvo la mención a la educación infantil. En su tercera recomendación se menciona el sistema escolar señalando que “las competencias y conocimientos básicos a adquirir son transversales e interdisciplinarias y deben ser especificadas para cada nivel del sistema escolar” (Unesco, 2007, pág. 2).

¹⁶ Parte de este apartado aparece en el texto: *Las ausencias de la educación infantil en la educación mediática* (Andrada, 2017).

Este sistema no incluiría a los primeros años de vida, sino que se centraría en los jóvenes, que son mencionados en la cuarta recomendación, donde se expresa la importancia de la formación inicial de los docentes como elemento clave de la educación mediática, la cual “debe basarse en un buen conocimiento de los usos de los medios de comunicación de los jóvenes” (Unesco, 2007, pág. 2).

En 2011, la *Fez declaration on media and information literacy* intentó validar por primera vez el concepto de Alfabetización Mediática e Informativa (AMI), conocido con el acrónimo MIL por sus siglas en inglés. En su tercer punto la declaración invita a “Integrar la MIL en los planes de estudios tanto en los sistemas formales como no formales” (Declaración de Fez, 2011, pág. 2).

La declaración, al igual que el concepto AMI, busca abarcar la enseñanza de los medios y las nuevas tecnologías de la forma más amplia posible. Un ejemplo de lo anterior es cuando se refiere a los programas de estudios en su noveno punto, invitando a “asegurar que los medios de comunicación y la ética de la información estén integrados en todos los programas de estudios y abogar por valores éticos por parte de los proveedores de comunicación, información y medios” (Declaración de Fez, 2011, pág. 2). Esta invitación tan amplia no deja espacio para menciones particulares como la educación infantil, aunque podemos suponer que no estaría incluida, ya que el currículo AMI está pensado para ser aplicado solamente en la secundaria.

Ese mismo año la *Literacia dos media. Declaração de Braga* menciona la escuela, llamando a “establecer puentes entre los investigadores de la educación en medios y las escuelas” (Pereira, 2011, pág. 2). La escuela como concepto podría abarcar a los niños del nivel primario, ya que al referirse a la integración entre la educación mediática y el plan de estudios se señala que se debe tener en cuenta especialmente a los niños y jóvenes. Sin embargo, no existen alusiones que permitan pensar que existe una preocupación por la educación infantil.

Las recientes declaraciones sobre alfabetización informativa (Praga, 2003; Alejandría, 2005; Toledo, 2006; Lima, 2009; Murcia, 2010; Maceió, 2011) tampoco mencionan la educación infantil. La única excepción es la *Declaración de La Habana. 15 acciones de ALFIN* (2012), la cual señala en su tercera acción, referida a la formación, que se debe fomentar la presencia curricular y/o extracurricular de la formación docente en competencias informacionales lo que será “un requisito, un valor añadido, una ventaja

diferencial de gran importancia en las instituciones educativas de nivel preescolar, primario, secundario y universitario” (Declaración de La Habana, 2012, pág. 2).

La mención explícita realizada en La Habana no ha generado una mayor preocupación de los expertos de educación mediática hacia la educación infantil. En las últimas declaraciones sobre AMI (Moscú, 2012; París, 2014) se reiteró la invitación a incluir la alfabetización mediática e informacional en la escuela, pero sin incluir referencias explícitas a la educación infantil.

Esta ausencia muestra una falta de preocupación y desconocimiento de la relevancia que ha adquirido en los últimos años la enseñanza y el aprendizaje en los primeros años de vida, debido principalmente a tres argumentos. En primer lugar, la educación infantil ha beneficiado la inserción laboral femenina gracias al aumento de cobertura de los jardines infantiles de bajo costo o gratuitos ofrecidos por los Estados, en especial en los sectores vulnerables. Aunque no existe consenso sobre el beneficio que tiene para los bebés asistir a la sala cuna (guardería) durante los primeros dos años, los expertos recomiendan la utilización de estos servicios para las madres que no tienen alternativas para el cuidado de sus hijos (Dussailant & González, 2012).

Un segundo argumento es el rédito social de la educación infantil. Según cálculos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, por “cada dólar invertido en la primera infancia, éste tiene un retorno de 8 dólares más tarde. Invertir en preescolar puede reducir la necesidad de realizar costosas intervenciones posteriores, para remediar el fracaso escolar, la deserción y conductas anti-sociales” (Pacheco, Elacqua, & Brunner, 2005, pág. 14).

El tercer argumento es que gracias a los estudios del cerebro infantil se ha podido demostrar que los primeros años de vida son una etapa crucial para el aprendizaje. Las distinciones emocionales que ocurren a partir del nacimiento, la aparición del lenguaje que comienza desde el año de vida y el darse cuenta de lo que el interlocutor tiene en mente, que ocurre desde los tres años, son fundamentales para la integración de los niños a su entorno. Estos ciclos de maduración deben ser acompañados y estimulados por los adultos, ya que “el aprendizaje temprano, de predominio socioafectivo, genera diferencias subculturales que se manifiestan toda la vida en actitudes, preferencias y motivaciones” (Lavados, 2012, pág. 33).

Diversos autores han investigado y propuesto campos de intervención en la relación de la infancia con los medios. Manuel Pinto propone un conjunto de normas y estrategias en los ámbitos de las políticas de infancia, las políticas educativas y las políticas de comunicación. El autor entiende los niños como un ser en proceso de adquirir competencias conectado a las instituciones de la familia, la escuela y los medios de comunicación.

A partir de un estudio sobre la vida cotidiana de niños de la ciudad de Braga, Portugal, se demostró que existen varias infancias o universos de socialización. Este hecho permite “*chamar a atenção não apenas para as situações, necessidades e problemas específicos das diferentes etapas do desenvolvimento infantil, mas igualmente para as enormes assimetrias socioculturais, no plano dos recursos, e das acessibilidades, no plano dos bens materiais e simbólicos*” (Pinto, 2000, pág. 357). Además, el estudio dio cuenta de que los niños gastan un tiempo significativo y placentero con la televisión, pero que ésta no los “atraparía” porque se encuentran disponibles para realizar actividades fuera de su casa.

La educación mediática tiene escasas manifestaciones en la educación chilena, en general, y en menor medida en la educación infantil. El Estado de Chile optó por apoyar la alfabetización digital antes que la educación mediática en la escuela. Esta decisión toma forma cuando se creó el programa *Enlaces*, en el Ministerio de Educación, en 1992. A través de *Enlaces* se buscó dar el “salto tecnológico”, apostando por el lenguaje digital del computador antes que el audiovisual, ya que según las autoridades gubernamentales el primero sería más cercano a la cultura letrada de la escuela (Fuenzalida, 2005).

Enlaces ha permitido dotar de computadores y conexión a las escuelas más vulnerables, disminuyendo la brecha de acceso a la tecnología en la población. Desde un enfoque de alfabetización digital, este programa ofrece documentos y cursos a distancia para favorecer las competencias TIC de los educadores de párvulos.

La educación infantil en Chile cuenta con dos documentos que sirven de orientación para la creación de currículos de las carreras de educación parvularia (infantil). En ambos encontramos algunas menciones a los medios de comunicación. En el ámbito de la comunicación de las *Bases curriculares de educación parvularia* (BCEP) se promueve el uso de los medios, como, por ejemplo, la lectura de noticias de diarios o ver reportajes en televisión, para facilitar la comprensión de la función informativa del lenguaje. Otro

ejemplo lo encontramos en el ámbito de la relación con el medio natural y cultural de las BCEP, donde se incorporan los medios de comunicación para facilitar la vinculación de los niños y niñas con su entorno (Mineduc, 2001). En el segundo texto los *Estándares orientadores para las carreras de Educación Parvularia*, hallamos una referencia a la dimensión de ideología y valores de la competencia mediática (Ferrés & Piscitelli, 2012) que mencionamos en el apartado de la visión apocalíptica de los medios.

El único organismo estatal que se preocupa de la educación mediática en Chile es el programa Novasur del Consejo Nacional de Televisión (CNTV), pero hasta la fecha cuenta con muy pocos recursos que les permitan incidir en la educación chilena. Desde 2007 incorpora programas de televisión dirigidos a párvulos, que son entregados junto con capacitaciones, en formato talleres, a los docentes en ejercicio, entre ellos a los de educación infantil, con sugerencias para utilizar los medios de comunicación. A la vez, se las instruye en la forma de generar reflexiones en las familias sobre los mensajes de los medios.

En los talleres de educación en medios audiovisuales para adultos en ocasiones participan educadoras de las instituciones estatales de jardines infantiles. Luego de realizarlos, las educadoras se transforman en monitoras que deben fomentar la enseñanza y el uso de los medios de comunicación en el centro educativo. El taller cuenta con dos módulos donde se explica en qué consiste la educación mediática, se abordan aspectos básicos del lenguaje audiovisual y se realizan orientaciones para implementar la alfabetización televisiva a través de los noticiarios y la mediación parental.

Junto con estos talleres, el CNTV realizó la *Guía de educación en medios audiovisuales. ¿Qué ves cuando ves TV? Público infantil: 3 a 6 años* (CNTV, 2014), la cual ofrece orientaciones a padres, tutores y mediadores para fomentar un visionado crítico de las pantallas en los niños. La guía se basa en cuatro de las cinco preguntas claves de alfabetización mediática del CML MediaLitKit, buscando generar aprendizajes respecto a ¿quién creó el mensaje?, ¿qué técnicas creativas se usan para llamar la atención?, ¿cuáles estilos de vida, valores y puntos de vista están representados u omitidos en los mensajes? y ¿cómo pueden diferentes personas entender este mensaje en forma distinta de cómo lo hago yo? (CNTV, 2014).

MARCO METODOLÓGICO

1. Objetivos

Esta investigación parte del supuesto de que en una sociedad donde la educación infantil adquiere cada vez mayor relevancia y existe evidencia de la exposición de los niños y niñas a los medios de comunicación y *mass media* resulta necesaria la incorporación de la educación mediática en la educación infantil.

En las 12 recomendaciones para la educación mediática, la Unesco señala en su cuarta recomendación: “*Initial training of teachers is a key element of the system and must include theoretical dimensions and practical skills*” (Unesco, 2007, pág. 2).

Los futuros docentes son un elemento clave para la incorporación de la educación mediática en las aulas. Una de las formas de investigar esta incorporación es mediante la formación docente. En esta investigación nos focalizaremos en la educación infantil, por lo que la formación de las educadoras de este nivel será el objeto de nuestro estudio.

La educación mediática no está presente en las *Bases curriculares de la Educación Parvularia* (2001). Sin embargo, en el mismo documento los medios de comunicación se mencionan como un recurso de apoyo en el ámbito de la comunicación y en el ámbito de la relación con el medio cultural.

Respecto a la formación docente, solo sabemos que los *Estándares orientadores para las carreras de Educación Parvularia* mencionan que la educadoras deben “leer en forma crítica los mensajes de los medios de comunicación de masas” (Mineduc, 2012, pág. 33).

Hasta la fecha no sabemos qué característica tiene la presencia de los medios de comunicación y cómo se usan en las aulas universitarias. A partir de esta reflexión, nos proponemos los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Determinar si la educación mediática es incorporada en la formación docente de las estudiantes universitarias de la educación parvularia en Chile y, si es así, cómo es enseñada.

Objetivos específicos

1. Detectar la presencia de asignaturas relacionadas con la educación mediática en los planes de estudio de la educación parvularia en Chile. Si es así, analizar el enfoque que tienen estas asignaturas.
2. Describir las creencias sobre los medios de comunicación y los *mass media* de las estudiantes de las carreras de educación parvularia en Chile.
3. Determinar las percepciones de las estudiantes de las carreras de educación parvularia en Chile sobre su competencia mediática.

A partir de estos objetivos resulta necesario aclarar lo que entenderemos por creencias y competencias. Siguiendo las definiciones propuestas por la Real Academia Española, entenderemos las creencias como el “completo crédito que se presta a un hecho o noticia como seguros o ciertos” (RAE, 2014), mientras la percepción como una “sensación interior que resulta de una impresión hecha en nuestros sentidos” (RAE, 2014).

2. Diseño metodológico

El objeto de estudio de esta investigación vincula dos ámbitos de la educación: la educación mediática y la educación infantil. Específicamente esta relación se establece en el estudio de cómo se incorpora la educación mediática en la formación docente en este nivel. Ante esto, la pregunta de investigación de esta tesis doctoral es, ¿cómo se incorpora la educación mediática en la formación docente de la educación parvularia en Chile?

2.1 Tipo de estudio

La investigación es de tipo descriptivo, ya que se buscará describir la incorporación de la educación mediática en la formación de la educación en párvulos.

2.2 Universo y muestra

El estudio tiene como universo todas universidades que ofrecen la carrera de educación en párvulos en Chile, que en el año 2016 suman 45. De ellas, participaron 17 universidades en al menos una de las cuatro fases de la investigación. La fase 1 de estudio aborda la percepción de las directoras sobre educación mediática y la detección de asignaturas relacionadas con la educación mediática en los planes de estudio. En la fase 2 se estudian las percepciones de los docentes universitarios sobre la educación mediática.

La fase 3 trata las creencias sobre los medios de comunicación de las estudiantes y la fase 4 investiga la percepción de las estudiantes sobre su competencia mediática. En cada una de estas fases detallaremos el diseño del instrumento de evaluación, la recogida y procesamiento de los datos y el análisis de la información.

La muestra no es representativa, pero sí nos permite dar cuenta de una tendencia de la formación docente en educación en medios en la educación infantil en Chile.

Tabla 8. Participación de las universidades en las fases del estudio

Universidad	Zona geográfica¹⁷	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
Universidad Católica del Maule	Regiones	Sí	Sí	Sí	Sí
Universidad del Desarrollo	Capital	Sí	Sí	No	No
Universidad de Chile	Capital	Sí	Sí	No	No
Universidad Alberto Hurtado	Capital	Sí	Sí	Sí	No
Universidad Andrés Bello	Capital	Sí	Sí	Sí	No
Universidad de La Serena	Regiones	Sí	Sí	Sí	No
Universidad Finis Terrae	Capital	Sí	Sí	Sí	No
Universidad Internacional SEK	Capital	Sí	No	No	No
Universidad Pedro de Valdivia	Capital	Sí	Sí	Sí	No
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Regiones	Sí	No	No	No
Universidad Arturo Prat	Regiones	Sí	No	No	No
Instituto Profesional de Chile	Capital	Sí	No	No	No

¹⁷ Algunas universidades tienen presencia en la capital y en regiones. En la investigación se tomó en cuenta el lugar desde donde fueron contactadas.

Universidad de Playa Ancha	Regiones	Sí	No	No	No
Universidad Autónoma de Chile	Capital	Sí	No	No	No
Universidad de las Américas	Capital	Sí	No	No	No
Pontificia Universidad Católica de Chile	Capital	Sí	Sí	Sí	Sí
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Capital	No	No	Sí	No

Fuente: Elaboración propia.

2.3 Fases de la investigación

El estudio contó con cuatro fases sucesivas, lo que nos permitió alcanzar los objetivos de la investigación.

2.3.1 Fase 1 Percepciones de las directoras sobre la educación mediática y detección de asignaturas relacionadas con la educación mediática

a) Diseño del instrumento fase 1

Se diseñó un cuestionario *on-line* de 8 preguntas¹⁸, siguiendo el modelo de Ferrés y Masanet (2014) con la herramienta web *SurveyMonkey* para cumplir el objetivo específico 1: Detectar la presencia de asignaturas relacionadas con la educación mediática en los planes de estudio de la educación infantil en Chile. Si es así, analizar el enfoque que tienen estas asignaturas.

La mayoría de las preguntas fueron cerradas, es decir, la directora tenía que seleccionar una o varias respuestas de un conjunto determinado de opciones. Solo la pregunta acerca

¹⁸ Ver anexo 1. Cuestionario sobre educación mediática para directoras de carreras universitarias de educación parvularia.

de si consideraba que la educación en medios era abordada de forma transversal en el plan de estudios fue con respuesta abierta. En la última pregunta las directoras debían facilitar sus datos personales.

En el cuestionario se consultó sobre la oferta y uso de los recursos tecnológicos en la carrera; la importancia y propósito con el que se usan los medios de comunicación en la carrera y si los medios eran estudiados de forma transversal. Para estudiar el propósito se utilizó la propuesta de Fontcuberta y Guerrero (2007), basado a su vez en identificar cuatro tipos de aprendizaje.

Tabla 9. Propuesta de visiones de los medios, según De Fontcuberta y Guerrero (2007)

Presencia de los medios	Definición	Concreción	Ejemplos	Ideas fuerza
Medios como recurso metodológico o didáctico	Medios de comunicación mencionados como recurso metodológico que compone una estrategia de enseñanza-aprendizaje.	Se refiere a la educación a través de los medios	Uso de la televisión o computadora como herramientas pedagógicas para enseñar ciencias o historia. Uso instrumental de los medios como “ayuda a la enseñanza”	Apoyo
Medios como tecnología educativa o medio educativo	Medios de comunicación mencionados como soporte para el aprendizaje.	Se refiere a la educación con los medios	Tutorial de aprendizaje de un programa por computadora; enseñanza de matemática o lenguaje con software educativo.	Soporte

Medios como objeto de estudio	Medios de comunicación mencionados como objeto de conocimiento, análisis, interpretación y resignificación de mensajes.	Se refiere a la educación sobre los medios, sus dimensiones, características, funciones, rol en la sociedad.	Conocer códigos del lenguaje audiovisual y multimedial. Diferentes géneros periodísticos y de ficción. Características de las audiencias. La convergencia de medios.	Estudio
Medios como herramienta de comunicación y expresión	Medios de comunicación mencionados como contenido operacional: producción, creación, gestión de procesos comunicacionales	Se refiere a la educación sobre los medios, utilizándolos: construir contenidos para los medios y producir medios en un contexto participativo, ligado al entorno social- personal.	Hacer un programa de radio. Diseñar un periódico. Construir una noticia. Elaborar un noticiero de televisión.	Producción

Fuente: De Fontcuberta & Guerrero, 2007, pág. 92

Las preguntas que permitieron detectar la presencia de asignaturas fueron las referidas a identificar las asignaturas que estudiaban los medios de comunicación y las asignaturas que más utilizaban los medios de comunicación en la carrera, siendo cuatro el máximo que podían mencionar en ambos casos.

b) Recogida de datos fase 1

Una vez diseñado el instrumento, se invitó a participar - vía correo electrónico, teléfono y de forma presencial - a las directoras de carreras de educación parvularia o coordinadores pedagógicas de las mismas, obteniendo respuesta positiva de 16 universidades. Las respuestas se recibieron entre diciembre y abril de 2016.

Luego de aplicado el cuestionario, se les pedía que facilitaran las guías docentes de las asignaturas que ellas mismas habían identificado como asignaturas que estudiaban los medios de comunicación y las asignaturas que más usaban los medios de comunicación. De las 16 directoras que habían respondido, solo 11 facilitaron las guías docentes.

Se recibieron un total de 64 guías docentes, una cifra mayor que la esperada. Esto se debió a que algunas directoras respondieron el cuestionario mencionando un nombre genérico como “módulos de línea de lenguaje”, que no correspondía a una asignatura sino que se desagregaba en tres asignaturas. En este caso teoría del aprendizaje del lenguaje, contextos de aprendizaje para el desarrollo del lenguaje y comunicación efectiva.

Tabla 10. Muestra de la investigación fase 1

Universidad	Respondieron el cuestionario	Facilitaron guías docentes
Universidad Católica del Maule	Sí	Sí
Universidad del Desarrollo	Sí	Sí
Universidad de Chile	Sí	Sí
Universidad Alberto Hurtado	Sí	Sí
Universidad Andrés Bello	Sí	Sí

Universidad de La Serena	Sí	Sí
Universidad Finis Terrae	Sí	Sí
Universidad Internacional SEK	Sí	No
Universidad Pedro de Valdivia	Sí	Sí
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Sí	Sí
Universidad Arturo Prat	Sí	No
Instituto Profesional de Chile	Sí	No
Universidad de Playa Ancha	Sí	No
Universidad Autónoma de Chile	Sí	Sí
Universidad de las Américas	Sí	No
Pontificia Universidad Católica de Chile	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia

c) Procesamiento de datos y análisis de la información

Las respuestas del cuestionario realizado a la directoras de las carreras fueron obtenidas en formato Excel desde la herramienta informática *SurveyMonkey*. Se llevó a cabo un análisis descriptivo de cada una de las respuestas.

El análisis de las guías docentes fue realizado mediante un método inductivo, utilizando la herramienta NVivo11, identificando párrafos que se vinculan con alguno de los indicadores de las seis dimensiones de la competencia mediática propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012). Para determinar si una asignatura se relacionaba directamente con la educación mediática se fijó el criterio de que la guía docente debía incluir referencias a al menos tres de las seis dimensiones.

En el análisis se excluyeron las referencias incluidas en los contenidos y estrategias de las asignaturas por considerar que no aseguran la apropiación de los temas referidos a la educación mediática, puesto que solo podían ser abordados en un nivel enunciativo. Un ejemplo de un párrafo que fue excluido y de uno que fue incorporado lo vemos en la tabla 11.

Tabla 11. Ejemplo de análisis de párrafos de guías docentes

Sección de la guía docente	Párrafo	¿Es un indicador de competencia mediática?
Contenido	Establecimiento de una comunidad de aprendizaje entre pares. Acceso igualitario y respetuoso al conocimiento y a la información a través de las TIC.	No
Aprendizaje Esperado	Interactúa en comunidades virtuales de aprendizaje y el desarrollo profesional docente.	Sí

Fuente: Elaboración propia

2.3.2 Fase 2 Percepciones de los docentes universitarios sobre la educación mediática

a) Diseño del instrumento fase 2

Se construyó un cuestionario de 10 preguntas con la herramienta informática *SurveyMonkey* para conocer la percepción sobre la educación mediática de los docentes universitarios que imparten asignaturas que estudian los medios y asignaturas que más utilizan los medios¹⁹. Estas percepciones contribuyeron a lograr parte del objetivo 1, que corresponde a analizar el enfoque de las asignaturas que se relacionan con la educación mediática.

La mayoría de las preguntas fueron cerradas. Solo la pregunta acerca de si considera relevante que se enseñe sobre medios de comunicación a los niños y niñas en los jardines infantiles, y si es así, qué se les debiera enseñar, se formuló con respuesta abierta. En la última pregunta los y las docentes debían facilitar sus datos personales.

En el cuestionario se preguntó qué formación relativa a medios de comunicación y a tecnología tenían los docentes. Los asuntos abordados fueron la formación en educación mediática, la formación en TIC, las necesidades de formación que tenían y si se sentían capaces para enseñar sobre TIC. El cuestionario fue revisado por expertos del ámbito de la comunicación y la educación parvularia de Chile, lo que contribuyó a precisar los conceptos incluidos en las preguntas.

Otra sección de preguntas fue referida a la percepción que tenían los docentes sobre los medios de comunicación y sobre el uso que hacían de ellos en clases. Los temas abordados fueron las percepciones respecto del rol de los medios en la sociedad, la influencia de los medios en las personas, la importancia de la incorporación de la enseñanza de los medios en la formación docente de las educadoras y si consideraban relevante que se enseñara sobre medios de comunicación a los niños en los jardines infantiles, siendo este último aspecto de respuesta abierta.

En cuanto al uso de los medios, se consultó sobre la frecuencia con la que se estudiaba cada medio y con la que se abordaba cada dimensión de la competencia mediática.

¹⁹ Ver anexo 2. Cuestionario sobre educación mediática para docentes universitarios de educación parvularia.

También se preguntó, al igual que a las directoras, acerca del propósito con el que se usan los medios de comunicación en la clases.

b) Recogida de datos fase 2

La información entregada por las directoras en la fase 1 permitió detectar las asignaturas que estudiaban los medios y las asignaturas que más usaban los medios. A partir de esto, contactamos vía correo electrónico con los docentes que impartían estas asignaturas entre los meses de abril y junio de 2016.

Un total de 30 docentes de 11 universidades que impartían un total 33 asignaturas que estudiaban los medios y que utilizaban frecuentemente los medios respondieron el cuestionario. De ellos, 21 pertenecen a la capital y 9 a regiones.

Tabla 12. Muestra de la investigación fase 2

Universidad	Zona geográfica	Número de docentes
Univeridad Alberto Hurtado	Capital	4
Univeridad Andrés Bello	Capital	3
Univeridad Finis Terrae	Capital	6
Univeridad Pedro de Valdivia	Capital	1
Pontificia Univeridad Católica de Chile	Capital	1
Univeridad de Chile	Capital	2
Univeridad de las Américas	Capital	1
Univeridad del Desarrollo	Capital	3
Univeridad de La Serena	Regiones	5
Pontificia Univeridad Católica de Valparaíso	Regiones	2

Univeridad Católica del Maule	Regiones	2
Total		30

Fuente: Elaboración propia

c) Procesamiento de datos y análisis de la información fase 2

Al igual que en el caso del análisis del cuestionario a las directoras de las carreras, las respuestas fueron obtenidas en formato Excel desde la herramienta informática *SurveyMonkey*. Posteriormente se llevó a cabo un análisis descriptivo del resultado de cada una de las preguntas cerradas. El de las respuestas sobre la relevancia de enseñar sobre de medios comunicación a los niños y niñas en los jardines infantiles fue realizado mediante un método inductivo utilizando la herramienta NVivo11. En primer lugar se distinguieron las respuestas a favor y en contra y luego, se crearon categorías para clasificar los argumentos que se expusieron.

Todas las respuestas del cuestionario fueron sometidas a un segundo análisis. El nuevo examen consistió en agrupar a los docentes en tres categorías, con el fin de determinar si existían diferencias en las respuestas según el tipo de asignaturas que imparten. Se clasificaron en tres grupos tomando en cuenta las características de la relación entre los medios de comunicación y la educación.

Tabla 13. Clasificación de docentes

Tipos de docentes	Descripción	Justificación
Docentes TIC	Docentes que imparten asignaturas relacionadas con las tecnologías de la información y comunicación o con la alfabetización digital	Enseñan la alfabetización digital impulsada por el Estado
Docentes de Lenguaje y Comunicación	Docentes que imparten asignaturas relacionadas con la enseñanza del lenguaje o asignaturas vinculadas a la	Es el grupo de docentes enseñan temas de comunicación donde, en ocasiones, se incluye los

	comunicación interpersonal. Se excluyen que solo abordan la literatura.	medios de comunicación masiva.
Docentes Resto de asignaturas	Docentes que imparten asignaturas no incluidas en las dos primeras categorías	Es un grupo amplio de docentes que nos permite ver una percepción general.

Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los docentes pertenece al grupo del resto de asignaturas (19), seguidos de las asignaturas TIC (6) y los de Lenguaje y Comunicación (5). Los resultados no son representativos de los docentes de la educación infantil chilena, pero nos permiten realizar perfiles de las percepciones de los docentes sobre los medios, según el tipo de asignatura que enseñan.

Tabla 14. Tipos de docentes, según la asignatura que enseñan

Tipo de asignaturas	Nombre asignaturas impartidas por docentes²⁰
TIC	Informática educativa, Habilidades Básicas TIC, Tecnología Integrada a la Educación Parvularia, Tecnología de la Información en el Contexto Educativo, Multimedia educativa.
Lenguaje y Comunicación	Adquisición y desarrollo de la lengua, Módulos de mención lenguaje, Comunicación efectiva, Fundamentos y desarrollo del lenguaje, Desarrollo del lenguaje
Otras Asignaturas	Taller de expresión plástica manual, Fundamentos de la Educación, Historia de la Educación, Desarrollo profesional docente, Currículo Educación parvularia. Diseño Curricular, Didáctica matemáticas y ciencias, Teoría Evaluativa, Expresión Corporal, Exploración e Indagación en la Infancia, Psicomotricidad, Expresión musical, Expresión Teatral, Análisis de procesos evaluativos: Primer Ciclo Educación Parvularia, Lenguajes artísticos, Literatura infantil, Didáctica de las Matemáticas, Práctica: El

²⁰ Algunos docentes imparten más de una asignatura.

Fuente: Elaboración propia

2.3.3 Fase 3 Creencias sobre los medios de comunicación y los *mass media* de las estudiantes

a) Diseño del instrumento fase 1

Para cumplir el objetivo específico 2 de describir las creencias sobre los medios de comunicación y los *mass media* se diseñó un grupo de discusión para conocer cuáles eran las ideas que tenían las futuras educadoras sobre los medios de comunicación²¹. El grupo de discusión es una técnica que busca que emerja un discurso común de un grupo. “Al poner cara a cara a los participantes en la reunión, entre seis y ocho, éstos reconstruyen discursivamente el grupo social al que pertenecen. Es decir, los nexos de su unión, aquél material que les une y, a la vez, les separa de otros grupos sociales” (Callejo Gallego, 2002, pág. 418).

Se diseñó una pauta de temas para conocer las creencias que tenían las estudiantes. Los temas fueron información y televisión, entretenimiento y televisión, Internet y medios de comunicación y enseñanza.

Tabla 15. Temas y preguntas del grupo de discusión

Tema	Preguntas
Información y televisión	Si hay un temblor, ¿a través de qué medios se informan? Podrían describir de qué manera lo hacen.

²¹ Ver anexo 3. Grupo de discusión sobre creencias sobre los medios de la estudiantes de educación parvularia.

Ahora respecto a las informaciones en general, ¿qué diferencia creen que hay entre informarse por la televisión y hacerlo a través de otros medios?

¿Piensan que todos los canales de televisión dan, poco más o menos, las mismas noticias y del mismo modo? ¿Por qué?

¿Cuáles noticieros creen que se aproximan más a la realidad? ¿Por qué?

¿Cómo afecta los noticieros de televisión a nuestra manera de ver el mundo? En su opinión y experiencia, ¿nos damos cuenta de estas ideas que nos transmiten los programas?

¿Qué consecuencias creen que puede tener los noticieros en la audiencia?
¿A qué perfil de personas puede influir más?

¿Hay alguna relación entre los periódicos y las cadenas de televisión o de radio?

Entretenimiento y televisión ¿Cuáles son los programas de entretenimiento que más les gustan? ¿Por qué?

¿Estos programas transmiten valores? Si es así, ¿de qué manera hacen?
¿Por qué transmiten estos valores?

¿Cómo creen que pueden impactar estos programas a nuestra manera de ver el mundo? En su opinión y experiencia, ¿nos damos cuenta de estas ideas que nos transmiten los programas?

¿Creen que las historias de ficción influyen menos si uno es capaz de distinguir entre ficción y realidad?

Internet ¿Para qué usan Internet?

En su experiencia, ¿qué valor tiene expresarse a través de Internet?

¿Y YouTube? ¿Lo utilizan para mirar vídeos o para subir videos? ¿Qué suben? Si es que no, ¿por qué no lo hacen?

¿Se puede utilizar Internet para mejorar la sociedad? ¿Cómo? Si es que no, ¿por qué motivo? ¿Conocen a alguien que lo hace? ¿Cómo?

Medios de comunicación y <i>mass media</i> y enseñanza	¿Qué cosas han aprendido y se pueden aprender de los medios de comunicación y los <i>mass media</i> ? ¿Hay alguno de esos aprendizajes que también se puedan llevar al aula? ¿Cómo?
--	---

Fuente: Elaboración propia

b) Recolección de datos fase 3

Las directoras de las carreras fueron clave para la realización de los grupos de discusión, organizando la presencia de las estudiantes y facilitando una sala de clases. Se llevaron a cabo cuatro grupos de discusión en los meses de junio y julio de 2016 en dos universidades de la capital y en dos en regiones. Las participantes cursaban los últimos años de la carrera en tercero o cuarto año, según las características de la universidad.

Tabla 16. Muestra de la investigación fase 3

Universidad	Zona geográfica	Número de participantes
Universidad Pedro de Valdivia	Capital	6
Universidad de La Serena	Regiones	7
Universidad Católica del Maule	Regiones	6
Pontificia Universidad Católica de Chile	Regiones	6

Fuente: Elaboración propia

c) Procesamiento de datos y análisis de la información fase 3

Las respuestas fueron analizadas mediante un método inductivo utilizando la herramienta NVivo11. En primer lugar se clasificaron las respuestas según los principales conceptos que se expresaron a cada pregunta, surgiendo las primeras categorías. Posteriormente, se agruparon las categorías que estaban relacionadas, con el fin de reducirlas y lograr una mejor explicación del discurso de las estudiantes.

2.3.4 Fase 4 Percepciones de las estudiantes de su competencias mediática

a) Diseño del instrumento²² fase 4

Para cumplir el objetivo 3 de determinar las percepciones de las estudiantes de su competencia mediática se adaptó un cuestionario de educación mediática aplicado en España a los profesores no universitarios. El instrumento original contiene 43 preguntas, divididas en cinco de identificación personal y del establecimiento escolar y 38 referidas a las dimensiones de la competencia en comunicación audiovisual propuesta por Ferrés en 2006²³. Entre estas últimas se incluyen cuestiones sobre el uso didáctico de los medios y las tecnologías (Pérez-Rodríguez, Delgado-Ponce & García-Ruiz, 2015). Incluye 13 preguntas con respuestas autoperceptivas en escala de Likert, donde el docente señala el grado de acuerdo que tiene sobre su competencia adquirida, y 15 preguntas donde se consulta el conocimiento general sobre los medios de comunicación y *mass media* en escala dicotómica. El resto de las preguntas incluyó ítems de opción múltiple.

Tabla 17. Ejemplo de las respuestas del cuestionario educación mediática para profesores no universitarios

Pregunta	Opciones de respuesta	Categoría respuesta
En los mensajes de los medios (incluido internet), distingo los diferentes códigos (verbal, icónico, musical...) y los registros (formal, informal, culto, coloquial...) utilizados por el emisor.	1. No 2. Un poco 3. Bastante 4. Mucho	Autovaloración
Google, Safari, Bing o Yahoo!... ¿Son buscadores de Internet exentos de publicidad comercial?	1. Sí 2. No 3. No lo sé	Conocimiento

Fuente: <http://www.uhu.es/competenciamediatica/ar/profesorado/>

²² Parte de este apartado aparece en el texto: Construcción de un cuestionario transnacional de competencia mediática (Ferrés, Mateus & Andrada, 2018).

²³ Ver anexo 4. Cuestionario de competencias mediáticas para docentes no universitarios.

Los resultados de fiabilidad del cuestionario original fueron mostrados de forma separada, debido a que incluía respuestas de autopercepción mediante escala Likert y dicotómicas. Los autores reportaron que la fiabilidad de los ítems dicotómicos fue moderada, mientras que la obtenida para los ítems de autopercepción resultó mayor o alta (Gozálvez, González, & Caldeiro, 2014, pág. 142)

El cuestionario usado en esta tesis fue adaptado para ser aplicado a estudiantes de los últimos años de la carrera de educación parvularia²⁴. La primera adaptación fue pasar de las dimensiones de la competencia en comunicación audiovisual (Ferrés 2006, 2007) a las de la competencia mediática (Ferrés & Piscitelli, 2012). Esta revisión incorporó las dimensiones de los procesos de interacción y de la producción y la difusión, en reemplazo de las dimensiones de la recepción e interacción y de la producción y programación.

Tabla 18. Ejemplo de adaptación de las dimensiones de la competencia en comunicación audiovisual a las dimensiones de la competencia mediática

	Pregunta	Dimensión	Indicador
Cuestionario original	Me relaciono a través de los medios con colegas y profesionales del ámbito educativo	Recepción e interacción	Saber si tienen la capacidad de interactuar con personas diversas en entornos cada vez más plurales y multiculturales.
Cuestionario adaptado	¿Me relaciono a través de los medios de comunicación con otras (os) educadoras (es) en formación y educadoras (es) en ejercicio?	Procesos de interacción	Capacidad de llevar a cabo un trabajo colaborativo mediante la conectividad y la creación de plataformas que facilitan las redes sociales.

Fuente: Elaboración propia

Una segunda adaptación fue modificar el lenguaje original del cuestionario al lenguaje castellano chileno. Por ejemplo hablar de computador y no de ordenador. Otro aspecto fue la pertinencia de las preguntas referidas a la tecnología, ya que algunas podían haber

²⁴ Ver anexo 5. Cuestionario de competencias mediáticas para estudiantes de educación parvularia.

perdido vigencia debido al desarrollo tecnológico donde algunas aparatos, *softwares* o aplicaciones habían quedado obsoletos.

Tabla 19. Ejemplos de adaptación del lenguaje y del desarrollo tecnológico en el cuestionario adaptado.

	Cuestionario original	Cuestionario adaptado
Adaptación lenguaje	<p>¿Con cuáles de estos recursos tecnológicos cuentas en tu aula?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ordenadores 2. Pizarra digital interactiva (PDI) 3. Proyectores 4. Cañones digitales 5. Conexión a Internet 6. Tablets/ PC 7. Ninguno 	<p>¿Con cuáles de estos recursos tecnológicos cuentas en tus salas de clases en la universidad?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyector o Data Show 2. Conexión a Internet 3. Computadores 4. Pizarra Digital Interactiva (PDI) 5. Reproductores de DVD/video 6. Software educativo para profesores 7. Tablet 8. Cámaras de video/fotografía 9. Programas de radio educativo
Adaptación desarrollo tecnológico	<p>¿Las PDA o agendas digitales permiten registrar y procesar la información, pero también permiten el envío de correos electrónicos?</p>	<p>¿Los lectores de libros digitales, tales como Kindle, permiten leer textos en cualquier formato digital?</p>

Fuente: Elaboración propia

Para revisar la pertinencia de estas adaptaciones, el cuestionario fue revisado por expertos del ámbito de la comunicación y la educación parvularia de Chile y por estudiantes de educación parvularia. Los expertos y las estudiantes realizaron valiosos aportes que

permitieron mejorar las preguntas y contar con una versión final del cuestionario que se correspondiera con los objetivos de la investigación y que fuera comprendido por las estudiantes.

El cuestionario final contó con 41 preguntas, en las que se interrogó a las estudiantes acerca de la formación que han recibido, la enseñanza de los medios y su competencia mediática. Respecto de la formación, se preguntó si han recibido formación en educación mediática, en TIC y los recursos tecnológicos disponibles en la universidad.

También se consultó su opinión acerca de la didáctica de los medios de comunicación en las carreras de educación parvularia que ellas cursaban, cómo ellas piensan que se debiera incorporar el estudio de los medios de comunicación en la formación docente y si les parecía relevante enseñar sobre los medios de comunicación y *mass media* a los niños y niñas en los jardines infantiles.

A través de 30 preguntas se buscó medir las percepciones de las estudiantes de su competencia mediática en cada una de las dimensiones. La dimensión estética fue evaluada con dos preguntas; la de los procesos de interacción con tres; las de lenguajes y la del uso de la tecnología, con 4; la de ideologías y valores con siete y la de producción y difusión con diez preguntas.

Esta distribución es similar al cuestionario original, salvo para el caso de las dimensiones que tuvieron que ser adaptadas, lo que hizo aumentar el número de preguntas en la dimensión de producción y difusión (ex producción y programación) y disminuir la de interacción (ex recepción e interacción).

b) Recolección de datos fase 4

El cuestionario se aplicó a una muestra de 100 estudiantes de ocho universidades de los últimos años de la carrera de educación parvularia. Un total de 51 estudiantes vivían y estudiaban en la capital, mientras 47 lo hacían en regiones. En dos casos las estudiantes estudiaban en la capital pero vivían en regiones. Para los efectos de la investigación fueron incluidas en el grupo de regiones.

Las estudiantes debían ingresar a la herramienta *SurveyMonkey* mediante un *link* que se les entregaba. En tres ocasiones fue aplicado en salas de informática, donde se obtuvo la mayor parte de la muestra (79%). El resto de los cuestionarios completados fueron enviados por correo electrónico. La aplicación fue realizada en los meses de junio y julio de 2016.

Tabla 20. Muestra de estudiantes participantes en cuestionario de la percepción de la competencia mediática

Universidad	Zona geográfica	Número de estudiantes
Universidad Católica del Maule	Regiones	44
Universidad de La Serena	Regiones	3
Universidad Alberto Hurtado	Capital	9
Universidad Andrés Bello	Capital	3
Universidad Finis Terrae	Capital	1
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Capital	5
Universidad Pedro de Valdivia	Capital	6
Pontificia Universidad Católica de Chile	Capital	29 ²⁵
Total		100

Fuente: Elaboración propia.

²⁵ Dos de las estudiantes estudiaban en la capital pero vivían en regiones.

c) Procesamiento de datos y análisis de la información

Las respuestas fueron analizadas a través del software estadístico SPSS 17. Al ser una adaptación el cuestionario, no requería ser validado estadísticamente porque que el original ya lo había hecho. Para las preguntas sobre la formación y la enseñanza de los medios se realizó un análisis descriptivo.

Para realizar el análisis tuvimos dos opciones: hacer una valoración a cada respuesta de la pregunta, tal como se había hecho en el cuestionario original o dicotomizar la respuestas. Realizamos ambas. La primera opción nos permitió comparar los resultados de las estudiantes chilenas con los obtenidos para los profesores españoles no universitarios.

La segundo, dicotomizar, fue la que más usamos porque consideramos que las respuestas no eran comparables, ya que algunas usaban escala de Likert, otras dicotómicas y unas terceras con opciones múltiples con enunciados. Este análisis fue sugerido por un especialista en estadística, quien señaló la necesidad de dicotomizar las respuesta para tener unos resultados comparables entre las preguntas en el interior y entre las dimensiones.

Se obtuvieron resultados estadísticos en cuatro ámbitos. En primer lugar, los resultados de la percepción de la competencia, a través de las medias, por cada una de las dimensiones con sus respectivas preguntas. Las preguntas están etiquetadas con el prefijo "Rec" porque están recodificadas (dicotomizadas). Cada valor de la media es transformable a porcentaje.

En segundo lugar, se realizaron pruebas de diferencia de las medias para ver si existía una diferencia estadísticamente significativa entre las respuestas de la estudiantes de la capital y de las regiones.. En tercer lugar, se aplicó un modelo de regresiones que nos dice cuánta varianza de la variable dependiente es explicada por las variables independientes. Por ejemplo, el 35% de las variaciones en los puntajes de la dimensión de los lenguajes están explicados por la pregunta 6. Al sumarle al modelo la pregunta 8, este porcentaje sube a 47%. Al sumar todas las preguntas, obviamente da 100%, porque las dimensiones se construyeron a partir de las mismas preguntas.

Finalmente se revisaron las correlaciones entre las dimensiones y entre las preguntas que conforman cada dimensión. La herramienta SPSS marca con uno o dos asteriscos las correlaciones estadísticamente significativas según distintos niveles de significación. Esto significa que la correlación es estadísticamente significativa (no se debe al azar u otros factores).

El cuestionario original y el adaptado, usado en esta tesis, cuentan con una gran cantidad de preguntas con respuestas autoperceptivas que nos ofrecen información. sobre lo que las personas creen saber, pensar o sentir, pero no nos asegura conocer lo que realmente saben, piensan y sienten.

2.4 Condiciones éticas de la investigación

Cada una de las fases metodológicas de esta investigación se realizó mediante consentimientos explícitos en papel o vía digital, primero por las directoras de las universidades, en tanto representantes de la institución, y luego de cada uno de los participantes: las mismas directoras, los docentes y las estudiantes.

RESULTADOS

1. Percepciones de las directoras de carrera sobre los medios de comunicación

1.1 Percepción de las directoras sobre la oferta y uso de medios

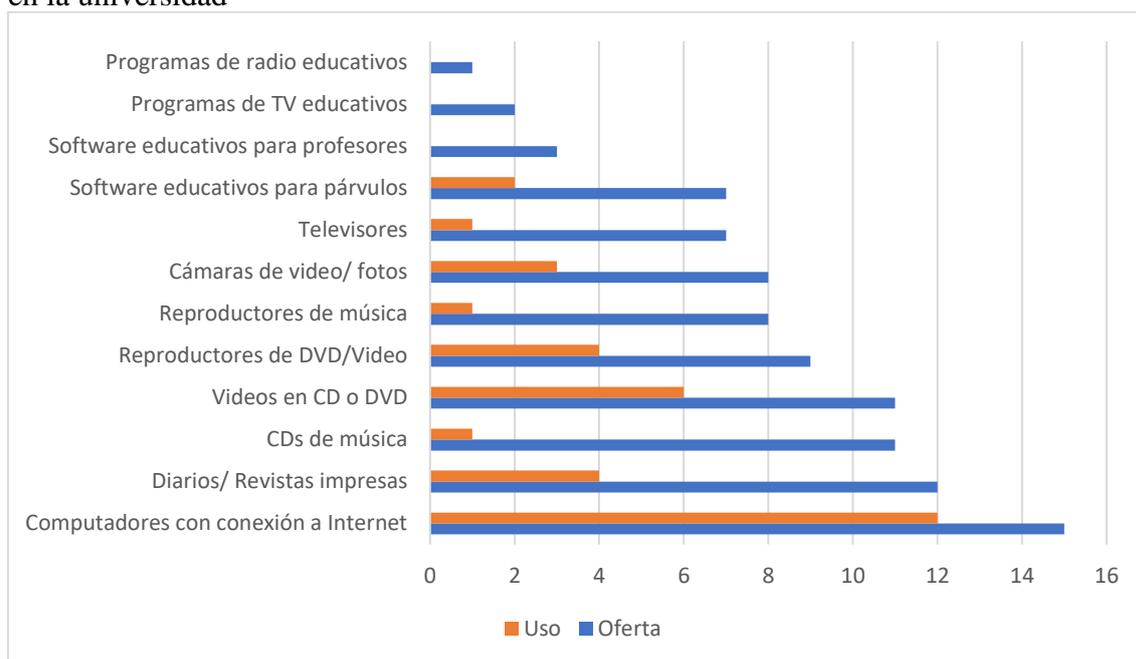
Los medios y recursos tecnológicos que más ofrecen las carreras de educación parvularia estudiadas, según la percepción de las directoras, son el ordenador con conexión a Internet (15), los diarios (13), y la música y videos en formato CD o DVD (11). Los menos ofrecidos son los programas de radio (1), los programas de televisión educativos (2) y los softwares educativos para profesores (3).

En cuanto a la percepción del uso de esta oferta, el más utilizado es ampliamente el computador con conexión a Internet (10), seguido de los reproductores de DVD, la *tablet* y las cámaras de video y de fotos.

Al relacionar la oferta de los medios con el uso de los medios y las tecnologías, observamos el computador con conexión a Internet coincide en ser el recurso que más se pone a disposición de los estudiantes por parte de las carreras y el que más se usa. Otra correspondencia positiva la encontramos en la oferta y uso de los videos, la música y artefactos que permiten su reproducción.

No ocurre lo mismo con los diarios y las revistas impresas. A pesar de ser ofrecidos ampliamente, tienen un uso marginal. Las estudiantes no se relacionarían con la prensa escrita, por lo que solo se informarían a partir de pantallas.

Gráfico 12. Percepciones de las directoras sobre la oferta y uso de medios y tecnologías en la universidad



Fuente: Elaboración propia

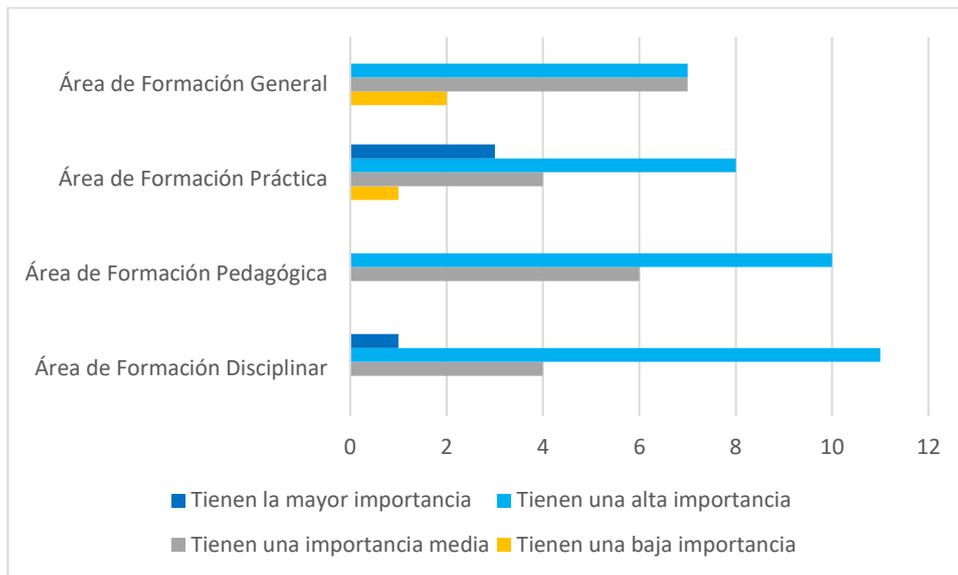
1.2 Percepción de las directoras sobre la didáctica de los medios

En cuanto a la importancia de los medios de comunicación en el plan de estudios según las áreas de formación de las estudiantes, las directoras de las carreras de educación parvularia le dan una alta importancia en la formación disciplinar y en la formación práctica. En tercer lugar, se ubica la importancia de los medios en el área de formación pedagógica y en último lugar en el área de formación general.

No obstante, las diferencias no son muy significativas. En general se le da una alta importancia en todas las áreas de formación. Los medios se debieran incluir como parte del entorno (formación general), como un elemento motivador (en la pedagogía) o parte de su uso específico en la formación de la educación infantil (disciplinar) y cuando se lleva al aula (formación práctica).

Los resultados no son concluyentes. Más de la mitad de las directoras señala que en todas las áreas de formación los medios tienen una alta importancia por lo que se debe explorar de qué manera pueden incorporarse en cada área.

Gráfico 13. Importancia de los medios en el plan de estudio según área de formación, según directoras



Fuente: Elaboración Propia

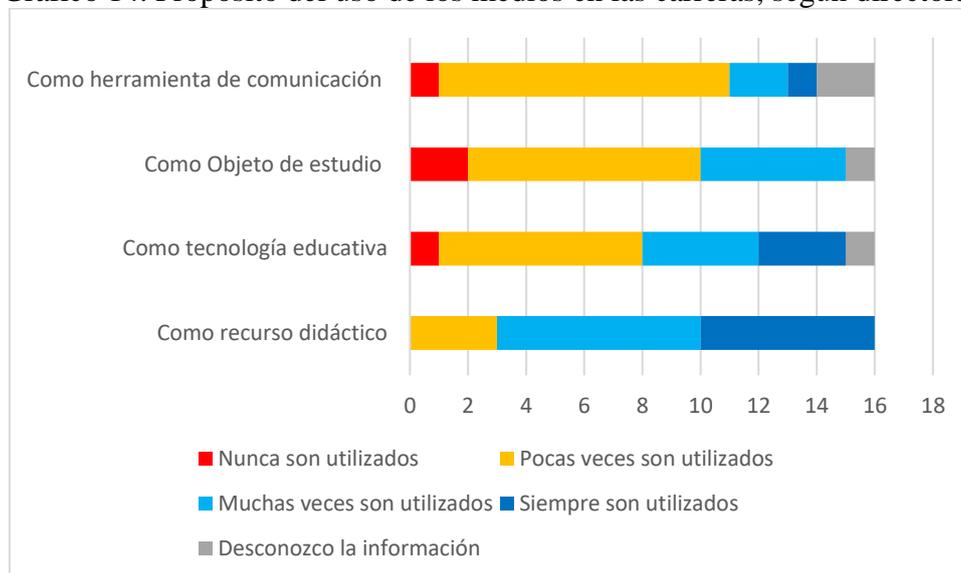
Se preguntó a las directoras respecto al propósito con el cual se usaban los medios en la carrera, siguiendo la propuesta de De Fontcuberta y Guerrero (2007). Debido al posible desconocimiento de los usos, se ejemplificó cada idea señalando qué significaba cada concepto.

El recurso didáctico en el uso de la televisión o del computador como herramientas pedagógicas para enseñar ciencia o historia, la tecnología educativa en la enseñanza de matemática o lenguaje como software educativo, el medio como objeto de estudio para conocer las características de las audiencias o analizar los mensajes de un programa de televisión y el uso como herramienta de comunicación con realizar un programa de radio o hacer un diario. Además, se dio la opción de señalar que se desconocía la información, lo cual fue pocas veces seleccionado.

Según la opinión de las directoras, los medios de comunicación son utilizados principalmente como recurso didáctico, mientras que son usados pocas veces como tecnología educativa, como objetivo de estudio y como herramienta de comunicación.

El resultado obtenido es coherente con un sistema educativo donde no está formalizada la educación mediática y con la literatura precedente que muestra preferencias por el uso de los medios como recurso (De Fontcuberta & Guerrero, 2007).

Gráfico 14. Propósito del uso de los medios en las carreras, según directoras



Fuente: Elaboración Propia

Respecto a la forma en que es abordada la educación en medios en el plan de estudios de su carrera, 10 directoras señalaron que se realiza de forma transversal, mientras seis dijeron que no está presente. De las que señalaron que la educación en medios es abordada de forma transversal en la carrera, cinco respuestas señalaron ideas genéricas, tres el uso de TIC, dos el análisis de noticias y dos las formas de comunicar.

Tabla 21. Ejemplo de razones por las cuales los medios son abordados de forma transversal, según las directoras

Respuestas genéricas	Uso de TIC	Análisis de noticias	Formas de comunicar
Considero que sí es abordada en forma transversal en el plan de estudios de la carrera, pero no se	Uno de los sellos de los estudiantes es el tecnológico, durante la carrera, desde 1° semestre las	Se aborda desde primer año, las estudiantes deben recopilar noticias y aprender a analizarlas, a adoptar una visión sobre ellas	La forma de comunicar información y el uso de recursos de apoyo también es un tema

utilizan todos los medios.	las asignaturas, donde además participan en foros virtuales, revisión de videos y otros. También en las 5 asignaturas de práctica deben usar una plataforma diferente, el blog, portafolio, sistema SGP.	desde su rol como profesionales, las que son recopiladas de diferentes medios, principalmente impresos y digitales	transversal en la formación.
----------------------------	--	--	------------------------------

Fuente: Elaboración Propia

De los seis que señalaron que la educación en medios no es abordada de forma transversal en la carrera, cinco expresan que se utilizan como apoyo a la docencia y en un caso se mencionó que esto dependía del interés del profesor. Resulta llamativo que en un caso se haya eliminado la asignatura TIC del plan de estudio, como vemos en el ejemplo.

Tabla 22. Ejemplo de razones por la cuales los medios no son abordados de forma transversal, según las directoras

Apoyo a la docencia	Interés del profesor
Existe una creciente utilización de estos medios al ir incorporándolos como recursos pedagógicos, sin embargo, no está explicitada o formalizada esta implementación al interior del Plan de estudio. En el rediseño, se eliminó una asignatura que consideraba el uso de TICs.	Considero que no se trabaja en forma transversal, solo en algunas asignaturas e instancias o que el profesor muestre interés por implementar.

Fuente: Elaboración propia

La transversalidad de los contenidos resulta problemática porque generalmente no existe una obligación ante ellos ni están detallados en los planes de estudios. En el caso de los medios, se suele decir que son abordados transversalmente. Sin embargo, los resultados

muestran que esto sucede solo en la mitad de las carreras analizadas. El concepto de transversalidad es un ámbito que hay que seguir explorando y ver cómo se lleva a la práctica, si es que se hace.

1.3 Percepción de las directoras sobre asignaturas que estudian los medios y asignaturas que usan los medios

Las directoras identificaron en total 30 asignaturas que abordan el estudio de los medios de comunicación. De los 16 directoras, 11 señalaron que en sus carreras existen asignaturas que realizan este estudio. En algunos casos mencionaron un nombre genérico como, por ejemplo, “módulos de línea de lenguaje” que contiene tres asignaturas: teoría del aprendizaje del lenguaje, contextos de aprendizaje para el desarrollo del lenguaje y comunicación efectiva. Por este hecho, el análisis de las guías docentes tiene un número mayor a 30 asignaturas como veremos más adelante.

Al agrupar las 30 asignaturas, según su vinculación con las TIC, con la comunicación y el lenguaje, con asignaturas prácticas y con el resto de temas distintos a los mencionados, encontramos que la mayoría se refieren a asignaturas vinculadas con las TIC con 13 menciones.

Tabla 23. Percepción de las directoras sobre asignaturas que abordan los medios, según tema

TIC	Comunicación y Lenguaje	Resto de temas	Práctica
13	6	9	2

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las asignaturas que más utilizan los medios, las responsables docentes identificaron 49. De las 49, 15 ya habían sido mencionadas como asignaturas que estudian los medios. Por lo tanto, las otras 15 estudian los medios, pero no los utilizan al momento de estudiarlos.

Al igual que lo ocurrido en el caso de asignaturas que estudian los medios, algunas directoras mencionaron nombres genéricos que luego comprobamos que correspondían a varias asignaturas como, por ejemplo, enseñanza de las ciencias que se desagrega en las asignaturas exploración e indagación, programa ciencias I y programa ciencias II.

Al agrupar las 49 asignaturas que más utilizan los medios según los temas que abordan, observamos que la mayoría se refieren a asignaturas vinculadas con diversos temas con 29 menciones.

Tabla 24. Percepción de las directoras sobre asignaturas que más utilizan los medios, según tema

TIC	Comunicación y Lenguaje	Resto de temas	Práctica
7	3	29	10

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que hay una percepción de que existen más asignaturas que usan los medios que las asignaturas que los estudian. Un segundo resultado es que la mitad de las asignaturas que se perciben que estudian los medios, no los usan como parte de las clases.

En el caso de los temas que abordan, se percibe que las asignaturas que estudian los medios de comunicación están relacionadas con las TIC, mientras que las que más utilizan los medios se percibe que corresponden al grupo que hemos denominado “resto de temas”, es decir, no se relacionan con un tipo específico de asignaturas.

2. Detección de asignaturas relacionadas con la educación mediática

Luego de responder el cuestionario, se solicitó a las directoras de las carreras que facilitaran las guías docentes de las asignaturas que, según ellas, estudian o utilizan los medios en sus planes de estudios.

Las directoras facilitaron 64 guías docentes. Al analizarlas, encontramos que solo siete incorporan algún indicador de la competencia mediática. De estas siete, en solo tres encontramos que se estudia la educación mediática con un mínimo nivel aceptable, incluyendo indicadores de al menos tres dimensiones distintas como es el caso de las asignaturas A, B y C en la Tabla 7. En las cuatro asignaturas restantes, el hecho de que solo se estudie la dimensión de la tecnología es un reduccionismo que no permite hablar de educación mediática. Solo tres de las 64 guías docentes analizadas, un 4,6%, presentan este tipo de educación.

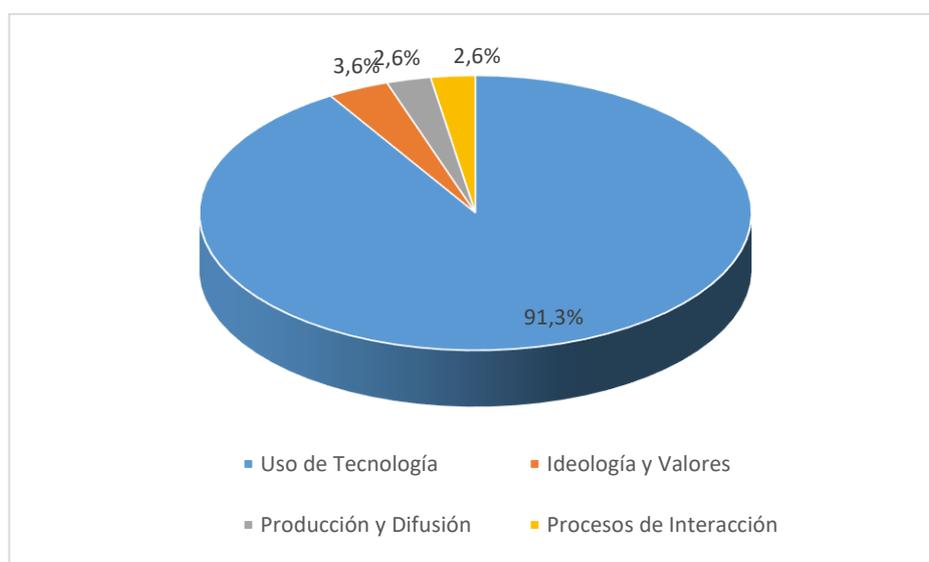
Tabla 25 Presencia de las dimensiones de la competencia mediática en las asignaturas

Dimensiones de la competencia mediática	Asignatura A	Asignatura B	Asignatura C	Asignatura D	Asignatura E	Asignatura F	Asignatura E
Uso de la tecnología	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ideología y valores	✓	✓	✓	-	-	-	-
Producción y difusión	✓	✓	-	-	-	-	-
Procesos de interacción	✓	-	✓	-	-	-	-
Estética	-	-	-	-	-	-	-
Lenguaje	-	-	-	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia

Se detectaron 196 referencias a las dimensiones de la competencia mediática en los siete planes de estudio. La gran mayoría corresponden a la dimensión del uso de la tecnología, con 179 menciones. Escasamente aparecen indicadores de las dimensiones de la ideología y valores, de producción y difusión y procesos de interacción, con cinco menciones, cada uno. No existen menciones a indicadores de las dimensiones de los lenguajes ni de la estética.

Gráfico 15 Dimensiones de la competencia mediática detectadas, según referencias



Fuente: Elaboración propia

2.1 Percepción versus realidad

Los datos obtenidos nos permiten comparar la percepción que tienen las directoras de las carreras de educación parvularia sobre la presencia del estudio de los medios en los planes de estudio con la realidad que está escrita en los objetivos, evaluaciones y aprendizajes esperados.

Para esta comparación se redujo la muestra a 18 guías docentes puesto que hubo universidades que, a pesar de señalar que contaban con asignaturas que estudiaban los medios de comunicación, no facilitaron sus guías docentes.

Los resultados muestran que solo seis asignaturas tenían indicadores de la competencia mediática y, de ellos, solo tres incorporaban al menos dos dimensiones distintas a la del uso de la tecnología. El análisis nos permite afirmar que existe una tendencia por parte de las directoras a considerar que se estudia la educación mediática en sus carreras, cuando en realidad este aprendizaje se encuentra la mayoría de las veces ausente. Cuando está presente, se reduce a la dimensión del uso de la tecnología.

Estos resultados son coherentes con una investigación precedente, donde se demostró que los responsables académicos (directores) de las carreras de educación y comunicación en España consideran que ofrecen educación mediática, cuando en realidad la oferta se restringe a la dimensión del uso de la tecnología (Masanet y Ferrés, 2013).

2.2 Asignaturas con presencia de las dimensiones de la competencia mediática

A continuación se presenta los indicadores de las dimensiones de la competencia mediática detectados en las siete asignaturas.

2.2.1 Asignaturas con presencia de la dimensión del uso de la tecnología

Esta dimensión es la que concentra la mayoría de las referencias, alcanzando un 91%. La comprensión del papel que desempeñan las TIC en la sociedad (indicador 1) es la que tiene más referencias, con un 36%. La relevancia de este indicador da cuenta de que la visión preponderante en los planes estudios analizados es que las estudiantes tengan una comprensión del papel de las tecnologías en la sociedad.

En el ámbito de la expresión de esta dimensión, la capacidad de adecuar herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos (indicador 6) es la que presenta mayor número de referencias. Desde el punto de vista de la didáctica, se espera que las futuras profesoras puedan adecuar las herramientas tecnológicas a los objetivos comunicacionales de las experiencias educativas que dirigen.

Los indicadores más exigentes de esta dimensión presentan la menor cantidad de referencias en el ámbito de la expresión y ninguna referencia en el ámbito del análisis. En el primer caso, relacionado a la capacidad de elaborar y manipular imágenes y sonidos (indicador 7), las menciones se refieren a elaborar un proyecto multimedia en el ámbito educativo. El único indicador de esta dimensión que no se menciona es capacidad de desenvolverse con eficacia en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales (indicador 4). Al respecto, resulta preocupante que los avances de más de una década del entorno mediático actual no estén presentes en la enseñanza del uso de la tecnología.

Tabla 26. Referencias detectadas, según indicadores de la dimensión del uso de la tecnología

Indicador	N° de referencias	Porcentaje en la dimensión	N° de asignaturas en que aparece
Indicador 1. Ámbito del análisis: Comprensión del papel que desempeñan en la sociedad las tecnologías de la información y de la comunicación y de sus posibles efectos.	66	36%	7
Indicador 6. Ámbito de la expresión. Capacidad de adecuar las herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos que se persiguen.	44	25%	6
Indicador 2. Ámbito del análisis: Habilidad para interactuar de manera significativa con medios que permiten expandir las capacidades mentales.	28	16%	6
Indicador 3. Ámbito del análisis: Capacidad de manejo de las innovaciones tecnológicas que hacen posible una comunicación multimodal y multimedial.	22	12%	6

Indicador 5. Ámbito de la expresión. Capacidad de manejar con corrección herramientas comunicativas en un entorno multimedial y multimodal.	12	7%	5
Indicador 7. Ámbito de la expresión. Capacidad de elaborar y de manipular imágenes y sonidos desde la conciencia de cómo se construyen las representaciones de la realidad.	7	4%	2
TOTAL	179	100%	

Fuente: Elaboración propia

2.2.2 Asignaturas con presencia de la dimensión de la ideología y los valores

Las siete referencias en esta dimensión se vinculan con tres indicadores. En primer lugar, la habilidad para contrastar, priorizar y sintetizar informaciones de diferentes entornos (indicador 3) tiene tres referencias que se relacionan con la búsqueda, contraste y organización de la información.

En segundo lugar, la capacidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes (indicador 2), con dos referencias aparece vinculada a la evaluación y a una mirada crítica acerca de la manipulación de la información, mientras que la actitud ética a la hora de descargar productos útiles para la consulta (indicador 5), también contiene dos referencias que mencionan la actitud ética en el momento de buscar y utilizar información.

Los tres indicadores pesquisados corresponden sólo al ámbito de análisis de la dimensión. Por lo tanto, se encuentran ausentes los indicadores del ámbito de la expresión. Entre ellos, podemos mencionar el aprovechar las herramientas tecnológicas para elaborar productos que cuestionen estereotipos y fomenten valores positivos. Tampoco hay menciones a detectar la ideología y los valores en los mensajes mediáticos ni a saber cómo se estructura la percepción de la realidad. Esta última ausencia da cuenta de que lo fundamental de esta dimensión está omitido.

Tabla 27. Referencias detectadas, según indicadores de la dimensión de la ideología y los valores

Indicador	N° de referencias	Porcentaje en la dimensión	N° de asignaturas en que aparece
Indicador 3. Ámbito del análisis: Habilidad para buscar, organizar, contrastar, priorizar y sintetizar informaciones procedentes de distintos sistemas y de diferentes entornos	3	43%	1
Indicador 2. Ámbito del análisis: 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	2	28,5%	2
Indicador 5. Ámbito del análisis: Actitud ética a la hora de descargar productos útiles para la consulta, la documentación o el visionado de entretenimiento.	2	28,5%	1
TOTAL	7	100%	

Fuente: Elaboración propia

2.2.3 Asignaturas con presencia de la dimensión de la producción y la difusión

Las cinco referencias en esta dimensión se vinculan con dos indicadores. En primer lugar, encontramos la capacidad de gestionar la autoría propia y ajena (indicador 10) que tiene tres referencias. Aparece vinculada a las prohibiciones y las sanciones de la ley chilena para la copia ilegal de software, al compromiso con la transmisión responsable del

conocimiento y a la utilización de tecnologías abiertas que permiten un acceso no discriminatorio.

El conocimiento de los códigos de regulación y autorregulación que protegen y exigen a los distintos actores sociales (indicador 4) está presente con dos referencias en lo concerniente a la exposición de casos problemáticos sobre aspectos éticos y legales asociados a la información digital.

Ambos indicadores, desde el ámbito del análisis y de la expresión, dan cuenta de la misma temática. Las referencias se reducen al conocimiento de cuestiones referidas al derecho de autor. Dentro de las ausencias más relevantes encontramos que las estudiantes conozcan los sistemas de producción y difusión que tienen los medios de comunicación estatales, privados y comunitarios. Otra vez, lo central de la dimensión no está presente.

Tabla 28. Referencias detectadas, según indicadores de la dimensión de la producción y la difusión

Indicador	N° de referencias	Porcentaje en la dimensión	N° de asignaturas en que aparece
Indicador 10. Ámbito de la expresión: 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>	3	60%	1
Indicador 4. Ámbito del análisis: 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	2	40%	1
TOTAL	5	100%	

Fuente: Elaboración propia.

2.2.4 Asignaturas con presencia de la dimensión de los procesos de interacción

Las cinco referencias en esta dimensión se vinculan con dos indicadores. Con la capacidad de llevar un trabajo colaborativo mediante la conectividad (indicador 10), con cuatro referencias. Lo encontramos en el establecimiento de comunidades virtuales de aprendizaje como forma de trabajo colaborativo mediante recursos digitales que promueven el trabajo en redes y la deslocalización del conocimiento.

La capacidad de interaccionar en entornos cada vez más plurales y multiculturales (indicador 11) tiene una referencia. Aparece vinculada al respeto a la diversidad de alumnos a través del uso de las tecnologías digitales en el aula.

Solo encontramos referencias a las comunidades virtuales de aprendizaje, es decir, a usar las facilidades de la tecnología para la comunicación a distancia. Se dejan de lado aspectos fundamentales en la interacción como reconocer los efectos cognitivos de las emociones en la interacción con las pantallas o autoevaluar nuestra dieta mediática. En un ámbito directamente relacionado con la infancia, no existen alusiones a conocer las posibilidades de reclamación ante el incumplimiento de las normas vigentes, por ejemplo, la vulneración de la protección de los niños en la televisión.

Tabla 29. Referencias detectadas, según indicadores de la dimensión procesos de interacción

Indicador	N° de referencias	Porcentaje en la dimensión	N° de planes de estudio en los que aparece
Indicador 10. Ámbito de la expresión: Capacidad de llevar a cabo un trabajo colaborativo mediante la conectividad y la creación de plataformas que facilitan las redes sociales	4	80%	2
Indicador 11. Ámbito de la expresión: Capacidad de interaccionar con personas y	1	20%	1

colectivos diversos en entornos cada vez más
plurales y multiculturales.

TOTAL	5	100%
-------	---	------

Fuente: Elaboración propia.

2.2.5 Síntesis del análisis de las guías docentes

El análisis de las guías docentes de las licenciaturas nos muestra que las asignaturas TIC se centran fundamentalmente en la dimensión del uso de la tecnología de la competencia mediática y abordan aspectos marginales de la ideología y valores, los procesos de interacción y de la producción y difusión de los medios, omitiendo del todo las dimensiones de la estética y el lenguaje.

Los resultados indican que las universidades reducen casi la educación mediática a la dimensión del uso de la tecnología. Así, se dejan de lado dimensiones de la competencia mediática relacionadas con la forma de comunicar. Esta ausencia es especialmente grave, ya que los mecanismos formales, como la estética y los lenguajes, son usados para seducir y manipular a las audiencias de una manera imperceptible.

3. Percepciones de los docentes universitarios sobre los medios de comunicación

Los resultados de las percepciones de los y las docentes sobre los medios de comunicación fueron analizados de forma general y desagregándolos según las asignaturas que enseñan los docentes. Así se conformaron tres grupos: docentes vinculados con asignaturas TIC, docentes de asignaturas de lenguaje y comunicación y docentes del resto de asignaturas.

3.1 Percepciones de los docentes sobre su formación en medios

La mitad de los docentes (15) señalan que no ha recibido una formación en educación mediática, mientras 11 sí la han recibido y solo 4 dicen que no saben que significa este tipo de formación. El grupo que más ha recibido es el que enseña asignaturas TIC, donde cinco de seis han recibido esta formación.

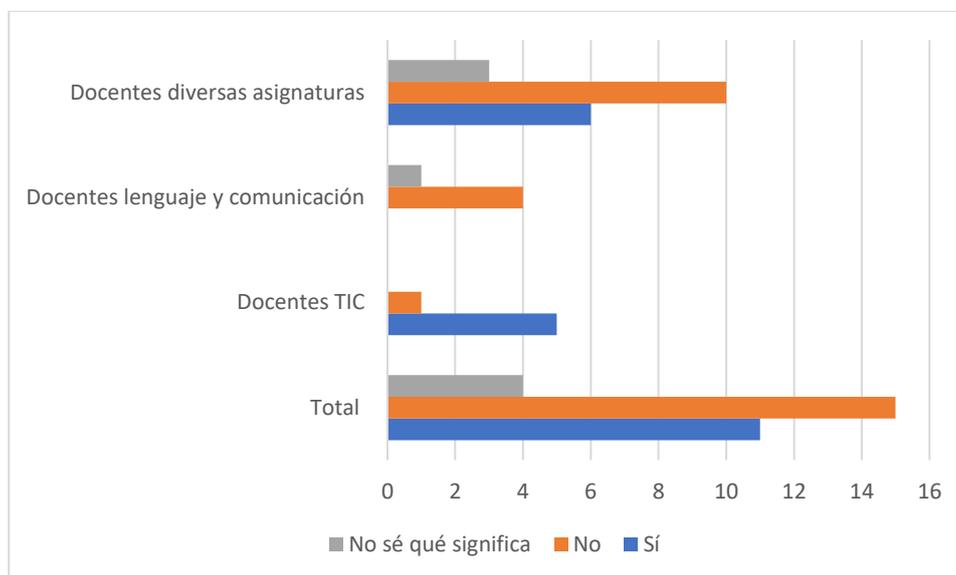
Llama la atención que el grupo de profesores de lenguaje y comunicación no registre docentes que hayan recibido este tipo de formación, mientras los de TIC sí. Esto se puede deber a una confusión de estos últimos por asimilar la formación en alfabetización informacional como educación mediática. De ser así, los docentes de lenguaje y comunicación serían los que más comprenderían que existe una diferencia entre ambos campos de estudio.

En el grupo de docentes del resto de asignaturas se registran seis docentes que sí han recibido este tipo de formación, un tercio de este grupo. Cabe señalar que los docentes no debían explicar qué entendían por educación mediática, pero suponemos que en muchos casos lo asimilaban a la formación en TIC.

Respecto a la formación que debieran recibir los otros, casi la totalidad de los docentes está de acuerdo con la idea de que las personas debieran recibir una formación que les permita relacionarse de forma positiva con los medios, con 27 menciones. Los resultados por tipos de docentes muestran que los profesores TIC y los de lenguaje y comunicación

muestran un total acuerdo con la idea de que las personas debieran recibir una formación en medios.

Gráfico 16. Percepción de la formación en educación mediática en los últimos cinco años, según tipo de docentes



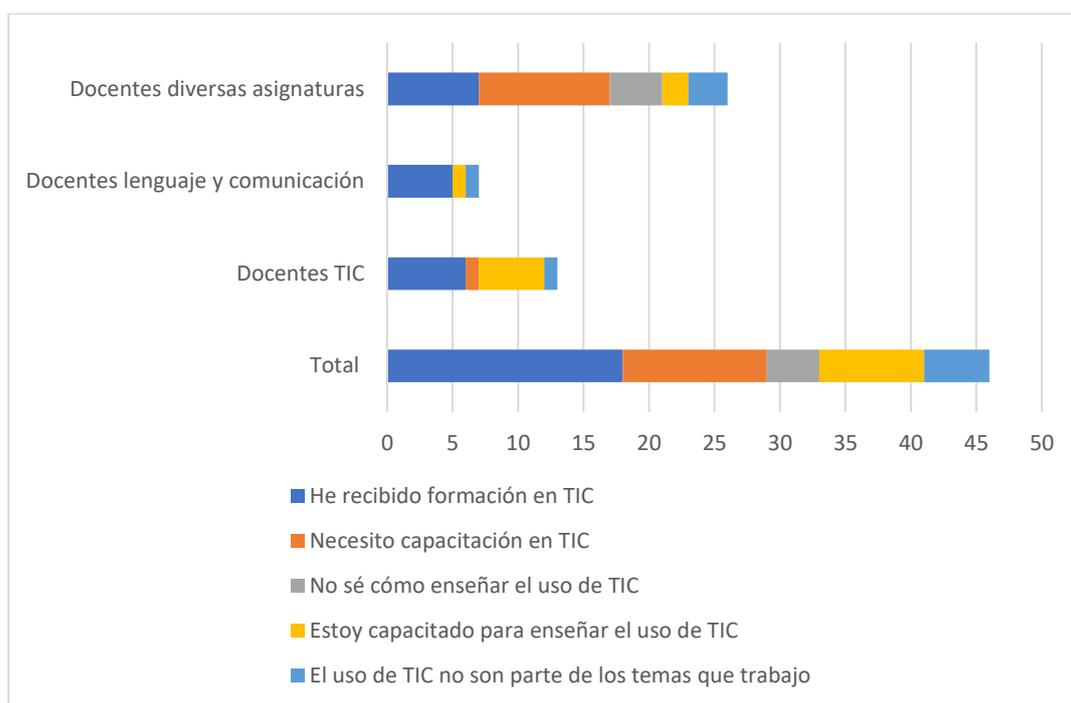
Fuente: Elaboración propia

Respecto de la formación en TIC, la mayoría, 18 de 30, dice que ha recibido una formación en TIC, mientras menos de la mitad expresa necesitar capacitación en TIC (11). A partir de algunas respuestas se pueden realizar deducciones. Solo ocho dicen que están capacitados para enseñar TIC, por lo que un poco más de los que han recibido capacitación en TIC (10) solo pueden usarlas y no enseñarlas.

Todos los docentes de asignaturas TIC y de lenguaje y comunicación dicen que han recibido formación en TIC, pero solo los primeros dicen que están capacitados para enseñarlas. Podemos deducir que el aprendizaje de TIC para los docentes de lenguaje en comunicación es para su perfeccionamiento, pero no para llevarlo a los estudiantes.

Un poco más de un tercio de los docentes del grupo del resto de asignaturas han recibido formación en TIC y más de la mitad de ellos señala necesitar una capacitación en este tema. Solo dos señalan estar capacitados para enseñar las TIC y tres dicen que no es parte de sus temas.

Gráfico 17. Percepción de la formación y enseñanza de las TIC, según tipo de docentes



Fuente: Elaboración propia.

Al plantearles diferentes items para evaluar su percepción sobre los medios de comunicación, los docentes muestran un conocimiento adecuado sobre la falta de objetividad en la forma de informar, las oportunidades que ofrecen y su importancia en la sociedad. Estos resultados constituyen una base relevante para incorporar la educación mediática en el futuro.

El item que más apoyo suscita entre los docentes es el de que los medios no informan de manera objetiva los hechos que suceden, con 27 menciones. La posibilidad de que los medios pueden ayudar a la autonomía personal y la transformación social tuvo 25 menciones a favor. En 20 ocasiones se apoyó la idea de que los medios son el principal vehículo de socialización en la actualidad, siendo la que registra una mayoría más baja en general. De hecho, los docentes de lenguaje y comunicación tienden a estar en desacuerdo con esta idea.

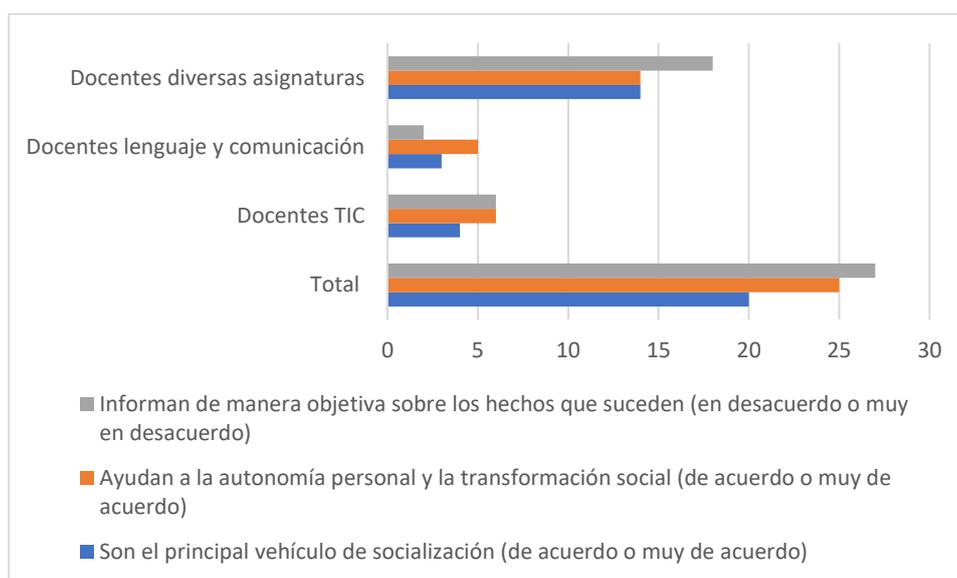
Respecto al item de que los medios informan de manera objetiva, el grupo de docentes TIC y de docentes del resto de asignaturas perciben la falta de objetividad de los medios

cuando informan. Los profesores de lenguaje y comunicación presentan una opinión dividida ante esta percepción, ya que tres están en desacuerdo y dos muy de acuerdo.

El ítem de que los medios pueden ayudar a la autonomía personal recibe un total de apoyo entre los docentes TIC y de lenguaje y comunicación, mientras la mayoría de los docentes de otras asignaturas, con 14 menciones sobre 19, apoyan esta idea.

Los medios son percibidos como el principal vehículo de socialización principalmente por los docentes del grupo del resto de asignaturas con 14 menciones, seguidos de los docentes TIC, con cuatro menciones de cinco. Los profesores de lenguaje y comunicación perciben que la importancia de los medios es menos importante, ya que tres de los cinco docentes rechazaron la idea de que los medios de comunicación son el principal socializador.

Gráfico 18. Percepción sobre los medios, según tipo de docentes



Fuente: Elaboración propia

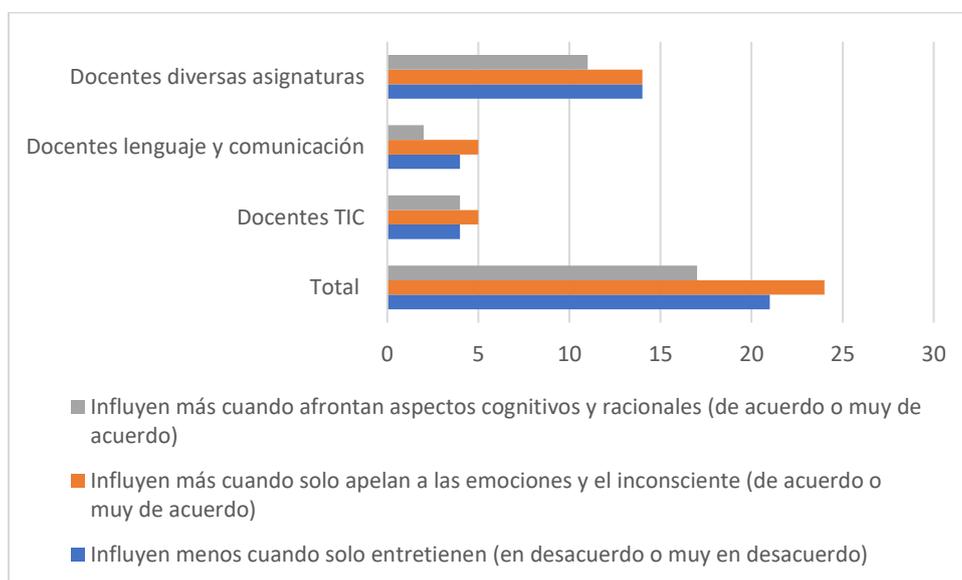
La percepción de la influencia de los medios en las personas arrojó también resultados positivos en general. Un total de 24 docentes apoyan la idea de que los medios ejercen una influencia mayor cuando apelan al inconsciente y a lo emocional. Con las mismas menciones aparece el desacuerdo, con la idea de que los medios ejercen menos influencia

cuando solo entretienen. De los items expuestos sobre la influencia de los medios, la que genera menos consenso es la idea de que los medios ejercen una influencia mayor con 17 menciones sobre 30.

Los docentes de lenguaje y comunicación son los que más rechazan la idea de que los medios ejercen menos influencia cuando solo entretienen. También son los docentes que, en conjunto con los profesores TIC, muestran un total acuerdo en que los medios ejercen una influencia mayor cuando apelan al inconsciente y a lo emocional. Por otro lado, la idea de que los medios ejercen una influencia mayor cuando afrontan aspectos cognitivos y racionales es apoyada principalmente por los docentes TIC.

Los resultados muestran que en general existe una percepción de que los mensajes que apelan a lo emocional y buscan entretener influyen en las personas, lo constituye otra base importante para incorporar la educación mediática.

Gráfico 19. Percepción de la influencia de los medios, según tipo de docente



Fuente: Elaboración propia

3.2 Percepciones de los docentes sobre la didáctica de lo mediático

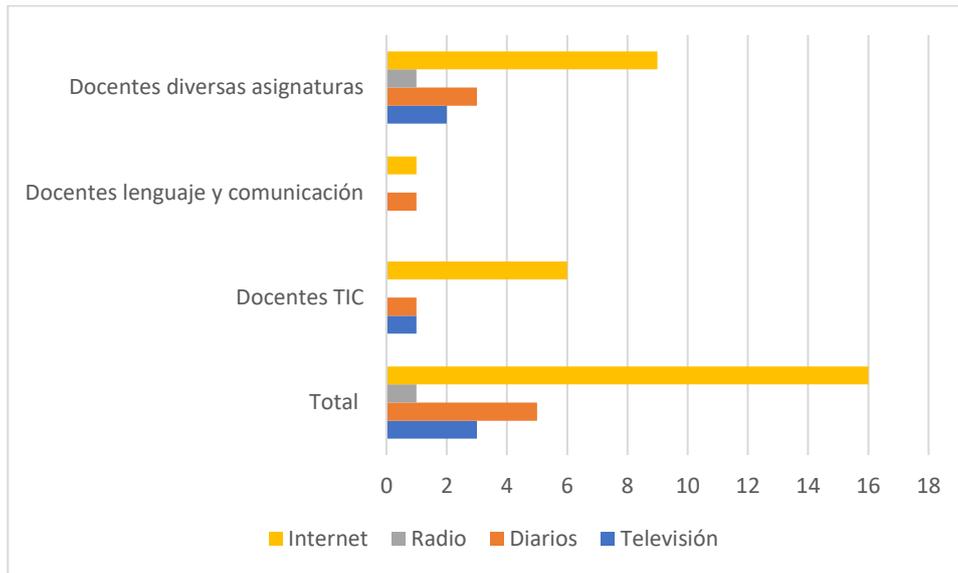
Los docentes señalaron su percepción de qué medios de comunicación de masas se estudian en sus clases, para qué los usan y qué dimensiones de la competencia mediática abordan. También expresaron su parecer respecto a cómo se debieran incluir los medios en los planes de estudios de las educadoras de educación infantil y si se debiera enseñar sobre los medios de comunicación en los jardines infantiles.

Internet es el *mass media* que más se estudia en clases, con 16 menciones sobre 30. El resto de los medios se analiza de forma marginal, siendo el diario (5) el segundo, la televisión (3) el tercero y la radio (1) el cuarto.

Al analizar por tipo de docente, vemos que los docentes de TIC dicen que en sus clases se estudia frecuentemente Internet, solo uno la televisión y los diarios, mientras que ninguno toma en cuenta la radio. Los docentes de lenguaje y comunicación prácticamente no estudian los *mass media*, solo uno dice que en sus clases se abordan los diarios e Internet. Casi la mitad de los docentes del resto de asignaturas dicen que en sus clases se estudia Internet, tres los diarios frecuentemente, dos la televisión y solo uno la radio.

Los resultados muestran que existe una hegemonía de Internet en las aulas. En la era de la convergencia mediática (Jenkins, 2006), sería interesante profundizar en qué usos se le da a Internet, en tanto red de redes, por parte de los docentes. La utilización de los diarios antes que la televisión daría cuenta de la preminencia de la cultura letrada ante la audiovisual en el sistema educativo al momento de recurrir a los medios tradicionales.

Gráfico 20. Percepción del estudio de los medios que se estudian habitualmente en clases, según tipo de docentes



Fuente: Elaboración propia

El propósito más recurrente que los docentes declaran para usar los medios es como recurso didáctico con 22 menciones. Los otros usos son registrados por menos de la mitad de los docentes.

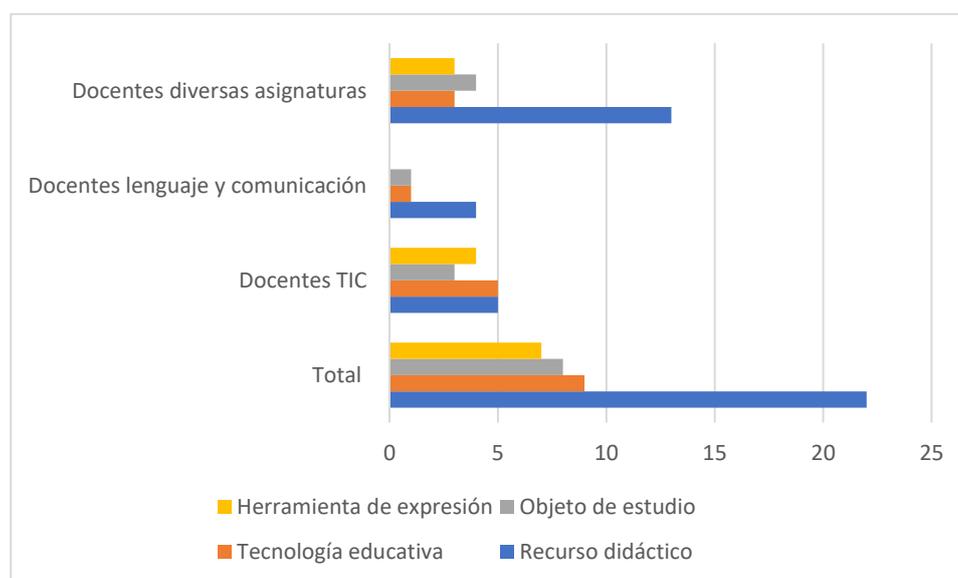
Al analizar por tipo de docente, los de asignaturas TIC son los que utilizan con mayor frecuencia los medios, cinco como recurso educativo y como tecnología educativa, cuatro como herramienta de expresión y tres como objeto de estudio.

En los docentes de lenguaje y comunicación utilizan los medios frecuentemente como recurso didáctico, con cuatro menciones. La utilización como tecnología educativa y objeto de estudio solo está presente en un docente, mientras ningún docente los utiliza como herramienta de comunicación.

Dos tercios de los docentes de diversas asignaturas utilizan los medios como recurso didáctico, con 13 menciones de 19, mientras escasamente se utilizan como objeto de estudio, con cuatro menciones. Menos aún, como tecnología educativa y como herramienta de expresión, con solo tres menciones.

Los resultados muestran que los docentes TIC realizan un uso más diverso de los medios, mientras que los de lenguaje y comunicación y los del resto de asignaturas tienden a un uso restringido de los medios como recurso auxiliar en sus clases. La preponderancia de este último propósito ya había sido detectado una década atrás en Chile con los profesores de lenguaje y comunicación secundarios, donde los medios eran utilizados como recurso metodológico (De Fontcuberta y Guerrero, 2007).

Gráfico 21. Percepción del propósito por el que se usan habitualmente los medios de comunicación en clases, según tipo de docentes



Fuente: Elaboración propia

Se preguntó acerca de la frecuencia con que los docentes abordan las dimensiones de la competencia mediática. Debido al posible desconocimiento de las dimensiones se ejemplificó cada una de ellas, mencionando algunos de sus indicadores, como se aprecia en la tabla 12.

Tabla 30. Ejemplificación de las dimensiones de la competencia mediática para docentes

Dimensión	Ejemplo
Tecnología	Comprensión del rol y efectos de las tecnologías en la sociedad y capacidad de manejar con corrección herramientas tecnológicas en relación con los objetivos comunicativos que se persiguen.
Estética	Capacidad de extraer placer y valorar los aspectos formales de los mensajes audiovisuales, y de apropiarse y transformar producciones artísticas, potenciando la creatividad y la sensibilidad estética.
Lenguajes	Capacidad de interpretar y valorar códigos de representación en un mensaje. También modificarlos confiriéndoles un nuevo sentido y valor.
Ideología y valores	Capacidad de análisis, actitud crítica y gestión de las emociones en la interacción con los mensajes mediáticos, y de elaborar productos que cuestionen valores o estereotipos.
Procesos de interacción	Capacidad de valorar la propia dieta mediática, incluyendo una actitud activa y la comprensión de los procesos mentales que ocurren en la interacción con los medios.
Procesos de producción y difusión	Conocimiento de las funciones y tareas de los procesos de producción de los medios y capacidad de elaborar, compartir y diseminar información.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados muestran que los docentes perciben tratar las dimensiones de la competencia mediática con una frecuencia media.. Las dos dimensiones más abordadas son la de los lenguajes, con 17 menciones y la de ideología y valores, con 16. En un lugar intermedio aparecen la dimensión de estética con 12 menciones y la del uso de la tecnología y la de los procesos de producción y difusión con 10. La dimensión que es utilizada por menos docentes con frecuencia es la de interacción, con nueve referencias.

El análisis por tipo de docente muestra que los docentes TIC son los que más perciben abordar las dimensiones. La dimensión de los lenguajes con seis menciones es la más

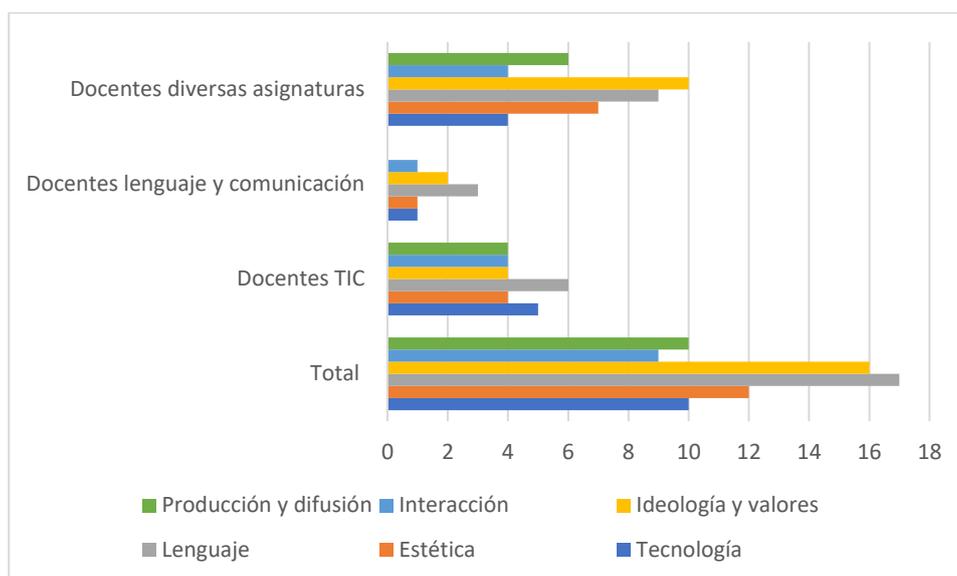
tratada, seguida del uso de la de tecnología con cinco, mientras el resto de las dimensiones son abordadas frecuentemente por cuatro docentes.

La percepción de los docentes de lenguaje y comunicación es que apenas tratan las dimensiones de la competencia mediática. La que más abordan es la de los lenguajes con tres menciones, luego la de ideología y valores con dos. El resto de las dimensiones son abordadas solo por un docente frecuentemente, salvo la de producción y difusión que no es tratada por ningún docente.

Las dimensiones también son percibidas con un escaso tratamiento por parte de los docentes del resto de asignaturas. La dimensión de la competencia mediática más abordada es la de ideología y valores, con 10 menciones, seguido de la de los lenguajes, con nueve y la estética, con siete. Las dimensiones que son percibidas como menos abordadas son producción y difusión y la del uso de la tecnología, con seis y cuatro referencias, respectivamente. El resultado de la ideología y valores resulta coherente con el pensamiento crítico que se promueve desde la educación hacia los medios, en especial hacia los valores y estereotipos promovidos por ellos.

Los resultados muestran que los docentes TIC son los perciben tratar más las dimensiones de la competencia mediática, mientras los de lenguaje y comunicación perciben tratarlas menos. Un desafío que surge de los resultados es conocer que entienden los docentes por la dimensión de lenguaje, en particular por conocer los códigos de representación en un mensaje.

Gráfico 22. Percepción de las dimensiones de la competencia mediática habitualmente tratadas en clases, según tipo de docentes.

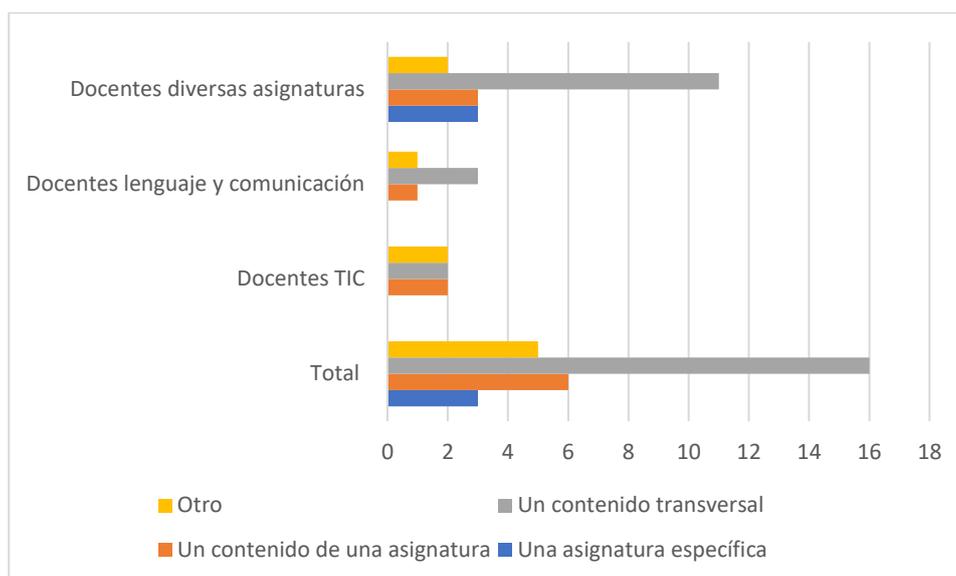


Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la incorporación de la enseñanza de los medios de comunicación en los planes de estudios de las carreras de educación infantil, la mayoría de los docentes señala que la enseñanza de los medios de comunicación debe estar incluida como contenido transversal, con 16 menciones.

La idea de una asignatura específica tiene el segundo apoyo, con un total de siete menciones, cuatro de ellas en conjunto con una formación transversal. Al realizar el análisis según tipo de docente, vemos que los profesores del resto de asignaturas y los de lenguaje y comunicación están mayoritariamente a favor de la idea de que los medios de comunicación deben estar incorporados como contenido transversal. Los de asignaturas TIC señalaron preferentemente que debiera ser tanto una asignatura específica como un contenido transversal.

Gráfico 23. Percepción sobre las formas de incorporar la enseñanza de los medios de comunicación en los planes de estudios, según tipo de docentes



Fuente: Elaboración propia

Respecto a la enseñanza sobre medios masivos de comunicación a los niños y niñas en los jardines infantiles, los profesores dieron sus opiniones en una respuesta abierta. La mayoría de los docentes (23) señala que sí sería relevante enseñar sobre medios de comunicación a los niños y niñas en los jardines infantiles.

Dentro de ellos, se argumenta principalmente que se debiera enseñar un uso adecuado de los medios donde se incluye la búsqueda de información, diferenciación de las tecnologías, utilización como recurso didáctico para resolver problemas y evitar el abuso de los medios.

“Las plataformas y soportes de la interfaz cambian permanentemente, por lo que creo se debería trabajar temporalmente en la relación con el formato que se está usando en cada momento (hoy *smarthphones*)” (Docente asignatura TIC).

La segunda alternativa que más se menciona es el análisis crítico de los medios, donde se incluye quién crea el mensaje, distinguir valores, identificar fuentes y una actitud frente a la tecnología.

“Sí me parece importante educar a los niños a identificar los contenidos, comprender los mensajes, distinguir las características de determinados personajes, con el fin de enseñarles desde temprana edad a utilizar los medios de comunicación de manera crítica” (Docente de resto de asignaturas).

Los siete docentes que dijeron que no es relevante enseñar a los niños sobre medios de comunicación expresaron que solo se debe mediar su uso. También se señala que el jardín infantil debe ser un “lugar limpio” de los medios donde se privilegian actividades motoras, que no se debe enseñar tecnología sino experiencias positivas con los medios, incluso mencionan daños cerebrales que pueden causar los medios. Argumentan que ya existe un abuso del uso de los medios en el hogar. Desde esta mirada, los que deben recibir una formación en los medios son los padres y educadoras para conocer sus efectos.

“Creo que la aproximación a medios de comunicación en el Jardín Infantil debe ser secundaria. Las educadoras y educadores deben conocer el efecto que tienen las pantallas en el desarrollo cerebral de un niño a temprana edad” (Docente de lenguaje y comunicación).

Al analizar por tipo de docente, observamos que la totalidad de profesores TIC señalan que sí se debiera enseñar a los niños y niñas sobre medios de comunicación en los jardines infantiles, apuntando al uso de los recursos tecnológicos, a tener una mirada crítica y a identificarlos.

“Se les debe enseñar a utilizarlos para crear expresiones artísticas (imagen, audio, forma, etc.) y para realizar actividades cooperativas que propendan a crear conciencia de metas comunes y del valor tanto del aporte individual (para fortalecer la autoconfianza) como del de los demás (...) Finalmente, creo que, si es posible, los educadores deben llevar a los niños a vislumbrar el potencial creativo y práctico sin límite de los medios de comunicación” (Docente TIC).

La mayoría de los docentes de lenguaje y educación señalan que no se debiera enseñar sobre medios de comunicación a los niños y niñas en el jardín infantil. Todos tienen una mirada negativa de los medios. En el único caso en que se señala que se les debe enseñar es para no ser vulnerables con las ideologías que contienen los mensajes de los medios. Los docentes que señalan que no se debiera enseñar buscan preservar el jardín infantil

como un lugar limpio de los medios, donde éstos se usen en casos necesarios y la enseñanza solo se entregue a los padres para que sepan restringir su uso.

“No estoy de acuerdo con que en el jardín se utilicen medios de comunicación tales como televisión, internet, vídeos, porque ya los padres, muchos, no todos, abusan de estos medios en el hogar. Creo que quienes necesitan educación sobre esto son los padres, que programas podrían ver los niños, cuánto tiempo, por qué restringir su uso en niños pequeños, como su uso debe estar supervisado por adultos. Estamos invadidos de medios de comunicación, y el jardín debería ser un ambiente "limpio" de esto y ofrecer experiencias de aprendizaje que estén fuera del alcance de los padres” (Docente de lenguaje y comunicación).

Los docentes del resto de asignaturas mayoritariamente señalan que sí se debiera enseñar a los niños y niñas sobre medios de comunicación. De ellos, la alternativa más recurrente es que se debiera enseñar su uso como recurso educativo para buscar información, para determinar su funcionalidad e impacto y como forma de comunicación.

La segunda opción más mencionada es la de enseñar el análisis crítico de los medios para reconocer fuentes formales, comprender sus mensajes y los valores que promueven. Respecto a las opiniones que señalan que no se debiera enseñar sobre los medios, éstas apuntan a que no debiera ser el foco de la enseñanza en educación infantil. Se explica que se debiera tratar más el uso más que la enseñanza de los medios de comunicación.

“Los niños y niñas en la actualidad son "nativos digitales"; saben mucho de uso de medios. Mi opinión es que puedan conocer su uso para buscar información y resolver problemas prácticos, de la vida cotidiana” (Docente del resto de asignaturas).

3.3 Perfiles de docentes, según sus percepciones de los medios

A partir de los resultados podemos construir los perfiles de los tres tipos de docentes que hemos analizado en su relación con los medios de comunicación y *mass media*. Los profesores muestran una percepción común sobre ideas como que los medios de comunicación masiva ejercen una influencia mayor cuando apelan solo a lo emocional e inconsciente de las personas y que pueden ayudar a la autonomía personal. También los docentes concuerdan en que las personas deberían recibir una formación que les permita relacionarse de forma positiva con los medios.

Las mayores diferencias entre ellos se dan en la forma en que se debe incorporar la enseñanza de los medios en los planes de estudio de las futuras educadoras y respecto incorporar o no la educación mediática en los jardines infantiles.

3.3.1 Perfil de docentes de asignaturas vinculados a las TIC

Es el grupo que dice haber recibido formación en educación mediática, aunque es posible que la confundan con formación en TIC. La mayoría dice estar capacitado para enseñar sobre TIC.

Apoyan unánimemente la necesidad de que la población reciba una educación mediática. Respecto a las ideas sobre los medios, los docentes TIC perciben que los medios no informan objetivamente y que pueden ayudar a la autonomía personal.

Reconocen mayoritariamente la influencia de los medios cuando apelan a lo emocional y al inconsciente de las personas. Dan importancia a la influencia de los medios cuando las personas recurren a ellos para “pasar el rato” y también cuando los mensajes apelan fundamentalmente a elementos racionales. Apoyan la idea de que son el principal vehículo de socialización.

Los docentes TIC son los que más suscriben que la enseñanza de los medios debiera ser una asignatura específica en los planes de estudio de la formación docente de la educación infantil. Todos concuerdan con la idea de que se debiera enseñar a los niños y niñas sobre

medios de comunicación y mass media en los jardines infantiles, especialmente el uso de los recursos tecnológicos, a tener una mirada crítica y a identificar los medios.

3.3.2 Perfil de docentes de asignaturas de lenguaje y comunicación

Es un grupo que dice no haber recibido formación en educación mediática, por lo que existe una conciencia de la diferencia de ésta con la formación en TIC. Todos los docentes de la muestra dicen haber recibido formación en TIC, pero la mayoría señala que no podría enseñar sobre ellas.

La totalidad de este grupo expresa la necesidad de que la población reciba una educación mediática. Respecto a las ideas sobre los medios de comunicación masiva, los docentes que imparten asignaturas de lenguaje y comunicación son los que tienen mayor claridad de la importancia e influencia que ejercen los medios a través de aspectos emocionales y de la entretención. Al igual que los docentes TIC, todos están de acuerdo con la idea de que los medios pueden ayudar a la autonomía personal y la transformación social.

Son los que muestran un menor rechazo a la afirmación de que los medios informan de manera objetiva y son los que menos apoyan la idea de que los medios ejercen una influencia mayor cuando afrontan aspectos cognitivos. Es decir, dan mayor importancia a la influencia emocional que a la racional de los medios. A diferencia de los otros grupos, no apoyan la idea de que los medios son el principal vehículo de socialización en la actualidad.

Los docentes de lenguaje y comunicación están relativamente a favor de la idea de que los medios de comunicación deben estar incorporados en los planes de estudios como contenido transversal de la formación docente de la educación infantil.

Uno de los puntos más distintivos de este grupo es que la mayoría señala que no se debiera enseñar sobre medios de comunicación a los niños y niñas en el jardín infantil. En todos existe una mirada negativa de los medios. Los que señalan que no se debiera enseñar buscan preservar el jardín infantil como un lugar “limpio de los medios”.

3.3.3 Perfil de docentes del resto de asignaturas

Este grupo dice no haber recibido formación en educación mediática por lo que existiría una conciencia de la diferencia de ésta con la formación en TIC. Solo un poco más de un tercio de los docentes han recibido formación en TIC y más de la mitad de ellos señala necesitar una capacitación en este tema.

Este grupo está de acuerdo con la idea de que las personas debieran recibir una formación en medios, aunque lo hacen en menor proporción que los otros grupos. En cuanto a las ideas sobre los medios, están en desacuerdo respecto a que los medios informan de manera objetiva y son el grupo que más apoya la idea de que los medios son el principal vehículo de socialización en la actualidad. Es un grupo que valora el rol de los medios desde la lejanía de que no es un tema que se relaciona con lo que enseñan.

Los docentes de diversas asignaturas son el segundo grupo en rechazar la idea de que los medios ejercen menos influencia cuando solo entretienen y en apoyar que los medios influyen más cuando abordan contenidos cognitivos. Son los que menos apoyan la idea de que los medios pueden ayudar a la autonomía personal y la transformación social y de que los medios ejercen una influencia mayor cuando apelan al inconsciente.

Están a favor de que los medios de comunicación deben estar incorporados en los planes de estudios como contenido transversal de la formación docente y que se enseñe a los niños y niñas sobre medios de comunicación en los jardines infantiles. La mayoría dice que se debiera enseñar su uso como un recurso para buscar información, como herramienta de aprendizaje y forma de comunicación, y para entender su funcionalidad e impacto. La segunda alternativa más mencionada es la de enseñar el análisis crítico de los medios de comunicación masiva para reconocer fuentes formales, comprender sus mensajes y los valores que promueven.

3.4 Síntesis de las percepciones de los docentes universitarios sobre los medios

La mayoría de los docentes universitarios de las carreras de educación parvularia dicen que no han recibido una formación en educación mediática, pero sí en TIC. La formación

en TIC recibida por los profesores solo buscaría el perfeccionamiento profesional de los docentes, pero no el enseñar a los estudiantes sobre medios y tecnologías.

Los docentes perciben las influencias de los medios de comunicación y de los *mass media*, incluyendo cuando estos apelan a lo emocional y al inconsciente. Este conocimiento es una base relevante para incorporar la educación mediática.

Respecto a la didáctica, el único medio que utilizan con frecuencia en sus clases es Internet, restringiendo su uso a un recurso para aprender otras materias. Las dos dimensiones de la competencia mediática que los docentes perciben tratar más en sus clases serían las de los lenguajes y la de la ideología y los valores.

La inclusión de la educación mediática genera ciertos consensos. Para la mayoría se debiera integrar como una asignatura transversal en la carrera de educación parvularia (infantil) y enseñar a los niños el uso de los medios en el jardín infantil.

Al dividir a los docentes en tres grupos, apreciamos que los profesores TIC tendrían una confusión respecto del significado de la educación mediática, puesto que señalan haber recibido una formación en este ámbito cuando seguramente se refieren a formación en TIC. Como hemos revisado, en Chile el programa *Enlaces* pone a disposición de los docentes formación en TIC *online*. No existe una oferta similar en el ámbito de la educación mediática.

Los docentes TIC son el grupo que dice abordar con mayor frecuencia la dimensión del uso de la tecnología. Además, están a favor de que se incorpore una asignatura específica sobre educación mediática en la formación docente de las educadoras de la educación infantil y son partidarios de enseñar a los niños el uso de los medios y a tener una mirada crítica sobre ellos.

Los docentes de lenguaje y comunicación presentan una alta conciencia de las influencias de los medios cuando recurren a elementos emocionales. No abordan dimensiones de la competencia mediática ni son partidarios de la enseñanza de los medios en los jardines infantiles. Solo aceptan que se aborden los medios como una materia transversal en la universidad.

En un lugar intermedio, pero entusiasta ante los medios, se encuentran los docentes del resto de asignaturas. Quisieran tener una mayor formación en TIC. La dimensión de la competencia mediática que más abordan es la de la ideología y valores. Están a favor de la enseñanza de los medios en los jardines infantiles para promover un buen uso de los medios, pero en la universidad solo debiera abordarse como una asignatura transversal.

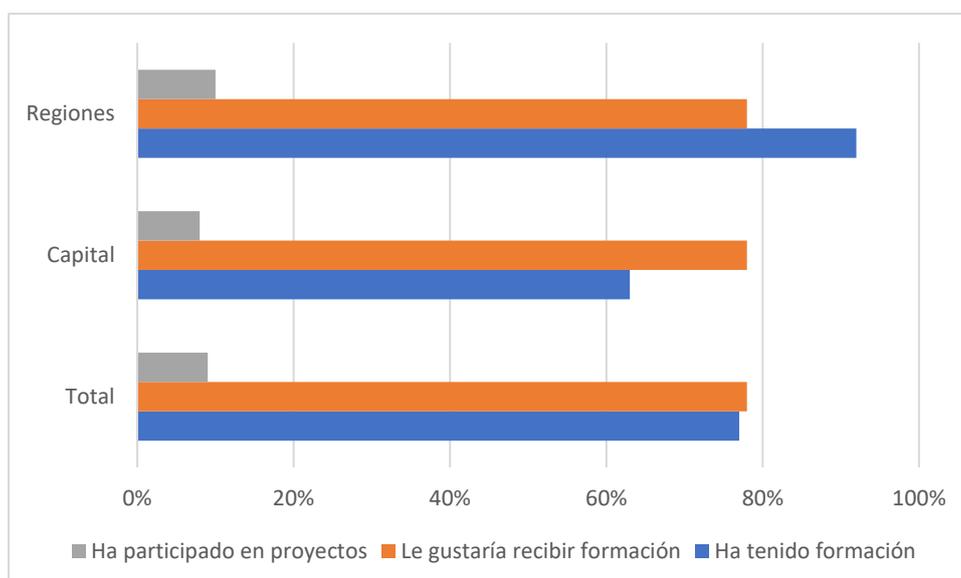
4. Percepciones de las estudiantes sobre los medios en la carrera de educación parvularia

4.1 Percepción de las estudiantes sobre su formación mediática

Los resultados de las percepciones de las estudiantes de educación parvularia sobre su formación en educación mediática muestra que la mayoría (77%) dice haber recibido alguna o bastante formación en comunicación audiovisual y digital. Dentro de ellas, las de regiones (92%) declaran haber tenido más formación que en la capital (63%).

Respecto al interés en recibir una formación en competencia mediática, la mayoría se muestra interesada (78%). No existen grandes diferencias entre la capital y las regiones en lo relativo a este interés. En cuanto a la práctica, la gran mayoría (89%) no ha participado en proyectos de innovación, investigación o de elaboración de materiales didácticos sobre competencia mediática en los últimos cinco años.

Gráfico 24. Percepción de la formación, participación e interés en recibir formación en educación mediática, según las estudiantes

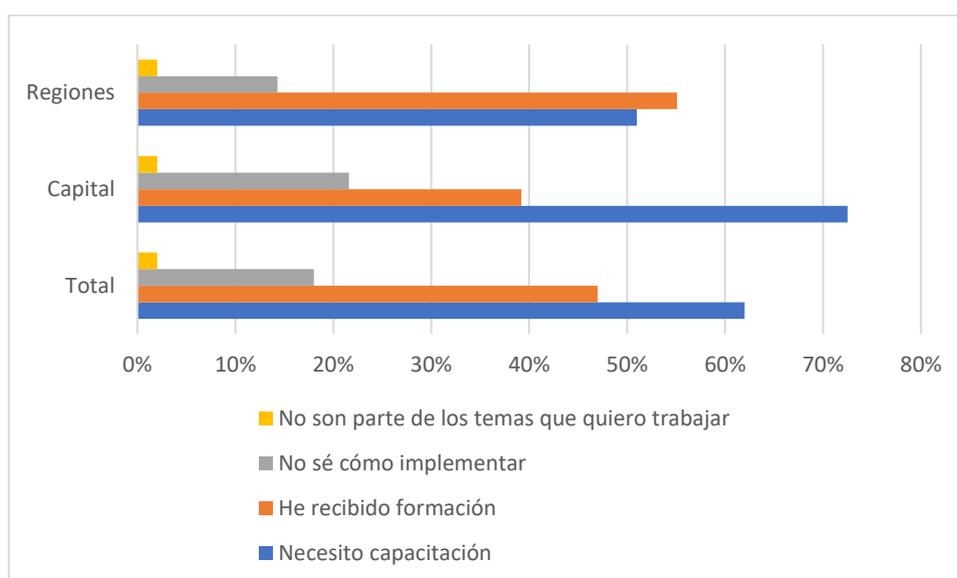


Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la formación en TIC, la mayoría percibe que necesita capacitación en uso de TIC (62%). Esta necesidad se da más en la capital (72,5%) que en regiones (51%). Casi la mitad de las estudiantes dice que ya ha recibido una formación en este tema (47%), siendo mayor la formación en regiones (55%) que en la capital (31%). Además, un 18% declara que no sabe cómo implementar el uso de la TIC y solo un 2% señala que no son parte de los temas que quieren trabajar (2%).

Los resultados muestran que hay más estudiantes de regiones que perciben haber recibido formación en TIC, mientras que son más las estudiantes de la capital que perciben requerir esta formación. En ambas zonas geográficas, a pesar de la formación recibida, las estudiantes sienten que necesitan más formación en TIC.

Gráfico 25. Percepción de la formación e interés en recibir formación en TIC, según las estudiantes



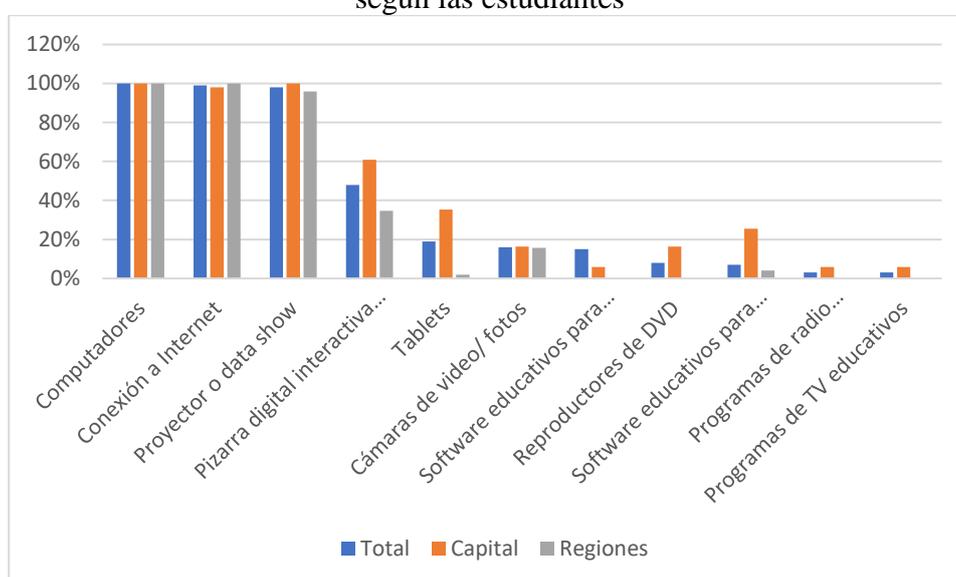
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los recursos disponibles en la universidad, la mayoría de las estudiantes dice contar con ordenadores, conexión a Internet y proyectores en la universidad, lo que sucede de forma similar en regiones y en la capital. Hay una baja presencia de *tablets*, cámaras de video/foto y softwares educativos para párvulos. Aún menor es la cantidad de reproductores de DVD, *softwares* educativos para profesores y programas de radio y de

televisión educativos. De estos dos últimos, solo hay tres en la capital y no se encuentran en regiones.

Los audiovisuales no tendrían presencia como recurso, salvo la cámara de foto que serviría, podemos suponer, como registro de experiencias educativas. La pizarra digital, *tablets*, *softwares* educativos para profesores y reproductores de DVD son los recursos tecnológicos que encontramos mucho más en la capital que en regiones.

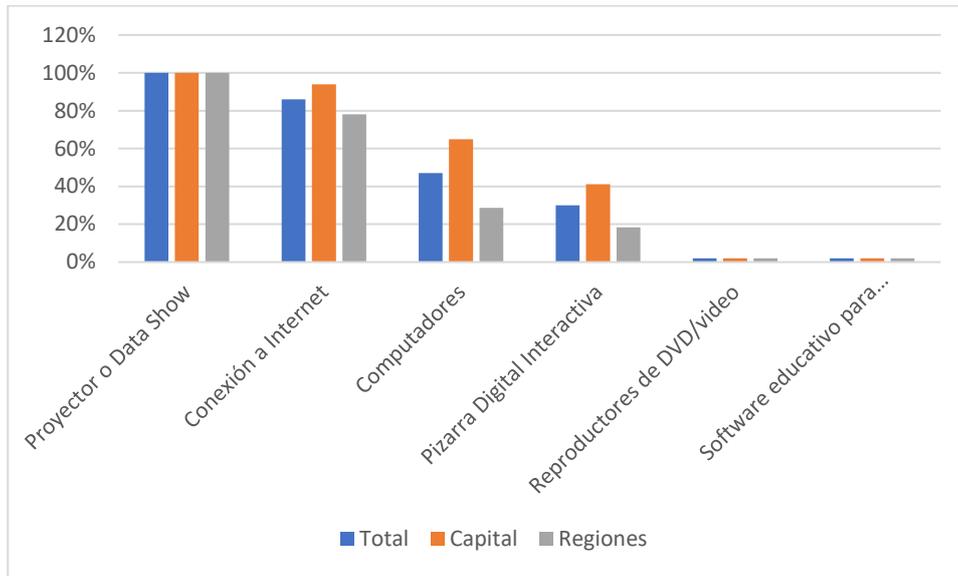
Gráfico 26. Percepción de los recursos tecnológicos disponibles en la universidad, según las estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los recursos disponibles en la sala de clases, los que aparecen como mayor frecuencia son el proyector y la conexión a Internet, mientras que los ordenadores están disponibles con una frecuencia media. Es de suponer que existen salas especiales con ellos. Los reproductores de DVD/video, *software* educativo para profesores, *tablet*, cámaras de video/fotografía, programas de radio y TV educativo y *software* educativos para párvulos no están disponibles en la sala de clases. La pizarra digital aparece con una frecuencia media baja. Tanto éstas como los ordenadores se encuentran más presentes en la capital que en las regiones.

Gráfico 27. Percepción de los recursos tecnológicos disponibles en la sala de clases de la universidad, según las estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

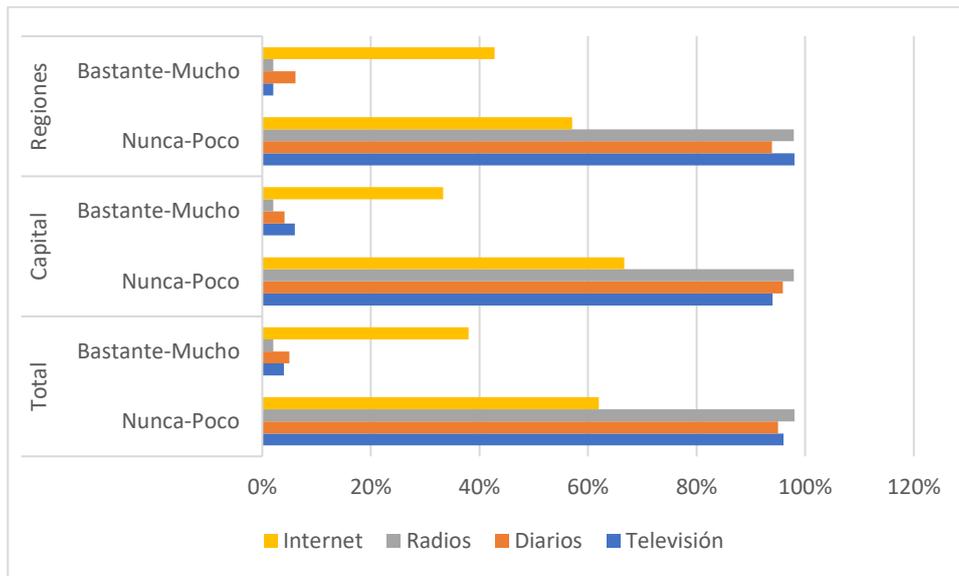
Aunque la muestra del estudio no es representativa, los datos indican que las últimas tecnologías suelen estar más presentes en las universidades y salas de clase de la capital que en las regiones.

4.2 Percepción de las estudiantes sobre la didáctica de los medios

La mayoría de las estudiantes perciben que los medios y los *mass media* se estudian poco o nunca en las carreras universitarias de educación parvularia. Este dato resulta contradictorio con la formación en comunicación audiovisual y digital que declararon tener las estudiantes (77%). En futuras investigaciones se debiera profundizar en qué se entiende por esta formación y dónde ha sido adquirida.

Internet sería el único medio que las estudiantes reconocen estudiar, con un 38% que dice que lo estudia bastante o mucho. El resto es mencionado marginalmente. Los diarios se estudiarían un poco más que la televisión, y la radio prácticamente no es tomada en cuenta. Al comparar los resultados por zona geográfica, vemos que Internet sería un poco más estudiado en regiones (43%) en que en la capital (33%).

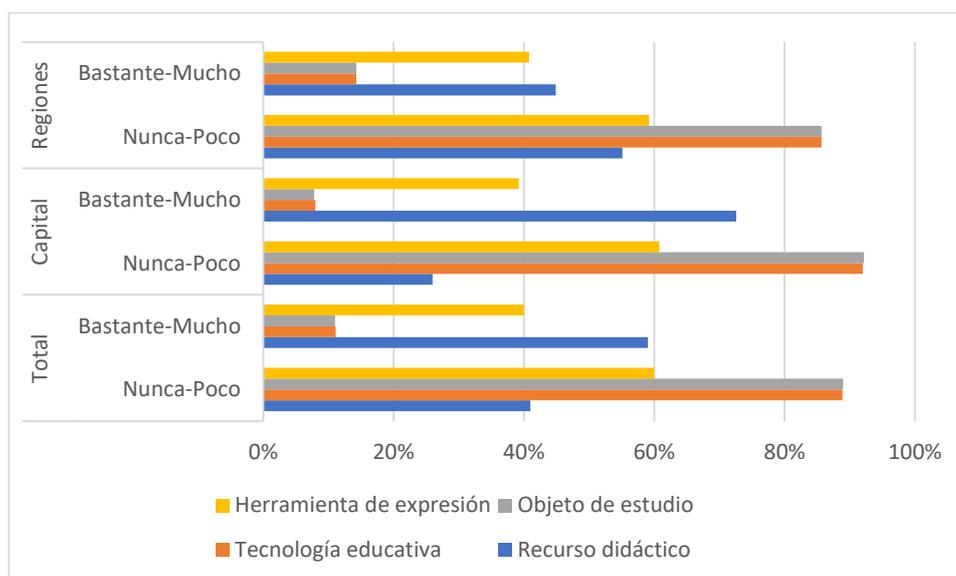
Gráfico 28. Percepción del estudio de los medios en la carrera, según las estudiantes



Fuente: Elaboración propia

Respecto al propósito con que los y las docentes utilizan los medios, las estudiantes dicen que la mayoría de las veces son usados como recurso didáctico (59% bastante o mucho). El uso de los medios como herramienta de expresión se ubica en un lugar intermedio (40%), mientras como tecnología educativa y como objeto de estudio es bajo (11% en ambos). Al comparar los resultados por zona geográfica, vemos que en la capital (73%) se usa más como recurso didáctico que en regiones (50%).

Gráfico 29. Percepción del propósito por el que se usan habitualmente los medios de comunicación en clases, según las estudiantes



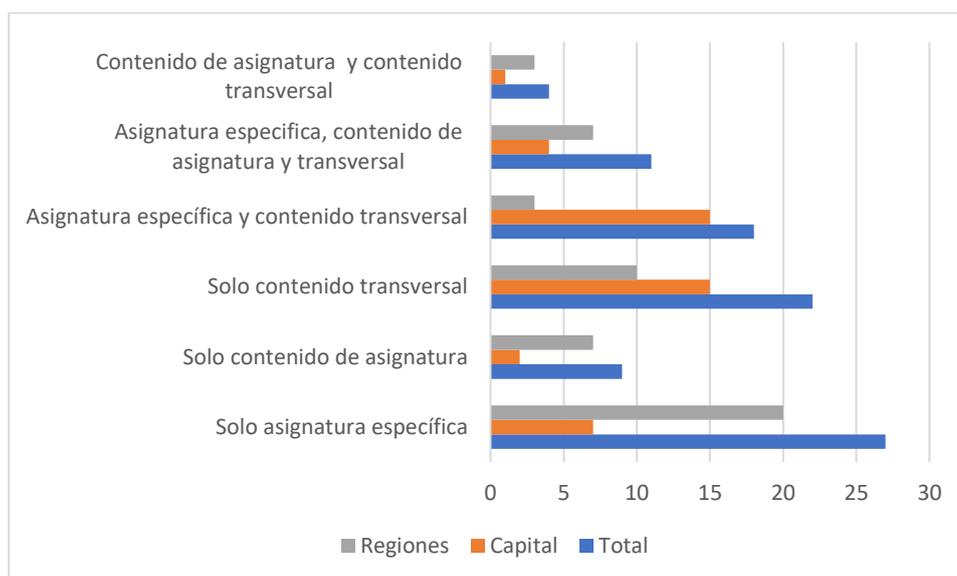
Fuente: Elaboración propia

Se consultó si la enseñanza de los medios de comunicación y *mass media* debe estar incorporada en los planes de estudios de las carreras universitarias de educación parvularia. Casi todas (99%) expresaron que se debiera ofrecer una educación mediática en la universidad. Solo una señaló que no debiera incluirse.

Respecto a la forma, la alternativa de una asignatura específica es apoyada por más de la mitad de las estudiantes (63%). Las combinaciones posibles para su implementación son que sea solo una asignatura específica (27%), solo un contenido transversal (22%) y la suma de una asignatura específica y un contenido transversal (18%).

Al analizar por zona geográfica, vemos que en regiones tiene más fuerza la idea de que la educación mediática se ofrezca a través de una asignatura específica (41%), mientras en la capital es la de ofrecerla solo como la combinación de asignatura específica y un contenido transversal (31%).

Gráfico 30. Percepción sobre las formas de incorporar la enseñanza de los medios en los planes de estudio, según las estudiantes

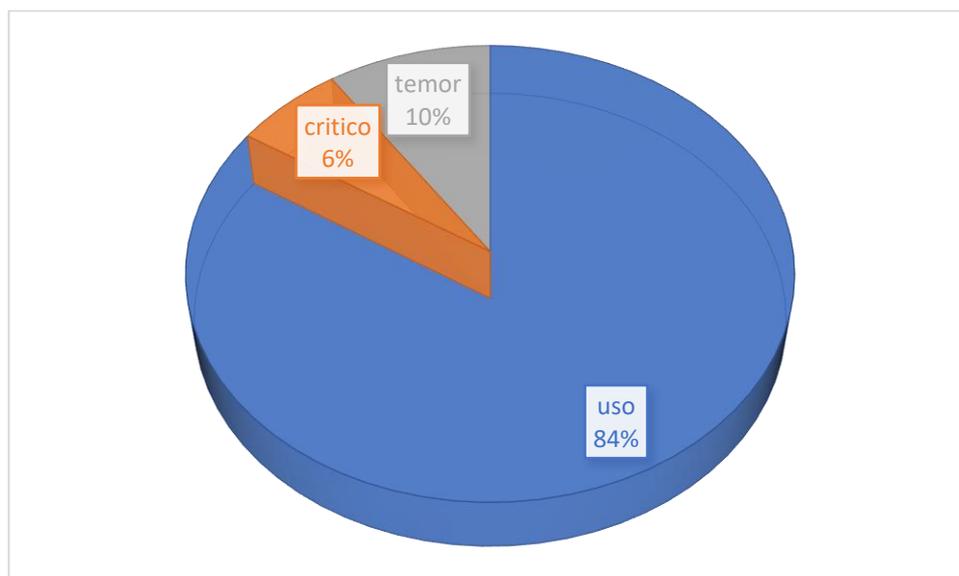


Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la enseñanza sobre medios de comunicación y *mass media* a los niños y niñas, las estudiantes dieron sus opiniones en una respuesta abierta. Un 90% dice que sí sería relevante enseñar sobre medios de comunicación en los jardines infantiles. En una visión general, se argumenta principalmente que se debiera enseñar un uso adecuado o correcto de los medios, en menor medida aparecen ideas sobre el temor hacia los medios y marginalmente fomentar el pensamiento crítico desde las primeras edades.

Los pocos casos que señalan que no se debiera enseñar (10%) argumentan desde el temor a los efectivos nocivos que podrían tener los medios o lo innecesario de abordar los medios en el aula parvularia.

Gráfico 31. Principales razones para enseñar sobre los medios a los niños y niñas en el jardín infantil, según las estudiantes



Fuente: Elaboración propia

Al revisar el detalle de ideas acerca de qué se le debería enseñar a los niños sobre los medios de comunicación masiva, encontramos una variedad de ideas que las estudiantes perciben que se debieran llevar a la práctica. Las hemos agrupado en 12 categorías, según la reiteración que tiene cada una de las ideas expuestas.

Tabla 31. Percepción sobre qué se debiera enseñar a los niños sobre los medios de comunicación masiva en los jardines infantiles, según las estudiantes

Categoría	Ideas
1. Uso	Uso correcto, uso con la familia, uso que permita niños autónomos
2. Protección	Restricción, control, evitar uso abusivo, resguardar identidad, uso responsable.
3. Conocer	Conocer funcionamiento de los medios.
4. Recurso	Medios como recurso, uso de medios con fin pedagógico
5. Parte de la vida	Los medios son parte del cotidiano
6. Fiable	Reconocer medios fiables, saber buscar información.
7. Expresión	Herramienta de comunicación, recurso para interactuar
8. Pensamiento crítico	Visión crítica, mensajes explícitos e implícitos, niños integrales.

Fuente: Elaboración propia

1. La categoría con mayor presencia es la del uso de los medios que se suele relacionar con la idea del uso adecuado o correcto, lo que tendría implícita la posibilidad de un mal uso presente o futuro.

“A los niños y niñas, se les debiese enseñar a manipular por ellos mismos las diferentes herramientas existentes como los medios de comunicación, procurando entregarles la confianza de interactuar con ellos para que sean autónomos, considerando el mundo en constante movimiento y crecimiento, y, que muchas veces, nosotros como docentes nos quedamos desactualizados de este mundo” (Estudiante, regiones).

2. Una versión suavizada del temor hacia la influencia de los medios la encontramos en la categoría protegerse de los medios. Ideas como el restringir y controlar el acceso de los niños a los medios, evitar el uso abusivo de los medios, así como el enseñar a los niños a resguardar su identidad son parte de una visión negativa presente en las estudiantes. Esta mirada se vincula con los mensajes promovidos por los “expertos” o reivindicadores que alertan sobre los peligros de los medios (Buckingham, 2013).

“Se les debería enseñar a resguardar su información personal, tener cuidado con los mensajes que identifiquen situaciones personales o familiares. Tener cuidado con pedófilos y bullying en páginas sociales” (Estudiante, regiones)

3. El conocer los medios es la tercera categoría con más referencias. Este conocimiento primario es parte de la cultura de los aprendizajes de la educación infantil, donde se busca introducir las primeras nociones sobre un tema, como las matemáticas o las ciencias, entre otras.

“Es importante enseñar sobre los distintos medios de comunicación, ya que son los recursos que nos permiten relacionarnos con otras personas que no se encuentran en nuestro mismo lugar. Es esencial que los párvulos los conozcan, reconozcan y sepan el uso de estos” (Estudiante, capital).

4. Los medios como un recurso que sirve para aprender otras cosas es la quinta idea más mencionada. Se promueve la utilización de los medios de comunicación como herramientas que enriquecen las prácticas pedagógicas. Es un uso centrado en el aprendizaje tradicional que se puede realizar mediante *software* educativo que permita desarrollar distintas habilidades.

“Resulta importante ya que los niños hoy en día nacen directamente relacionados con la tecnología (cosa que antes no pasaba). Este recurso puede ser utilizado a favor de la enseñanza en la educación a través de programas específicos según edad e intereses de los grupos etarios” (Estudiante, capital).

5. Los medios son parte de la vida es una idea que se reitera para argumentar que es relevante enseñar sobre los medios. Se recurre al concepto de nativos digitales (Prensky, 2001), el cual se ha convertido en un tópico para unas jóvenes que se sienten parte de esta generación.

“Sí, ya que vivimos en una sociedad digital, en donde ellos son los digitales nativos. Por lo cual al incorporar estos conocimientos en su enseñanza los podemos preparar para la sociedad actual y así para un futuro laboral” (Estudiante, capital)

6. La fiabilidad es un concepto que fue mencionado varias veces por las estudiantes. Incluye el saber buscar información y el distinguir cuáles son las fuentes fiables. Esta idea va de la mano de la alfabetización informacional que promueve la Unesco a nivel internacional, el programa Enlaces en Chile con los estándares TIC, y las propias asignaturas TIC de las carreras, como hemos analizado en el apartado de análisis de los planes de estudio.

“Se les debería enseñar a discriminar los medios y la información que proporcionan los medios” (Estudiante, capital).

7. El pensamiento crítico aparece algunas veces como uno de los temas a trabajar con los niños al enseñar sobre medios de comunicación. Este concepto está muy influenciado por Paulo Freire (2011), autor de referencia en la educación. Se materializa en la idea de formar ciudadanos activos que se cuestionen su realidad. Llevado a la comunicación, se traduce en una mirada crítica que cuestiona la información o visión de mundo que plantean los medios de comunicación masiva. “Es sumamente interesante poder trabajar con los medios de comunicación en niños de preescolar, puesto a que les ayuda a crear un pensamiento crítico, que es lo que las educadoras deseamos, crear niños con pensamiento crítico e integrales” (Estudiante, regiones).

8. La idea de expresarse es mencionada a veces por las estudiantes. Es una reflexión específica del uso de la tecnología como un recurso de comunicación. Se resaltan

las posibilidades de los medios como herramientas que nos permiten relacionarnos con otras personas y obtener información relevante del medio ambiente.

“Si, es importante incorporar a los niños(as) a los medios, ya que a través de ellos nos comunicamos e interactuamos de distintas maneras. Así, ampliamos las posibilidades de acción de los párvulos, permitiéndoles conocer nuevas herramientas de comunicación. Considero que estos medios están en constante cambio y juegan un rol fundamental en la formación de cada uno de los niños y niñas” (Estudiante, regiones).

Otras ideas relevantes que aparecieron, a pesar de tener baja presencia, son las del cuestionamiento del uso de los medios por parte de la educadora de párvulos, la responsabilidad de la familia, la entretención y los efectos negativos de los medios.

Respecto al uso de los medios por parte de la educadora, debemos realizar dos precisiones previas. Por un lado, las estudiantes realizan prácticas laborales en jardines infantiles donde contrastan lo que se les enseña con las dificultades del proceso educativo. Esto lleva a una gran cantidad de observaciones respecto a lo que se debe cambiar o mejorar en el jardín infantil. Este hecho nos haría esperar una mayor presencia de la crítica al uso de los medios, lo cual no ocurre.

Por otro lado, es una práctica habitual que se encienda el televisor y se pongan dibujos animados para entretener a los niños cuando ocurren situaciones que no permiten desarrollar el trabajo planificado, como, por ejemplo ante faltas de personal o días de lluvia que impiden salir al patio.

Esta práctica con los medios es ampliamente conocida, pero solo es mencionada en un par de ocasiones. Por ello es preocupante que aparezca solo dos veces. En una explícitamente y en la otra, mencionando a la cultura nacional como responsable.

“En educación parvularia se enseña acerca de los medios de comunicación, sin embargo, en lo que se falla es la manera de como enseñar dichos medios, ya que existen casos en los cuales se utilizan para "rellenar" en los tiempos muertos. Es sumamente interesante poder trabajar con los medios de comunicación en niños

de preescolar, puesto a que les ayuda a crear un pensamiento crítico, que es lo que las educadoras deseamos, crear niños con pensamiento crítico e integrales” (Estudiante, regiones).

“Es relevante, ya que la generación de hoy en día nació con los medios de comunicación y lamentablemente la cultura chilena tiene un mal uso. Sobre todo, para los párvulos, ya que en la mayoría de los casos solo la utilizan para mantener al niño o niña quieto o concentrado en algún programa de dibujos animados. Se debería enseñar a usar los medios de comunicación como una herramienta para aprender y favorecer nuestra cultura” (Estudiante, capital).

La idea de la responsabilidad de la familia en el proceso educativo es parte constitutiva de la educación escolar, y más aún de la educación infantil. Se plantea en dos ocasiones. Una como trabajo en conjunto con la familia y otro como responsabilidad de los padres.

“Como saber utilizarlos para distintos fines. Que podemos encontrar en ellos. Cómo hacer un buen uso de ellos. (Debiera ser un trabajo conjunto con la familia)” (Estudiante, capital)

“Personalmente no estoy a favor de la tecnología en la primera infancia por sus efectos en el desarrollo del párvulo. Sin embargo, considero que es oportuno enseñarles que existen distintos medios de comunicación, que cumplen con una finalidad y que son útiles en muchos casos. De acuerdo con esto, queda en el criterio de sus padres que ellos (los niños) puedan utilizarlas” (Estudiante, capital).

La idea de la entretención es abordada escasamente, pero permite mostrar algunas percepciones sobre este tema. Una mirada negativa de la entretención, donde se apunta que la recreación es tiempo perdido, lo que contradice el aprendizaje lúdico que se plantea en la educación infantil. La mirada positiva se refiere a dar tiempo a la entretención y respetar los intereses de los niños.

“Deberían aprender a utilizar los medios de comunicación con un fin más significativo que sólo como algo recreativo” (Estudiante, capital).

“Se les debería enseñar el uso apropiado de los diferentes medios de comunicación. Con el fin que han de utilizarlos y el cuidado que deben tener al incorporarse con los medios de comunicación dando tiempo para la entretención, la información y la educación a través de los mismos” (Estudiante, capital).

La perspectiva apocalíptica de los medios se registra en dos ocasiones. En una, por el temor a que accedan a contenidos inadecuados en Internet y, en otra, por los efectos dañinos en el crecimiento de los niños.

“Es importante trabajar los medios de comunicación, para que se entienda la necesidad del ser humano por comunicarse. No sé si estaría de acuerdo en trabajar con internet con los niños y niñas de jardines infantiles. La web tiene bastantes contenidos inapropiados y de muy fácil acceso. Con internet se podrían descargar vídeos educativos, sonidos, imágenes, juegos didácticos un sin fin de material para el uso de niños y niñas. pero directamente ellos/as con Internet creo que no” (estudiante, regiones)

“Personalmente no estoy a favor de la tecnología en la primera infancia por sus efectos en el desarrollo del párvulo” (Estudiante, capital)

4.3 Síntesis de las percepciones de las estudiantes sobre los medios en la carrera de educación parvularia

La mayoría de los estudiantes de las carreras de educación parvularia dicen que han recibido una formación en educación mediática, siendo mayor el número en regiones. En caso de ser cierta esta afirmación, no se corresponde con la práctica porque casi la totalidad no ha participado en proyectos relacionados con esta educación. A pesar de tener formación en TIC, la mayoría dice necesitar más capacitación, por lo que han aprendido no lo consideran suficiente.

Los recursos tecnológicos que perciben que tienen una mayor oferta en la universidad son los ordenadores y proyectores. Encontramos diferencias en la oferta de ordenadores, pizarras digitales, tablets, softwares educativos para profesores y reproductores de DVD, los que estarían más presentes en las universidades de la capital.

docentes perciben las influencias de los medios de comunicación y de los mass media, incluyendo cuando estos apelan a lo emocional y al inconsciente. Este conocimiento es una base relevante para incorporar la educación mediática.

Respecto a la didáctica, las estudiante declaran que los medios prácticamente no se estudian en la universidad, lo que hace pensar que la formación en educación mediática que afirman tener, la han obtenido fuera de la carrera. El único medio que algo estudian es Internet.

En cuanto a la didáctica de los medios y mass media, la mayoría de las estudiantes percibenn que la educación mediática debiera incluirse en los planes de estudio como una asignatura específica, siendo esta idea más apoyada en regiones. La enseñanza de los medios masivos de comunicación en el jardín infantil es percibida como relevante por la gran mayoría, siendo la enseñanza del uso de los medios, la protección y el conocerlos las ideas que más se reiteran.

5. Comparación de las percepciones sobre los medios de directoras, docentes y estudiantes

Los resultados en la percepciones de las directoras, docentes y estudiantes sobre la oferta, el uso y el estudio de los medios en las carreras de educación parvularia, nos permiten hacer algunas comparaciones. Los resultados más destacados muestran que existen coincidencias tanto en la confusión de equiparar al educación mediática a la formación en TIC en estudiantes y docentes. También en que a los niños se les debiera enseñar el uso de los medios en los jardines infantiles, lo que va en la línea del uso de los medios como un recurso.

Las directoras y las estudiantes coinciden en la oferta de los recursos tecnológicos que más se ofrecen, siendo los más mencionados los ordenadores y la conexión a Internet. También concuerdan en la baja oferta de los software educativos. Las mayores diferencias están en que las directoras perciben que hay más oferta de reproductores de DVD y cámaras de video o fotos que las estudiantes.

La mayoría de las estudiantes percibe que ha recibido una formación en educación mediática, mientras la mitad de los docentes expresan lo mismo. En ambos casos, pensamos que la confunden con formación en TIC, por lo que la confusión sería mayor en las estudiantes.

En cuanto a la formación en TIC, la mayoría de docentes y estudiantes han recibido esta formación. Sin embargo, solo las estudiantes y los docentes del resto de asignaturas le gustaría recibir más formación en este ámbito.

Las directoras y los y las docentes concuerdan en que el principal propósito para usar los medios en la universidad es como recurso didáctico. Otra coincidencias, esta vez entre docentes y estudiantes es la percepción de que el único medio que se estudia es Internet.

La percepción de cómo incorporar la educación mediática en la carrera muestra diferencias entre estudiantes y docentes. Para las primeras se debiera incorporar como una asignaturas específica, mientras para los segundos como un contenido transversal. La excepción son los docentes de asignaturas vinculadas con las TIC que concuerdan con las estudiantes.

La posibilidad de llevar la educación mediática a los niños y niñas en los jardines infantiles encontró similitudes. En ambos casos se señala que se debiera enseñar su uso. En segundo lugar los profesores señalan que se debe enseñar a ser críticos con los medios, mientras las estudiantes mencionan que se los debe proteger de los *mass media*.

6. Creencias sobre los medios de la estudiantes de educación parvularia

En esta sección revisaremos las creencias de las estudiantes sobre los medios de comunicación expresadas en los grupos de discusión. El análisis será dividido en los temas de la información, el entretenimiento y el aprendizaje y la enseñanza de los medios.

6.1 Creencias de las estudiantes sobre la información que entregan los medios

Respecto a la manera de informarse a través de los medios de comunicación existe una marcada preferencia por las redes sociales. Al plantearles una situación de emergencia, como un terremoto, la radio aparece como el medio alternativo más eficaz. Además, se aprecia un consumo de multipantallas, ya que el consumo pasa de las redes sociales a la televisión y viceversa, y también de convergencia de medios donde se ven noticias de portales de radios y periódicos en redes sociales. También existe una crítica a los noticieros televisivos en Chile por considerar que son generadores de temor en la población. El movimiento estudiantil de 2011 y el tratamiento que éste tuvo en los medios ha marcado profundamente la visión de algunas de las estudiantes al momento de criticar los medios, en especial, a la televisión que es acusada de destacar solo negativo que ocurren en las protestas.

6.1.1 Creencias de las estudiantes sobre la información en catástrofes

En el caso de la información masiva de situaciones de emergencia, como es un temblor o un terremoto, permite conectar con un tema transversal que afecta a las estudiantes en su vida diaria.

La rapidez de la información es lo más valorado. Las redes sociales como metaportal de los medios se aprecia como un lugar donde se puede encontrar información al minuto, a diferencia de la televisión. Llama la atención que en una ocasión se dijera que lo importante aparece en las redes sociales, lo cual curiosamente fue dicho por una

estudiante que prefiera la televisión para informarse. Las aplicaciones de móviles aparecieron como muy validadas. También es relevante la idea de que Internet es la tecnología que es propia de su generación. Por otro lado, existe un grupo menos tecnológico que no sigue medios por Internet. Se manifiesta una crítica al modo alarmista como los noticiarios televisivos comunican las catástrofes.

Internet es el medio preferido para informarse por las estudiantes por considerarlo más fiable, rápido, abarcador y actualizado. Algunas utilizan Twitter, otras han descargado aplicaciones como la de sismología de Chile para los temblores, y muchas revisan diarios y radios en su Facebook. Reconocen Internet en el teléfono móvil como un medio de su generación más rápido que la televisión.

“Si es un temblor me informo a través de Internet porque es un medio que nosotros tenemos en la actualidad en nuestros teléfonos celulares. Es portátil. Me meto directamente a la página o sino al Facebook. Me pongo a revisar las páginas de noticias: BíoBio, TVN²⁶. Siempre aparece la información en seguida. Entonces yo me informo a través del celular” (Estudiante, regiones).

“Por lo general uso Twitter, porque es más rápido que la televisión. De mi celular me meto y voy por lo general a páginas como la Onemi o cosas así, o de repente TVN o Canal 13, porque ponen información mucho más inmediata²⁷. Y ahí me informo sobre lo que pasa” (Estudiante, capital).

En las emergencias la radio aparece como un medio confiable y rápido que sigue funcionando cuando falta la electricidad o se colapsan internet y el teléfono. También se valora como compañía durante las emergencias. Aparece como especialmente útil para recibir información de localidades alejadas, lo que es muy valorado por las estudiantes de las regiones. A la vez, los sitios web de las radios son seguidos por las estudiantes en las redes sociales.

“Yo sí o sí utilizo la radio. Como acá a nivel local es la radio. Me voy a la que lo diga primero, sino a otra sucesivamente. Y si fuera más grande la magnitud del

²⁶ BíoBio hace referencia a la radio Bío-Bío. Una de las radios informativas más importantes de cobertura nacional en Chile, mientras TVN hace referencia al canal de televisión pública, Televisión Nacional de Chile.

²⁷ La Onemi hace referencia a la Oficina Nacional de Emergencias del Ministerio del Interior y Seguridad, mientras Canal 13 es un canal de televisión privado que en el pasado perteneció a la Pontificia Universidad Católica de Chile.

sismo como que confirmo por Internet, pero eso es como ya lo último. Y también para ver qué otros lugares abarcaron, que es lo que pasó con el terremoto que uno escuchaba todas las cosas que habían sucedido. Uno no se imaginaba la magnitud del desastre hasta que volvió la luz y pudimos ver todo lo que pasó, pero sí es la radio” (Estudiante, regiones).

“Cuando fue el terremoto (2010). Vivía con la radio prendida y entonces siempre como que iba comunicando al instante lo que iba pasando, entonces igual me sentía incluso hasta acompañada, como que compartías lo que te estaba pasando. Te sentías empatizada, empatizabas con los demás” (Estudiante, regiones).

Hay dos grupo de estudiantes que tienen a la televisión como la primera de sus opciones para informarse. Correspondería, por un lado, a un grupo menos tecnológico que el resto y por el otro, a uno con gran dominio de la tecnología, puesto que consumen la televisión en conjunto con Internet a través del móvil, es decir, son multipantallas.

“Yo en particular no tengo Twitter ni nada de eso. Y si estoy en mi casa generalmente me entero de las noticias por la televisión. Y si tengo la televisión apagada y es algo muy importante de repente aparece en las redes sociales como en Facebook y esas cosas. Ahí prendo la tele altiro como para informarme. Pero en el fondo es la tele, lo que más veo” (Estudiante, capital).

“Primero me informo por la televisión, veo que las noticias y después como para saber más, me meto a las plataformas del gobierno para saber lo grave del temblor, si hay algunas consecuencias o algo así” (estudiante capital).

La información en la televisión es criticada debido a la exacerbación del drama, con imágenes muy crudas, lo que infunde miedo en la población. También se menciona un aburrimiento ante este tipo de noticias y pérdida de credibilidad de los noticieros.

“Aburre. Te termina asustando, así como ¡chuta! Si llega a pasar esto acá, ¿cómo lo vamos a hacer?, y uno se empieza a cuestionar. Por ejemplo, el alud de barro que hubo en el norte o los terremotos: dos días seguidos con la misma información. Entonces uno entiende que está bien que se informe, pero ¡de esa manera!, y que se ponga la sociedad histérica por lo que está pasando. Eso no lo comparto” (Estudiante de regiones).

Las creencias manifestadas plantean una mirada crítica de la futura educadora sobre la televisión, pero también algunas ideas fetichistas sobre Internet, tales como que lo importante aparece en las redes sociales. Así como en el pasado la televisión estuvo omnipresente y se naturalizaba su información como cierta, Internet y, en especial, las redes sociales tendrían el riesgo de ser consideradas fuentes fiables *per se*.

6.1.2 Creencias de las estudiantes sobre las diferencias entre informarse por televisión y por otros medios

La televisión es vista como un medio negativo por las estudiantes. Creen que es una tecnología de los mayores, con menos diversidad, centralista y manipuladora. De ella se valoran positivamente los programas que dan aprendizajes para la vida. En cambio, Internet es apreciado por la velocidad de su información, su veracidad e interactividad. La radio se ubica en un lugar intermedio destacando su aspecto narrativo y más libre que la televisión, aunque también es considerada en ocasiones manipuladora.

Internet permite acceder a noticias que la televisión no muestra y ofrece la libertad de profundizar en las noticias, revisando, por ejemplo, las noticias anteriores sobre el mismo tema. También se valora el acceder a comentarios de las noticias para poder formarse una opinión a través de ellos.

“Depende de la noticia, pero cuando está en Internet la mayoría muestran lo que sucedió y están los comentarios de la gente. Uno empieza a leer eso y se da cuenta cómo realmente sucedieron las cosas. Me dedico a leer los comentarios cuando me interesa mucho la información y eso no te da la tele. La tele solamente es ver, tragar la información y comentarla con los que están más cerca. Creo que es mucho más específico el tema de Internet y como buscarlo por uno mismo” (Estudiante capital).

La televisión aparece como un medio que manipula la información, en especial la relacionada con las protestas sociales, y reduce las posibilidades de informarse. Además, se señala que la reiteración de noticias policiales tiene como motivo el omitir otras noticias relevantes.

“En la televisión, claro, con los dueños de los canales hay ciertos temas que no se pueden tocar y al verlos en redes sociales uno ve la realidad. El mismo hecho de las marchas (estudiantiles) o de otras situaciones, en Chiloé, por ejemplo, mostraban ciertas cosas. Uno por Internet, por Facebook u otras páginas se informaba de muchas cosas, que en realidad nunca dieron a conocer en la televisión. Creo que va más por un tema de censura, o sea, si uno se deja llevar solamente por lo que dice la televisión va a formar un pensamiento súper cerrado de un tema. En cambio, si uno busca otras plataformas quizás puede ver otras opiniones y de ahí construir una propia, que va a ser muy diferente” (Estudiante capital).

La televisión también es criticada como una tecnología que está hecha para los padres o abuelos, porque ellos son sus principales consumidores. El único aspecto positivo de la televisión es cuando presenta información mediante programas de viaje o *docu-realities*, lo que se considera una forma entretenida de aprender.

“Pero en cuanto a informarme de otras cosas, por ejemplo, programas, documentales como esas cosas, me gusta mucho más hacerlo en la tele por una cosa que soy muy visual y (es) mucho más atractivo verlo de esa manera. Todos estos programas como *Recomiendo Chile* (son) mucho más entrete verlo en la tele que leerlo en una revista, que puede ser mucho más tedioso o más denso²⁸”. (Estudiante, capital).

La radio es vista como más creíble y abierta porque tendría que seguir menos protocolos que la televisión. A la vez, aparece como un medio descentralizado que llega e informa en todas partes ciertas localidades a diferencias de la televisión. Otro aspecto que se destaca de la radio es la narración, que tendría un efecto tranquilizador. Sin embargo, en ocasiones la radio es asimilada a la televisión como medio masivo que manipula.

“Los (canales) nacionales no creo que dan la información tal cual es. Por ejemplo, el tema de las marchas, el tema ahora de los paros, que siempre es lo malo e informan súper poco de lo bueno. Hay muchas cosas buenas que los estudiantes hacen dentro de las movilizaciones, entonces, por eso le creo lo que dice la radio.

²⁸ *Recomiendo Chile* es un programa de televisión de gastronomía chilena en Canal 13, estrenado en 2008.

Ahí son más de frente, entonces ellos dicen no más, no tienen problemas en eso, son más abiertos” (Estudiante, regiones).

“La radio te lo cuentan, te lo van narrando, entonces uno se imagina las cosas, pero no las ve. Es más tranquilizador entre comillas porque uno confía en la persona en lo que está diciendo. En cambio, en la tele uno lo ve y ve todo, entonces ese es el problema, siento yo” (Estudiante, regiones).

Se reitera una visión negativa de la televisión como manipuladora y se le identifica como un medio que es parte de una generación mayor. Solo se conecta a ellas por compartir una cultura visual. Internet, en cambio, es parte de las estudiantes. Les presenta información rápida e interactiva. La radio sería un medio narrativo que permite imaginar y produce calma.

6.1.3 Creencias de las estudiantes sobre la oferta de noticias

Existe un desconocimiento del proceso de producción de las noticias y en algunos casos se manifiesta interés en saber cómo se decide que noticia emitir. Se crítica la poca diversidad informativa y hay una mayor valoración de la información que se presenta por los canales de cable que los de televisión abierta. En algunos casos se habla de colusión. Por otro lado, valoran positivamente la explicación de noticias complejas y que se exhiban informaciones locales.

La reiteración de las mismas noticias es algo que molesta a las estudiantes. Se tiende a describir el fenómeno y enfocarse en una agenda dominada por los temas policiales. Sin embargo, no existe un conocimiento de por qué ocurre este fenómeno. También se menciona que los canales de noticias de cable incorporan otras informaciones.

“Me ha pasado cambiar (de) canal y están dando la misma noticia que vi hace cinco minutos. La cambié porque me cargó y la veo en el otro canal con las mismas imágenes, las mismas señoras hablando, llorando, ¡me carga!” (Estudiante capital).

Respecto a la producción y difusión de las noticias, se señala en algunos casos que existe un esqueleto noticioso y que el *rating* sería un factor para elegir los contenidos, pero sin

mucha claridad sobre cuál es el funcionamiento y cómo se produce la elección de noticias de un informativo. Además, se habla de que los medios están coludidos, pero sin explicar en qué consistirían estos pactos.

“Encuentro que hay como un esqueleto noticioso que se va repitiendo en todos los canales o en las distintas horas que es como tres noticias muy centrales que todos las tiene que dar y en los tres horarios de la noticia se da y otros que va rellenando no más” (Estudiante capital).

“Para tapar un poco las cosas porque por ejemplo ganó Chile el domingo, ahora toda la gente está con eso. Todos los matinales, en las noticias (informativos) es lo que más se destaca, pero las noticias, las pasan como bien rápido y pueden dar todo el día repetir mil veces las imágenes, y se olvidan de mostrar la otra parte” (Estudiante regiones).

Existe una valoración de la explicación de la noticia, sobre todo en temas que pueden ser complejos. Se rescata así un rol pedagógico de los medios, al presentar la información. También se valora la emisión de noticias regionales en cada zona de la señal de televisión nacional.

“Últimamente, igual existen hartos cambios con respecto a las noticias, por lo que yo he visto, por ejemplo, Mega y Canal 13²⁹, lo que uno puede apreciar es que igual ellos se dan tiempo de explicar temas que quizás son muy difíciles para la población en general, temas de leyes o cosas así. Lo explican muy detallado y eso igual sirve para la gente que a lo mejor no tiene mucho acceso a libros u otras formas de enterarse de los temas. Con respecto a los temas, como de los problemas que están pasando en el país, al final todo se basan en el mismo tipo de información” (Estudiante, regiones).

Las estudiantes critican que se den noticias similares, pero no saben por qué ocurre esto. Muestran algunas nociones de la configuración temática de un informativo, como el esqueleto noticioso, y de los mecanismos de financiación cuando mencionan el *rating*. Además, valoran los informativos que presentan una explicación de la noticia, destacando

²⁹ Mega y Canal 13 son canales privados. En la última encuesta del Consejo Nacional de Televisión fueron los canales mejor valorados por la población. Mega en entretenimiento y compañía y Canal 13 en cultura (CNTV, 2017).

el rol pedagógico que pueden cumplir los medios.

6.1.4 Creencias de las estudiantes sobre la fiabilidad de las noticias

Se presentan visiones positivas de la crónica “en vivo” como mecanismo que anula la manipulación de la noticia, aunque se señala que en ocasiones se abusa de este mecanismo. Se reitera la crítica a la exacerbación de lo negativo como elemento negativo que va en contra de la credibilidad del medio. Esta exacerbación hace que muchas veces las noticias no sean aptas para los niños. Además, se acusa a los medios de centralismo y de censuradores cuando incorporan unos contenidos y omiten otros.

En cambio, se vuelve a mencionar como aspecto positivo, esta vez como más fiables, los programas noticiosos que explican las noticias. Consideran que los de noticias serían más serios y confiables, aunque no los ven mucho, por considerarlos aburridos. Las estudiantes reconocen que habitualmente no contrastan las noticias, porque sienten cercanía con un (a) periodista.

Al preguntarles que noticieros se aproximan más a la realidad, las estudiantes distinguen la información según los canales de televisión y según los programas. Identifican a los canales con distintos enfoques informativos, que les permiten justificar sus elecciones de visionado.

“Creo que depende de los medios. O sea, de cuál medio estás viendo y de cuál es tu preferencia. Si yo quiero ver algo más serio no me voy a meter a lo que están comentando en un matinal, sino que me voy a un canal de noticias” (Estudiante, capital).

Se señala que hay un mayor trabajo y deseo de informar en algunos canales, reiterando que valoran una didáctica de temas complejos. También destacan la idea de que los medios estén en los lugares donde ocurre la noticias, porque pueden contrastarla con experiencias que han vivido.

“Varias veces cuando yo bajé a trabajar a terreno. Él (periodista) estaba allí. Puedo dar fe de que él sí se quedaba con la gente para evidenciar y hablar de sus

experiencias lo que estaba ocurriendo en el lugar. No así otros periodistas que no se sitúan en la realidad para poder hablar desde ahí” (Estudiante, regiones).

Relacionado con lo anterior, valoran positivamente las noticias en vivo y en directo, porque evitarían la manipulación, aunque también se reconoce que existe un exceso de ellas y que en ocasiones es injustificado situarse en los lugares para informar.

“Van a la noticia, entrevistan a la persona, lo muestran en vivo porque eso creo que es super importante y uno ve la realidad en el momento. No está como arreglado que muestran ciertas partes y ciertas partes no las graban. Se muestra todo en vivo. Siento que eso da confianza al ver lo que está mostrando en la tele” (Estudiante, regiones).

Los noticieros de los canales de noticias son vistos como más fiables, pero aburridos. Se crítica a la abundancia de ideas negativas y que existe una censura, entendida como mecanismo que impide que se presenten todas las noticias.

“Hablando, así como con la verdad, de temas de la contingencia, encuentro que ningún canal se acerca a eso. Todos se rigen bajo ciertas censuras que al final no dan a conocer a la gente la verdad de cada situación” (Estudiante, capital).

La cercanía es una característica valorada en las informaciones. Este factor emocional permite revelar que no se realizan contrastes de noticias.

“Yo por lo menos en mi casa solo veo TVN. Entonces no hago la comparación, pero sí lo siento al periodista más cercano cuando expone la noticia. TVN a la hora que yo veo noticias, que es la hora del almuerzo, lo siento más cerca” (Estudiante, regiones).

Las noticias en vivo generarían mayor confianza por parte de las estudiantes, ya que no serían editadas. Reiteran su predilección por las noticias que son explicadas. Además, reconocen que las noticias serias resultan aburridas y que prefieren ver las noticias con un periodista cercano, antes que contrastar fuentes.

6.1.5 Creencias de las estudiantes sobre la influencia de los noticieros

Respecto a quiénes les influyen más los noticieros, las estudiantes creen que a los mayores. En menor medida a los niños, adultos y a las personas con menor capital económico y cultural. También reconocen la influencia en ellas mismas, en especial en el miedo a la delincuencia. Se reiteran críticas al centralismo, la información sesgada y la manipulación de las noticias.

El temor que les provocan las noticias es un tema recurrente para las estudiantes, ya sea por el miedo a ser robadas o en el énfasis en los desmanes de las movilizaciones estudiantiles por la educación. También se menciona la identificación emocional al ver la tristeza de las personas en las noticias. Existe una mención respecto al miedo que sienten como profesionales ante denuncias de maltrato de educadoras a los niños en los informativos, tema que ocupó la agenda noticiosa por varios meses.

“Me afecta que en las noticias solamente aparezcan cosas malas, como que ando asustada, como que siempre pienso que me van a asaltar, me van a violar, me van a secuestrar porque eso es lo que siempre me muestran. Es lo único que está pasando. Entonces como que ando más alerta o más *psicosiada* porque eso es como lo que siempre aparece en las noticias” (Estudiante, capital).

“Cuando se habló mucho de que las educadoras maltrataban a los niños, que había en esas grabaciones, que encontraban que lo maltrataban, pero mucho. Fue súper chocante para nosotros como estudiantes de educación parvularia porque no todos los jardines son así tampoco, entonces, nos dio como la idea de qué estamos haciendo mal” (Estudiante, regiones).

A pesar de reconocer que son afectadas por los noticieros, centran la mayor influencia de los medios en los niños, adultos personas mayores y con menor capital económico, social y cultural. Por ello, las jóvenes serían los menos influenciados debido a su manejo de los medios y las tecnologías, en especial de Internet.

“Creo que va relacionado como con las costumbres porque los adultos y la tercera edad a diferencia de nuestra generación o más pequeños, están muy acostumbrados a ver la televisión o todo el día o a ciertas horas, o en los momentos en que vamos a juntarnos todos a comer. Entonces es como casi una tradición para ellos, ver,

ponerse a ver tele a tal hora, como un rito. Yo no tengo eso incorporado, porque yo no viví la vida así” (Estudiante, capital).

“Creo que adultos, tercera edad, sectores medios y bajos porque en sectores más altos pueden que los vean, pero también tienen como otra concepción de la vida. Captan información desde otro lado que entienden que lo que está pasando ahí no es totalmente cierto. Tienen otro tipo de información que les da entender que no hay que dejarse llevar por todo lo que les dice la televisión o les dice un personaje que quizá sea muy importante justo en ese noticiero” (Estudiante, capital).

Junto con las mencionadas sensaciones de temor y tristeza, los medios impondrían un discurso que los televidentes hacen propio. La influencia también se menciona a nivel de impedir ver otra realidad, tales como noticias internacionales y locales.

“Condiciona el discurso que tenemos porque al final las personas terminan repitiendo lo mismo que dice la tele. Yo la otra vez hablaba con mi abuelo. Se guía mucho por las noticias de la tele que también están un poco sesgadas y repetía muchas cosas que dicen en los medios. Así como de la delincuencia, de los robos, los políticos. Entonces está condicionado hasta el discurso” (Estudiante, capital).

“También en las mismas regiones. Yo soy de Santiago, pero me ha pasado que cuando me voy a quedar con mis familias en otras regiones o en la playa. Me quedo tanto tiempo ahí que quiero saber noticias de la misma ciudad donde me estoy quedando, aunque sea el tiempo, aunque sea algo tan mínimo como es el tiempo. Eso no se ve en las noticias porque solo se habla de Santiago” (Estudiante, capital).

“Acá muestran a nivel nacional que Santiago es Chile. Todo lo que se muestra es Santiago. Suceden cosas que uno considera importante pero jamás van a salir a la luz pública o se da a conocer a nivel nacional” (Estudiante. regiones).

Las estudiantes muestran una conciencia de la influencia de los medios como generadores de discursos sociales. Para ellas la televisión influye principalmente a los mayores porque es parte de su vida, tanto así que condiciona sus rutinas. Aunque la influencia es menor en las estudiantes, reconocen que las noticias les generan temor. Al respecto, observamos el principio de invulnerabilidad a nivel ideológico, es decir, reconocen que la televisión

les generan temor, pero creen que, a diferencia de personas mayores o de menos capital económico, ellas no son afectadas ideológicamente por la televisión.

6.1.6 Creencias de las estudiantes sobre las relaciones entre los medios

No existe un conocimiento respecto a la concentración de la propiedad de los medios en Chile. En un caso se conoce que los dueños de un canal de televisión son los mismos de una radio. Ambos medios buscarían llegar a distintos públicos. Creen que las relaciones se dan en otros ámbitos. Por ejemplo creen que las radios y los diarios contendrían más realidad que la televisión, a diferencia de la televisión que estaría más condicionada económicamente.

La farandulización de los diarios la utilizan para explicar las relaciones entre los medios. Las estudiantes creen que las noticias de farándula son usadas como un mecanismo que contrarresta el resto de las noticias negativas. También mencionan que existe una búsqueda de audiencias específicas y de *rating*. No se menciona la propiedad de los medios en general, salvo en un caso.

“Hay una relación porque el grupo de poder es el dueño del canal 13 y es dueño de no sé poh, de la radio Play FM o es dueño de tal radio. Quizá, esos medios de comunicación son distintos porque están dirigidos a una audiencia distinta, pero finalmente hay cierto grupo en quién dirige eso y quién destino esos canales y esas radios para tener esas funciones en específico. Pueden ser distintas, pero están super relacionadas entre sí” (Estudiante, capital).

“Hoy, por ejemplo, Gran Bretaña se apartaron de la Unión Europea. Eso, ayer vi televisión, y no dijeron nada. Entonces lo que es radio y diario es lo que está más cercano a la realidad, lo que está pasando. En cambio, la televisión es como muy influenciada por los medios, por lo que es la empresa, bueno, también lo financian” (Estudiante, regiones).

Las estudiantes critican a los diarios por la farandulización de sus noticias, lo que ellas creen, finalmente, los deslegitima como medios informativos.

“Últimamente el diario ya no informa mucho. Los diarios que he visto, sus portadas, ¡de verdad a veces son ridículas! Se habla de gente de la farándula y que por lo menos a mí, personalmente, no me interesa saber cuánto gana un futbolista o cuánto invierte en vestirse. Son portadas de diarios, o sea, está la embarrada a veces aquí en la Alameda con marchas y porque se está defendiendo ciertas causas y en un diario hay una portada de un personaje de la farándula. O está la embarrada en Chiloé y hablan también de la farándula, entonces, encuentro que el diario ya no tiene tanta validez” (Estudiante, capital)³⁰.

Las estudiantes reconocen la recursividad de los medios cuando en los informativos matinales de televisión se leen los periódicos y estos a su vez escriben sobre lo que sucede en la televisión. También se mencionan los distintos tipos de audiencias de los medios, ya sea por la publicidad que tienen o porque los dueños de los canales buscan distintos públicos.

“Veníamos en el auto escuchando una radio y decían "ya, vamos a leer el diario y los titulares de... pasemos a La Tercera y centrémonos en la Cuarta y en Las Últimas Noticias³¹", entonces cómo que ellos también están condicionando que es lo que tiene que leer la gente, para que puedan estar con la radio. Asimismo, pasa en la televisión, que también leen esos diarios, que son de farándula o cosas populistas y no temas como de peso (Estudiantes regiones).

Las estudiantes desconocen las relaciones económicas de los medios en Chile, donde la prensa, por ejemplo, está controlado por un duopolio. Solo se menciona a modo general un condicionamiento de las empresas, y en un caso existe una clara conciencia de las empresas controladoras de medios y de la segmentación de públicos. Además, logran visualizar los mecanismos de recursividad de los medios y critican la farandulización de las noticias como elemento deslegitimador de los diarios.

³⁰ La Alameda es el nombre popular de la principal avenida de Santiago donde habitualmente se realizan las marchas de movimientos sociales, mientras Chiloé es una isla del sur de Chile donde se han vivido varios conflictos sociales en los últimos años.

³¹ Los tres son periódicos de circulación nacional. La Tercera y La Cuarta pertenecen al Grupo Copesa, mientras Las Últimas Noticias pertenece al grupo El Mercurio S.A.P. Ambos grupos conforman un duopolio en la prensa chilena.

6.2 Creencias de las estudiantes sobre los programas de entretenimiento

Las estudiantes muestran una preferencia por los programas de entretenimiento que cuentan historias. También aprecian que se exhiba el conocimiento y el esfuerzo. Destacan los valores de la diversidad, la empatía y cómo el visionado de los programas puede reunir a las familias. Explican que la televisión afecta principalmente a los mayores, aunque también a ellas. Además, piensan que la ficción puede influir tanto o más que la realidad.

6.2.1 Preferencias de las estudiantes por las historias en los programas de entretenimiento

Los programas preferidos por las futuras educadoras son los que proponen un aprendizaje para la vida y permiten conocer la diversidad. Se valora el *docureality* por encima del *reality*, donde se incorpora la historia de vida. También aparece el componente de género y los dibujos animados. Las series y las películas generan interés, y el género de las telenovelas va quedando en el pasado.

El viaje a través de la pantalla es valorado positivamente por las estudiantes. A través de este tipo de programa se conocen lugares y la cultura del país. El mecanismo que entretiene es las historias de vida que se muestran en estos recorridos.

“Hay un programa que me encanta que ahora no dan por el fútbol, jaja, que son lugares que hablan. Me encanta ese programa porque recorre Chile y va compartiendo con gente sus costumbres. Ese tipo de programas a mí me encanta” (Estudiante regiones).

Las series y las películas son situadas también dentro de los audiovisuales de entretenimiento preferidos. También se valoran los programas basados en casos reales que abordan temas femeninos.

“En las mañanas pongo el matinal, igual el "Mucho Gusto" del Mega y el de la Red "Mujeres primero", me gusta igual, porque es como más femenino, más cercano a uno, esos como que me gustan” (Estudiante, regiones).

Otros programas que atraen a las estudiantes son lo que generan aprendizajes que se pueden aplicar en la vida cotidiana y que va en la idea de que el tiempo de visionado de televisión sea útil. Los formatos de *docureality* y los concursos generan una gran aceptación entre las estudiantes. Los relatos personales en tono positivo son valorados.

“Me gustan los programas de concurso, por ejemplo, Máster chef, The Voix y todas esas cosas, que tiene que competir por sus talentos, eso igual es choro”
(Estudiante, capital).

Los programas de *realities* son rechazados por las estudiantes porque buscan el conflicto y el deterioro de las relaciones humanas. Otro programa de entretenimiento que es desechado por las estudiantes son las telenovelas nacionales.

“Me gusta Discovery Home Health o el National Geographic, pero, así como de nacionales son todos fomes (aburridos). Más que estar viendo una teleserie, encuentro que hay tiempos muertos en la televisión que tratan de cubrirlos con más y más, y más teleseries, y ¡que de verdad!” (Estudiante, capital).

Las estudiantes prefieren programas donde se desarrollen historias personales y se pueda aprender de ellas. También se valoran las series y las películas, dejando de lado las telenovelas, las que les resultan aburridas.

6.2.2 Valores de los programas de entretenimiento destacados por las estudiantes

Los valores más destacados en los programas de entretenimiento son el conocimiento, la diversidad y la empatía. También se señalan las ideas de competencia y el valor de ver programas en familia. Se crítica la burla y el malestar psicológico que generan los *realities*.

Las estudiantes resaltan el aprendizaje que se puede adquirir al ver programas de concursos de cocina, el conocimiento de lugares y tipos de vida. También se valora la historia de vida de las personas que tienen problemas, por ejemplo físicos, que permiten entender cómo se llega a la situación actual. En general se disfruta el detenerse y conocer detalles de las historias

“En estos programas se valora mucho el conocimiento (como) *Los recomiendo Chile*. Estás conociendo sobre otra cultura. Estás valorando como es el conocimiento de otras personas. Y como también los mismos (Máster) chef que están viajando, que ellos también saben mucho. O estos gallos (personas) en el *Citytour* que viajan, les pagan por viajar, pero porque saben, saben de la arquitectura, saben de la planificación de las ciudades. Entonces también ver a una persona que sabe mucho en la tele y estar dándole valor a eso. Al final estoy viendo algo que igual tiene mucho más contenido” (Estudiante, capital).

A nivel de prácticas sociales, la televisión sigue siendo un espacio de reunión familiar para algunas de las estudiantes.

“Me gusta también este tipo de programa por la relación que establezco con mi familia al momento de verlo. Yo los veo en familia. A la hora de almuerzo: ‘ya pone el canal 13’. ‘El TVN que están dando (...) los sábados en la noche cuando daban el programa de *Lugares que hablan* era ‘ya, compremos algo rico, ubiquémonos en la camita, la estufa’, y todos, somos cinco” (Estudiante regiones).

Los *realities* son rechazados porque promueven valores negativos tales como la burla y la discriminación. Se alerta que la carga emocional de estos programas puede ser dañina.

“Valores negativos yo creo que sí. Igual mucha discusión y hasta discriminación en algunos casos. Quizás a algunas personas les pueda afectar, porque hay personas que tienen un nivel emocional demasiado bajo” (Estudiante, capital).

El saber, la diversidad y la empatía son los valores que más destacan las estudiantes al preferir un programa de entretenimiento. También se rescata el aprendizaje de temas útiles para la vida cotidiana y los programas que reúnen a la familia. Por el contrario, rechazan los programas que se burlan de las personas y fomentan la discriminación.

6.2.3 Creencias de las estudiantes sobre la influencia del entretenimiento

Las estudiantes distinguen con claridad influencias positivas y negativas. Dentro de las primeras está el generar una expectativa de solución a los problemas o reforzar lo positivo,

mientras en lo negativo está generar una saturación y exhibir modelos negativos y estereotipos.

Las influencias positivas de los programas de entretenimiento se relacionan con dar esperanza, según las motivaciones personales en un mundo que se ve caótico. Permitirían cambiar de vida, realizar una actividad, reforzar la fe religiosa y entregar información sobre temas de salud. En distintos niveles son influencias valoradas por su contribución a las decisiones cotidianas o de más largo plazo, que afectan a la vida. También se menciona que los programas culturales influyen positivamente, pero son aburridos.

“Veo Moisés y me pasa algo bueno, positivo, con relación a mi hija porque hay valores que, porque vive en un mundo diferente, de repente me da no sé qué saturarla de algo de la fe. Ella se sienta conmigo y me dice: ‘mamá, ya va a empezar’. Ella tiene 14. Me doy cuenta de que se mete a Internet y busca por ejemplo citas bíblicas y va acorde con lo que va pasando en los capítulos. Entonces me ha ayudado un poco a reforzar una fe, transmitirle una fe que yo también profeso. Ha sido bueno, ella me comenta, me habla de eso, entonces ha sido bonito” (Estudiante, regiones).

En el caso de las influencias negativas se refieren a las cargas emocionales que genera ciertos programas, los estereotipos que se muestran y las imitaciones que hacen los niños y jóvenes de lo que ven en televisión.

“Hay muchos niños que ven *realities*, que los puede causar un impacto negativo porque tienden a hacer lo que los personajes hacen. Entonces si una le grita un garabato a otro o lo trata mal, los niños también lo van a hacer en el colegio. Han mostrado en el *reality* todas estas jóvenes como de 15, 16 años que como esa niña la Quena (personaje de *reality*) hacen lo mismo que ella, se visten como ella, llevan toda una forma de vida en torno a un personaje” (Estudiante, regiones).

La esperanza ante un mundo difícil y el potenciar aprendizajes útiles son los elementos más valorados por las estudiantes. Por el contrario, la fuerte carga emocional que generan algunas producciones y el fomento de estereotipos son los aspectos negativos más rechazados.

6.2.4 Creencias de las estudiantes de educación parvularia sobre la influencia de la ficción versus la influencia de la realidad

Las estudiantes creen que la credibilidad es más relevante que la distinción de si la situación mostrada en televisión es real o creada. La mayoría piensa que los programas de ficción influyen tanto o más que los que muestran hechos reales. Sin embargo, algunas de ellas explican que la realidad es más impactante. También mencionan que las personas completan la realidad que ven en los medios.

Muchas de las estudiantes reconocen una gran influencia de la ficción en sus vidas, siendo tan relevantes estos consumos como el de producciones basadas en hechos reales.

“Veo muchas series. A pesar de que estoy super consciente de que todo eso es ficticio, he sacado como lecciones de vida. No grandes, ni nada. Hay series que enseñan cosas. Claro, yo sé que son situaciones hipotéticas, que no han pasado, pero que a uno de repente le ha pasado algo parecido. Quizá si hubiera reaccionado de la forma que vi, hubiese sido mejor. Son aplicables” (Estudiante, capital).

Las estudiantes creen que la influencia de los medios de comunicación y *mass media* puede ser perjudicial en las personas mayores y los fans.. Las estudiantes creen que para los mayores la vida es igual a lo que sucede en las telenovelas. En los fans, ellas creen que las ficciones tienen el peligro de generar relaciones insanas con los protagonistas de las producciones.

“Los que son muy fans, pasa algo entre un hombre y una mujer o alguien se muere. Si alguien es muy fan, se enoja con el otro actor o con el director de que por qué hicieron eso. Casi que si lo ven en la calle podrían casi que matarlo porque hicieron eso y como que no se dan cuenta de que en verdad son actores, entonces como que ahí falta una separación” (Estudiante, capital).

La influencia de la realidad sería mayor que la de la ficción para algunas estudiantes porque resultaría más impactante, en especial, en los casos policiales reales.

“En las (tele) novelas puede haber casos de que violaron a una niña, pero es ficción. Cuando lo muestran en las noticias que violaron a una niña o que violaron a un niño, eso impacta mucho más que en la novela. Sí impacta en la

novela, pero ya saber que es real, que está pasando en una parte en el tiempo que tú estás y haciendo otra cosa... eso sí que impacta” (estudiante regiones).

Las personas construimos y completamos la realidad que vemos por los medios es otra de las ideas mencionada por las estudiantes. Debido a la identificación que genera la ficción, cada persona puede interpretar los mensajes que recibe según sus vivencias personales.

“Depende del contexto que este la persona situada, o sea, si una persona esta con una situación así sentimental muy mala, o esté pasando por un periodo o esté pasando por una crisis emocional, obviamente algo sea ficción o realidad le va a llegar lo mismo y quizás el doble, pero si una persona está bien y ve algo que sea realidad o ficción que sea triste, quizás no le va a llegar tanto. Depende igual de la situación en la que esté la persona y del entorno también, también va para los niños lo mismo” (Estudiante, capital).

“Los niños, obviamente, si les vas a poner una comedia que es de la realidad no les va a llamar la atención, ni le va a afectar en nada, porque o no la va a entender, o no le va a interesar, pero si le pones un monito (dibujo animado) casi haciendo la misma historia, claramente que no sea de amor y esas cosas, le va a llamar la atención” (Estudiante, capital).

Las creencias de las estudiantes al contrastar la influencia de la ficción y de la realidad en los programas de entretenimiento muestran aspectos interesantes. En primer lugar, destaca la idea de una recepción constructivista (Fuenzalida, 2016), donde el televidente completa lo que ve con su experiencia personal. Las estudiantes reconocen la influencia emocional que tienen en ellas los programas de ficción. No reconocen una primacía de la influencia de la realidad versus la ficción, salvo en algunos casos que sienten que la primera impacta más. Por otro lado, creen que los mayores son las que más fácil son influenciadas de manera negativa por los programas de entretenimiento.

6.3 Creencias de las estudiantes sobre internet

6.3.1 Creencias de las estudiantes de educación parvularia sobre el uso de Internet

Internet es parte de la vida de las estudiantes. Lo ven como un facilitador de sus actividades cotidianas y académicas. Les sirve para buscar información específica, compartir su vida y comunicarse.

Las estudiantes responden espontáneamente que usan Internet para todo. No se imaginan desconectadas de la red. Sus usos van desde buscar direcciones en el teléfono móvil hasta para elegir la ropa que van a comprar. Una de las respuestas fue que sería más fácil decir para qué no lo usan.

“Por ejemplo, cuando me gusta un tipo de ropa, lo pongo en *google*, busca imágenes, veo cómo poder hacerlo, dónde comprar, de hecho, me gusta, compro ropa por Internet. Entonces lo ocupo para vestirme, para salir, para ver el clima, para informarme, para entretenerme, para conversar con amigos, para escuchar música, para meterme a YouTube, para aprender cosas nuevas, manualidades, para todo” (Estudiantes, regiones).

El uso de Internet en diferentes aspectos de la vida las lleva a reconocerse dependientes de las aplicaciones que tienen en sus teléfonos. Cuando no tienen sus teléfonos móviles con conexión a internet sienten que todo es más difícil.

“Facilita varias cosas de la vida. Se desarrollaron tantas aplicaciones que dependemos de las aplicaciones que hay en el celular para ir a algún lado o para hacer algunas cosas. Entonces si se acaba eso, como que nos afectaría mucho (ríe)” (Estudiante, capital).

Las comunicación por correos electrónicos, videollamadas y redes sociales son los usos específicos que más mencionan realizar las estudiantes. También mencionan el visionado de tutoriales.

“Utilizo Internet para ver tutoriales, de hecho, uno tiene la cuenta en Gmail, te vas suscribiendo a ciertos canales y te van avisando cuando publican cosas nuevas. Y ahora

que mi hermana está en el extranjero también para comunicarme con ella, por Skype, Facebook, correo” (estudiante regiones).

Resulta impensable la vida sin Internet para las estudiantes. Tiene los más diversos usos, siendo el tutorial una de las fuentes de aprendizaje más mencionadas.

6.3.2 Creencias de las estudiantes de educación parvularia sobre expresarse mediante Internet

Las estudiantes creen que Internet es una herramienta de comunicación paradójica, ya que permite el acercamiento a las personas lejanas y, a la vez, genera un aislamiento del grupo cercano. En algunos casos las estudiantes usan las redes sociales para expresar situaciones y sentimientos de la vida personal. Otras las utilizan para reclamar, mientras un tercer grupo se limita a interactuar mínimamente en estas redes.

El expresarse por Internet es asociado principalmente a comunicarse por las aplicaciones que permiten el envío de mensajes o mediante publicaciones en redes sociales. La comunicación a distancia por este medio es valorada positivamente, mientras la pérdida del diálogo interpersonal es lo que más se critica, señalando que se pierde la riqueza de la comunicación.

“Creo que se ha prestado para comodidad de cada persona, por ejemplo, si yo le quiero decir a la cote ‘pucha amiga, te quiero’. Es solo por redes sociales. Entonces como que, en ese caso, ya no hay... ir a visitar a mi amiga o a los mismos familiares. Las actividades van disminuyendo, por decirlo de alguna manera” (Estudiante, capital).

Se vive una dualidad con la comunicación mediante Internet, ya que permite acercar a los que están lejos, mientras se pierde el contacto con las personas que uno ve.

“Depende del uso porque si yo quiero hablar con alguien que es cercano a mí y lo tengo cerca de mí, pero en verdad solo le hablo por WhatsApp coarto mucho de las posibilidades de comunicación que podríamos tener en persona, pero a la vez

facilita la comunicación con otras personas como tu abuela o alguien que vive en un lugar lejano, que es mucho más fácil conversar por Facebook o por WhatsApp” (Estudiante, capital).

La comunicación a distancia mediante Internet genera malentendidos, porque existen diferentes interpretaciones de lo que se quiso decir. Por ello, creen que deben ser cuidadosas en el momento de publicar un mensaje.

“En Facebook, o cuando uno le comenta a una amiga ‘oye me pasó esto’, no sé, permite a la otra persona opinar al tiro (de inmediato) sin tardar tanto tiempo, pero encuentro que también se presta para muchas cosas porque a veces no se entiende mucho lo que uno quiere decir. Se malinterpreta y la gente no entiende. Se producen como muchos atados en ese tema” (Estudiante, capital).

Como mencionamos respecto a los usos de Internet, algunas personas tienden a expresar sus sentimientos mediante las redes sociales, lo que no les gusta a las otras estudiantes. Encontramos una estudiante que se expresa para reclamar en sus redes sociales o en sitios de organizaciones estudiantiles porque sienten la necesidad de hacerlo. Cabe mencionar que esta estudiante se distinguía como líder entre sus compañeras.

“Las veces que me he expresado o reclamado por algo siempre ha sido, por ejemplo, (en) el Facebook de la universidad. Hay muchos comentarios míos. Ahí es donde puedo expresarme libremente por alguna molestia de algo, cuando no cancelan las clases por las marchas o algo así. Ahí es el momento en que uno, claro, tiene que dar a conocer su molestia. O sea, a mi igual no me gusta mucho comentar ciertos temas porque igual encuentro que está demás, pero ya llega un momento en el que uno tiene que dar su punto de vista o si no te pasan a llevar. Entonces yo creo que como la más cercana a todas y más abierta a todas es Facebook en estos momentos” (Estudiante, capital).

Las personas que expresan sus sentimientos tienden a rescatar las interacciones que tienen a partir de sus comentarios y la utilidad que pudiera prestar a otros, realizando un discurso similar al que tienen ciertos *youtubers*. Por otro lado, las personas que expresan que no les gusta exponerse sería por resguardar su privacidad, aunque no tienen un discurso claro al respecto.

“Cuando me expreso por Internet son cosas que a lo mejor no me pasan a mí, pero sí puedo ver en otras personas. Muchas veces ha generado impacto y después cuando me topo con una persona en la calle que conozco que tengo en las redes sociales me dicen: ‘eso que escribiste el otro día sabes que te encuentro toda la razón’. Comenzamos a compartir sobre el tema. O muchas veces me hablan por interno y me dicen: ‘¿qué onda? ¿qué pasó?, y yo les comento ‘es que me tocó ver esto y no me gustó’. ‘Sí, tienes razón o no comparto la misma idea’, entonces como que se genera un debate” (Estudiante, regiones).

“Ocupo el Facebook, pero yo subo puras fotos, y a veces fotos antiguas. Compartir mi vida, no, no me gusta porque me da lo mismo que sepa el vecino, que sepa el otro lo que me pasó” (Estudiantes regiones).

Se distingue un uso que aprovecha la tecnología para comunicarse a distancia y otro que aísla de los demás. Las personas que se expresan por Internet publicando reflexiones dicen que se pueden generar complicidades y debates, pero también malentendidos. Otra estudiante señala que en ocasiones siente la necesidad de reclamar por estos medios, lo que puede corresponder y/o reforzar un rol de liderazgo. A un tercer grupo no le gusta compartir su vida. Se limitan a publicar fotos conformando una expresión de baja intensidad.

6.3.3 Creencias de las estudiantes de educación parvularia sobre *Youtube*

Las estudiantes usan el sitio web Youtube para entretenerse y aprender. En general, no suben videos y solo son receptoras. En algunos casos no se sienten capaces de subir videos y en otros muestran el interés de generar contenidos en el futuro.

Los principales usos de las estudiantes de Youtube son para aprender mediante tutoriales, información sobre noticias, conocer los dibujos animados que los niños consumen y mostrar videos a los niños y niñas. El entretenimiento se relaciona con seguir canales de música.

“Tengo un canal (de Youtube), pero no he subido nada todavía. Me suscribo a varios canales de música entonces igual me van llegando, no sé, si algún artista sube un video... entonces tengo varios” (Estudiante, regiones).

Las estudiantes dicen que no suben videos a YouTube porque les da vergüenza, no sienten que tienen los recursos para hacer algo de calidad ni nada interesante que decir. Al respecto, critican que los videos que se suben adolecen de creatividad y expresan que el exponerse mediante videos puede generar acoso.

“Es muy útil para ver videos, para tutoriales. De cocina, de lo que quiere ver. Está YouTube disponible. Ideas, claro, de todo, pero subir uno como que no. Qué vas a subir (risas). A no ser que tengas un talento muy especial, como cantar y quieres mostrarlo a los amigos” (Estudiante, capital).

“Se presta para el *bullying* igual esas cosas...” (Estudiante, capital).

Algunas de las futuras educadoras manifiestan su interés en realizar videos tutoriales más adelante. Los realizados por *youtubers* no los valoran y expresan que la falta de tiempo y dinero les impide hacerlos. Solo suben videos por motivos académicos y prefieren otras redes sociales y aplicaciones como Instagram o Snapchat para sus videos personales.

“Yo estaría todo el día haciendo un tutorial, pero igual siento mucha sobrecarga de trabajo en tercer año cuando todos los ramos son integrados. Creo que en las vacaciones de invierno podría hacer algo” (Estudiante, regiones).

Youtube es un sitio web que ofrece información y entretenimiento, sin embargo, no creen que es un espacio para expresarse. La información puede impactar en el aula, ya que mediante esta herramienta las docentes pueden conocer el consumo de los niños o pueden mostrar videos en clases. No obstante, difundir videos propios por esta plataforma les resulta lejano, ya sea por falta de tiempo, dinero o temor a la reacción de los demás. También critican que los contenidos en Youtube se han vuelto repetitivos, por lo que no generan interés.

6.3.4 Creencias de las estudiantes de educación parvularia sobre las posibilidades de Internet para mejorar la sociedad

Las estudiantes creen que Internet es una herramienta que puede contribuir a mejorar la

sociedad, pero en espacios limitados. Las posibilidades que ofrece para comunicarse es uno de los elementos que se destacan, aunque se advierte de los peligros que conlleva la comunicación mediada. En general encuentran dificultades para mencionar a personas e instituciones que mejoren la sociedad utilizando Internet.

La forma de contribuir más mencionada por las estudiantes son las campañas sociales y ciudadanas tales como reciclaje, encontrar algo o alguien que se ha perdido y recaudar fondos. Se valora positivamente la masividad de Internet. Sin embargo, para algunas estudiantes estas campañas tienen un bajo impacto.

“Se puede concientizar, pero no todo el mundo va a pensar igual. A lo mejor las niñas que siguen a alguien se ven en cierta forma identificadas. Si hoy día se transmite que hay que reciclar y que hay que reutilizar, a lo mejor un grupo un grupo se siente identificado, pero el otro no, entonces a lo mejor si concientiza, pero a nivel micro. No a nivel general completo” (Estudiante, regiones).

La comunicación es un aspecto que también aparece mencionado al hablar de la contribución que puede hacer el uso de Internet para mejorar la sociedad. Se apunta a comunicar o reflexionar ideas sobre las noticias que difunden los medios. También expresan que la tecnología permite relacionarse de forma más fácil con las familias de los niños en el jardín infantil. Se genera mucha cercanía que puede ser, en ocasiones, negativa.

“Hoy en día casi todas las educadoras tienen los celulares de los apoderados (familias) y hacen un grupo de WhatsApp. Nuestra compañera, la Daine, está haciendo un proyecto de intervención con los papás y ella creó un grupo de WhatsApp. Todos los días comentan que pueden hacer, como que crean lazos de comunicación más cercana antes que hablar personalmente, lo que es bueno y malo al mismo tiempo” (Estudiante, regiones).

A partir de la posibilidad de Internet de mejorar la sociedad, reaparece una visión negativa de los medios debido a que se pierde el contacto personal y se maleduca a los niños entregando el móvil para que se queden tranquilos. Surge la idea de filtro en Internet como posible mejora que podría promover valores positivos para los niños y no dejarlos “entregados” a tan temprana edad a una navegación peligrosa por la Web. En el caso de la relación de las educadoras con Internet, la idea del filtro surge como una herramienta

para evaluar la fiabilidad de las noticias.

“Va en un filtro que no creo que vaya a existir en Internet, o sea, más que un filtro de pornografía, que es como lo único que filtran últimamente, que también tenga que ver con valores (...) Ahora hay niños de menos de cinco años manipulando un celular con una facilidad, que se meten a YouTube, sin saber leer, ni escribir y buscan videos. Pueden llegar a videos que a lo mejor no son aptos para su edad, ni para sus pensamientos, entonces ahí van aprendiendo cosas que están mal, y eso no contribuye de buena forma” (Estudiante, capital).

“Uno tampoco tiene ese filtro para saber si la información que uno está leyendo es así como se dice o hay muchas versiones de la misma noticia” (Estudiante, regiones).

Las estudiantes creen que Internet es una herramienta limitada para contribuir a la sociedad. Uno de los aspectos que más valoran es la comunicación a distancia que permite. Sin embargo, se advierten los peligros de Internet para los niños más pequeños que navegan solos por Internet, pudiendo encontrar contenidos inapropiados para su edad. También aparece la idea de que ellas no saben si la información que leen en Internet es fiable.

6.4 Creencias de las estudiantes sobre el aprendizaje de los medios

6.4.1 Creencias de las estudiantes de educación parvularia sobre el aprendizaje personal de los medios

Las estudiantes creen que los medios de comunicación y los *mass media* son parte de sus vidas y han condicionado su forma de aprender, especialmente Internet. Destacan que les permiten profundizar en las noticias y trabajarlas con los niños y niñas. Sin embargo, creen que el entretenimiento de los medios puede atrapar a las personas haciéndoles perder el tiempo.

Las estudiantes creen que la tecnología y los medios masivos de comunicación pueden facilitar la vida, permitiéndoles conocer, estudiar y recoger información.

“Me sirve para aprender ciertas cosas, lo que decía de la tele, los documentales, de la música, también. Obvio, siento que está demás decirlo, que todo lo de la carrera. Yo siento que hubiera sido muy distinta la carrera sin Internet. Totalmente distinta” (Estudiante, capital).

Se reitera la creencia de que Internet permite profundizar en las noticias que muestran los medios tradicionales. Se menciona también la utilidad de Internet para el trabajo con los niños.

“En las noticias (televisión) muestran, pero solamente el titular, pero si a uno le llega, uno se mete en Internet y busca qué quiere decir eso, qué significa. Eso permite que nosotras como educadoras utilicemos esos medios para mostrarles otra cara también a los niños, que no solamente se puede informar a través de los libros, como se enseñaba antes” (Estudiante, regiones).

Expresan sus precauciones ante el aprendizaje de los medios, el cual dependerá del uso que se les dé. Aparece una idea del entretenimiento como pérdida de tiempo. Las estudiantes ven el ocio mediante los medios como parte de un abuso en contra de uno mismo que nos hace perder horas que deberíamos ocupar en tareas productivas. El entretenimiento no sería el camino correcto.

“Depende igual de cómo uno lo ocupe porque también puede, en vez de contribuir, como restarle, por ejemplo, horas de estudio. Si uno se queda viendo puras cosas que no tiene importancia en Internet y después se pasan las horas y no son horas útiles porque las pasó en entretención, entonces depende. Si uno lo quiere utilizar bien, el Internet sobre todo contribuye en gran medida y aporta, ayuda, todo, pero si uno no lo hace de forma debida puede llevarse por otro camino muy distinto” (Estudiante, capital).

Las estudiantes sienten que sus aprendizajes están condicionados positivamente por los medios de comunicación. Los ven como facilitadores de la vida, donde se incluye el aprender en la universidad. Los medios, en especial Internet, permiten profundizar en ciertos contenidos con los niños. No obstante, aparece una mirada de que los medios también pueden ser una fuente de ocio que resta tiempo al correcto aprendizaje.

6.4.2 Creencias de la estudiantes de educación parvularia sobre el aprendizaje de los medios por parte de los niños en el jardín infantil

La tecnología como recurso de apoyo para la educadora es la creencias preponderante en el uso de los medios en el aula de los jardines infantiles. También se menciona que los niños debieran ver las noticias con sus familias y aprender el uso de los medios. Se resalta que, a pesar de que los niños son nativos digitales, no tienen la madurez para manejar una red social.

Los medios y las tecnologías son vistos como un auxiliar que permite mejorar la oferta de contenidos a los niños y niñas. Permiten acercar realidades que no se pueden llevar al aula, conociendo lo que ocurre en el entorno. No obstante, se resalta que la prioridad es que los niños tengan un contacto directo con la realidad.

“Los medios, como a nosotras, nos acercan realidades, a los niños también. Lo de los animales es algo super común que vemos con los niños. No puedes llevar un elefante, pero le va a encantar igual que lo lleves a la sala a través de la tecnología” (Estudiante, capital).

Una de las ideas que se reiteran es la importancia de que la familia se involucre en los procesos de aprendizaje de los niños. Por ello, en el caso de los medios masivos de comunicación la comunicación, las estudiantes señalan que la responsabilidad ante lo que aprenden de los medios es compartida.

“Hay muchas cosas que los niños me preguntan y yo no sé qué contestarles, pero si yo me informo voy a tener esas respuestas y si yo no le puedo dar respuesta a mis hijos, que se lo pregunte a su profesora. Entonces, tener esa articulación que sea firme y que los papás participen y no nos dejen toda la pega (trabajo) a nosotras tampoco” (Estudiante, regiones).

Una actividad que se debiera realizar en el aula es enseñarles para qué se usan los medios de comunicación. Se tiene la impresión de que solo conocen el móvil, por lo que se propone que conozcan la diversidad de medios que existen, por ejemplo, incentivando la lectura.

“No basarse solamente en lo que es Internet, sino mostrarle el diario, el teléfono de la casa, porque ahora lo único que conocen son los teléfonos con Internet y de

hecho yo creo que son pocos niños que conocen el computador, porque todo lo hacen a través del celular. De hecho, hay muchas revistas infantiles para niños que la gente ni las pesca (no toma en cuenta). En el celular es súper fácil encontrarlas, pero es muy distinto verlas por un celular a estar ‘hojeando’ y quizás esa es la diferencia que hay que mostrarles a los niños, que sepan apreciar eso” (Estudiante, capital).

La idea de los nativos digitales y la cercanía que tienen con las redes sociales es un tema que está presente en las estudiantes. Se reconoce que los medios de comunicación son parte del entorno de los niños y la habilidad que tienen para manipular artefactos como el móvil. Además, se critica la práctica de las familias de entretener a los niños pasándoles el móvil y de exponerlos en las redes sociales, donde se vislumbra el peligro, por ejemplo, de pedofilia. Ante estos usos se explica que el jardín infantil podría educar.

“El hecho de enseñarles algo tan fácil como el buen uso de las redes sociales, que yo creo que ya hay que empezar a enseñarlo, sobre todo a los más grandes... de Kinder a Primero (5 a 6 años), porque ya lamentablemente hay apoderados que no sé qué piensan que hacen (una cuenta de) Facebook o Instagram a niños chicos, como si tuvieran la habilidad y ya la madurez de manejar una red social y poder comunicarse con gente y... Si en la familia ya no hay una base de responsabilidad del uso de las redes sociales, ya tendría que pasar del centro educativo, y encargarse de enseñar el buen uso de las tecnologías en general” (Estudiante, capital).

Se distinguen distintos niveles para llevar los medios al aula. En un primer nivel de acercamiento los niños debieran conocer las características de los medios y sus usos, mostrando que existen distintos medios de comunicación masiva y que son parte de un desarrollo tecnológico. También pueden ser usados como un recurso que aproxima realidades. En un segundo nivel, dado que los niños manipulan los móviles y las familias promoverían esto irresponsablemente, el jardín infantil debiera enseñar a las familias un uso responsable de los medios, en especial, de las redes sociales.

6.5 Síntesis creencias de las estudiantes de educación parvularia sobre los medios

A continuación presentamos las tablas de resumen con las creencias de las estudiantes en los diferentes temas analizados:

Tabla 32. Síntesis sobre creencias de las estudiantes sobre la información en los medios

Tema	Creencia
Catástrofes	<ul style="list-style-type: none"> • Internet es más rápido • Radio en regiones cuando no hay Internet genera compañía y es más confiable • La televisión es agotadora y busca asustar
Televisión versus otros medios	<ul style="list-style-type: none"> • La televisión es para gente mayor, tiene poca diversidad, es centralista y manipuladora. Permite aprender de manera visual que es más entretenido. • Internet tiene una mayor velocidad de información. Es un medio veraz y permite la interactividad. • La radio tiene una narración que permite la imaginación y es tranquilizadora.
Similitud entre las noticias de la televisión	<ul style="list-style-type: none"> • Se valora más las noticias del cable que de la televisión abierta. • Las noticias se repiten, aunque no se sabe el por qué. Se reconoce la influencia del rating. • Se valora un rol pedagógico de los noticieros que explican temas complejos y que se aborden temas locales.
Fiabilidad de la información en televisión	<ul style="list-style-type: none"> • Los canales de noticias son más serios y aburridos, mientras la información en matinales es menos valorada. • Periodistas que se involucran con la realidad son más valorados.

	<ul style="list-style-type: none"> • En vivo evita la manipulación • Los canales tienen ciertas censuras que impiden llegar a la realidad.
Influencia de la información en televisión	<ul style="list-style-type: none"> • La información de la televisión influye más a las personas mayores, luego a los niños y a los adultos. • Existe una relación inversa entre capital económico y cultural e influencia de la información en televisión. • Influyen en ellas (estudiantes) en especial porque les generan temor y tristeza. • Informativos imponen discursos a la sociedad y evitan conocer realidades internacionales y locales.
Relaciones entre los medios informativos	<ul style="list-style-type: none"> • Se desconocen los propietarios de los dueños de los medios de comunicación. Solo se reconoce que los medios buscan de televisión buscan aumentar su rating. • La televisión estaría más condicionada económicamente que los diarios y radios. • La farandulización hace que los diarios dejen de ser un medio válido de información. Piensan que este fenómeno existe para contrarrestar la abundancia de malas noticias. • Los medios son recursivos, hablan de ellos mismos.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 33. Síntesis sobre creencias de las estudiantes sobre el entretenimiento en los medios

Tema	Creencias
Historias	<ul style="list-style-type: none"> • La entretención se da en historias personales • Se valoran las historias de mujeres que permiten identificación • Se prefieren las ficciones que generan aprendizaje para situaciones cotidianas y donde se muestra una diversidad cultural • Se prefieren las películas y las series, mientras las telenovelas serían algo del pasado. • Se evitan historias donde abunda el conflicto como ocurre en los <i>realities</i>
Valores	<ul style="list-style-type: none"> • Se valoran los programas que entregan conocimiento y muestran diversidad • La empatía y el esfuerzo mediante la competencia son valoradas en las historias de vida y en los concursos. • La práctica cultural de reunirse en familia para un programa de televisión es valorada • Los antivalores más destacados son la burla y el malestar que provocan los <i>realities</i>
Influencia	<ul style="list-style-type: none"> • Los programas pueden generar esperanza y motivar • Se puede adquirir información valiosa para la vida • Los canales culturales pueden influir positivamente, pero generan aburrimiento.
Ficción versus realidad	<ul style="list-style-type: none"> • Se diferencian las producciones que son ficcionadas de las reales • La ficción puede influenciar igual o más que la realidad. • Existe un proceso de construcción por parte del receptor quien completa lo que ve con su experiencia vital.

- El aspecto más importante es la credibilidad de lo que se ve, antes que sí es una ficción o un hecho real.
- La ficción puede influenciar negativamente a los mayores y a los fans.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 34. Síntesis sobre creencias de las estudiantes sobre internet

Tema	Creencias
Uso de Internet	<ul style="list-style-type: none"> • No se puede imaginar un mundo desconectadas de internet • Sirve para todo • Es un facilitador de la vida • Expresar la vida personal mediante las redes sociales no es adecuado • El tutorial es una forma válida de aprendizaje
Expresarse en internet	<ul style="list-style-type: none"> • La expresión por Internet acerca a las personas lejanas y aleja a las cercanas • Sirve para comentar situaciones de la experiencia vital • Es un medio para reclamar cuando te pasan a llevar • No me gusta que el resto (el vecino) se para lo que me pasó
Uso de Youtube	<ul style="list-style-type: none"> • Es una red social donde se puede aprender de forma entretenida distintos contenidos • Los contenidos de Youtube pueden ser usados en el aula. • Crear y difundir videos propios por Youtube es lejano ya sea por falta de tiempo, dinero o temor a la reacción de los demás. • Los contenidos de Youtube son vistos como poco originales.

Internet como posibilidad de mejora de la sociedad	<ul style="list-style-type: none"> • Las mejoras que puede realizarse a través de Internet son posibles, pero limitadas • Lo más valorado de Internet es su capacidad de comunicación masiva. • Se valora positivamente el contacto directo con las familias, aunque puede traer complicaciones. • Aparece la idea de filtro tanto hacia los valores que reciben los niños mediante su consumo de Internet como para distinguir la fiabilidad de lo que ven las educadoras.
--	---

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 35. Síntesis sobre creencias de las estudiantes sobre el aprendizaje de los medios

<i>Tema</i>	<i>Creencias</i>
Aprendizaje de los medios por parte de la educadora	<ul style="list-style-type: none"> • Los medios son parte de la vida y condicionan la forma como aprenden las estudiantes. • Medios permiten profundizar en las noticias y trabajarlas con los niños y niñas. • La entretención es peligrosa, genera un ocio improductivo y aleja del buen camino.
Medios en aula parvularia	<ul style="list-style-type: none"> • Se debe enseñar a los niños a conocer y usar los distintos medios de comunicación. • Los medios permiten acercar realidades. • Los niños y niñas son nativos digitales por lo que tienen facilidad para manipular los móviles. • Las familias ponen en peligro a los niños facilitando un uso irresponsable de los medios. • El jardín infantil podría educar a familias y niños en un correcto uso de los medios, en especial, de las redes sociales.

Fuente: Elaboración propia.

7. Percepción de las estudiantes de educación parvularia de su competencia mediática

En esta sección damos cuenta de la comparación entre los resultados obtenidos en España y Chile con el mismo cuestionario. Esta comparación nos permite ver resultados comunes que se entienden por las características del instrumento de medición.

Luego exponemos la percepción de las estudiantes sobre su competencia mediática en cada una de las dimensiones, señalando las preguntas que formaron parte de cada una de ellas, los resultados recodificados con sus estadísticos descriptivos y las pruebas de diferencias entre la capital y las regiones.

Además, expondremos el modelo de regresiones que explica cuál o cuáles preguntas explican más cada dimensión y las correlaciones al interior de cada dimensión.

7.1 Comparación de resultados entre Chile y España

La comparación de los resultados entre el cuestionario original de competencia mediática para profesores y los obtenidos con la adaptación de éste para las estudiantes de educación parvularia chilena entregó resultados similares. Recordemos que el cuestionario original fue aplicado a profesores no universitarios españoles de la educación infantil, primera, secundaria y profesional, mientras que el adaptado a estudiantes de las carreras de educación parvularia en Chile.

El contraste fue posible gracias a la exposición de los resultados de los profesores españoles en el artículo *La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas* (González, Gozávez, & Ramírez, 2015). Revisamos 28 ítems, 13 de ellos con respuestas autoperceptivas y 15 con dicótomicas. El análisis que presentamos pone el foco en la metodología del cuestionario más que en los contenidos de las preguntas, ya que pensamos que el tipo de preguntas y de opciones de respuestas condiciona los resultados obtenidos. A modo general, observamos que en 14 ítems las respuestas son casi idénticas, en nueve son parecidas, mientras en cinco hay diferencias.

Los resultados casi idénticos se dan con mayor frecuencia en las preguntas autoperceptivas (9). Los items en los que existe coincidencia en este tipo de preguntas y se obtienen resultados positivos (6) son los referidos a percibir que se distinguen los diferentes códigos del emisor en los mensajes de los medios, en usar convenientemente los diferentes modos de comunicación para mejorar el proceso educativo, en afirmar que es posible tener una relación positiva con los medios y en percibir que se relacionan con colegas y profesionales del ámbito educativo a través de los medios. También se dan resultados positivos en elaborar mensajes en los medios evitando estereotipos y en ser capaces de reconocer cuándo una creación o producto mediático no cumple unas mínimas exigencias de gusto estético.

También encontramos resultados negativos y casi idénticos en los items de percibir la importancia de la identificación emocional con personajes y situaciones que aparecen en los medios, y en autoperibirse capacitados para distinguir las tendencias estéticas o artísticas relacionadas con los productos cinematográficos y en sentirse capaces de transformar alguna imagen, utilizando un programa específico para ello. En las preguntas autoperceptivas con casi idénticos resultados en ambos cuestionario hay el doble de preguntas con resultados positivos en relación a los negativos.

Tabla 36. Items con resultados casi idénticos en cuestionario original y en cuestionario adaptado en respuestas autoperceptivas

Item	Cuestionario original				Cuestionario adaptado			
	No	Un poco	Bastante	Mucho	No	Un poco	Bastante	Mucho
En los mensajes de los medios distingo los diferentes códigos y los registros utilizados por el emisor.	3%	25%	47%	23%	2%	12%	55%	31%
Me preocupo por usar convenientemente los diferentes modos de comunicación para mejorar el proceso educativo.	3%	19%	54%	24%	1%	9%	53%	37%
Es posible tener una relación positiva con los medios, pues éstos pueden	5%	27%	53%	15%	7%	23%	46%	24%

ayudar a la autonomía personal y a la transformación social.									
Me relaciono a través de los medios con colegas y profesionales del ámbito educativo.	5%	36%	39%	20%	6%	22%	40%	32%	
La identificación emocional con personajes y situaciones que aparecen en los medios puede ampliar mis experiencias y favorecer un mayor conocimiento de mí mismo.	28%	46%	24%	2%	28%	37%	30%	5%	
Elaboro mensajes en los medios evitando estereotipos, prejuicios o valores antidemocráticos.	15%	19%	42%	24%	7%	16%	40%	37%	
Reconozco cuándo una creación o producto mediático no cumple unas mínimas exigencias de gusto estético.	2%	24%	52%	22%	1%	22%	45%	32%	
Soy capaz de distinguir las tendencias estéticas o artísticas relacionadas con los productos cinematográficos.	13%	47%	31%	9%	16%	48%	27%	9%	
Sería capaz de transformar alguna imagen, utilizando un programa específico para ello.	16%	45%	27%	12%	9%	48%	35%	8%	

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados casi idénticos que se dan en las preguntas con respuestas dicotómicas son menos que los de las preguntas autoperceptivas (5). En todos los temas son resultados positivos. Las respuestas son de conocimiento, aunque no se debe demostrar que se sabe, por lo que si se responde al azar, se tiene un alto porcentaje de acertar.

Se dan cuando responde afirmativamente a los items de que el uso del GPS en la telefonía móvil permite a su vez la localización exacta de nuestro aparato, la posibilidad que ofrece

Internet de participar en acciones solidarias, la existencia de alguna asociación u organismo nacional al que acudir cuando el usuario percibe algo inadecuado en televisión, radio o Internet, la presencia de una legislación nacional que trata de proteger a la infancia de ciertos contenidos en la TV o en la radio, mediante el establecimiento de un horario infantil.

Además, también aparece cuando se responde negativamente a la frase de que ciertos buscadores de Internet, como Google, Safari, Bing o Yahoo, están exentos de publicidad comercial, de afirmar.

Como podemos observar, las preguntas no contienen una gran complejidad y para obtener un resultado positivo basta afirmar o rechazar la idea propuesta.

Tabla 37. Items con resultados casi idénticos en cuestionario original y en cuestionario adaptado en respuestas dicotómicas

Item	Cuestionario original			Cuestionario adaptado		
	Sí	No	No lo sé	Sí	No	No lo sé
Google, Safari, Bing o Yahoo!... son buscadores de internet exentos de publicidad comercial.	14%	75%	11%	11%	75%	14%
Usar el GPS en la telefonía móvil permite a su vez la localización exacta de nuestro terminal.	78%	6%	16%	70%	10%	20%
Internet es una herramienta que permite participar en acciones solidarias.	95%	2%	3%	95%	1%	4%
¿Existe alguna asociación u organismo nacional al que acudir cuando el usuario percibe algo insultante, injurioso o delictivo en televisión, radio o Internet?	68%	3%	29%	57%	3%	40%
En nuestro país existe legislación que trata de proteger a la infancia de	88%	4%	8%	57%	3%	40%

ciertos contenidos en la TV o en la radio, mediante el establecimiento de un horario infantil.		
--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados parecidos se dan en solo dos casos con respuestas autoperceptivas. Los temas en los que existe similitud son el sentirse capaz de comunicarse a través de los medios usando un lenguaje diferente según el contexto, el destinatario o la finalidad del mensaje y el reconocer que en los medios aparecen estereotipos o prejuicios de tipo racial, sexual, social, religioso o ideológico. En ambos casos existen mejores resultados en las estudiantes chilenas.

Tabla 38. Items con resultados parecidos en cuestionario original y cuestionario adaptado en respuestas autoperceptivas

Item	Cuestionario original				Cuestionario adaptado			
	No	Un poco	Bastante	Mucho	No	Un poco	Bastante	Mucho
Soy capaz de comunicarme a través de los medios usando un lenguaje diferente según el contexto, el destinatario o la finalidad del mensaje.	4%	24%	48%	23%	0%	9%	40%	51%
En los medios aparecen estereotipos o prejuicios de tipo racial, sexual, social, religioso o ideológico.	3%	31%	48%	18%	1%	6%	43%	50%

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados parecidos se dan mayoritariamente en preguntas con respuestas dicotómicas (7). En este caso vemos que los resultados son un poco más negativos (4) que positivos (3). Los temas con bajos resultados se dan en los temas de conocer las herramientas para el control de los contenidos de Internet, estar al tanto de la existencia de un Consejo Nacional Audiovisual estatal, saber que son las *creative commons* y haber participado en un proyecto de educación mediática reciente. En todos los items los resultados son más negativos en las estudiantes chilenas.

Los tres ítems con resultados parecidos y positivos son el conocimiento de lo que es el *Movie Maker*, el saber que cedemos nuestros derechos de uso de nuestro datos personales y fotos a *Facebook* o *Twitter* al abrir una cuenta en estas redes sociales y en ter lugar, la actitud de querer recibir formación sobre competencia mediática. En estos ítems los resultados son más positivos en las estudiantes chilenas.

Tabla 39. Ítems con resultados parecidos en cuestionario original y en cuestionario adaptado en respuestas dicotómicas

Ítem	Cuestionario original			Cuestionario adaptado		
	Sí	No	No lo sé	Sí	No	No lo sé
Conozco las herramientas para el control, por parte de las figuras educativas, de los contenidos de Internet.	30%	70%	*	6%	88%	6%*
El Movie Maker es un programa informático para editar secuencias de imágenes y crear videos.	64%	1%	35%	97%	1%	2%
En España, a diferencia de la mayoría de países europeos, no tenemos un Consejo Audiovisual de ámbito estatal/¿En Chile tenemos un Consejo del Arte y la Industria Audiovisual de ámbito estatal?	17%	17%	66%	16%	1%	83%
Creative Commons es una licencia para proteger los derechos de autor en la red.	32%	7%	61%	4%	1%	95%
Facebook o Twitter pueden usar los datos personales y las fotos que subimos a estas redes sociales, pues les cedemos los derechos de uso al abrir una cuenta en las mismas.	47%	27%	26%	69%	15%	16%

Te gustaría recibir formación sobre Competencia Mediática?	62%	24%	14%	78%	4%	18%
¿Has participado, en los últimos cinco años, en algún proyecto de innovación, investigación o de elaboración de materiales didácticos sobre Competencia en Medios de Comunicación?	24%	76%	2%	9%	89%	2%

*La alternativa en este caso fue Sí, con ejemplo en vez de No lo sé.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados diferentes se dan en solo dos casos con respuestas autoperceptivas. Los temas en los que existe divergencia son el conocer cómo actualizar los permisos sobre privacidad en redes sociales, donde las estudiantes chilenas perciben tener más conocimiento, y ser capaces de distinguir las tendencias sociopolíticas de los medios de comunicación de mayor difusión, donde los docentes españoles tienen mejores resultados.

Tabla 40. Items con resultados diferentes en cuestionario original y en cuestionario adaptado en respuestas autoperceptivas

Item	Cuestionario original				Cuestionario adaptado			
	No	Un poco	Bastante	Mucho	No	Un poco	Bastante	Mucho
Conozco cómo actualizar los permisos sobre privacidad en redes sociales.	38%	37%	19%	6%	14%	37%;	31%	18%
Aunque no las comparta, puedo distinguir las tendencias sociopolíticas de los medios de comunicación de mayor difusión.	4%	25%	47%	24%	17%	50%	27%	6%

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados diferentes que se dan en las preguntas con respuestas dicotómicas son tres. En todos los items los resultados positivos se encuentran en los docentes españoles. Se dan el conocimiento de lo que es una Webquest y en el saber la existencia de códigos deontológicos en las empresas y profesionales de los medios.

Un tercer item está relacionado con conocer algunas características específicas de una tecnología digital, para el caso español las agendas digitales y para el chileno los lectores de libros digitales.

Tabla 41. Items con resultados diferentes en cuestionario original y en cuestionario adaptado en respuestas dicotómicas

Item	Cuestionario original			Cuestionario adaptado		
	Sí	No	No lo sé	Sí	No	No lo sé
Las PDA o agendas digitales permiten registrar y procesar la información, pero también permiten el envío de correos electrónicos/¿Los lectores de libros digitales, tales como Kindle, permiten leer textos en cualquier formato digital?	57%	9%	34%	7%	17%	76%
Una Webquest es una actividad didáctica que consiste en una presentación a los estudiantes de un problema, una guía del proceso de trabajo y un conjunto de recursos previamente localizados y accesibles a través de internet.	64%	4%	32%	13%	0%	97%
Las empresas y los profesionales de los medios, incluida la Asociación Española de Publicidad, disponen de normas internas recogidas en diferentes códigos deontológicos.	55%	2%	43%	21%	1%	78%

Fuente: Elaboración propia.

Al revisar si el diseño de las preguntas y respuestas de un cuestionario puede influir en los resultados de la competencia mediática, encontramos que el instrumento aplicado en dos países distintos entrega resultados casi idénticos y parecidos en 23 de 28 ítems. Las preguntas autoperceptivas tienen la mayor cantidad de resultados casi idénticos (9), mientras las dicotómicas de parecidos (8).

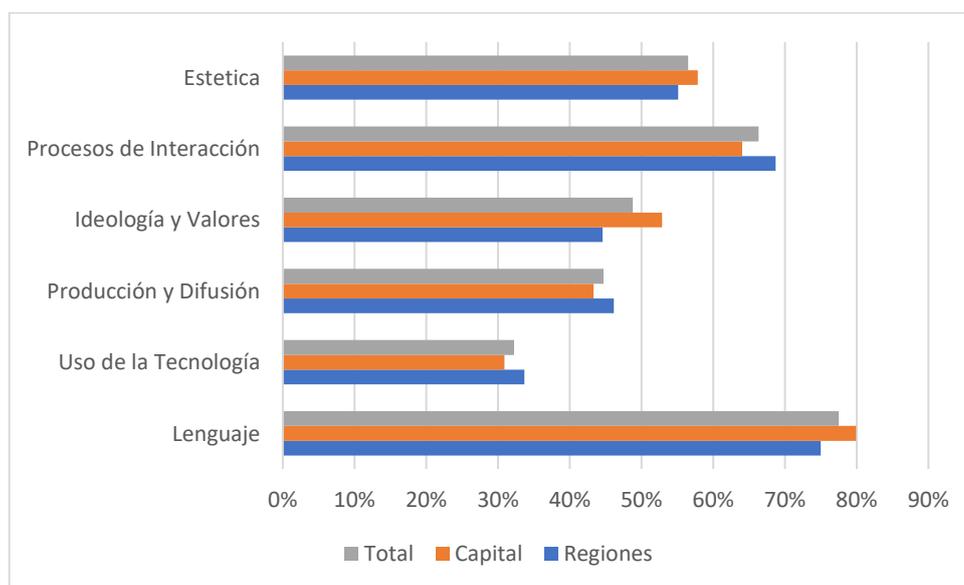
La comparación muestra que el diseño del instrumento influye en el resultado, lo que nos llama a diseñar nuevos cuestionarios que superen la medición de la percepción y que permitan contar instrumentos que no afecten los resultados.

7.2 Percepción de las estudiantes de su competencia mediática, según dimensiones

Las dimensiones de la competencia mediática que las estudiantes perciben dominar más son las de los lenguajes, los procesos de interacción y las estéticas. Perciben que suspenden en las dimensiones de la ideología y los valores, la producción y la difusión y el uso de la tecnología. La interpretación del resultado lo haremos dando cuenta del significado en sí mismo de lo que se buscó medir, es decir, la percepción que las estudiantes tienen de su competencia mediática y en lo que implica para el instrumento utilizado.

En general no hay diferencias significativas mayores a los cinco puntos porcentuales entre la capital y las regiones, salvo en el caso de la dimensión de la ideología y los valores donde la capital obtiene ocho puntos porcentuales más que las regiones.

Gráfico 32. Percepción de las estudiantes de la competencia mediática, según zona geográfica



Fuente: Elaboración propia

No se presentan resultados de fiabilidad del instrumento, ya que éste fue validado cuando fue usado en su versión original en España. Los resultados de las percepciones de las estudiantes de su competencia mediática muestran varias correlaciones significativas. Las que tienen una mayor intensidad son las de la dimensión de los lenguajes con la dimensión de la ideología y los valores (0,382) y con la dimensión de la estética (0,363). Otras correlaciones significativas son las de la dimensión de la producción y la difusión con la dimensión del uso de la tecnología (0,342) y con la dimensión de la ideología y los valores (0,302).

También encontramos correlaciones significativas de la dimensión de los procesos de interacción con la dimensión de los lenguajes (0,267), con la dimensión de la ideología y valores (0,234) y con la dimensión del uso de la tecnología (0,217). Además, la dimensión de la ideología y los valores también muestra una correlación significativa con la dimensión estética (0,254).

Tabla 42. Correlación entre dimensiones de la percepción de la competencia mediática de las estudiantes

Dimensión	Estadísticos	Lenguaje	Uso de la tecnología	Producción y difusión	Ideología y valores	Procesos de interacción	Estética
Lenguaje	Correlación de Pearson	1	0,196	0,163	,382**	,267**	,363**
	Sig. (bilateral)		0,051	0,105	0,000	0,007	0,000
	N	100	100	100	100	100	100
Uso de la Tecnología	Correlación de Pearson	0,196	1	,342**	0,135	,217*	0,192
	Sig. (bilateral)	0,051		0,000	0,181	0,030	0,056
	N	100	100	100	100	100	100
Producción y Difusión	Correlación de Pearson	0,163	,342**	1	,302**	0,194	0,143
	Sig. (bilateral)	0,105	0,000		0,002	0,053	0,157
	N	100	100	100	100	100	100
Ideología y valores	Correlación de Pearson	,382**	0,135	,302**	1	,234*	,254*
	Sig. (bilateral)	0,000	0,181	0,002		0,019	0,011
	N	100	100	100	100	100	100
Procesos de interacción	Correlación de Pearson	,267**	,217*	0,194	,234*	1	0,186
	Sig. (bilateral)	0,007	0,030	0,053	0,019		0,064
	N	100	100	100	100	100	100

Estética	Correlación de Pearson	,363**	0,192	0,143	,254*	0,186	1
	Sig. (bilateral)	0,000	0,056	0,157	0,011	0,064	
	N	100	100	100	100	100	100

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia

7.2.1 Percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de los lenguajes

La percepción de la estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de los lenguajes es la que presenta los mejores resultados alcanzando una media de 78%. Pensamos que este resultado se debe a que las estudiantes asimilan lenguajes y formas de comunicar a la comunicación interpersonal y no mediante medios masivos de comunicación. A la vez, estos resultados estarían afectados porque todas las respuestas son autoperceptivas. A partir de lo anterior, pensamos que la evaluación de esta dimensión debiera sumar preguntas de conocimiento y habilidades sobre géneros, estructuras narrativas y códigos audiovisuales.

La medición de esta dimensión incluye cuatro preguntas referidas a distinguir las formas de comunicación del emisor, la capacidad de usar un lenguaje diferente según el contexto, la preocupación por usar diferentes modos de comunicación para mejorar el proceso educativo y a tener la capacidad de transformar una imagen. Las alternativas de respuestas son las mismas en todas las preguntas, utilizando una escala Likert autoperceptiva que va desde la opción “nada” hasta “mucho”.

Las dimensiones de la competencia mediática distinguen indicadores de análisis y de expresión para medir el conocimiento y la actitud en el primer caso, y las habilidades en el segundo. Al respecto, el instrumento aborda un indicador del ámbito del análisis en la pregunta de la distinción de las formas de comunicación, el cual se refiere a la capacidad de valorar los diversos códigos. Esta capacidad es llevada al ámbito de la expresión en la

pregunta acerca de ser capaz de usar un lenguaje diferente, donde el indicador apunta a la capacidad de elegir entre distintos sistemas de representación y distintos estilos en función de la situación comunicativa. Las preguntas acerca de usar diferentes modos de comunicación y de ser capaz de transformar una imagen también se encuentran en el ámbito de la expresión. Tratan sobre la capacidad de expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación y de modificar productos existentes dándoles un nuevo valor.

Los indicadores de la dimensión del lenguaje que no se incluyen en el cuestionario se relacionan con analizar mensajes desde las estructuras narrativas, de género y formato; con comprender el flujo de historias e informaciones provenientes de múltiples soportes y con la capacidad de establecer relaciones entre textos, códigos y medios.

Tabla 43. Preguntas de la percepción de la competencia mediática de las estudiantes en la dimensión de los lenguajes

Número	Pregunta	Alternativa de respuestas	Indicador
6	¿Distingo las distintas formas de comunicación utilizadas por el emisor en los mensajes de los medios, tales como los diferentes códigos (verbal, icónico, musical...) y los registros (formal, informal, culto, coloquial...)?	a) No b) Poco c) bastante d) mucho	Capacidad de interpretar y de valorar los diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje
8	¿Soy capaz de comunicarme a través de los medios de comunicación usando un lenguaje diferente según el contexto, el destinatario o la finalidad del mensaje?	a) No b) poco c) bastante d) mucho	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

11	¿Me preocupo por usar convenientemente los diferentes modos de comunicación (conceptual, imágenes, tonos de voz...) para mejorar el proceso educativo?	a) No b) poco c) bastante d) mucho	Capacidad de expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación y de significación.
36	¿Sería capaz de transformar alguna imagen, utilizando un programa específico para ello?	a) No b) poco c) bastante d) mucho	Capacidad de modificar productos existentes, confiriéndoles un nuevo sentido y valor.

Fuente: Elaboración propia

La percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de los lenguajes es la que presenta los mejores resultados, alcanzado una media de 78%. Las preguntas referidas a distinguir las formas de comunicación (RecP6), la capacidad de usar un lenguaje diferente según el contexto y destinatario (RecP8) y la preocupación por usar diferentes modos de comunicación para mejorar el proceso educativo (RecP11) ofrecen excelentes resultados, con un media que se encuentra por encima del 80%, alcanzando el 91% en el caso de la pregunta referida a usar un lenguaje diferente. En los resultados de estas tres preguntas no hay diferencias relevantes entre la capital y las regiones.

El resultado muestra que las estudiantes perciben que distinguen y dominan la comunicación, usando un lenguaje diferente y que la pueden adaptar al destinatario. Al respecto, muestran su confianza y preocupación por utilizar esta capacidad en el proceso educativo.

Los excelentes resultados se pueden deber a la importancia de la didáctica en la formación de la educadora, donde las habilidades comunicativas son un pilar en su formación. No obstante, faltaría profundizar en qué entienden las estudiantes por medios, lenguajes y formas de comunicación, ya que podemos hipotetizar que están pensando en un ámbito interpersonal y lingüístico, y no de medios de comunicación y *mass media*.

El resultado más bajo en esta dimensión lo encontramos en la pregunta referida a la capacidad de transformar una imagen, donde la media es de 43% sin diferencias entre las

zonas geográficas. El bajo resultado se da al preguntar sobre la capacidad específica de transformar una imagen, utilizando un programa específico para ello. Al momento de realizar la encuesta (2016) no había tanta disponibilidad tecnológica de modificar o intervenir imágenes como sí se puede realizar en la actualidad a través de las aplicaciones móviles.

En síntesis, el resultado general sitúa a la dimensión de los lenguajes como la que mejor perciben dominar las estudiantes. Pensamos que este resultado podría sostenerse en la autoconfianza de la futura educadora en sus habilidades comunicativas y lingüísticas.

La comparación entre las regiones y la capital no presenta diferencias significativas respecto de la aproximación a esta dimensión que hemos realizado.

El resultado obtenido muestra la necesidad de realizar mejoras en la configuración de esta dimensión en el instrumento. En primer lugar, se debiera buscar realizar preguntas más específicas que eviten la posible confusión entre comunicación interpersonal y lingüística, y medios de comunicación al hablar de lenguaje o formas de comunicación.

Un segundo aspecto, vinculado con lo anterior, es que resulta contraproducente utilizar preguntas generales con respuesta de autopercepción. Las tres preguntas con altos resultados ofrecen resultados muy altos, que muestran una autopercepción positiva de las habilidades comunicativas interpersonales de la futura educadora, lo que no sería traspasable a una competencia mediática en la dimensión del lenguaje. Finalmente, pensamos que debieran incluirse una o dos preguntas más para una visión más amplia de esta dimensión.

Tabla 44. Resultados recodificados de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de los lenguajes

		RecP6	RecP8	RecP11	RecP36	Lenguajes
Regiones	Media	0,82	0,86	0,90	0,43	0,75
	N	49	49	49	49	49
	Desviación estándar	0,39	0,35	0,31	0,50	0,24

Capital	Media	0,90	0,96	0,90	0,43	0,80
	N	51	51	51	51	51
	Desviación estándar	0,30	0,20	0,30	0,50	0,20
Total	Media	0,86	0,91	0,90	0,43	0,78
	N	100	100	100	100	100
	Desviación estándar	0,35	0,29	0,30	0,50	0,22

Fuente: Elaboración propia

El análisis estadístico muestra que no hay diferencias significativas en los resultados de la percepción de las estudiantes entre la capital y en las regiones, según la prueba de diferencia de análisis de varianza (Anova), ya que ninguno de los valores de la media cuadrática de las preguntas y de la dimensión se encuentran por debajo del valor de 0,05.

Tabla 45. Resultados prueba de diferencia de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de los lenguajes.

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
RecP6 * capital	Entre grupos	(Combinado)	0,183	1	0,183	1,515	0,221
	Dentro de grupos			11,857	98	0,121	
	Total				12,040	99	
RecP8 * capital	Entre grupos	(Combinado)	0,268	1	0,268	3,321	0,071
	Dentro de grupos			7,922	98	0,081	
	Total				8,190	99	
RecP11 * capital	Entre grupos	(Combinado)	0,000	1	0,000	0,004	0,948

	Dentro de grupos		9,000	98	0,092		
	Total		9,000	99			
RecP36 *	Entre grupos	(Combinado)	0,000	1	0,000	0,001	0,978
capital	Dentro de grupos		24,510	98	0,250		
	Total		24,510	99			
Lenguaje	Entre grupos	(Combinado)	0,060	1	0,060	1,207	0,275
capital	Dentro de grupos		4,877	98	0,050		
	Total		4,938	99			

Fuente: Elaboración propia

El modelo de regresiones muestra que las preguntas referidas a distinguir las formas de comunicación (RecP6), la capacidad de usar un lenguaje diferente según el contexto y destinatario (RecP8) explican un 47% de la dimensión. Al agregar la pregunta concerniente a la preocupación por usar diferentes modos de comunicación para mejorar el proceso educativo (RecP11), se explicaría un 72% de la dimensión. Así, las preguntas con los mejores resultados explican casi tres cuartos de la dimensión.

Tabla 46. Modelo de regresiones de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de los lenguajes

Modelo	Predictores: (Constante)	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	a. RecP6	,597a	0,356	0,35	0,18014
2	b. RecP6, RecP8	,695b	0,483	0,47	0,16223
3	c. RecP6, RecP8, RecP11	,851c	0,724	0,72	0,11920

4	d. RecP6, RecP8, RecP11, RecP36	1,000d	1,000	1,00	0,00000
---	------------------------------------	--------	-------	------	---------

Fuente: Elaboración propia.

Existen dos correlaciones estadísticamente significativas. En primer lugar, la correlación es significativa ($r = 0,276$) entre las preguntas referidas a distinguir las formas de comunicación (RecP6) y la capacidad de usar un lenguaje diferente según el contexto y destinatario (RecP8). En segundo lugar, hay una correlación significativa ($r = 0,290$) entre la pregunta concerniente a la preocupación por usar diferentes modos de comunicación para mejorar el proceso educativo (Rec11) y la pregunta referida a la capacidad de transformar una imagen (RecP36).

Tabla 47. Correlaciones de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática de la dimensión de los lenguajes

		RecP6	RecP8	RecP11	RecP36
RecP6	Correlación de Pearson	1	,276**	0,058	0,176
	Sig. (bilateral)		0,005	0,569	0,080
	N	100	100	100	100
RecP8	Correlación de Pearson	,276**	1	0,128	0,061
	Sig. (bilateral)	0,005		0,204	0,544
	N	100	100	100	100
RecP11	Correlación de Pearson	0,058	0,128	1	,290**

	Sig. (bilateral)	0,569	0,204		0,003
	N	100	100	100	100
RecP36	Correlación de Pearson	0,176	0,061	,290**	1
	Sig. (bilateral)	0,080	0,544	0,003	
	N	100	100	100	100

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

7.2.2 Percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de los procesos de interacción

La percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión los procesos de interacción es la segunda con mejores resultados, con una media de 69%. El aspecto más positivo sería la capacidad de relacionarse a través de los medios con otras educadoras. El resultado menos destacado es el conocimiento de algún organismo al cual acudir ante algo inapropiado en los medios. El instrumento de medición debería incorporar más preguntas con indicadores del ámbito del análisis de la dimensión y con respuestas específicas que superen la autopercepción y el conocimiento general.

Esta dimensión incluye tres preguntas, de las cuales dos son genéricas y autoperceptivas y una específica y dicotómica. Se abordan los temas de si los medios tienen el potencial de ayudar a la autonomía personal, la relación con otras profesionales a través de los medios y la existencia de alguna asociación u organismo donde se pueda reclamar por un contenido inapropiado en los medios.

Se abordan tres de los 12 indicadores de la dimensión. Todos en el ámbito de la expresión. El indicador de una actitud activa en la interacción de las pantallas como una oportunidad para construir una ciudadanía más plena se vincula a la pregunta sobre el potencial de los medios de ayudar a la autonomía. La pregunta acerca de relacionarse con otras profesionales a través de los medios se enlaza con el indicador de llevar a cabo un trabajo

colaborativo mediante la conectividad y la creación de plataformas que facilitan las redes sociales. La existencia de alguna asociación donde reclamar apunta al indicador de conocer las posibilidades legales de reclamación ante el incumplimiento de las normas vigentes con una actitud responsable ante estas situaciones

Los indicadores del ámbito del análisis no son abordados en el cuestionario. Los temas que no se tratan en el instrumento son la autoevaluación de la propia dieta mediática, dilucidar por qué gustan unos medios y valorar los efectos cognitivos de las emociones. Tampoco se consulta sobre gestionar las disociaciones entre emotividad y racionalidad, el conocimiento del contexto y el concepto de audiencia en los procesos de interacción, la valoración de los mensajes de otras culturas y la capacidad de gestionar el ocio mediático. En el ámbito de la expresión el cuestionario no incorpora el indicador relativo a interactuar con personas y colectivos diversos en entornos cada vez más plurales y multiculturales.

Tabla 48. Preguntas de la percepción de la competencia mediática de las estudiantes en la dimensión de los procesos de interacción

Número	Pregunta	Alternativa de respuestas	Indicador
18	¿Los medios de comunicación pueden ayudar a la autonomía personal y a la transformación social?	a) no b) poco c) bastante d) mucho	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.
20	¿Me relaciono a través de los medios de comunicación con otras (os) educadoras (es) en formación y educadoras (es) en ejercicio?	a) no b) poco c) bastante d) mucho	Capacidad de llevar a cabo un trabajo colaborativo mediante la conectividad y la creación de plataformas que facilitan las redes sociales.

24	¿Existe alguna asociación u organismo nacional al que acudir cuando el usuario percibe algo insultante, injurioso o delictivo en televisión, radio o Internet?	a) no b) no lo sé c) sí	Conocimiento de las posibilidades legales de reclamación ante el incumplimiento de las normas vigentes en materia audiovisual, y actitud responsable ante estas situaciones
----	--	-------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia.

En la dimensión de los procesos de interacción se obtiene un resultado positivo, con una media de 66%. Los resultados en la capital se sitúan en la media de la dimensión, mientras en las regiones varían según las preguntas.

Los mejores resultados se dan en la pregunta acerca de relacionarse con otras profesionales a través de los medios (RecP20) y en lo relativo a la posibilidad de que los medios ayuden a la autonomía (RecP18), con una media de 72% y 70%, respectivamente.

Las futuras educadoras se relacionarían con sus pares a través de la tecnología y muestran una actitud positiva ante las posibilidades de los medios. La generación de estas educadoras se sentiría confiada al usar la tecnología en su ámbito profesional. Podemos esperar que la actitud mostrada también implicaría una apertura a la posibilidad de trabajar con los medios con los niños. Esta actitud también la vimos reflejada en la dimensión de producción y difusión, donde una media de 95% de las estudiantes señalaron que Internet es una herramienta que permite participar en acciones solidarias.

Ambas preguntas muestran mejores resultados en regiones, en especial la pregunta sobre relacionarse con las educadoras a través de los medios (RecP20) con 15 puntos porcentuales de diferencia sobre la capital. Los resultados se pueden explicar porque las distancias físicas en regiones son mayores, por lo que existiría un incentivo a trabajar a distancia. A pesar de esto, se debiera sensibilizar más en la capital ante las posibilidades de los medios.

La pregunta con el peor resultado es la que aborda el tema de si existe algún organismo al que acudir cuando se percibe algo inapropiado en los medios (RecP24) con un 57% de media, siendo el resultado más bajo en las regiones donde alcanza un 51%.

Debido a que no se debía explicitar el organismo, no podemos dilucidar si sabrían dónde y cómo hacer una reclamación. En regiones se muestra menos conocimiento sobre las posibilidades de reclamar, por lo que debiera trabajarse con mayor énfasis en estas zonas.

En síntesis, observamos una actitud positiva ante la tecnología como posibilidad y para comunicarse profesionalmente, mientras el conocimiento de un organismo para reclamar alcanza un nivel medio.

Se aprecian diferencias en los resultados por zonas geográficas. Existen mejores resultados en regiones respecto a la actitud y comunicación a través de los medios entre las educadoras en formación, mientras en la capital existiría un mayor conocimiento sobre las posibilidades de reclamación ante los medios.

El instrumento de medición debe ser mejorado en tres aspectos. En primer lugar, aumentar el número de preguntas para tener una visión más amplia del dominio de la dimensión. En segundo lugar, incluir preguntas del ámbito de análisis de la dimensión, como la propia dieta mediática, gestionar las disociaciones entre emotividad y racionalidad, el conocimiento del concepto de audiencia y la valoración de los mensajes de otras culturas. Un tercer elemento sería modificar la alternativa de las respuestas, puesto que en este caso pensamos que la autopercepción contribuye a aumentar los buenos resultados. A la vez, la respuesta dicotómica sobre la existencia de un organismo para reclamar resulta insuficiente, porque no podemos saber si se conoce realmente la institucionalidad vigente y cuándo se puede recurrir a ella. Reiteramos la necesidad de preguntas específicas y con alternativas de enunciados.

Tabla 49. Resultados recodificados de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de los procesos de interacción

		RecP18	RecP20	RecP24	Proc_Inter
Regiones	Media	0,76	0,80	0,51	0,69
	N	49	49	49	49
	Desviación estándar	0,43	0,41	0,51	0,32
Capital	Media	0,65	0,65	0,63	0,64

	N	51	51	51	51
	Desviación estándar	0,48	0,48	0,49	0,27
Total	Media	0,70	0,72	0,57	0,66
	N	100	100	100	100
	Desviación estándar	0,46	0,45	0,50	0,30

Fuente: Elaboración propia.

No encontramos diferencias significativas en la percepción de las estudiantes entre la capital y regiones según la prueba de diferencia Anova, ya que ninguno de los valores de la media cuadrática de las preguntas y de la dimensión se encuentra por debajo del valor de 0,05.

Tabla 50. Resultados de la prueba de diferencia de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de los procesos de interacción

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
RecP18 * capital	Entre grupos	(Combinado)	0,292	1	0,292	1,381	0,243
	Dentro de grupos			20,708	98	0,211	
	Total				21,000	99	
RecP20 * capital	Entre grupos	(Combinado)	0,554	1	0,554	2,768	0,099
	Dentro de grupos			19,606	98	0,200	
	Total				20,160	99	
RecP24 * capital	Entre grupos	(Combinado)	0,344	1	0,344	1,393	0,241
	Dentro de grupos			24,166	98	0,247	

	Total			24,510	99		
Procesos de interacción * capital	Entre grupos	(Combinado)	0,054	1	0,054	0,608	0,437
	Dentro de grupos			8,723	98	0,089	
	Total			8,777	99		

Fuente: Elaboración propia.

El modelo de regresiones muestra que la pregunta acerca de que los medios ayudan a la autonomía (RecP18) explica un 39% de la dimensión. Al agregar la pregunta referida a relacionarse a través de los medios contra educadoras (RecP20), se explicaría un 69%. Es decir, con dos de las tres preguntas se explica casi el 70% de la dimensión. Ambas preguntas son las que tienen los más altos resultados en la dimensión.

Tabla 51. Modelo de regresiones de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de los procesos de interacción

Modelo	Predictores: (Constante)	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	a. RecP18	,631a	0,398	0,39	0,23216
2	b. RecP18, RecP20	,832b	0,692	0,69	0,16688
3	c. RecP18, RecP20, RecP24	1,000c	1,000	1,00	0,00000

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados muestran que hay una correlación estadísticamente significativa entre las preguntas referidas a que los medios pueden ayudar a la autonomía (RecP18) y el relacionarse con otras educadoras a través de los medios (RP20). Como señalamos para el caso del modelo de regresiones, son las preguntas con mejores resultados.

Tabla 52. Correlaciones de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática de la dimensión de los procesos de interacción

		RecP18	RecP20	RecP24
RecP18	Correlación de Pearson	1	,224*	0,004
	Sig. (bilateral)		0,025	0,965
	N	100	100	100
RecP20	Correlación de Pearson	,224*	1	0,088
	Sig. (bilateral)	0,025		0,383
	N	100	100	100
RecP24	Correlación de Pearson	0,004	0,088	1
	Sig. (bilateral)	0,965	0,383	
	N	100	100	100

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

7.2.3 Percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de la estética

La percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de la estética es la tercera con mejores resultados con una media de 57%. El aspecto más positivo es la capacidad de reconocer un producto de baja calidad estética. El resultado más bajo se da en la distinción entre las tendencias artísticas en los productos cinematográficos. El instrumento deben plantear más preguntas con respuestas específicas que superen la autopercepción.

Esta dimensión incluye dos preguntas autoperceptivas, una genérica y la otra específica. Se abordan los temas de reconocer cuando un producto o creación mediática no cumple con las exigencias mínimas del gusto estético, y la capacidad de distinguir las tendencias artísticas en el cine.

Se abordan dos de los seis indicadores de la dimensión, ambos en el ámbito del análisis. El reconocer una producción mediática que no se adecue a unas exigencias mínimas de calidad estética es una pregunta que a la vez contiene el indicador, es decir, se pregunta literalmente por el indicador. La pregunta acerca de si se cuenta con la capacidad de distinguir entre las tendencias estéticas en el cine se relaciona con el indicador de relacionar las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas, detectando influencias mutuas.

Los indicadores del ámbito de análisis que no son abordados en el cuestionario se refieren a los temas de extraer placer de los aspectos formales de los productos mediáticos y la capacidad de identificar las categorías estéticas básicas, como la innovación formal y temática. El ámbito de la expresión de esta dimensión no es evaluado. El instrumento no incorpora los indicadores relativos a producir mensajes elementales que sean comprensibles y que contribuyan a incrementar los niveles de creatividad, originalidad y sensibilidad ni a la capacidad de apropiarse y de transformar producciones artísticas, potenciando la innovación y la experimentación.

Tabla 53. Preguntas de la percepción de la competencia mediática de las estudiantes en la dimensión de la estética

Número	Pregunta	Alternativa de respuestas	Indicador
34	¿Reconozco cuándo una creación o producto mediático no cumple unas mínimas exigencias de gusto estético (presentación y redacción cuidada, calidad de imágenes y sonidos, creatividad o elaboración original)?	a) no b) poco c) bastante d) mucho	Sensibilidad para reconocer una producción mediática que no se adecue a unas exigencias mínimas de calidad estética.

35	¿Soy capaz de distinguir las tendencias estéticas o artísticas relacionadas con los productos cinematográficos (expresionismo, romanticismo, realismo, naturalismo, surrealismo...)?	a) no b) poco c) bastante d) mucho	Capacidad de relacionar las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas, detectando influencias mutuas.
----	--	---	--

Fuente: Elaboración propia

En la dimensión estética se aprueba con lo mínimo, ya que se alcanza una media de 57%. Los resultados son similares en la capital y en las regiones. La pregunta referida al reconocimiento de un producto de baja calidad estética (RecP34) obtiene el mejor resultado, con una media de 77%, con un mejor resultado en la capital, donde se alcanza un 82%, versus un 71% en regiones.

El resultado muestra que las educadoras se sienten confiadas en su capacidad de reconocer la calidad de una presentación y redacción cuidada, calidad de imágenes y sonidos, creatividad o elaboración original. Esta confianza en el gusto estético se da más en la capital, lo que implicaría una necesidad de trabajar más este tema en regiones. Sin embargo, dado que la pregunta es autoperceptiva, no sabemos si esta capacidad tendría los mismos resultados ante una pregunta objetiva.

El peor resultado se da en la pregunta acerca de distinguir las tendencias artísticas en los productos cinematográficos (RecP35), con una media de 36%. No hay diferencias relevantes por zona geográfica.

La pregunta específica sobre el cine tiene bajos resultados, lo que implica un desconocimiento de las tendencias artísticas. También pone en cuestión los resultados de la otra pregunta evaluada, porque para distinguir un mínimo estético, al menos en lo que respecta a la originalidad, resulta necesario conocer las tendencias artísticas.

En síntesis, el resultado muestra la percepción de que se posee la capacidad de evaluar un mínimo estético exigible a un producto mediático y un desconocimiento de las tendencias artísticas. La formación de la educadora implica el conocimiento artístico, por lo que

resulta preocupante este resultado, teniendo en cuenta que los buenos resultados en lo referido al mínimo estético pueden deberse a un problema metodológico.

Se aprecia una leve diferencia a favor de las estudiantes de la capital en su confianza respecto a una producción mediática que no cumple con un mínimo estético.

El instrumento se ve afectado por contener solo dos preguntas y que ambas son autoperceptivas. El contenido de ambas preguntas se encuentra relacionado, por lo que resulta extraño las grandes diferencias en los resultados. Los bajos resultados en la pregunta específica sobre el cine nos permiten suponer que parte de los buenos resultados acerca de la identificación de producción que no cumplen con un mínimo estético se deben a la combinación entre una pregunta general y respuesta autoperceptiva. Esta mezcla tendería a mejorar los resultados. Se requerirían más preguntas e incluir respuestas con alternativas y que muestren conocimientos, actitudes y habilidades.

Tabla 54. Resultados recodificados de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de la estética

		RecP34	RecP35	Estética
Regiones	Media	0,71	0,39	0,55
	N	49	49	49
	Desviación estándar	0,46	0,49	0,37
Capital	Media	0,82	0,33	0,58
	N	51	51	51
	Desviación estándar	0,39	0,48	0,31
Total	Media	0,77	0,36	0,57
	N	100	100	100
	Desviación estándar	0,42	0,48	0,34

Fuente: Elaboración propia.

No encontramos diferencias significativas en la percepción de las estudiantes entre la capital y regiones según la prueba de diferencia Anova, ya que ninguno de los valores de la media cuadrática de las preguntas y de la dimensión se encuentran por debajo del valor de 0,05.

Tabla 55. Resultados de la prueba de diferencia de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión estética

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
RecP34 * capital	Entre grupos	(Combinado)	0,298	1	0,298	1,679	0,198
	Dentro de grupos			17,412	98	0,178	
	Total			17,710	99		
RecP35 * capital	Entre grupos	(Combinado)	0,074	1	0,074	0,316	0,575
	Dentro de grupos			22,966	98	0,234	
	Total			23,040	99		
Estética * capital	Entre grupos	(Combinado)	0,019	1	0,019	0,163	0,688
	Dentro de grupos			11,309	98	0,115	
	Total			11,328	99		

Fuente: Elaboración propia

El modelo de regresiones muestra que la pregunta acerca del reconocimiento de un producto mediático que no cumple con un mínimo estético (RecP34) explica un 49% de la dimensión. Los resultados del modelo muestran que la pregunta con mejores resultados explica casi la mitad de la dimensión. Sin embargo, al tener solo dos preguntas, la cuestión referida a distinguir las tendencias estéticas en el cine (RecP35) aporta el 51% restante del modelo.

Tabla 56. Modelo de regresiones de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión estética

Modelo	Predictores: (Constante)	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	a. RecP34	,706a	0,498	0,49	0,24089
2	b. RecP34, RecP35	1,000b	1,000	1,00	0,00000

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados muestran que no hay una correlación estadísticamente significativa entre las preguntas de esta dimensión.

Tabla 57. Correlaciones de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática de la dimensión estética

		RecP34	RecP35
RecP34	Correlación de Pearson	1	0,113
	Sig. (bilateral)		0,264
	N	100	100
RecP35	Correlación de Pearson	0,113	1
	Sig. (bilateral)	0,264	
	N	100	100

Fuente: Elaboración propia

7.2.4 Percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de la producción y de la difusión

La percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de la producción y de la difusión es la que presenta el tercer peor resultado, alcanzando una media de 51%. Se muestra un bajo conocimiento sobre las licencias de uso libre, de la publicidad en los buscadores de Internet, de las precauciones sobre los datos personales en la Web. También se desconoce la existencia de normas éticas en los medios y de un organismo público dedicado a la promoción del audiovisual. No existen grandes diferencias entre la capital y las regiones, salvo en lo relativo a las *creative commons*. El instrumento de medición funciona adecuadamente para mediar la percepción con preguntas específicas. Sin embargo, el alto número de preguntas podría ser reducido permitiendo incluir más preguntas en otras dimensiones o en algunos de los indicadores del ámbito de la expresión de esta dimensión.

Se incluyen 10 preguntas sobre cuestiones específicas. Se abordan los temas de los buscadores de Internet, la geolocalización mediante el móvil, la existencia de una institución pública preocupada del audiovisual, la posibilidad de participación positiva de Internet. También se pregunta sobre la ética de los medios, la protección de la infancia en los medios, el conocimiento de los permisos de privacidad, la protección y cesión de datos en Internet y las licencias abiertas de derechos de autor. Las alternativas de respuestas son en su mayoría dicotómicas, con dos excepciones. En un caso se presentan respuestas autoperceptivas y en el otro se ofrecen frases con ideas sobre cómo actuar en una situación, donde se puede elegir más de una alternativa.

Todos los indicadores del ámbito de análisis están cubiertos en esta dimensión, con cinco preguntas. La pregunta acerca de la publicidad en los buscadores de Internet se relaciona con el conocimiento del condicionamiento socioeconómico de las producciones corporativas, mientras que la consulta sobre la geolocalización se vincula con el indicador acerca de conocimiento básicos de los sistemas de producción, las técnicas de programación y los mecanismos de difusión. La existencia de un consejo audiovisual apunta al indicador de conocimiento básico entre producciones privadas y públicas. Con dos preguntas sobre los medios, referidas a la existencia de normas éticas en la producción y de legislación que resguarda la infancia, es evaluado el indicador de conocimiento de regulación y autorregulación que protegen y exigen a los distintos actores sociales.

En el ámbito de la expresión encontramos cinco preguntas que abarcan tres indicadores. Las posibilidades de participar en actividades solidarias en Internet se relacionan con la capacidad de generar redes de colaboración y de retroalimentarlas, teniendo una actitud comprometida ante ellas. La pregunta acerca de las licencias abiertas de derechos de autor apunta al indicador de gestionar el concepto de autoría y habilidad para aprovecharse de recursos como las *creative commons*. El indicador referido a la capacidad de manejar la propia identidad y actitud responsable ante el control de datos privados, propios o ajenos es abordado en tres preguntas que abordan los temas de actualizar los permisos de privacidad en las redes sociales, las precauciones antes de introducir datos personales y el conocimiento de la cesión de datos personales al abrir una cuenta en las redes sociales.

Los indicadores que no se incluyen en el cuestionario pertenecen al ámbito de la expresión. Tienen que ver con el conocimiento de las fases de los procesos de producción, la capacidad de trabajar de forma colaborativa en productos multimedia y multimodales, la capacidad de apropiarse, transformar y resignificar los mensajes, y la capacidad de compartir y diseminar información, incrementando la visibilidad de los mensajes.

Tabla 58. Preguntas de la percepción de la competencia mediática de las estudiantes en la dimensión de la producción y la difusión

Número	Pregunta	Alternativa de respuestas	Indicador
9	¿Google, Safari, Bing o Yahoo!... son buscadores de Internet exentos de publicidad * comercial?	a) No b) No lo sé c) Sí	Conocimiento de los factores que convierten las producciones corporativas en mensajes sometidos a los condicionamientos socioeconómicos de toda industria.
10	¿Usar el GPS en la telefonía móvil permite a su vez la localización exacta de nuestro teléfono celular?	a) No b) No lo sé c) Sí	Conocimientos básicos sobre los sistemas de producción, las técnicas de programación y los mecanismos de difusión.

17	¿En Chile tenemos un Consejo del Arte y la Industria Audiovisual * de ámbito estatal?	<ul style="list-style-type: none"> a) No b) No lo sé c) Sí 	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.
19	¿Internet es una herramienta que permite participar en acciones solidarias?	<ul style="list-style-type: none"> a) No b) no lo sé c) sí 	Capacidad de generar redes de colaboración y de retroalimentarlas, y actitud comprometida ante ellas.
23	¿Las empresas y los profesionales de los medios, incluida la Asociación Chilena de Agencias de Publicidad, disponen de normas internas recogidas en diferentes códigos deontológicos (éticos)?	<ul style="list-style-type: none"> a) No b) no lo sé c) sí 	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.
25	¿En nuestro país existe legislación que trata de proteger a la infancia de ciertos contenidos en la TV, mediante el establecimiento de un horario para todo espectador?	<ul style="list-style-type: none"> a) No b) no lo sé c) sí 	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.

26	¿Conozco cómo actualizar los permisos sobre privacidad * en redes sociales?	<ul style="list-style-type: none"> a) No b) poco c) bastante d) mucho 	Capacidad de manejar la propia identidad online/offline y actitud responsable ante el control de datos privados, propios o ajenos.
27	¿Creative Commons es una licencia para proteger los derechos de autor en la red?	<ul style="list-style-type: none"> a) Sí b) No lo sé c) no 	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 «creative commons».
28	Antes de introducir mis datos personales (nombre, cuenta corriente, teléfono) en alguna web, tomo algunas precauciones basándome en...	<ul style="list-style-type: none"> a) Mi instinto personal b) Me dejo guiar por el aspecto del sitio c) Busco comentarios de otros usuarios d) No confío nunca mis datos a ninguna web e) Otro (especifique) 	Capacidad de manejar la propia identidad online/offline y actitud responsable ante el control de datos privados, propios o ajenos.
31	¿Al abrir una cuenta en Facebook o Twitter cedemos los derechos de uso de nuestros datos personales y las fotos que subimos a estas redes sociales?	<ul style="list-style-type: none"> a) No b) no lo sé c) sí 	Capacidad de manejar la propia identidad online/offline y actitud responsable ante el control de datos privados, propios o ajenos.

Fuente: Elaboración propia.

La dimensión de la producción y difusión tiene un resultado bajo con una media de 51%. Las preguntas con peores resultados son las referidas a las licencias de uso libre (RecP27), las precauciones antes de introducir los datos personales en la web (RecP28), la existencia de normas éticas de las empresas y profesionales de los medios (RecP23) y de un organismo público que fomenta la producción audiovisual (RecP17), con resultados bajo el 22%. Es especialmente llamativo el pésimo resultado de la pregunta sobre *creative commons*, que solo alcanza una media de 4%.

Este último resultado muestra un muy bajo conocimiento sobre los aspectos referidos a los derechos de autor y sobre cómo aprovecharlos mediante las licencias *creative commons*. Este desconocimiento implicaría que no existe una preocupación por los derechos de autor por parte de las estudiantes, a pesar de que es uno de los ámbitos que se trabajan en las asignaturas TIC.

La ignorancia de que las empresas y los profesionales de los medios cuentan con códigos deontológicos nos habla de un desinterés por la regulación ética en los medios. A la vez, se desconoce la existencia del Consejo del Audiovisual chileno, organismo que contiene fondos concursables con líneas educativas, que podrían favorecer la educación infantil tales como la formación de público para niños pequeños. Otro resultado que genera alarma es la poca preocupación de las estudiantes por resguardar sus datos personales, lo que muestra una actitud que hace muy difícil que puedan enseñar a los niños y niñas acerca de cómo usar Internet de una manera segura.

Al comparar por zona geográfica, solo se aprecian diferencias relevantes respecto del conocimiento de la existencia de normas éticas en empresas y profesionales de los medios, donde las estudiantes de regiones obtienen 13 puntos porcentuales menos que las de la capital. El mayor desconocimiento respecto de las normas éticas en regiones se puede deber a una sensación de mayor lejanía con la generación de productos audiovisuales, ya que la mayoría se realizan en la capital. Cabe señalar que en el caso de la pregunta sobre licencia libres todas las respuestas fueron erradas en la capital, lo cual nos llama a replantear la pregunta.

Las preguntas con altas respuestas positivas son las referidas a la percepción de las posibilidades que ofrece Internet para participar en acciones solidarias (RecP19), con un 95% de media, y a la percepción de la existencia de una legislación que protege a la infancia de ciertos contenidos de la televisión (RecP25), con una media de 90%. Los

buenos resultados respecto a las acciones solidarias nos hablan de una generación que tendría una actitud positiva ante las posibilidades de los medios. Resultaría interesante conocer si esta actitud tiene consecuencias prácticas. El segundo mejor resultado podría responder a un sentido común instalado a través de mensajes en la experiencia televisiva de que hasta las 22 horas existe un horario de “protección al menor”, pero faltaría investigar si se conocen más detalles acerca de la legislación que resguarda a la infancia. En ambos casos no hay diferencias relevantes entre los resultados de regiones y la capital.

Con un resultado intermedio alto encontramos las preguntas referidas a la cesión de nuestros datos cuando abrimos una cuenta en las redes sociales (RecP31), con una media de 69%, si el uso del sistema de posicionamiento global (GPS por sus siglas en inglés) (RecP10) permite la localización exacta de nuestro teléfono móvil, con una media de 70% y el saber que ciertos buscadores de Internet contienen publicidad comercial (RecP9).

Los positivos resultados se explicarían porque tanto las redes sociales como el uso de la geocalización en el móvil forman parte del cotidiano de la vida de las estudiantes. Ambos temas podrían ser “puertas de entrada” para iniciar a las estudiantes en la educación mediática, en tanto conocimiento previo.

En ambos temas existe una ligera percepción de mayor dominio en regiones, siendo la mayor diferencia en lo referido al GPS con un 76%, mientras que en la capital la media alcanzó el 65%.

En un lugar intermedio se ubican la pregunta acerca del conocimiento sobre actualizar los permisos sobre privacidad en redes sociales (RecP26), con una media de 49% y sin grandes diferencias entre la capital y regiones. El resultado es bajo, dado el alto consumo de las redes sociales de esta generación de estudiantes. Nos llama a trabajar este tema con las estudiantes desde una concepción amplia de la privacidad en las redes sociales más allá de lo técnico, tanto a nivel personal como en la didáctica con los niños.

En síntesis, el bajo resultado de la percepción de la competencia mediática de las estudiantes en la dimensión de la producción y difusión muestra carencias en ámbitos que debieran ser trabajados en la enseñanza de las TIC, tales como los derechos de autor y el resguardo de los datos personales. También se muestra un desconocimiento de la institucionalidad audiovisual, lo que limita que puedan aprovechar los programas relacionados con educación mediática que se desarrollan desde el Estado.

Por otro lado, la cesión de derechos en las redes sociales, la geolocalización mediante el uso del móvil y en especial el proteger a los niños de ciertos contenidos audiovisuales y aprovechar internet para acciones solidarias son ámbitos dominados por las educadoras que podrían ser temas adecuados para iniciar una educación mediática.

La comparación entre las regiones y la capital no presenta diferencias significativas respecto a la aproximación a esta dimensión que hemos realizado. Las dos excepciones son que en la capital habría un mayor conocimiento de la existencia de normas éticas en empresas y profesionales de los medios, y que en lo referido al conocimiento de la geocalización, donde se obtienen mejores resultados en regiones.

El instrumento funciona adecuadamente con las preguntas específicas. El alto número de preguntas podría ser reducido, permitiendo incluir más preguntas de otras dimensiones o algunos de los indicadores del ámbito de la expresión de la dimensión de la producción y difusión como el conocimiento de las fases de los procesos de producción y las capacidades de resignificar los mensajes y de compartir y diseminar información. Las respuestas dicotómicas aparecen nuevamente como más adecuadas que las autoperceptivas para medir la percepción de la competencia mediática de las estudiantes. También se incluye una pregunta (P28) con frases con ideas que permite un mayor acercamiento a la percepción de las habilidades. Sin embargo, se reafirma la necesidad de preguntas que permitan medir con mayor claridad las actitudes y habilidades. Los bajísimos resultados en la pregunta referida a *creative commons* nos invita a determinar si existe un total desconocimiento del tema de las licencias de derechos de autor y que no se trata de un problema metodológico.

Tabla 59. Resultados recodificados de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de la producción y de la difusión

		Rec	Prod									
		P9	P10	P17	P19	P23	P25	P26	P27	P28	P31	_Dif
	M.	0,78	0,76	0,16	0,98	0,14	0,92	0,51	0,08	0,21	0,73	0,52
Regiones	N.	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49
	D.	0,33	0,43	0,37	0,14	0,35	0,28	0,51	0,28	0,13	0,45	0,12
	E.											

Capital	M.	0,73	0,65	0,16	0,92	0,27	0,88	0,47	0,00	0,24	0,65	0,49
	N.	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
	D.	0,30	0,48	0,37	0,27	0,45	0,33	0,50	0,00	0,20	0,48	0,12
	E.											
Total	M.	0,75	0,70	0,16	0,95	0,21	0,90	0,49	0,04	0,22	0,69	0,51
	N.	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	D.	0,31	0,46	0,37	0,22	0,41	0,30	0,50	0,20	0,17	0,46	0,12
	E.											

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la percepción de las estudiantes muestran una diferencia estadísticamente significativa entre la capital y regiones, considerando un 5% de nivel de significación, en el conocimiento de *Creative Commons* como herramienta *on-line* de protección de derechos de autor. Recordemos que en la capital no hubo respuestas correctas en esta pregunta.

Tabla 60. Resultados de la prueba de diferencia de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de la producción y de la difusión

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
RecP9 * capital	Entre	(Combinado)	0,015	1	0,015	0,149	0,700
		grupos					
	Dentro de grupos		9,775	98	0,100		
	Total		9,790	99			
RecP10 * capital	Entre	(Combinado)	0,292	1	0,292	1,381	0,243
		grupos					
	Dentro de grupos		20,708	98	0,211		

	Total		21,000	99			
RecP17 *	Entre grupos	(Combinado)	0,001	1	0,001	0,007	0,931
capital							
	Dentro de grupos		13,439	98	0,137		
	Total		13,440	99			
RecP19 *	Entre grupos	(Combinado)	0,084	1	0,084	1,767	0,187
capital							
	Dentro de grupos		4,666	98	0,048		
	Total		4,750	99			
RecP23 *	Entre grupos	(Combinado)	0,433	1	0,433	2,627	0,108
capital							
	Dentro de grupos		16,157	98	0,165		
	Total		16,590	99			
RecP25 *	Entre grupos	(Combinado)	0,032	1	0,032	0,354	0,553
capital							
	Dentro de grupos		8,968	98	0,092		
	Total		9,000	99			
RecP26 *	Entre grupos	(Combinado)	0,039	1	0,039	0,154	0,696
capital							
	Dentro de grupos		24,951	98	0,255		
	Total		24,990	99			
RecP27 *	Entre grupos	(Combinado)	0,167	1	0,167	4,443	0,038
capital							
	Dentro de grupos		3,673	98	0,037		
	Total		3,840	99			

RecP28 *	Entre grupos	(Combinado)	0,018	1	0,018	0,650	0,422
	Dentro de grupos		2,773	98	0,028		
	Total		2,792	99			
RecP31 *	Entre grupos	(Combinado)	0,192	1	0,192	0,887	0,349
	Dentro de grupos		21,198	98	0,216		
	Total		21,390	99			
Prod_Dif * capital	Entre grupos	(Combinado)	0,020	1	0,020	1,304	0,256
	Dentro de grupos		1,504	98	0,015		
	Total		1,524	99			

Fuente: Elaboración propia

El modelo de regresiones muestra que las preguntas referidas a los condicionantes socioeconómicos de los buscadores (RecP9), la geolocalización (RecP10) y la existencia de una institución pública audiovisual (RecP17) explican un 40% de la dimensión. Al agregar las preguntas sobre las posibilidades de acciones solidarias en Internet (RecP19) y de conocimiento de normas ética de empresas y profesionales de los medios (RecP23), se explicaría un 53% de ésta.

Al sumar la pregunta referida a la existencia de una legislación que proteja a la infancia (RecP25), el modelo explica un 63% de la dimensión. Las preguntas que explican el 40% del modelo corresponden al ámbito de análisis de los indicadores de la dimensión. Se requieren seis preguntas para explicar un poco más del 60% y de siete para alcanzar el 83%.

Tabla 61. Modelo de regresiones de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de la producción y la difusión

Modelo	Predictores: (Constante)	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	a. RecP9	,181a	0,033	0,02	0,12265
2	b. RecP9, RecP10	,493b	0,243	0,23	0,10904
3	c. RecP9, RecP10, RecP17	,650c	0,422	0,40	0,09581
4	d. RecP9, RecP10, RecP17, RecP19	,671d	0,450	0,43	0,09393
5	e. RecP9, RecP10, RecP17, RecP19, RecP23	,744e	0,553	0,53	0,08511
6	f. RecP9, RecP10, RecP17, RecP19, RecP23, RecP25	,810f	0,656	0,63	0,07507
7	g. RecP9, RecP10, RecP17, RecP19, RecP23, RecP25, RecP26	,906g	0,821	0,81	0,05439
8	h. RecP9, RecP10, RecP17, RecP19, RecP23, RecP25, RecP26, RecP27	,917h	0,841	0,83	0,05163
9	i. RecP9, RecP10, RecP17, RecP19, RecP23, RecP25, RecP26, RecP27, RecP31, RecP28	1,000i	1,000	1,00	0,00000

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que existen tres correlaciones estadísticamente significativas. La que tiene una mayor intensidad ($r = 0,250$) se da entre las preguntas referidas a la geolocalización mediante el móvil (RecP10) y las posibilidades de Internet de participar en acciones solidarias (RecP19).

La segunda correlación ($r = 0,208$) ocurre entre las preguntas sobre el conocimiento de los permisos de privacidad en las redes sociales (RecP26) y el uso de licencias de uso libre (RecP27). Esta última pregunta también presenta una correlación significativa ($r = 0,217$) con la consulta acerca del tipo de precauciones que se toman antes de introducir los datos en la web (RecP28).

Tabla 62. Correlaciones de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática de la dimensión de la producción y la difusión

		RecP 9	RecP1 0	RecP1 7	RecP1 9	RecP2 3	RecP2 5	RecP2 6	RecP2 7	RecP2 8	RecP3 1
Rec	Corr. de	1	-0,119	-0,066	0,081	0,054	-0,096	0,039	-0,072	-0,046	-0,041
	Pearson										
P9	Sig.		0,240	0,513	0,425	0,593	0,343	0,700	0,478	0,647	0,687
	(bil.)										
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Rec	Corr. de	-	1	-0,131	,250*	0,123	0,000	0,118	0,022	-0,123	0,033
	Pearson		0,119								
P10	Sig.		0,240	0,194	0,012	0,222	1,000	0,243	0,826	0,224	0,744
	(bil.)										
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Rec	Corr. de	-	-0,131	1	0,100	-0,091	0,055	0,063	0,189	0,073	0,116
	Pearson		0,066								
P17	Sig.		0,513	0,194	0,322	0,367	0,590	0,532	0,059	0,470	0,252
	(bil.)										
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Rec	Corr. de	0,081	,250*	0,100	1	0,118	0,076	-0,050	0,047	-0,189	0,045
	Pearson										

P19	Sig. (bil.)	0,425	0,012	0,322		0,241	0,450	0,618	0,644	0,059	0,659
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Rec P23	Corr. de Pearson	0,054	0,123	-0,091	0,118	1	0,008	0,035	-0,105	0,138	-0,079
	Sig. (bil.)	0,593	0,222	0,367	0,241		0,936	0,731	0,297	0,171	0,434
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Rec P25	Corr. de Pearson	- 0,096	0,000	0,055	0,076	0,008	1	0,060	0,068	0,164	0,065
	Sig. (bil.)	0,343	1,000	0,590	0,450	0,936		0,553	0,501	0,104	0,521
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Rec P26	Corr. de Pearson	0,039	0,118	0,063	-0,050	0,035	0,060	1	,208*	0,110	-0,078
	Sig. (bil.)	0,700	0,243	0,532	0,618	0,731	0,553		0,038	0,274	0,439
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Rec P27	Corr. de Pearson	- 0,072	0,022	0,189	0,047	-0,105	0,068	,208*	1	,217*	-0,084
	Sig. (bil.)	0,478	0,826	0,059	0,644	0,297	0,501	0,038		0,030	0,407
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Rec P28	Corr. de Pearson	- 0,046	-0,123	0,073	-0,189	0,138	0,164	0,110	,217*	1	0,062
	Sig. (bil.)	0,647	0,224	0,470	0,059	0,171	0,104	0,274	0,030		0,538
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Rec	Corr. de Pearson	- 0,041	0,033	0,116	0,045	-0,079	0,065	-0,078	-0,084	0,062	1

P31	Sig. (bil.)	0,687	0,744	0,252	0,659	0,434	0,521	0,439	0,407	0,538
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

7.2.5 Percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de la ideología y los valores

La percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de la ideología y los valores es la que presenta el segundo peor resultado, alcanzando una media de 49%. El aspecto más deficitario se relaciona con la falta de utilización de los *mass media* para expresarse mediante los medios con fines ciudadanos. Como aspecto positivo encontramos la percepción de que identifican la existencia de estereotipos de los medios y la declaración de que se elaboran de mensajes evitándolos. En la mayoría de los indicadores se obtienen mejores resultados en la capital. El instrumento funciona de forma adecuada para medir la percepción, no así las competencias.

La medición de la percepción de la competencia mediática de las estudiantes incluye siete preguntas. De ellas, tres son específicas y las otras cuatro son generales y autoperceptivas. Se abordan los temas de distinguir las tendencias sociopolíticas, los medios que son considerados para informarse ante un tema importante y el uso de los medios y las tecnologías para acciones ciudadanas. También se pregunta por los aspectos que se tienen en cuenta para evaluar la fiabilidad de la información, la relación entre la identificación emocional y el autoconocimiento, la existencia de estereotipos en los medios y si se elaboran mensajes evitando incluir estereotipos, prejuicios o valores antidemocráticos.

Se abordan siete de los 12 indicadores de la dimensión. El ámbito del análisis incluye cinco preguntas. La consulta acerca de las tendencias sociopolíticas de los medios se relaciona con la capacidad de detectar las intenciones que subyacen tanto en la producción corporativa como en las populares. El o los medios que se eligen para informarse se vinculan a la habilidad para contrastar y priorizar informaciones de distintos entornos. Los elementos que se tienen en cuenta para valorar la fiabilidad de la información apuntan a la capacidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes, extrayendo conclusiones críticas. El

reconocimiento de los procesos de identificación emocional como potencial mecanismo de manipulación o como oportunidad para conocernos mejor se relaciona con la pregunta acerca de las posibilidades que tienen las emociones que nos producen los personajes y situaciones en los medios. Finalmente, la existencia de los estereotipos en los medios se vincula con la capacidad de analizar las identidades virtuales individuales y colectivas y de detectar los estereotipos.

En el ámbito de la expresión contamos con dos preguntas. El uso de los medios y las tecnologías para acciones ciudadanas se relacionan con la capacidad de aprovechar las nuevas herramientas comunicativas para transmitir valores y para contribuir a la mejora del entorno. La pregunta acerca de evitar la elaboración de mensajes con estereotipos se vincula con la capacidad de elaborar productos y de modificar los existentes para cuestionar valores o estereotipos presentes en algunas producciones mediáticas.

Los indicadores que no se incluyen en el cuestionario en el ámbito de análisis se refieren a ser capaz de descubrir la manera en que las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad, tener una actitud ética a la hora de descargar productos mediáticos y de analizar críticamente los efectos de creación de opinión y de homogeneización cultural de los medios. En el ámbito de la expresión no se incorpora el indicador relativo a aprovechar las herramientas mediáticas para comprometerse como ciudadanos y ciudadanas de manera responsable.

Tabla 63. Preguntas de la percepción de la competencia mediática de las estudiantes en la dimensión de la ideología y los valores

Número	Pregunta	Alternativa de respuestas	Indicador
15	Aunque no las comparta, ¿puedo distinguir las tendencias sociopolíticas de los medios de comunicación de mayor difusión?	a) No b) poco c) bastante d) mucho	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.

- 16 Ante un tema que considero importante, la información que obtengo procede... (puede marcar más de una casilla)
- a) De mi medio de información habitual
- b) Del medio informativo que considero más fiable
- c) Busco e interpreto información de distintas fuentes para construir mi propia opinión
- Habilidad para buscar, organizar, contrastar, priorizar y sintetizar informaciones procedentes de distintos sistemas y de diferentes entornos.
- 22 He usado en alguna ocasión los medios y tecnologías comunicativas para... (puede marcar más de una casilla)
- a) Comprobar la corrección de mis datos en las listas electorales
- b) Votar electrónicamente en alguna encuesta
- c) Unirme a algún partido político o a alguna campaña política
- d) Transmitir o cursar una queja ante el ayuntamiento o autoridad pública
- e) Participar en alguna acción de protesta o manifestación colectiva de interés público
- f) Participar en alguna asociación solidaria u ONG
- 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.

		g) Boicotear algún producto o servicio	
		h) Dar mi opinión en alguna plataforma con fines sociales o políticos	
29	Para valorar la fiabilidad de las informaciones que recibo de los medios tengo en cuenta estos aspectos...	<p>a) El propietario o titular del canal en que se emite la información.</p> <p>b) El autor de la información</p> <p>c) El contenido de la información (coherente con otras informaciones y mis conocimientos).</p> <p>d) Otro (especifique)</p>	<p>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</p>
30	¿En los medios aparecen estereotipos o prejuicios de tipo racial, sexual, social, religioso o ideológico?	<p>a) No</p> <p>b) poco</p> <p>c) bastante</p> <p>d) mucho</p>	<p>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.</p>
32	¿La identificación emocional con personajes y situaciones que aparecen en los medios puede ampliar	<p>a) No</p> <p>b) poco</p> <p>c) bastante</p> <p>d) mucho</p>	<p>Capacidad de reconocer los procesos de identificación emocional con los personajes y las situaciones de las</p>

mis experiencias y favorecer un mayor conocimiento de mí mismo (a)?

historias como potencial mecanismo de manipulación o como oportunidad para conocernos mejor a nosotros mismos y para abrirnos a otras experiencias.

33	¿Elaboro mensajes en los medios evitando estereotipos, prejuicios o valores antidemocráticos?	a) No b) poco c) bastante d) mucho	Capacidad de elaborar productos y de modificar los existentes para cuestionar valores o estereotipos presentes en algunas producciones mediáticas.
----	---	---	--

Fuente: Elaboración propia

La dimensión de la ideología y los valores tiene un resultado que por un punto porcentual no llega a la mitad, alcanzando una media de 49%. En casi todas las preguntas los resultados son mejores en la capital que en regiones. La única excepción es la pregunta referida a la identificación emocional (RecP32), donde en ambas zonas existe una media de 35%.

La pregunta con el peor resultado es la referida al uso de los medios con fines ciudadanos (RecP22), con una media de 20%. También resultan bajos los resultados de las preguntas sobre la distinción de las tendencias sociopolíticas de los medios (RecP15), la elección de los medios para informarse (RecP16) y la identificación emocional como posibilidad del autoconocimiento (RecP32) que no superan el 35%.

El bajo uso de los medios con fines ciudadanos relativos a las acciones ciudadanas pone en cuestión la idea del prosumidor, puesto que nos encontramos ante receptoras pasivas, al menos en este aspecto. También resultan preocupantes los bajos resultados respecto a la percepción de las estudiantes de no distinguir las tendencias sociopolíticas en los medios. Las alternativas autoperceptivas nos llevan a pensar que los resultados son

bastante condescendientes. Los dos resultados anteriores son coherentes con una inacción al momento de informarse, ya que no se busca contrastar la misma información en diferentes medios. La educación emocional es un aspecto relevante en la pedagogía infantil y se podría haber esperado que este conocimiento que posee la futura educadora se pudiera extender a otros ámbitos, como los medios de comunicación y los *mass media*. Sin embargo, el bajo resultado muestra que el conocimiento de las emociones en los niños queda compartimentado a la evolución de la infancia. No se conecta con los procesos emocionales cotidianos, como el autoconocimiento que se da a partir de los mensajes mediáticos.

La pregunta del uso de los medios con fines ciudadanos (RecP22) tiene un peor resultado en regiones, alcanzando una media de 12%, mientras que en la capital el resultado es de 27%. También se obtienen mejores resultados en la capital que en las regiones en las preguntas sobre tendencias sociopolíticas de los medios (RecP15), llegando la diferencia a casi el doble, y en la elección de los medios para informarse (RecP16), con una distancia de nueve puntos porcentuales en la media. La pregunta relativa a la identificación emocional (RecP32) arroja resultados similares en ambas zonas geográficas.

El bajo uso de los medios con fines ciudadanos y la escasa distinción de tendencias sociopolíticas en las regiones mostraría que en estas zonas se tiene una actitud más pasiva y menos cuestionadora.

La pregunta sobre la valoración de la fiabilidad de la información de los medios (RecP29) logra un resultado similar al promedio de la dimensión, obteniendo una media de 51%. Los resultados son similares en la capital y en las regiones. Una de cada dos estudiantes toma en cuenta los tres elementos propuestos – contenido, autor, propietario del medio– respecto a quién o quiénes son los que generan la información. La otra mitad tendería a naturalizar la información, sin cuestionar uno de estos tres aspectos.

Las medias más altas se dan en la pregunta acerca de elaborar mensajes evitando estereotipos (RecP33), alcanzando un 77%, y en la pregunta sobre la existencia de estereotipos en los medios (RecP30), que llega al 93%. En ambas las respuestas obtienen casi la misma media, según zona geográfica.

Se muestra una preocupación general por los estereotipos, que se da tanto en el ámbito de análisis como de la expresión de la competencia mediática. Podemos hipotetizar que esto

respondería a la inclusión que se promueve en la educación parvularia, lo cual ha tenido una mayor fuerza al incorporar a los niños con alguna necesidad educativa especial. Sin embargo, dado que las respuestas son autoperceptivas, no tenemos la certeza de que esta preocupación que se da al interior del jardín infantil también se da al momento de enfrentar los estereotipos en los medios de comunicación masiva.

En síntesis, la percepción de las estudiantes en la dimensión de la ideología y los valores presenta importantes carencias en lo relativo a expresarse mediante los medios con fines ciudadanos. También resulta preocupante que no se distingan las tendencias sociopolíticas, no se contrastan las opiniones de los medios al momento de informarse ni se reflexione sobre la identificación emocional que ocurre ante los productos mediáticos. Como aspectos positivos, encontramos la percepción de que se identifica la existencia de estereotipos de los medios y la declaración de que se elaboran de mensajes a través de los medios de comunicación evitando incluir estereotipos, prejuicios o valores antidemocráticos.

En cuanto a la comparación entre zonas geográficas, en general la capital tiene mejores resultados. La mayor diferencia se da respecto de la percepción de que se distinguen las tendencias sociopolíticas en los medios.

El instrumento funciona de forma adecuada para medir la percepción. Pensamos que la cantidad de preguntas es acorde al número de indicadores en el ámbito de análisis y de la expresión de la dimensión. No obstante, pensamos que las respuestas autoperceptivas mejorarían los resultados.

Tabla 64. Resultados recodificados de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de la ideología y los valores

		Rec	Ideología y valores						
		P15	P16	P22	P29	P30	P32	P33	
Regiones	Media	0,22	0,28	0,12	0,49	0,90	0,35	0,76	0,45
	N	49	49	49	49	49	49	49	49

	Desviación estándar	0,42	0,40	0,33	0,51	0,31	0,48	0,43	0,18
Capital	Media	0,43	0,37	0,27	0,53	0,96	0,35	0,78	0,53
	N	51	51	51	51	51	51	51	51
	Desviación estándar	0,50	0,34	0,45	0,50	0,20	0,48	0,42	0,18
Total	Media	0,33	0,33	0,20	0,51	0,93	0,35	0,77	0,49
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
	Desviación estándar	0,47	0,37	0,40	0,50	0,26	0,48	0,42	0,19

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran una diferencia estadísticamente significativa en la percepción de las estudiantes entre la capital y las regiones, considerando un 5% de nivel de significación en la pregunta sobre distinguir las tendencias sociopolíticas en los medios (RecP15). También existe esta diferencia en los resultados totales de la dimensión.

Tabla 65. Resultados de la prueba de diferencia de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de la ideología y los valores

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
RecP15	Entre grupos	(Combinado)	1,070	1	1,070	4,982	0,028
* capital	Dentro de grupos		21,040	98	0,215		
	Total		22,110	99			
RecP16	Entre grupos	(Combinado)	0,187	1	0,187	1,351	0,248
* capital	Dentro de grupos		13,531	98	0,138		

	Total		13,717	99			
RecP22	Entre grupos	(Combinado)	0,578	1	0,578	3,672	0,058
* capital							
	Dentro de grupos		15,422	98	0,157		
	Total		16,000	99			
RecP29	Entre grupos	(Combinado)	0,039	1	0,039	0,154	0,696
* capital							
	Dentro de grupos		24,951	98	0,255		
	Total		24,990	99			
RecP30	Entre grupos	(Combinado)	0,099	1	0,099	1,508	0,222
* capital							
	Dentro de grupos		6,411	98	0,065		
	Total		6,510	99			
RecP32	Entre grupos	(Combinado)	0,001	1	0,001	0,004	0,950
* capital							
	Dentro de grupos		22,749	98	0,232		
	Total		22,750	99			
RecP33	Entre grupos	(Combinado)	0,021	1	0,021	0,118	0,732
* capital							
	Dentro de grupos		17,689	98	0,180		
	Total		17,710	99			
Ideología y Valores	Entre grupos	(Combinado)	0,173	1	0,173	5,113	0,026
* capital							
	Dentro de grupos		3,323	98	0,034		
	Total		3,496	99			

Fuente: Elaboración propia

El modelo de regresiones muestra que las preguntas relativas a distinguir las tendencias sociopolíticas de los medios (RecP15) y los medios que son considerados para informarse ante un tema importante (RecP16) explican un 47% de la dimensión. Al agregar las preguntas sobre el uso de los medios y las tecnologías para acciones ciudadanas (RecP22) y los aspectos que se tienen en cuenta para evaluar la fiabilidad de la información (RecP29), se explicaría un 69% de ésta. Es decir, con cuatro de las siete preguntas se explica casi el 70% de la dimensión. Todas estas preguntas correspondan al ámbito del análisis.

Tabla 66. Modelo de regresiones de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión de la ideología y de los valores

Modelo	Predictores: (Constante)	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	a. RecP15	,573a	0,328	0,32	0,15482
2	b. RecP15, RecP16	,690b	0,477	0,47	0,13736
3	c. RecP15, RecP16, RecP22	,745c	0,554	0,54	0,12739
4	d. RecP15, RecP16, RecP22, RecP29	,840d	0,705	0,69	0,10421
5	e. RecP15, RecP16, RecP22, RecP29, RecP30	,859e	0,738	0,72	0,09864
6	f. RecP15, RecP16, RecP22, RecP29, RecP30, RecP32	,950f	0,903	0,90	0,06043
7	g. RecP15, RecP16, RecP22, RecP29, RecP30, RecP32, RecP33	1,000g	1,000	1,00	0,00000

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados muestran que existe una correlación estadísticamente significativa ($r = 0,447$) entre las preguntas referidas a la distinción de las tendencias sociopolíticas (RecP15) y el uso de los medios y las tecnologías para acciones ciudadanas (RecP22).

Tabla 67. Correlaciones de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática de la dimensión de la ideología y los valores

		RecP15	RecP16	RecP22	RecP29	RecP30	RecP32	RecP33
RecP15	Correl. de Pearson	1	-0,045	,447**	0,007	0,109	0,065	0,131
	Sig. (bilat.)		0,658	0,000	0,943	0,280	0,523	0,194
	N	100	100	100	100	100	100	100
RecP16	Correl. de Pearson	-0,045	1	0,076	0,135	-0,076	0,013	0,086
	Sig. (bilat.)	0,658		0,451	0,181	0,453	0,899	0,395
	N	100	100	100	100	100	100	100
RecP22	Correl. de Pearson	,447**	0,076	1	0,190	0,039	-0,157	0,095
	Sig. (bilat.)	0,000	0,451		0,058	0,699	0,118	0,347
	N	100	100	100	100	100	100	100
RecP29	Correl. de Pearson	0,007	0,135	0,190	1	0,123	0,006	-0,060
	Sig. (bilat.)	0,943	0,181	0,058		0,222	0,950	0,551
	N	100	100	100	100	100	100	100

RecP30	Correl. de Pearson	0,109	-0,076	0,039	0,123	1	-0,045	0,036
	Sig. (bilat.)	0,280	0,453	0,699	0,222		0,655	0,720
	N	100	100	100	100	100	100	100
RecP32	Correl. de Pearson	0,065	0,013	-0,157	0,006	-0,045	1	0,152
	Sig. (bilat.)	0,523	0,899	0,118	0,950	0,655		0,131
	N	100	100	100	100	100	100	100
RecP33	Correl. de Pearson	0,131	0,086	0,095	-0,060	0,036	0,152	1
	Sig. (bilat.)	0,194	0,395	0,347	0,551	0,720	0,131	
	N	100	100	100	100	100	100	100

****.** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia

7.2.6 Percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión del uso de la tecnología

La percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión del uso de la tecnología es la que presenta los peores resultados alcanzando una media de 32%. Este resultado muestra el bajo conocimiento sobre regular el acceso a contenidos de internet y conocimiento sobre los libros digitales y actividades educativas en la web. No existen grandes diferencias entre la capital y las regiones. El instrumento se muestra adecuado para medir la percepción sobre el conocimiento, aunque faltaría incluir más preguntas que incluyan el ámbito de la expresión de la dimensión.

Esta dimensión incluye cuatro preguntas, de las cuales tres son específicas sobre aparatos, *softwares* o actividades pedagógicas *on-line*. Se pregunta en torno al conocimiento

específico sobre los formatos que se pueden leer en los libros digitales, para qué se usa el programa *movie maker* y si una Webquest es una actividad didáctica que se realiza en Internet. La excepción es la pregunta más general acerca del conocimiento de las herramientas que permiten regular el acceso de los estudiantes a los contenidos. Las alternativas de respuestas son dicotómicas, incluyendo las respuestas sí, no y no lo sé. En un caso se da la opción de responder sí, dando un ejemplo.

Todas las preguntas se relacionan con indicadores del ámbito del análisis de la dimensión. Las preguntas referidas a los libros digitales y al software *movie maker* se refieren a la habilidad para interactuar de manera significativa con los medios. La pregunta sobre la Webquest aborda el indicador de la capacidad de manejo de las innovaciones tecnológicas. La comprensión del papel y efecto de las tecnologías es el indicador que trata la pregunta más general sobre el conocimiento de la regulación de acceso a contenidos de Internet.

Los indicadores que no se incluyen en el cuestionario en el ámbito de análisis es la capacidad de desenvolverse con eficacia en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales. El ámbito de la expresión de esta dimensión no están presentes los indicadores que se refieren al manejo correcto de las herramientas comunicativas en un entorno multimedial y multimodal, adecuar estas herramientas a los objetivos comunicaciones y elaborar y manipular imágenes y sonidos.

Tabla 68. Preguntas de la percepción de la competencia mediática de las estudiantes en la dimensión del uso de la tecnología

Número	Pregunta	Alternativa de respuestas	Indicador
7	¿Los lectores de libros digitales, tales como Kindle, permiten leer textos en cualquier formato digital?	a) Sí b) no lo sé c) no	Habilidad para interactuar de manera significativa con medios que permiten expandir las capacidades mentales.
13	¿Conozco las herramientas que permiten regular el acceso a los	a) No b) sí	Comprensión del papel que desempeñan en la

	contenidos de Internet por parte de mis estudiantes?	c) sí con ejemplo	sociedad las tecnologías de la información y de la comunicación y de sus posibles efectos
14	¿El <i>Movie Maker</i> es un programa informático para editar secuencias de imágenes y crear videos?	a) No, b) no lo sé c) sí	Habilidad para interactuar de manera significativa con medios que permiten expandir las capacidades mentales.
21	¿Una Webquest es una actividad didáctica que consiste en una presentación a los estudiantes de un problema, una guía del proceso de trabajo y un conjunto de recursos previamente localizados y accesibles a través de Internet?	a) No b) no lo sé c) sí	Capacidad de manejo de las innovaciones tecnológicas que hacen posible una comunicación multimodal y multimedial.

Fuente: Elaboración propia

La dimensión del uso de la tecnología presenta el peor resultado con una media de 32%. Las preguntas específicas referidas a las características del libro digital (RecP7), el conocimiento de cómo regular Internet (RecP13) y de qué es una Webquest (RecP21) entregan los resultados más bajos, con un media que se encuentra por debajo del 15%. La pregunta referida a los formatos que se pueden leer en un libro digital es la que tiene el peor resultado con una media de 7%.

Los resultados son especialmente preocupantes en los referido a la percepción de cómo regular internet para el uso de los estudiantes en educadoras que ya están trabajando en aula con los niños. Tampoco existe el conocimiento para realizar actividades educativas como las Webquest. Podemos suponer que no existe el conocimiento para trabajar con Internet con los niños. El desconocimiento de qué tipo de formatos permiten los lectores de libros digitales muestra que no hay un manejo básico sobre los archivos de texto digitales.

En las regiones se obtiene el más alto resultado en la pregunta sobre la Webquest, con una media de 18% versus un 8% en la capital. Las preguntas sobre libros digitales y sobre el conocimiento de las herramientas que permiten regular el acceso a Internet no tienen grandes diferencias en sus resultados entre las regiones y la capital.

El mejor resultado lo encontramos en la pregunta referida a la percepción de para qué sirve el *Movie Maker* (RecP14), donde la media es de 97%. El total de respuestas positivas se dio en el caso de las regiones (100%) con una diferencia menor con la capital donde el resultado de la media es 94%. Esta alta puntuación muestra el conocimiento de casi la totalidad de las estudiantes sobre un programa de edición de video. Sin embargo, faltaría conocer si este conocimiento se lleva a la práctica.

En síntesis, el bajo resultado general de la dimensión de la tecnología resulta llamativo en un contexto de estudiantes formadas en TIC. Curiosamente las preguntas con el mejor y peor resultado evalúan el mismo indicador. Por ello, pensamos que se debiera profundizar en ambos resultados buscando una mayor precisión, superando el conocimiento general sobre una herramienta. En cuanto a la comparación entre las regiones y la capital, no se presentan diferencias significativas. La única excepción es la pregunta sobre la Webquest, donde hay un mejor resultado en regiones.

La eficacia del instrumento genera menos dudas que en la dimensión de los lenguajes. Parece adecuado realizar preguntas específicas y generales, teniendo la precaución de que las primeras no queden rápidamente obsoletas por el incesante avance tecnológico. Pensamos que debieran incluirse más preguntas para abordar un número mayor de indicadores. Una prioridad sería incluir preguntas en el ámbito de la expresión de la dimensión, como, por ejemplo, determinar si las estudiantes saben editar videos. Las respuestas dicotómicas también ofrecen resultados que parecieran aproximarse más a las competencias de esta dimensión que las preguntas autoperceptivas. Estas respuestas nos informan sobre el conocimiento, quedando pendiente otro tipo de preguntas y respuestas para medir las actitudes y habilidades.

Tabla 69. Resultados recodificados de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión del uso de la tecnología.

		RecP7	RecP13	RecP14	RecP21	Uso de tecnología
Regiones	Media	0,06	0,10	1,00	0,18	0,34
	N	49	49	49	49	49
	Desviación estándar	0,24	0,31	0,00	0,39	0,16
Capital	Media	0,08	0,14	0,94	0,08	0,31
	N	51	51	51	51	51
	Desviación estándar	0,27	0,35	0,24	0,27	0,16
Total	Media	0,07	0,12	0,97	0,13	0,32
	N	100	100	100	100	100
	Desviación estándar	0,35	0,29	0,30	0,50	0,22

Fuente: Elaboración propia.

No encontramos diferencias significativas en los resultados de la percepción de las estudiantes entre la capital y regiones, según la prueba de diferencia Anova, ya que ninguno de los valores de la media cuadrática de las preguntas y de la dimensión se encuentran por debajo del valor de 0,05.

Tabla 70. Resultados de la prueba de diferencia de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión del uso de la tecnología

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig
RecP7 * capital	Entre grupos	(Combinado)	0,007	1	0,007	0,112	0,739
	Dentro de grupos			6,503	98	0,066	
	Total			6,510	99		
RecP13 * capital	Entre grupos	(Combinado)	0,031	1	0,031	0,288	0,592
	Dentro de grupos			10,529	98	0,107	
	Total			10,560	99		
RecP14 * capital	Entre grupos	(Combinado)	0,086	1	0,086	3,001	0,086
	Dentro de grupos			2,824	98	0,029	
	Total			2,910	99		
RecP21 * capital	Entre grupos	(Combinado)	0,277	1	0,277	2,458	0,120
	Dentro de grupos			11,033	98	0,113	
	Total			11,310	99		
Uso de Tec. * capital	Entre grupos	(Combinado)	0,019	1	0,019	0,758	0,386
	Dentro de grupos			2,517	98	0,026	
	Total			2,537	99		

Fuente: Elaboración propia

El modelo de regresiones muestra que las preguntas referidas a los formatos de lectura de los libros digital (RecP7) y la regulación del acceso a Internet (RecP13) explican un 64% de la dimensión. Al agregar la pregunta sobre para qué sirve el *Movie Maker* (RecP14), se explicaría un 73% de ésta. A diferencia del caso de la dimensión de lenguaje dos preguntas explican casi dos tercios de la dimensión. Ambas preguntas son las que tienen los más bajos resultados en la dimensión. Las dos preguntas que explican el 64% de la dimensión son diferentes. Una apunta a un conocimiento específico de un *software* y la otra a un ámbito más general de conocimiento de herramientas para lograr un fin.

Tabla 71. Modelo de regresiones de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática en la dimensión del uso de la tecnología

Modelo	Predictores: (Constante)	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	a. RecP7	,613a	0,376	0,37	0,12708
2	b. RecP7, RecP13	,807b	0,651	0,64	0,09556
3	c. RecP7, RecP13, RecP14	,860c	0,739	0,73	0,08308
4	d. RecP7, RecP13, RecP14, RecP21	1,000d	1,000	1,00	0,00000

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que existe una correlación estadísticamente significativa ($r = 0,244$) entre las preguntas referidas a distinguir el conocimiento del tipo de formato que se puede leer en un libro digital (RecP7) y el conocimiento de la Webquest (RecP21).

Tabla 72. Correlaciones de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática de la dimensión del uso de la tecnología

		RecP7	RecP13	RecP14	RecP21
RecP7	Correlación de Pearson	1	0,140	0,048	,244*
	Sig. (bilateral)		0,165	0,634	0,015
	N	100	100	100	100
RecP13	Correlación de Pearson	0,140	1	0,065	0,040
	Sig. (bilateral)	0,165		0,521	0,691
	N	100	100	100	100
RecP14	Correlación de Pearson	0,048	0,065	1	0,068
	Sig. (bilateral)	0,634	0,521		0,502
	N	100	100	100	100
RecP21	Correlación de Pearson	,244*	0,040	0,068	1
	Sig. (bilateral)	0,015	0,691	0,502	
	N	100	100	100	100

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

7.3 Síntesis resultados de la percepción de la estudiantes de su competencia mediática

La mayoría de las estudiantes dicen tener una formación en comunicación audiovisual, aunque señalan que no han participado en proyectos relacionados con la educación mediática. También muestran un interés en recibir este tipo de educación. Además señalan necesitar una formación en TIC.

Las estudiantes perciben que los recursos tecnológicos disponibles en la universidad son los ordenadores, los proyectores y la conexión de Internet. Por el contrario, dicen que hay una escasa presencia de cámaras de fotos y videos y de *software*.

Se percibe que el estudio de los medios de comunicación y *mass media* es bajo. El único que se estudia con frecuencia es Internet. El mayor propósito por el que perciben que se usan los medios en la carrera es como recurso didáctico. El segundo propósito destacado por las estudiantes es como herramienta específica.

Las estudiantes están de acuerdo en incluir una asignatura de educación mediática en los planes de estudios de las carreras de educación parvularia. Por zona geográfica, vemos que en regiones señalan que tienen una mayor formación en comunicación audiovisual, apoyan más la idea de incluir la educación mediática como una asignatura específica, y se estudia más Internet. En la capital hay más recursos tecnológicos que en las regiones.

Las dimensiones de la competencia mediática que se perciben dominar más dominadas son las de los lenguaje. los procesos de interacción y la estética. Suspenden en ideología y valores y uso de tecnología. La percepción del dominio de la dimensión de la producción y de la difusión se aprobaría con lo mínimo.

En general no hay diferencias significativas entre la capital y las regiones, salvo en el caso de la dimensión de la ideología y los valores donde la capital obtiene ocho puntos porcentuales más que las regiones.

A continuación presentamos las tablas de resumen de la percepción de la competencia mediática de las estudiantes en las diferentes temas analizados.

Tabla 73. Síntesis de mejores y peores resultados de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática, según dimensiones.

Dimensión	Mejor resultado	Peor resultado	Propuestas
Lenguajes	la capacidad de usar un lenguaje diferente según el contexto y destinatario.	capacidad de transformar una imagen.	Investigar más sobre esta dimensión ya que pensamos que se confunde con las habilidades de comunicación interpersonal de la educadora.
Procesos de interacción	Relacionarse con otras profesionales a través de los medios.	Existe algún organismo al que acudir cuando se percibe algo insultante en los medios.	Reforzar el conocimiento del organismo para reclamar y la forma de hacerlo.
Estética	Reconocer un producto de baja calidad estética.	Distinción de las tendencias artísticas en los productos cinematográficos.	Profundizar el conocimiento de las tendencias artísticas utilizadas en los productos mediáticos.
Producción y Difusión	Internet es una herramienta que permite participar en acciones solidarias.	Qué son las licencias <i>creative commons</i> .	Profundizar la enseñanza de las licencias de derecho de autor y sus implicancias.
Ideología y valores	Existencia de estereotipos en los medios.	Uso de los medios y las tecnologías con fines ciudadanos.	Profundizar una enseñanza en el hacer más que en la reflexión.
Uso de Tecnología	Para qué sirve el <i>Movie Maker</i>	Formatos en los que se pueden leer en un libro digital.	Buscar una mayor precisión en la pregunta, superando el conocimiento general sobre una herramienta

Fuente: Elaboración propia

Tabla 74. Síntesis de las diferencias en los resultados de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática entre la capital y las regiones, según dimensiones

Dimensión	Diferencias
Lenguajes	No se aprecian diferencias.
Procesos de interacción	<p>En regiones las estudiantes se relacionarían más con otras educadoras a través de los medios.</p> <p>En regiones existe mayor conciencia de la posibilidad de que los medios ayuden a la autonomía personal y a la transformación social.</p> <p>En la capital habría un mayor conocimiento sobre si existe algún organismo al que acudir cuando se percibe algo insultante en los medios.</p>
Estética	En regiones existiría un mayor reconocimiento de un producto de baja calidad estética.
Producción y difusión	<p>En regiones habría un mayor desconocimiento de la existencia de normas éticas en empresas y profesionales de los medios.</p> <p>En regiones habría un mayor conocimiento de que el GPS en la telefonía móvil permite a su vez la localización exacta de nuestro teléfono celular.</p>
Ideología y valores	<p>En regiones se obtiene peores resultados en:</p> <p>Uso de los medios con fines ciudadanos.</p> <p>Distinguir tendencias sociopolíticas de los medios..</p> <p>La elección de los medios para informarse</p>
Uso de tecnología	En la capital se dominaría más las <i>Webquest</i> .

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 75. Dificultades y propuesta de mejoras en el diseño del instrumento de medición de las competencia mediáticas de las estudiantes de educación parvularia, según dimensión

Dimensión	Dificultades encontradas	Propuesta de mejoras
Lenguajes	<p>Posible confusión entre comunicación interpersonal y comunicación a través de los medios de comunicación y tecnología.</p> <p>Autopercepción positiva de las habilidades comunicativas.</p>	<p>Incluir preguntas específicas.</p> <p>Incluir respuestas que superen la autopercepción.</p> <p>Incluir más preguntas.</p>
Procesos de interacción	<p>Escaso número de preguntas para evaluar el dominio de la dimensión.</p> <p>Faltan preguntas del ámbito de análisis.</p> <p>Las respuestas de autopercepción contribuirían a mejorar los resultados.</p> <p>La respuesta dicotómica sobre la existencia de un organismo para reclamar resulta insuficiente porque no podemos saber si se conoce realmente la institucionalidad vigente y cuándo se puede recurrir a ella.</p>	<p>Aumentar el número de preguntas.</p> <p>Incluir preguntas del ámbito de análisis de la dimensión.</p> <p>Modificar la alternativa de las respuestas Incluir preguntas específicas y con alternativas de enunciados.</p>
Estética	<p>Escaso número de preguntas para evaluar el dominio de la dimensión.</p> <p>Faltan preguntas del ámbito de expresión.</p> <p>Las respuestas de autopercepción contribuirían a mejorar los resultados.</p>	<p>Aumentar el número de preguntas.</p> <p>Incluir preguntas del ámbito de análisis de la dimensión.</p> <p>Incluir respuestas con alternativas que evalúen conocimientos, actitudes y habilidades</p>
Producción y difusión	<p>Excesivo número de preguntas.</p> <p>Bajísimos resultados en la pregunta referida</p>	<p>Reducir el número de preguntas.</p> <p>Incluir preguntas del ámbito</p>

	a <i>creative commons</i> .	de la expresión.
		Modificar las preguntas para que midan más las actitudes y habilidades.
		Rehacer pregunta sobre <i>creative commons</i> .
Ideología y valores	Respuestas autoperceptivas podrían mejorar los resultados.	Incluir preguntas con respuestas dicotómicas o con alternativas de enunciados en reemplazo de las autoperceptivas.
Uso de Tecnología	Precaución que preguntas específicas no queden rápidamente obsoletas por el incesante avance tecnológico.	Incluir preguntas en el ámbito de la expresión de la dimensión. Incluir más preguntas. Incluir respuestas dicotómicas antes que autoperceptivas.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 76. Síntesis de los resultados estadísticos de la percepción de las estudiantes de su competencia mediática, según dimensión.

Dimensión	Diferencia significativa	Modelo de regresiones	Correlaciones significativas
Lenguajes	No encontramos diferencias significativas.	Las preguntas referidas a distinguir las formas de comunicación, la capacidad de usar un lenguaje diferente según el contexto y destinatario explican un 47% de la dimensión.	Entre las preguntas referidas a distinguir las formas de comunicación y la capacidad de usar un lenguaje diferente según el contexto y destinatario. Entre la pregunta

			concerniente a la preocupación por usar diferentes modos de comunicación para mejorar el proceso educativo y la pregunta referida a la capacidad de transformar una imagen.
Procesos de interacción	No encontramos diferencias significativas.	La pregunta acerca de que los medios ayudan a la autonomía explican un 39% de la dimensión.	Entre las preguntas referida a que los medios pueden ayudar a la autonomía y el relacionarse con otras educadoras a través de los medios.
Estética	No hay diferencias significativas.	No es válido solo con dos preguntas.	No hay una correlación estadísticamente significativa.
Producción y difusión	En el conocimiento de <i>Creative Commons</i> como herramienta online de protección de derechos de autor.	Las preguntas referidas a los condicionantes socioeconómicos de los buscadores, la geolocalización y la existencia de una institución pública audiovisual explican un 40% de la dimensión.	Entre las preguntas referidas a la geolocalización mediante el móvil y las posibilidades de Internet de participar en acciones solidarias. Entre las preguntas sobre el conocimiento de los permisos de privacidad en las redes sociales y el uso de licencias de uso libre. Entre las preguntas de uso de licencias de uso libre con la consulta acerca del tipo de precauciones que

se toman antes de introducir los datos en la Web.

Ideología y valores	En la pregunta sobre distinguir las tendencias sociopolíticas en los medios.	Las preguntas relativas a distinguir las tendencias sociopolíticas de los medios y los medios que son considerados para informarse ante un tema importante explican un 47% de la dimensión.	Entre las preguntas referidas a la distinción de las tendencias sociopolíticas y el uso de los medios y las tecnologías para acciones ciudadanas.
Uso de Tecnología	No encontramos diferencias significativas.	Las preguntas referidas a los formatos de lectura de los libros digital y la regulación del acceso a Internet explican un 64% de la dimensión.	Entre las preguntas referidas a distinguir el conocimiento del tipo de formato que se puede leer en un libro digital y el conocimiento de la <i>Webquest</i> .

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

1. Cumplimiento y aspectos conclusivos en torno a los objetivos específicos

1.1 Cumplimiento del objetivo específico 1

Detectar la presencia de asignaturas relacionadas con la educación mediática en los planes de estudio de la educación infantil en Chile. Si es así, analizar el enfoque que tienen estas asignaturas.

El análisis de las guías docentes de asignaturas que estudian los medios o asignaturas que más utilizan los medios mostró que solo 3 de 64 asignaturas se relacionan directamente con la educación mediática, ya que abordan al menos tres dimensiones de la competencia mediática.

Debido a este resultado, podemos concluir, en primer lugar, que la gran mayoría de las asignaturas que son percibidas como relacionadas con los medios no se vinculan a la educación mediática.

En segundo lugar, de las 18 asignaturas que fueron mencionadas como que estudiaban los medios y de las que fueron facilitadas las guías docentes, solo tres se vinculan directamente con la educación mediática. Otras cuatro solo abordan la dimensión del uso de la tecnología, es decir, se vinculan indirectamente. Las siete asignaturas detectadas se refieren a temas vinculados con las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

El estudio de los medios implica abordar distintos aspectos, por lo cual era esperable encontrar un número similar de asignaturas que estudien los medios y que aborden al menos tres dimensiones de la competencia mediática. Sin embargo, el resultado obtenido muestra que existe una percepción errónea por parte de las directoras de las carreras de educación parvularia, que consideran que se estudian los medios cuando en realidad el aprendizaje sobre los medios se encuentra la mayoría de las veces ausente. Cuando está presente, se reduce a la dimensión del uso de la tecnología. Estos resultados son similares a los obtenidos en España con docentes de la educación obligatoria de todos los niveles, incluido el infantil (Masanet & Ferrés, 2013).

La confusión que tienen las directoras de las carreras de educación parvularia las transforma en obstaculizadoras de la formación docente en educación mediática, debido a que igualan y reducen la educación mediática a la dimensión tecnológica, lo que impide cumplir con la recomendación seis de la *Agenda de París* de la Unesco:

Recommendation 6: To mobilize all the stakeholders within the education system.

The integration of media education in the education system has to mobilize all stakeholders. The awareness of curricula managers, school directors, chief education officers, etc., must be increased in order for them to assume the responsibilities that legitimize these actions. In the framework of regional and national missions, experts could be at the disposal of official education authorities to launch awareness raising initiatives (Unesco, 2007, pág. 3)

El análisis de las guías docentes de las asignaturas de las carreras de educación parvularia nos muestra que las asignaturas TIC son las únicas que abordan indicadores de la competencia mediática. Lo hacen desde un enfoque reduccionista, ya que se centran fundamentalmente en la dimensión del uso de la tecnología y aspectos marginales de la ideología y valores, los procesos de interacción y de la producción y difusión de los medios, omitiendo las dimensiones de la estética y de los lenguajes.

Las percepciones de los docentes universitarios nos permiten complementar el enfoque detectado en las guías docentes. En un nivel perceptivo apreciamos que poseen un conocimiento adecuado del rol de los medios en la sociedad, reconociendo la influencia de los aspectos emocionales, de la entretención y la apelación al inconsciente en los mensajes de los medios. Sin embargo, en lo específico, carecen de la profundidad necesaria para superar el reduccionismo de la educación mediática a la alfabetización digital que hemos señalado. Ninguno de los docentes que estaba de acuerdo con enseñar sobre medios de comunicación en los jardines infantiles mencionó la importancia de que los niños reconozcan las emociones que le producen los medios o que puedan reflexionar ante los productos audiovisuales que los entretienen. Esta carencia debería ser tomada en cuenta en futuros trabajos.

Resulta positivo que los docentes sepan que los medios no son objetivos cuando informan y que reconozcan el potencial que tienen para ayudar a la autonomía personal y la

transformación social. Sin embargo, este conocimiento pierde fuerza cuando se les pregunta sobre el rol que deben tener los docentes en la implementación de la educación mediática. La gran mayoría de los docentes señala que la población debiera recibir una formación en educación mediática, pero ellos no se sienten responsables de implementarla. La buena actitud ante la enseñanza de los medios mostrada por los profesores chilenos en el estudio de De Fontcuberta (2009) se podría vincular con un deseo de no sentirse “atrasados” ante los avances tecnológicos, que a la vez convive con el temor de desconocer el funcionamiento de los nuevos medios y saber menos que sus estudiantes.

En su mayoría los profesores piensan que los medios deberían ser un contenido transversal de los planes de estudio, lo que nos lleva a pensar que no existe un interés por incorporar el estudio de los medios, ya que es sabido que, a pesar de las buenas intenciones, los contenidos transversales terminan diluyéndose en las asignaturas. Lo anterior se corresponde con la formación en TIC que han recibido más de la mitad de los docentes: se promueve el uso de la tecnología como un recurso que sirve para su desarrollo profesional y no como un objeto de estudio.

Las tradiciones epistemológicas de la relación entre educación y medios de comunicación están presentes en sus percepciones. Los apocalípticos los encontramos preferentemente en los docentes de las asignaturas de lenguaje y comunicación, que muestran una visión negativa de la presencia de los medios de comunicación en los jardines infantiles. El paradigma inoculativo se mantiene vigente cuando aparecen las ideas de mantener el centro educativo como un lugar “limpio” de los medios y de la responsabilidad de los padres y las educadoras de conocer los efectos dañinos de los medios y controlar los tiempos de exposición de los niños, repitiendo así los argumentos expresados por los reivindicadores o expertos que aparecen en los medios, alertando sobre los peligros de los medios (Buckingham, 2011/2013).

Dentro de los que piensan que sí se debe enseñar sobre los medios, también encontramos esta visión de proteger a los niños de los medios. Desde esta perspectiva, los niños deben aprender a cuidarse de los abusos de los medios, incorporando el diálogo con la familia. En la visión crítica de los medios, que incluimos en la tradición apocalíptica, encontramos a algunos docentes de asignaturas TIC y algunos profesores del resto de asignaturas,

quienes postulan que se debe enseñar a no creer lo que se muestra como una verdad, siendo críticos con los contenidos de los mensajes mediáticos.

Los apologistas se encuentran principalmente en los docentes de asignaturas relacionadas con las TIC y en parte en los docentes del resto de asignaturas. Los distingue una visión de que los medios pueden ser positivos en la formación de los niños. Estos docentes promueven la competencia digital en la importancia de enseñar sobre los medios de comunicación para buscar y distinguir la fuente legítimas de información. La idea que más se reitera es la del uso de los medios como recurso.

De esta forma se reproducen las ideas respecto al uso de las TIC, lo que ha llevado a un reduccionismo de la educación mediática a la dimensión del uso de la tecnología. El problema de esta visión es que olvida el viejo, pero aún vigente, aforismo de McLuhan de que el medio es el mensaje o, dicho de otra forma, se omite que para usar correctamente el medio es necesario entenderlo en toda su complejidad.

En suma, los resultados nos han permitido comprobar que la mayoría de los docentes tiene una actitud positiva ante los medios, mostrando un enfoque vinculado con la competencia digital, mientras solo los docentes de lenguaje y comunicación tienen una actitud en general negativa hacia los medios. Debido a que la muestra de docentes es acotada, estos resultados solo pueden ser tomados como una aproximación.

1.2 Cumplimiento del objetivo específico 2

Describir las creencias sobre los medios de comunicación y mass media de las estudiantes de las carreras de educación parvularia en Chile.

El estudio de las creencias sobre los medios de comunicación y *mass media* nos permite conocer cuáles son los supuestos que dan por seguros o ciertos las futuras educadoras acerca de este tema. Esta información resulta útil para proponer una formación en educación mediática para las estudiantes de la educación parvularia en Chile.

En cuanto a la información ofrecida por la televisión y los medios en general, las creencias manifestadas plantean una mirada crítica de las estudiantes sobre la televisión, pero

también algunas ideas fetichistas sobre Internet, como que las cosas importantes aparecen en las redes sociales. Así como en el pasado la televisión estuvo omnipresente y se naturalizaba su información como cierta, Internet y, en especial, las redes sociales tendrían el riesgo de que sean consideradas fuentes fiables por sí mismas.

La televisión es vista como un medio negativo por las estudiantes. Es una tecnología de las personas mayores, con menos diversidad, centralista y manipuladora. Solo se conecta a ellas por compartir una cultura visual. De ella se valoran positivamente los programas que dan aprendizajes para la vida cotidiana. En cambio, Internet es sentida como parte de su generación por las estudiantes. Es apreciada por la velocidad de su información, su veracidad e interactividad. La radio se ubica en un lugar intermedio destacando su aspecto narrativo y más libre que la televisión, aunque también es considerada en ocasiones manipuladora.

Existe un desconocimiento del proceso de producción de las noticias y en algunos casos se manifiesta interés en saber cómo se decide qué noticia se emite. Muestran algunas nociones de la configuración temática de un informativo, como el “esqueleto” noticioso y de los mecanismos de financiación cuando mencionan el *rating*. Critican la poca diversidad informativa y hay una mayor valoración de la información que se entrega por los canales de cable que los de televisión abierta, siguiendo una tendencia que es extrapolable a toda la ciudadanía chilena (CNTV, 2018). En algunos casos se habla de colusión entre los canales de televisión sin dar mayor detalle. Por otro lado, valoran positivamente que se entreguen informaciones locales y la explicación de noticias complejas, destacando el rol pedagógico que pueden cumplir los medios.

En cuanto a la fiabilidad de la información, muestran una visión positiva de la crónica “en vivo” como mecanismo que anula la manipulación de la noticia, aunque también expresan que en ocasiones se abusa de este mecanismo. Se reitera la crítica a la exacerbación de lo negativo como elemento que va en contra de la credibilidad del medio. Esta exacerbación hace que consideren que las noticias muchas veces no sean aptas para los niños. Además, se acusa a los medios de centralismo y de censuradores cuando incorporan unos contenidos y omiten otros.

En cambio, se vuelve a mencionar como aspectos positivos, esta vez como más fiables, los programas informativos que explican las noticias. Consideran que los canales de noticias son más serios y confiables, aunque no los ven mucho por considerarlos

aburridos. Las estudiantes reconocen que habitualmente no contrastan las noticias porque sienten cercanía con un(a) periodista.

Respecto a quiénes son las personas que serían más influidas por los noticieros de la televisión se suele señalar que a lo mayores. En menor medida a los niños, a los adultos y a las personas con menor capital económico y cultural. También reconocen la influencia en ellas, en especial en el miedo a la delincuencia. Además, muestran una conciencia de la influencia de los medios como generadores de discursos sociales.

Al respecto, las estudiantes reafirman el principio de invulnerabilidad, ya que reconocen que los medios las afectan en lo emocional, pero se sienten protegidas en lo ideológico a diferencia de lo que ocurre con los mayores, adultos y personas de bajo capital económico y cultural, quienes serían más afectados. Tampoco son conscientes de que la cercanía emocional que sienten con un o una periodista, les impide tener la actitud de cambiar de canal y contrastar las noticias.

Las estudiantes desconocen las relaciones económicas de los medios en Chile, donde la prensa, por ejemplo, está controlada por un duopolio. Solo se menciona a modo general un condicionamiento de las empresas y en un caso existe una clara conciencia de las empresas controladoras de los medios y de la segmentación de públicos en la búsqueda de audiencias específicas y de *rating*. Reconocen la recursividad de los medios a través de la lectura de los diarios en televisión y en la radio y que el contenido de los diarios se refiere muchas veces a lo que ocurre en la televisión. Se expresa de forma difusa la influencia de las empresas en los medios. La farandulización de los diarios la explican como un mecanismo que contrarresta lo negativo del resto de noticias, aunque también la critican como elemento deslegitimador del medio impreso.

Respecto al entretenimiento en la televisión, los programas preferidos por las estudiantes son los que facilitan un aprendizaje para la vida y permiten conocer la diversidad de Chile. Se valora el *docureality* que desarrolla historias personales de las que se puede aprender. También las series y las películas, dejando de lado las telenovelas, que les resultan aburridas. Por el contrario, rechazan la exposición de peleas y conflictos en los *realities*.

Los valores más destacados en los programas de entretenimiento son los que potencian el conocimiento, los que muestran diversidad y aquellos en los que perciben empatía. También se rescata el aprendizaje de temas útiles para la vida cotidiana y los programas

que reúnen a la familia. Por el contrario, rechazan los programas que se burlan de las personas y fomentan la discriminación como, nuevamente, los *realities*.

Se distinguen con claridad influencias positivas y negativas de los programas de entretenimiento. Dentro de las primeras está el generar una expectativa de solución a los problemas o reforzar las situaciones o vivencias positivas, mientras en lo negativo está generar una saturación con los conflictos, exhibir modelos negativos y fomentar estereotipos.

Las estudiantes mencionan la idea de una recepción constructivista, donde el televidente completa lo que ve con su experiencia personal. Las estudiantes reconocen la influencia emocional que tienen en ellas los programas de ficción. No reconocen una primacía de la influencia de la realidad versus la ficción, salvo algunos casos que sienten que la primera impacta más. Por otro lado, piensan que los mayores son las personas que más fácil son influenciados de manera negativa por los programas de entretenimiento porque tienden a creer todo lo que ven, apareciendo nuevamente el principio de invulnerabilidad.

Las estudiantes consideran Internet como parte de ellas. Les resulta impensable la vida sin esta red informática mundial. Lo ven como un facilitador de sus actividades cotidianas y académicas. Les sirve para buscar información específica, compartir su vida y comunicarse. Tiene los más diversos usos, siendo el tutorial una de las fuentes de aprendizaje más mencionadas. Por otro lado, vemos distintas posiciones respecto a lo conveniente de dar a conocer la vida personal por las redes sociales.

Internet es vista como una herramienta de comunicación paradójica, ya que permite el acercamiento a las personas lejanas a través de la comunicación a distancia y, a la vez, genera un aislamiento del grupo cercano. En algunos casos las estudiantes usan las redes sociales para expresar situaciones y sentimientos de la vida personal. Otras las utilizan para reclamar, mientras un tercer grupo se limita a interactuar mínimamente en estas redes.

Youtube es visto como una red social que ofrece información y entretenimiento. La información puede impactar en el aula, ya que mediante este sitio Web las estudiantes pueden conocer lo que consumen los niños. También les sirve para mostrar videos en clases. Sin embargo, difundir videos propios por esta plataforma les resulta lejano, ya sea

por falta de tiempo, dinero o temor a la reacción de los demás. Además, critican que los contenidos en *Youtube* se han vuelto repetitivos, por lo que van perdiendo interés.

Internet aparece como una herramienta que puede contribuir a mejorar la sociedad, pero en espacios limitados. Las posibilidades que ofrece para comunicarse es uno de los elementos que se destacan. En general encuentran dificultades para mencionar personas e instituciones que mejoren la sociedad utilizando Internet. Esto puede deberse a que no tienen una confianza real en que Internet es un medio para acciones de ayuda comunitaria ni la usan con estos fines.

En cuanto al aprendizaje de los medios, las estudiantes sienten que sus aprendizajes están condicionados positivamente por los medios de comunicación. Los ven como facilitadores de la vida, incluyendo el aprender en la universidad. Los medios, en especial Internet, permiten profundizar en ciertos contenidos con los niños. No obstante, aparece una mirada de que los medios también pueden ser una fuente de ocio que resta tiempo al correcto aprendizaje.

Respecto a los medios en el aula infantil, la tecnología como recurso de apoyo para la educadora es la perspectiva preponderante en el uso de los medios en el aula. También se menciona que los niños deberían ver las noticias con sus familias y aprender el uso de los medios. Se resalta que los niños son “nativos digitales” y se les debe enseñar una responsabilidad en el uso de las redes sociales.

Se distinguen distintos niveles para llevar los medios al aula. En un primer nivel de acercamiento, los niños deberían conocer las características de los medios y sus usos, mostrando que existen distintos medios de comunicación masiva y que forman parte de un desarrollo tecnológico. También pueden ser usados como un recurso que aproxima realidades. En un segundo nivel, dado que los niños manipulan los móviles y las familias promoverían esto irresponsablemente, el jardín infantil debiera enseñar a las familias y los niños y niñas un uso responsable de los medios, en especial, de las redes sociales.

En conclusión, las creencias de las estudiantes sobre los medios de comunicación y mass media dan cuenta de algunos conocimientos vinculados a la educación mediática y que son conscientes de la influencia emocional que tienen las pantallas en ellas y en los otros. Sin embargo, muestran sentirse invulnerable ideológicamente ante los medios.

También conocen que los mensajes de los medios terminan de ser completados por el receptor. Estas nociones son un buen punto de partida para trabajar las carencias que hemos detectado respecto a la información, entretención, Internet y didáctica de los medios.

1.3 Cumplimiento del objetivo específico 3

Determinar las percepciones de las estudiantes de las carreras de educación parvularia en Chile sobre su competencia mediática

Los resultados de las percepciones de las estudiantes sobre su competencia mediática alcanzaron en promedio un nivel intermedio. Los mejores resultados de esta percepción se obtuvieron en las dimensiones de los lenguajes (78%), los procesos de interacción (66%) y la estética (57%), mientras los peores puntajes se darían en las dimensiones del uso de la tecnología (32%), de la ideología y los valores (49%) y la producción y difusión (51%).

En la dimensión de los lenguajes las estudiantes mostraron sentirse competentes de interpretar las formas de comunicar utilizadas por el emisor, preocuparse por usar diferentes modos de comunicación para mejorar el proceso educativo y creerse capaces de comunicarse a través de los medios de comunicación usando un lenguaje diferente según el contexto, el destinatario o la finalidad del mensaje. Los puntajes fueron especialmente altos en estos dos últimos aspectos. Los resultados respecto a la capacidad de comunicarse a través de los medios son similares a los obtenidos con el profesorado no universitario español (González, Gozávez, & Ramírez, 2015). Como hemos señalado, faltaría aclarar que las estudiantes se refieran a medios de comunicación masivos y no a la comunicación interpersonal cuando se les pregunta por ser capaces de comunicarse a través de los medios de comunicación. El único aspecto donde suspenden un poco más de la mitad de las estudiantes es en la capacidad de transformar alguna imagen.

En la dimensión de procesos de interacción las estudiantes logran los mejores resultados en saber relacionarse a través de los medios de comunicación con otras educadoras y en una actitud positiva ante la idea de que los medios pueden ayudar a la autonomía personal

y a la transformación social. Obtienen un buen puntaje en lo referido a conocer la existencia de alguna asociación u organismo nacional al que acudir cuando se percibe algo insultante, injurioso o delictivo en televisión, radio o Internet.

En la dimensión estética las estudiantes dicen reconocer cuando una creación o producto mediático no cumple con una mínimas exigencias estéticas. Este resultado es similar al obtenido con el profesorado español no universitario (González, Gozávez & Ramírez, 2015). Sin embargo, las estudiantes no se sienten capaces de distinguir las tendencias estéticas o artísticas relacionadas con los productos cinematográficos. Este último resultado pone en cuestión el primero, ya que para poder distinguir unas mínimas exigencias estéticas se debiera conocer las tendencias artísticas.

En la dimensión de la producción y la difusión las estudiantes dicen que conocen la existencia de una legislación que protege a la infancia de ciertos contenidos de la televisión. La mayoría distinguen los buscadores de Internet que contienen publicidad y las posibilidades que ofrece Internet para participar en acciones solidarias. También saben acerca de la localización exacta a través del GPS del teléfono móvil y de la cesión de los datos cuando abrimos una cuenta en las redes sociales. Salvo este último aspecto, los otros cuatro también tuvieron un resultado positivo en el profesorado español no universitario (González, Gozávez & Ramírez, 2015), aunque asociados a otras dimensiones.

Los resultados más bajos estuvieron referidos a que las estudiantes desconocen lo que son las licencias creative commons de derechos de autor en la red, la existencia de un Consejo Audiovisual, la existencia de normas éticas de las empresas y de los profesionales de la comunicación y la precauciones que se deben tener antes de introducir los datos personales en la Web.

En la dimensión de la ideología y los valores las estudiantes reconocen la existencia de estereotipos en los medios de comunicación y expresan que elaboran mensajes a través de los medios evitando incluir estereotipos. Los peores resultados los obtienen debido al escaso uso que tienen de los medios con fines ciudadanos, cuando reconocen la poca capacidad que tienen para distinguir las tendencias sociopolíticas de un medio de comunicación y el desconocimiento de que la identificación emocional con personajes y situaciones pueden ampliar sus experiencias y favorecer un mayor conocimiento personal. A diferencia de las estudiantes, los profesores españoles expresaron discriminar

bastante o mucho las tendencias sociopolíticas de los medios (González, Gozávez & Ramírez, 2015).

En la dimensión del uso de la tecnología las estudiantes saben que el *Movie Maker* es un programa informático para editar secuencias de imágenes y crear videos. Sin embargo, desconocen lo que es una *Webquest*, las herramientas para regular el acceso de internet de los niños y niñas y que los lectores de libros digitales no permiten la lectura de cualquier formato digital.

Al comparar los resultados de las percepciones de las estudiantes de la capital y la de las regiones encontramos algunas diferencias. La más notoria sería en la dimensión ideología y valores, donde las estudiantes de la capital obtienen mejores resultados en el uso de los medios con fines ciudadanos, la distinción de tendencias sociopolíticas de los medios y la elección de diversas fuentes para informarse ante un tema importante. También encontramos un resultado favorable a la capital en la dimensión del uso de la tecnología, donde existe un mayor conocimiento de lo que es una *Webquest*.

En cambio, la dimensión donde se muestra un resultado favorable en las regiones es la estética, donde las estudiantes aseguran tener un mayor reconocimiento de un producto de baja calidad estética.

Las dimensiones de procesos de interacción y de producción y difusión presentan resultados positivos tanto en las regiones como a la capital. En la primera, en regiones se relacionarían más con otras educadoras a través de los medios y existe una mayor conciencia de la posibilidad de que ayuden a la autonomía personal y a la transformación social, aunque en la capital habría un mayor conocimiento sobre si existe algún organismo al que acudir cuando se percibe algo inapropiado en los medios.

En la segunda observamos que en regiones habría un mayor conocimiento de que el GPS permite a su vez la localización exacta de nuestro teléfono móvil, mientras que en la capital habría un mayor conocimiento de la existencia de normas éticas en empresas y profesionales de los medios.

En resumen los resultados nos revelan que las estudiantes perciben tener un dominio intermedio de la competencia mediática, justificada en gran parte por una autopercepción positiva de los indicadores evaluados en la tres dimensiones con mejores resultados. Estos resultados en general coinciden con los que se obtuvieron en España con los profesores

utilizando el mismo cuestionario. Faltaría investigar más sobre estas tres dimensiones. En las dimensiones con peores resultados vemos que varios de los indicadores con los más bajos resultados son referidos a la competencia digital, lo que muestra que no existe una apropiación de los contenidos de las asignaturas TIC.

2. Limitaciones del estudio

Los resultados obtenidos en este estudio no deben ser tomados como representativos. En sus distintas fases metodológicas, nuestra investigación ha buscado conocer cómo la educación mediática es incorporada en la formación docente de la educación infantil en Chile. Pensamos que hemos construido una apropiada aproximación al fenómeno estudiado, pero en ningún caso los datos expuestos pueden ser extrapolables al conjunto de la formación docente de la educadora infantil chilena. Esto abre la oportunidad para realizar un estudio representativo que podría ser liderado desde investigadores del ámbito de comunicación y educación chilena.

3. Propuesta de incorporación de la educación mediática

Esta tesis doctoral se ha planteado como un estudio descriptivo para conocer la incorporación de la educación mediática en la formación docente de la educación infantil. Se justifica en la posible contribución que el estudio realizado tenga en la sociedad, específicamente en generar propuestas para la incorporación de la educación mediática a partir de lo investigado.

Encontramos distintos niveles en los que se debe actuar para realizar la mencionada incorporación. Comenzamos esta tesis señalando que entendemos la educación mediática como un campo de estudio que funciona según la lucha de sus agentes que buscan las posiciones de privilegio dentro del territorio en disputa, en este caso, la educación.

La disputa del campo se da fundamentalmente a nivel político. Al respecto, existe una gran oportunidad para la educación mediática, luego de años de hegemonía de la alfabetización digital. Se debe aprovechar la coyuntura nacional e internacional.

Los bajos resultados de los estudiantes de la educación chilena en las mediciones TIC nos llevan a plantear la necesidad de que las mejoras en el ámbito de la alfabetización digital sean complementadas o en el mejor de los casos queden bajo el paraguas de la educación mediática. A nivel internacional, fenómenos que se han instalado en la agenda de los medios como el combate a las noticias falsas (*fake news*) y la aparición de la adicción al uso de los teléfonos móviles son dos ventanas de oportunidades para posicionar la educación mediática ante las autoridades.

Por ello, planteamos en primer lugar la realización de un plan de educación mediática, en conjunto con las autoridades, que tenga como elementos básicos la distinción de las informaciones falsas (fake news) y el tratamiento en niños, niñas y sus familias del correcto uso de los teléfonos móviles.

Un segundo nivel de actuación, que debe ser apoyado por el compromiso de la Subsecretaría de Educación Parvularia, es una formación a las directoras de las carreras de educación parvularia que les permita reconocer las diferencias entre la formación en TIC y la formación en educación mediática.

Para ello proponemos que la formación utilice las cinco preguntas básicas de la educación mediáticas propuestas por Masterman (1983), retomadas por el Center Media Literacy (2005) y utilizadas en Chile por el Consejo Nacional de Televisión (2014).

Esta formación debe llevar a una revisión general de cómo se utilizan los medios de comunicación y *mass media* transversalmente en la carrera, buscando superar la utilización de éstos como recurso y la incorporación de la reflexión sobre el uso de los medios. Un ejemplo de esto sería que cuando se ve un video para aprender sobre un tema se incorpore dentro de la reflexión las mencionadas cinco preguntas, junto a la reflexión del contenido.

Además, esta formación debe llevar a una revisión de los contenidos de las asignaturas TIC, que deberían transformarse en una asignatura sobre educación mediática, la cual pensamos que podría ser impartida por una dupla de docentes con uno(a) proveniente de las asignaturas vinculadas a las TIC y otro(a) vinculada a las asignaturas de lenguaje y

comunicación. Se debiera buscar un equilibrio entre la educación mediática y la alfabetización informacional en un comienzo como etapa de tránsito, utilizando el currículo AMI de la Unesco. Cuando los docentes alcancen un mayor dominio, la educación mediática debiera ser el foco de la asignatura y lo informacional solo uno de sus temas a tratar. Para esta segunda parte se recomienda trabajar con las dimensiones de la competencia mediática (Ferrés & Piscitelli, 2012).

Pensamos que es relevante persuadir de este cambio a las directoras de las carreras. Por ello la formación que reciban debe ser flexible, revisando las áreas de interés que tenga la carrera y cómo el aprendizaje de los medios puede ayudar a conseguirlos.

La segunda propuesta es que la directoras de las carreras de educación parvularia reciban una formación en educación mediática que les permita mejorar la utilización y el estudio transversal de los medios de comunicación y mass media en la carreras, y modificar las asignaturas TIC para convertirlas en asignaturas sobre educación mediática.

Un tercer nivel de actuación, que requiere apoyo desde la Subsecretaria de Educación Parvularia del Ministerio de Educación y de las directoras(es) de las carreras, es la formación de los docentes. Esta formación se debe hacer en tres grupos, tal como los hemos estudiado en esta tesis: los docentes vinculados con asignaturas TIC, los relacionados con las asignaturas de lenguaje y comunicación y el resto de los y las docentes que no forman parte de los dos primeros grupos. En general todos los grupos debieran recibir una formación en educación mediática, siguiendo el trabajo iniciado con las directoras de la carreras.

Sin embargo, en este nivel se debieran abordar aspectos específicos a partir de los resultados que hemos encontrado en esta investigación, buscando un trabajo flexible que responda a los intereses y necesidades de los docentes. También resulta fundamental a este nivel la apropiación por parte de los docentes de la importancia de la gestión de las emociones.

Otro elemento relevante es enseñar a los docentes la didáctica de los medios en dos ámbitos. El primero en cómo enseñar sobre medios de comunicación y *mass media* a las estudiantes de educación parvularia y cómo enseñarles a las estudiantes a trabajar la educación mediática con los niños y niñas en los jardines infantiles.

En el caso de los docentes TIC se les debiera mostrar los entusiasmos desmedidos que ha generado la aparición de cada nueva tecnología como la radio, la televisión y actualmente, Internet. Luego, contrastar la implementación de las TIC con los bajos resultados en competencia digital obtenidos por los estudiantes chilenos y comprender los medios de comunicación masiva desde la perspectiva de que vivimos en una sociedad mediatizada, donde los cambios que producen las tecnologías son culturales y sociales.

Para los docentes de asignaturas de lenguaje y comunicación proponemos trabajar a partir de las reflexiones realizadas por Buckingham (2008, 2013) sobre la visión apocalíptica de los medios de comunicación y los reivindicadores que promueven esta mirada, llevando a la idea de valorar los aspectos positivos y negativos de los medios de comunicación, aprendiendo a convivir con ellos.

En cada carrera de educación parvularia existe un profesor de cada una de estas asignaturas, por lo que esta formación debe ser por grupos de docentes de distintas universidades. Esta formación debiera ser realizada y coordinada a través de la Subsecretaria de Educación Parvularia.

En el caso de los docentes del resto de asignaturas, pensamos que el foco debe estar en lograr una efectiva transversalidad de la educación mediática. Para ello, tal como dijimos para el caso de las directoras, se debe superar la utilización de éstos como recurso auxiliar y generar la reflexión sobre los medios cuando se utilizan. Más aún se debe trabajar la actitud del pensamiento crítico, muy valorado en los docentes chilenos debido a la influencia de Paulo Freire, siendo “críticos con el propio sentido crítico, reconociendo la facilidad con la que se recurre a la razón para legitimar los prejuicios ideológicos y éticos” (Ferrés, 2014, pág. 240)

Las formaciones de cada uno de estos grupos deben confluir en encuentros periódicos de los docentes, donde se aborden problemáticas a partir de los medios de comunicación para contrastar sus aprendizajes y dificultades de llevar la educación mediática a sus estudiantes. Por todo lo anteriormente mencionado, respecto de los docentes proponemos:

Realizar, en tercer lugar, una formación en educación en medios a los docentes de las carreras de educación parvularia dividiéndolos en tres grupos con base en las preguntas claves de la educación mediática, la gestión de las emociones ante las pantallas y la didáctica de los medios para las estudiantes y para que ellas las lleven al

jardín infantil. Los tres grupos estarían conformados por docentes de las asignaturas TIC, donde se enfatizaría una revisión de la visión apologista de los medios; por los docentes de lenguaje y comunicación, incluyendo un estudio de la visión apocalíptica de los medios y, de los docentes del resto de las asignaturas, profundizando en la visión crítica de los medios y buscando la transversalidad de la educación mediática.

El cuarto y objetivo final de la incorporación de la educación mediática en la formación docente de la educación infantil corresponde al trabajo con las estudiantes. La formación la debieran llevar a cabo los docentes relacionados con las TIC y los de lenguaje y comunicación en la mencionada nueva asignatura de educación mediática.

El trabajo con las estudiantes debe enfocarse en la gestión de las emociones ante las pantallas por dos motivos. En primer lugar porque el estudio de la mente nos muestra que:

“El profesional de la educación debería tomar conciencia de que, aunque no sea consciente de ello, es un comunicador, y en cuanto tal, su tarea sólo será eficaz si es capaz de manejar estímulos que sean emocionalmente competentes para sus interlocutores y de canalizar las energías que liberen estos estímulos hacia los objetivos que persigue” (Ferrés, 2014, pág. 239).

En segundo lugar, porque el partir de las emociones que generan las pantallas será un ámbito desconocido para las estudiantes, lo cual reafirmaría el rol del docente y le permitirá validarse ante las estudiantes.

Además se debieran incluir las mencionadas preguntas claves de la educación mediática y las tradiciones apologistas y apocalípticas de la relación de los medios de comunicación con la educación. Nuestra propuesta parte de las creencias y competencias que hemos detectado en esta investigación.

En el ámbito de las informaciones, proponemos trabajar el fetichismo sobre las tecnologías, desnaturalizar la idea de que en Internet aparece la realidad como un hecho objetivo y reflexionar sobre por qué gustan ciertos programas y no otros.

Otros aspectos relevantes y que pueden estimular a la estudiantes son el conocimiento de los procesos de producción de las informaciones, reflexionando sobre la fiabilidad de lo que buscan en Internet y la importancia de contrastar las fuentes, lo que se puede vincular a las *fake news*. También generaría interés el comprender el motivo de que las noticias

policiales están constantemente presente en los noticieros televisivos chilenos. Tema que se puede vincular a la dimensión de los formatos y estética de la noticia policial, así como de las emociones que se buscan provocar. Luego se debe abordar el principio de invulnerabilidad ideológica que mostraron sentir ante las noticias que les generan temor.

Además se debiera poner énfasis en temas que las estudiantes no dominan como condicionante económicos de los medios de comunicación, las tendencias sociopolíticas de los medios, la comprensión del fenómeno de la farandulización de la noticia y conocer el rol y características del Consejo Audiovisual.

En el ámbito del entretenimiento, un buen punto de partida es la importancia que las estudiantes dan a la influencia de la ficción en sus vidas. A partir de esto se puede formar en las implicaciones emocionales que buscan de los códigos visuales, los formatos televisivos y las tendencias artísticas.

En cuanto a Internet como medio que sienten propio de su generación, proponemos comenzar con el debate sobre la adicción a estar mirando constantemente el teléfono móvil, ya que consideramos que es un tema transversal a las estudiantes, que permite profundizar en la dieta mediática.

Otro tema relevante, que complementa lo mencionado sobre las *fake news*, es generar aprendizajes sobre las fuentes de información que existen en Internet para el ámbito de la educación, tales como revistas científicas, *softwares*, estrategias didácticas tecnológicas como las *Webquest*, entre otras.

También consideramos relevante trabajar en aspectos que son desconocidos por las estudiantes, como el conocimiento de programas para modificar imágenes y de los formatos digitales de lectura, las precauciones con los propios datos en la Web y la regulación del acceso de los niños y niñas a la red.

En cuanto a la creación y expresión, se debe incentivar a las estudiantes a generar, publicar y difundir videos. Pensamos que en un primer momento se pueden generar reticencias a mostrar su trabajo en la red, pero en la medida en que se haga en el marco de un trabajo académico las estudiantes superarán estas aprensiones. Asimismo se debiera reforzar el uso de Internet con fines ciudadanos, dentro de un marco mayor de las estudiantes como sujeto social.

Respecto a la didáctica de los medios con los niños y niñas, la asignatura de educación mediática debiera incluir un espacio relevante para que las estudiantes reflexionen, planifiquen y lleven a la práctica lo aprendido sobre los medios de comunicación al aula infantil.

Las estudiantes pueden utilizar como base las guías del Consejo Nacional de Televisión de Chile para niños entre 3 y 6 años, donde se propone trabajar con cuatro de las cinco preguntas básicas de la educación mediática. Se espera que puedan superar el uso de los medios como simple recurso de apoyo y generen en ellos los primeros aprendizajes respecto a los medios.

El aprendizaje de los niños y niñas solo será posible en la medida en que sus familias también vayan adquiriendo un conocimiento de la educación mediática. Un buen inicio será que las familias conozcan y comprendan las implicaciones del consumo mediático de los niños, por ejemplo de los dibujos animados, donde un buen apoyo será la propuesta de Fuenzalida (2016) para aprovechar la televisión infantil para fortalecer habilidades socioemocionales.

Además se debe incentivar que el consumo de los niños sea en compañía de los adultos, lo que permitirá validar los gustos de los niños e involucrar a la familia en su relación con los medios de comunicación y *mass media*. Este consumo debe ser un momento acotado y de disfrute para los niños, proponiendo actividades complementarias del visionado que permitan reflexionar sobre el goce de lo visto. Mediante esta estrategia será el adulto el que vea los programas de interés de los niños y no al revés, contribuyendo a que los niños no se expongan a contenidos inadecuados para su edad.

Podemos resumir la propuesta en realizar, en cuarto lugar, una formación en educación mediática a las estudiantes de educación parvularia en una asignatura específica, donde se enfatice la gestión emocional ante las pantallas abarcando los temas de la información, entretenimiento, Internet y la didáctica de los medios en los jardines infantiles. La mencionada asignatura se complementa con una educación mediática transversal en la carrera.

La propuesta que hemos presentado solo será posible en la medida que haya un apoyo y convencimiento de llevar la educación mediática en la educación infantil por parte de las autoridades, pero más aun en la medida que quienes abogamos por la implementación de

la educación mediática seamos capaces de manejar los estímulos adecuados para que las autoridades se plieguen a los objetivos que perseguimos.

4. Futuras líneas de investigación

Esta tesis parte del reconocimiento de que la educación mediática debe ser un continuo desde la educación infantil hasta la universitaria como señaló la Unesco hace 36 años. Reconocemos los avances que se han logrado en validar la educación mediática, pero pensamos que falta mucho camino por recorrer para que ésta pueda incidir en la ciudadanía. Para contribuir a que este campo de estudio tenga repercusiones sociales proponemos algunas líneas para la futuras investigaciones, a partir, algunas, de las limitaciones de esta investigación. Otras nacen del proceso de investigación realizado en esta tesis doctoral a lo largo de estos cuatro años.

En primer lugar, estamos convencidos en la necesidad de la realización de un estudio nacional de competencia mediática en las universidades, que abarca a todo el país. Este estudio debiera contar con el compromiso político de la Subsecretaria de Educación Parvularia con el fin de tener una muestra representativa y certificar o refutar las aproximaciones obtenidas en este estudio.

Una segunda línea de investigación es la revisión de los cuestionarios que miden la competencia mediática. Pensamos que las dificultades detectadas para el caso de las futuras educadoras implican la necesidad de mejorar los instrumentos existentes. Estas mejoras nos permitirán contar con cuestionarios desafiantes e interactivos, que den cuenta de las actitudes, conocimientos y habilidades de las docentes.

En tercer lugar, consideramos relevante profundizar en las razones de que la educación infantil sea el nivel educativo menos atendido por la educación mediática. Proponemos investigar la visión de los expertos, investigadores y de las autoridades relacionadas con la educación mediática para conocer cuáles son las barreras y posibles prejuicios que provocan la omisión de la educación infantil en este ámbito.

Una cuarta línea de investigación se vincula con estudiar la relación que tienen los docentes universitarios de las carreras de educación infantil con los medios de comunicación y *mass media* a nivel personal y profesional, en especial los profesores de de las asignaturas vinculadas con las TIC y con lenguaje y comunicación. Según lo que hemos revisado en el marco teórico y en los resultados de esta tesis, estos dos grupos son los que tienen a cargo la relación entre educación y medios de comunicación. Los docentes que imparten TIC imparten las asignaturas relacionadas con la alfabetización digital, mientras los docentes de lenguaje y comunicación, incluyen dentro de sus contenidos los medios de comunicación.

Una quinta y última línea de futuras investigaciones se refiere a estudiar el uso de los medios de comunicación y *mass media* en los jardines infantiles chilenos por parte de las educadoras y de los niños y niñas, lo que permitiría conocer cómo utilizan los medios en la práctica.

CONCLUSIONS

1. Compliance and conclusive aspects around the specific objectives

1.1 Compliance of specific objective 1

Identify the presence of media education related subjects in the Preschool Education programs in Chile. Once identified, analyze the subject's approach.

The analysis of the teachers' guides for subjects that study -or use- media showed that only 3 out of 64 subjects are directly related to media education and address, at least, three dimensions of the media competence.

Due to this result we can conclude, in the first place, that the chief majority of subjects that are perceived as media-related, are actually not related to media education.

In the second place, out of the 18 subjects presented as studying media of which we had a teachers' guide, only three were directly related to media education. Four guides addressed the dimension of technology usage, meaning that they are indirectly related to media education. These seven subjects refer to topics linked to the Information and Communication Technologies (ICT) field.

Studying media implies an approach of different aspects and, for this reason, we expected to find a similar number of subjects studying media and addressing at least three dimensions of media competence. However, the results show that Preschool Education programs' directors hold an inaccurate perception when they believe media is being studied, while it is chiefly absent from the programs. And, in the cases in which it is present, it is mostly limited to the dimension of technology usage. These results are consistent with the obtained among teachers of all levels in Spain, including Preschool Education (Masanet & Ferrés, 2013).

This misperception of Preschool Education programs' directors turns into an obstacle for the implementation of media education in teacher training, since they reduce media

education to its technological dimension, blocking the compliance with the recommendation 6, presented by Unesco's Paris Agenda:

Recommendation 6: To mobilize all the stakeholders within the education system.

The integration of media education in the education system has to mobilize all stakeholders. The awareness of curricula managers, school directors, chief education officers, etc., must be increased in order for them to assume the responsibilities that legitimize these actions. In the framework of regional and national missions, experts could be at the disposal of official education authorities to launch awareness raising initiatives (Unesco, 2007, pág. 3)

The analysis of the teachers' guides of the Preschool Education subjects shows that the ICT-related subjects are the only ones in which media education indicators are directly addressed. Their approach is quite limited since they are chiefly centered in the technology usage dimension and, in some cases, they also address -though marginally- ideology and principles, interaction and production processes and media dissemination, omitting the aesthetics and languages dimensions.

University professors' perceptions add to the approach we had identified in the teachers' guides. Regarding their perceptions, we found they have an adequate knowledge of the media's role in society, together with an awareness of the emotional aspects, entertainment and the media's address to the unconscious. However, they lack the necessary depth in order to overcome the reduction of media education as an equivalent to digital literacy. None of the teachers that agreed on teaching about media in kindergartens mentioned the importance of acknowledging the emotions evoked by media nor the reflection upon the audiovisual products that entertain them. This absence should be taken into account in future research.

It is a good thing that teachers are aware of the non-objectivity of media as an information source and that they acknowledge their potential for enhancing personal autonomy and social change. Nevertheless, this knowledge is undermined when teachers are asked about the role they should perform towards media education. The chief majority of teachers stresses the society's need for media education but, they do not feel in charge of implementing it. The positive attitude shown by Chilean teachers before teaching about media in De Fontcuberta study (2009) could be linked to the desire to avoid considering

themselves as being “behind” technological progress, together with a fear of being ignorant about how new media work, knowing less than their own students.

In general, professors think that media should be addressed as a transversal content across the program, which leads us to conclude that there is no strong interest in including media studies since, despite good intentions, transversal contents usually end up diluted within the subjects. What we have just stated corresponds to the ICT related training received by more than half of all teachers: the promotion of technology usage as a resource for the professional development, and not as an object of study.

Epistemological traditions regarding the relationship between education and media can be identified in their perceptions. The apocalyptic approach tends to be mostly found among the teachers in charge of language and communication-related subject, who usually show a negative view of media inclusion in the kindergartens. The inoculation-related paradigm remains sound with ideas about keeping the schools “clean” and media-free and assigning parents and teachers the responsibility to be aware of the harmful effects of media and to control the children’s exposure time to it. Thus, they repeat the claims made by experts that warn about the dangers related to media (Buckingham, 2011/2013).

Among those who think that children should be taught about media, we can also find this view that implies protecting children from media. From this perspective, children should learn about taking care of themselves before media abuse, incorporating dialogue within their families. Within the critical tradition, which we include in the apocalyptic view, we have found that some ICT teachers, and others argue that children should be taught not to believe in the alleged truth shown by media, being critical with the messages they disseminate.

The apologists are found chiefly among the ICT-related subjects and, in some cases, among the other teachers. They argue that media can be positive for the children’s learning. These teachers promote digital competence, when stressing the importance to teach about media in order to search and identify accurate information sources. Understanding media as a resource is the most popular idea among them.

Thus, ideas regarding ICT usage are reproduced, which leads to reducing media education to the technology usage dimension. This view forgets the old -but still sound- aphorism

by McLuhan that identifies the media with the message, meaning that it ignores the fact that an accurate use of media implies its understanding in all its complexity.

To summarize, these results have proven that the chief majority of teachers holds a positive attitude towards media, showing an approach linked to the digital competence, while only the language and communication teachers support a generally negative attitude towards media. Due to the small size of our sample, these results may only be taken as an approximation, though.

1.2 Compliance with specific objective 2

Describe the beliefs held by Chilean Preschool Education undergraduate students about media and mass media.

Studying the beliefs about media and mass media leads us to identify the assumptions that future teachers hold regarding this issue. This information is useful to propose a media education training program for Preschool Education undergraduates in Chile.

As for the information offered by the television and other media in general, the beliefs show that students hold a critical view about television but, at the same time, some fetishistic ideas regarding the Internet, such as the importance attributed of the information published on social media. Just like, in the past, television was ubiquitous and the information disseminated through it was considered true, nowadays the Internet - and especially social media- run the risk of being considered as trustworthy *per se*.

Students tend to consider television as a negative medium. It is perceived as a technology addressed to old people, lacking diversity, centralistic and manipulating. Their only link to it is related to a shared visual culture. Students value the tv shows that impart learnings about daily life. On the contrary, Internet is felt by students as part of their own generation. It is appreciated for its speed to inform, its accuracy and interactivity. The radio keeps a place in between, focusing on its narrative, which is considered more free than the television but, occasionally manipulative.

There is a general lack of knowledge when it comes to the news production process and, in some cases, students show interest in learning about how news are chosen. They display

some knowledge about the structure of the news programs, such as the news framework and the funding procedures when they mention “rating”. They criticize the poor information diversity, and they show a preference by the paid TV channels, in line with the general trend shown by the Chilean public (CNTV, 2018). In some cases, they mention struggles between TV channels, without further details. Conversely, they value the presence of local information and the explanation of complex news pieces, stressing the educational role that media may fulfill.

Regarding the information accuracy, students show a positive consideration of the “live news” as a strategy to overrule a possible manipulation, although they do add that this mechanism can be sometimes abused. They stress the fact that exaggerating the negative facts can undermine the media trustworthiness. This exaggeration can sometimes turn news inadequate for children. Moreover, they blame media for being centralist and censoring contents, choosing some over others.

On the contrary, among the positive aspects, they consider news programs that explain news as more trustworthy. They regard news channels as more serious and trustworthy, despite not watching them often for considering them boring. Students acknowledge they do not usually contrast news, because they feel some sort of proximity to a specific journalist.

As for who they think news programs influence the most, they tend to mention older people. To a lesser extent, they mention children, adults and people with a poorer economic and cultural capital. They also acknowledge some level of influence suffered by themselves, especially regarding fear of crime. Besides, they show an awareness of the media influence in the production of social discourse.

In this regard, students confirm the invulnerability principle, since they acknowledge that media affect them emotionally, but they feel safer in terms of ideology, unlike older people, adults and people with less economic and cultural capital, which are deemed as more likely to be influenced. Nor they are aware of the emotional proximity they feel with specific journalists, which prevents them from changing channels and comparing news pieces.

Students ignore the economic relations between media in Chile, where the press, for example, is controlled by a duopoly. They barely mention, in broad terms, the companies’

constraints. There is only one case in which we identify a clear understanding of companies controlling media and public's segmentation seeking for a specific audience and a bigger share. They acknowledge media recursion in the reading of newspapers on the television and the radio, and the newspapers referring to what was previously shown on TV. The showbusiness traits identified on newspapers is explained as a mechanism to overrun the negative character of the other news, although they criticize them as elements that discredit the printed media.

Regarding television entertainment, students' favourite TV shows are the ones that offer them learning for their daily life and make them aware about the diversity in Chile. They value the cross genre between documentary and reality show that shows personal stories from which they can learn. They also mention TV series and movies, leaving aside *telenovelas*, which they find boring. On the contrary, they reject the arguments and conflicts in reality shows.

Students highlight values in entertainment programs that focus on knowledge, show diversity and stress empathy. They also stress the possibility to learn for daily life and programs that get the families together. On the contrary, they reject programs that mock people and foster discrimination, like reality shows.

Students clearly discern between positive and negative influences of the entertainment programs. Among the former, they identify the expectations towards solving problems or the enhancing of positive situations. Among the latter, they point to the conflict saturation, the exhibition of negative role models and the stereotypes fostering.

Students mention the idea of a constructivist reception, in which the viewer completes what he or she sees with his or her own experience. They acknowledge the emotional influence that fiction has on them. They do not acknowledge reality as having a stronger influence than fiction, except some cases. On the other hand, they consider that older people are more easily influenced -in a negative way- by entertainment programs, because they tend to believe in everything they see, showing again the invulnerability principle.

Students consider the Internet as a part of themselves. They cannot imagine life without it. They perceive it as an enabler of their daily and academic activities. They find it useful to search for specific information, sharing their daily life and communicating. Students use the Internet in many ways, and they mention tutorials as a chief learning source. On

the other hand, we find different views regarding the convenience of disclosing one's personal life on social media.

Internet is considered as a paradoxical communication tool, since it allows an approach to distant people, while causing isolation from the ones near. In some cases, students use social media to express situations and feelings related to their personal lives. Others use them to complain, while a third group has only a few interactions using these networks.

Youtube is seen as a social network that offers information and entertainment. The information may have an impact in the classroom, since they can learn there what the children are watching. It is also useful to share videos in class. However, sharing their own videos through the platform seems far to them, be it because a lack of time, money or fear to the others' reaction. Besides, they criticize Youtube content that has ended up being repetitive, therefore they are losing interest in it.

Internet is perceived as a tool that might contribute to improve society, but in limited areas. The possibilities offered to communicate is one of the highlighted elements. In general, they cannot think of people and institutions that improve society when asked about it. This could be attributed to their lack of a real confidence in the Internet as a medium to enable community actions, nor they use it in this way.

As for learning about media, students feel that their learning process is positively influenced by media. They perceive them as enablers for life, including learning at university. Media, and especially the Internet, let them look into specific contents with children. However, we can also identify a view about media that links them to a leisure activity that steals time from proper learning.

As for media in the preschool classroom, the chief idea is that technology is a resource to support the teacher's activities in class. It is also mentioned that children should watch the news together with their families and, therefore, learn about media usage. They highlight that children are "digital natives" and that they need to be taught about behaving responsibly when using social media. They identify different stages to include media in the classroom. At a first stage, children should know that media have different characteristics and potential uses, showing them that there are different sorts of mass media and that they are products of a technological development. They can also be used as a resource that draws different realities closer. At a second stage, considering children

do use mobile phones and families might foster an irresponsible usage, both children and families should be taught at kindergarten about a responsible use of media, especially, social media.

In conclusion, students' beliefs about media and mass media show some knowledge related to media education, including an awareness of the emotional influence that screens have on them and others. However, they perceive themselves as invulnerable before media.

They are also aware about media messages being completed by the recipient. These ideas are a good starting point to work on the weaknesses we have identified regarding information, entertainment, the Internet and the didactic method of media.

1.3 Compliance of specific objective 3

Measure the Chilean Preschool Education undergraduate students' perceptions about their media competence

The results concerning students' perceptions about their media competence are, on average, intermediate. The best results were obtained in the dimension of languages (78%), interaction processes (66%) and aesthetics (57%), while the worst scores were achieved in the dimensions of technology usage (32%), ideology and principles (49%) and production and dissemination (51%).

In the language dimension, students perceived themselves as competent when interpreting different ways to communicate and improve the educational process, as well as feeling capable of communicating through media using different expressions according to the context, the recipient or the message's goal. Scores were especially high in these last aspects. Results regarding the communication capacity through media are similar to the ones obtained by Spanish non-university teachers (González, Gozávez, & Ramírez, 2015). As stated, it would be necessary to clarify if students refer to mass media instead of interpersonal communication when asked about their capability to communicate

through media. The only aspect in which more than half the students fail has to do with the ability to edit an image.

In the interaction processes dimension, students achieve the best results in their knowledge about communicating through media with other educators, and in their positive attitude before the idea that media can enhance personal autonomy and social change. They get good scores regarding their knowledge about the existence of the national associations or institutions to complain to when finding something insulting, offensive or criminal in the television, the radio or the Internet.

In the aesthetics dimension, students say to perceive when a media product is not compliant with the minimal aesthetic requirements. This result is similar to the one obtained Spanish non-university teachers (González, Gozávez & Ramírez, 2015). However, students do not feel capable to distinguish aesthetic or artistic trends related to audiovisual products. This result raises doubts about the previous one, since knowing the artistic trends is indispensable to identify the minimal aesthetic requirements.

In the production and dissemination dimension, students claim they know about the existence of the regulation that protects children from some television contents . The majority identifies the Internet search engines that show advertisements and the possibilities that the Internet enhances to participate in solidarity actions. They also know something about the GPS being able to exactly locate a mobile phone, and they are aware of the transfer of data implied when signing up to a social network. Except the latter, Spanish non-university teachers (González, Gozávez & Ramírez, 2015) obtained positive results as well, though linked to other dimensions.

The lowest scores are the ones obtained when students were asked about Creative Commons licences, the existence of the Audiovisual Council and the ethical regulation for companies and communication professionals and the necessary caution they are expected to have when sharing personal data on the Web.

In the ideology and principles dimension, students acknowledge the existence of stereotypes in media and they claim that, when producing messages, they avoid using stereotypes. The worst results are obtained due to their little use of media for civic actions, their low ability to identify the sociopolitical trends in media and their ignorance of the emotional identification with characters and situations that can broaden their experience

and enhance a better personal knowledge. Unlike the students, Spanish teachers assured they identified quite well or very well the sociopolitical trends of media (González, Gozávez & Ramírez, 2015).

In the technology usage dimension, students show knowledge about Movie Maker being a software used to editing sequences of images and, therefore, creating videos. However, they ignore what a Webquest is, the tools to regulate the children's Internet access and that digital readers do not allow any digital format.

When comparing the results obtained by students in the capital and in the regions, we find some differences. The most relevant has to do with the ideology and principles dimension, in which the students from the capital yield better results in the usage of media for civic actions, the identification of the media sociopolitical trends and the selection of a variety of sources when seeking information about a relevant topic. We also find better results in the capital when it comes to the dimension of technology usage, since they show a better knowledge about what a Webquest is.

On the contrary, the regions show better results in aesthetics, where students ascertain they are able to recognize a low quality product.

The dimensions of interaction processes and production and dissemination show positive results both in the regions and the capital. Regarding the former, in the regions are linked to the possibility to establish relationships with other teachers through the media, and there is also a stronger perception about their potential to enhance personal autonomy and social change. Meanwhile, in the capital there is a stronger knowledge about the institution to complain to when something inappropriate is disseminated by the media.

Regarding the latter, we find that in the regions there is a stronger awareness of the GPS being able to exactly locate our mobile phone, while in the capital the students are more aware about the ethical regulation of companies and media professionals.

To summarize, the results show that students perceive they have an intermediate mastering of media competence, chiefly justified by a positive self-perception in the indicators evaluated within the three dimensions that show the best scores. These results, in general, match the ones obtained by Spanish teachers using the same questionnaire. Further research is needed about these three dimensions. Regarding the dimensions that yielded the poorer results, we find that the indicators with the lowest scores refer to digital

competence, showing that there is no appropriation of the contents addressed by the ICT-related subjects.

2. Limitations of the study

The results obtained from this study should not be taken as representative. Through its different stages, our research has attempted to understand how media education is being addressed in the Chilean Preschool Education university degrees. We consider that we have arrived to an accurate approximation of the object studied. However, the data obtained should not be extrapolated to the Chilean preschool teacher training as a whole. This limitation provides an opportunity to carry out a broad representative study, led by Chilean Communication and Education researchers.

3. Proposal for the inclusion of media education

This doctoral thesis has been framed as a descriptive study that aims at a better understanding of the inclusion of media education in preschool teacher training. This study is justified by the potential contributions it may yield to society, specifically, regarding to the development of proposals addressing media education.

We have found different stages where action is required in order to include media education. In the first part of this thesis we had pointed out that we understand media education as a field of study in which a number of actors struggle to achieve privileged positions with the disputed field -in this case, the Education field-.

This struggle within the field is chiefly political. In fact, we could identify an interesting opportunity for media education in this context, after years of digital literacy hegemony. This particular national -and international- scenario could be leveraged.

The poor results we have found among the Chilean students in the ICT-related measurements, take us to point out the need to include the improvements regarding digital literacy within the scope of media education or, at least, complemented by it. On the international level, social phenomena such as the generalization of fake news and the emergence of mobile phone addiction have increasingly settled in the media agenda worldwide. In this context, a window of opportunity is being opened in order to revalue media education before the public authorities.

Thus, we propose to develop a media education program, in partnership with the public authorities, including topics such as the identification of fake news and the proper use of mobile phones.

Another proposed action, that should be backed by the support of the Preschool Education Subsecretary, concerns training sessions for preschool principals in which they could identify the differences between ICT education and media education.

In order to address this action, we suggest that these training sessions revolve around the five basic questions of media education proposed by Masterman (1983), resumed by the Center for Media Literacy (2005) and adopted by the Chilean National Television Council (2014).

This training should lead to a broad review about the way media and mass media are being transversally used in the Preschool Education degree, in order to overcome their use as a mere resource and fostering a reflection about media usage. As an example, whenever a video is used in class to learn about a specific content, the five questions on media education could be introduced in the reflection about the content.

Moreover, this training should promote a review of the ICT-centered subjects, that could be turned into media education subjects taught jointly by two teachers, one with experience in ICT-centered subjects and one in language and communication-related subjects. A balance should be sought between media education and information literacy in the beginning as a transit stage, using the Unesco AMI curriculum. When teachers reach a greater domain, media education should be the focus of the subject and

information only one of its topics to be addressed. For this second part it is recommended to work with the dimensions of media competence (Ferrés & Piscitelli, 2012).

We argue that it is important to persuade the Directors of the undergraduate programs of Preschool Education about the need for this change. For this reason, the training should be flexible, centered in reviewing the areas of interest of the degree and focusing on the way in which learning about media could help in addressing them.

The second suggestion focuses on a media education training for the Directors of Preschool Education undergraduate programs, aimed at improving the usage and transversal study of media and mass media within those programs, as well as turning the ICT-centered subjects into media education subjects.

A third action, that would require the support of the Preschool Education Subsecretary at the Ministry of Education, as well as the related degrees' Directors, has to do with teacher training. This action should be deployed in three groups, as we have argued before: teachers of ICT-centered subjects, teachers of language and communication-related subjects, and teachers that work on subjects not included in these two groups. In general, all groups should receive training in media education, following the work initiated with the undergraduate programs directors.

However, in this context some specific aspects derived from the results of this research should be considered. In this line, we aim at developing a flexible strategy able to respond to the teachers' interests and needs. Furthermore, an essential aspect for teachers to consider is the emotion management.

It is also relevant to teach teachers the didactic method to approach media in two ways: first, how to teach about media and mass media to the Preschool Education undergraduate students; and, second, how to address media education with boys and girls at the kindergarten level.

ICT-centered teachers could reflect upon the excessive enthusiasm that the emergence of every new technology, from the radio, to the TV and nowadays the Internet, has provoked. Then, data about the implementation of ICT could be contrasted with the poor results obtained by Chilean students regarding their digital skills and, therefore, understand mass

media from the perspective of the mediated society, where the changes produced by technologies are cultural and social.

As for the language and communication teachers, we propose to work on Buckingham's ideas (2008, 2013) regarding the apocalyptic approach to media and its opposite view, fostering an evaluation about the positive and negative aspects of media, and learning how to cope with them.

There are professors for each of these subjects in every Preschool Education undergraduate program. For this reason, the training sessions should be developed and coordinated by the Preschool Education Subsecretary.

As for the other teachers, we suggest the focus should be on the transversality of media education. In this regard, in a similar approach as the directors', we propose to overcome the perception of media as a subsidiary resource and foster a reflection about media while it is used. Moreover, the attitude related to critical thinking could, thus, be enhanced, leveraging Paulo Freire's influence among the Chilean educators, being "critical with our own critical sense, acknowledging the ease with which we turn to reason in order to legitimize our ideological and ethical bias" (Ferrés, 2014, 240. Translation is ours).

The training sessions for each of these groups should merge into periodic meetings where teachers could address media-related problems and contrast their learning and difficulties to apply media education with their students. For all of the reasons we have presented, regarding teachers we suggest to:

Organize, in the third place, a media education training plan for Preschool Education undergraduate programs deployed in three groups, based on the media education key questions, the emotions management in front of screens and the didactic method to work on, both with undergraduate students and with boys and girls at the kindergarten level. The three groups would be formed by teachers of ICT-centered subjects -with whom the focus would be a revision of the view that advocates for the media-, teachers of language and communication-related subjects -stressing the study of the apocalyptic perspective of the media- and, last, all other teachers, who would examine a critical view of media with the transversality of media education as the main goal.

The fourth and last objective regarding the inclusion of media education in the Preschool Education teacher training focuses on the work with students. Training should be led ICT-

related teachers, together with language and communication teachers, within a new subject on media education.

The actions involving students should focus on the emotions management in front of screens for two reasons. First, because studies of the mind show that:

Education professionals should take into account the fact that, even if they are not aware of it, they are communicators and, as such, their endeavour will only be effective if they are able to manage emotionally compelling elements for their interlocutors and to channel the energies freed by those elements towards their goals. (Ferrés, 2014, 239).

Second, because starting from the emotions generated by screens will be an unknown field for the students, which could strengthen the teacher's role and would allow him or her to validate it before the students.

Furthermore, the key questions of media education and the apologetic and apocalyptic traditions about the link between media and education, should be included. Our proposal is built on the beliefs and skills we have identified along this research.

Regarding the information field, we suggest to work on the idea of technology fetishism, problematizing the perception about the Internet showing objective facts of reality, and reflecting upon the reasons behind our preferences for some shows over others.

Other relevant aspects that may engage students are related to the information production process, reflecting about the accuracy of the information they find on the Internet and the need to contrast different sources. This topic could be linked to fake news. Understanding the reasons behind the constant presence of police-related news in the Chilean news programs could also be interesting. This could be related to the form and esthetics of the news, as well as the emotions they seek to provoke. Then, teachers should address the ideological invulnerability principle they showed before the news that made them feel scared.

Other topics to be emphasized are the ones not yet mastered by the students, such as the economic constraints of media, their socio political trends, the adoption of showbusiness practices in the news and the characteristics of the Audiovisual Council.

Regarding the entertainment field, a good starting point would be the attention students pay to the influence of fiction in their lives. After this, the emotional implications of the visual codes and the artistic trends could be addressed.

As for the Internet as the media they feel closer to their generation, we suggest to open the debate with a reflection upon the mobile phone addiction, which we consider a cross-cutting topic that leads to examining their media consumption.

Another relevant topic, that adds to the fake news discussion, has to do with working on the learning sources regarding education available on the Internet, such as academic magazines, software, didactic strategies using technology, like Webquests, among others.

We find important to work on aspects that are not yet known by the students, such as the usage of image editing software and digital reading, the caution with their own personal data and regulation related to children's Internet access.

When it comes to creating and expressing oneself, students should be encouraged to generate, publish and share video. We guess that they may be reluctant to showing their work online, however, we consider that these constraints could be overcome within the frame of an academic work. Furthermore, Internet use towards civic goals should be enhanced, understanding students as social subjects.

The didactic method to address media with children, should be examined by students within the media education subject, where they could plan and develop what they have learnt in a preschool classroom.

Students could use the guides of the Chilean National Television Council, focused on children between 3 and 6 years of age. These guides suggest to work on four out of the five key questions of media education. It is expected that they can overcome the usage of media as a mere support resource, generating the first learning experiences about media in children.

Children will learn insofar as their families acquire knowledge about media education themselves. A good starting point is the awareness and understanding about the implications of the children's media consumption, of cartoons, for example. For this purpose, Fuenzalida (2016) suggested to leverage children's television in order to strengthen their socio-emotional skills.

Children's media consumption should be encouraged to be shared with adults, so that they can validate their interests and get the families involved in their relationship with mass media. This consumption should always be limited in time and enjoyable for children; it could be accompanied by other activities allowing them to reflect upon the pleasure of viewing. By means of this strategy, the adult will view the shows chosen by children, instead of doing the opposite, avoiding the possibility to expose children to inadequate content.

We could summarize this proposal by suggesting, in the fourth place, a media education training addressed to Preschool Education undergraduates within a specific subject, where the emotions management before screens would be emphasized, and other topics such as information, entertainment, Internet and the didactic method of media education for preschool education would be taken into account. The specific subject would be complemented by a transversal media education along the undergraduate studies.

The proposal we have presented could only be possible if the authorities show their support to the inclusion of media education at the kindergarten level and, furthermore, if we -advocates for media education- are capable of stressing compelling reasons to convince the authorities about the importance of our goals.

4. Future research suggestions

The basic premise of this thesis is that media education should be a constant from Kindergarten to University, as stressed by Unesco 36 years ago. We acknowledge the progress achieved in validating media education but, at the same time, we consider there is still a long road ahead before it shows a strong public impact. With the social impact in mind, we offer some suggestions for future research. Some of them stem from this study's limitations while others emerge from the research we have conducted along these last four years.

First, we state the need to develop a national media competence study at universities. Such a study should be backed by the Preschool Education Subsecretary, in order to work on a representative sample of the population, as well as to be able to confirm or reject the approaches developed under this research.

Another suggested research line has to do with the review of the questionnaires that measure media competence. We believe that the difficulties we have identified among the future teachers, show that the existing instruments should be improved. These improvements could result in more challenging interactive questionnaires that address the teachers' attitudes, knowledge and skills.

Third, we stress the need to further look into the causes of the poor attention paid to preschool by media education. We suggest to investigate the media education experts, researchers and authorities' insights in order to identify potential constraints and biases that might cause the absence of preschool education in this field.

Furthermore, a new research line could address the relationship that university professors in the degree of Preschool Education - especially those teaching ICT and Language and Communication- have with the media, both personally and professionally. According to our theoretical framework and this thesis results, these professors are in charge of addressing the relationship between Education and Media

Our last suggestion for future research refers to the usage of media and mass media in the Chilean kindergartens made by preschool teachers and preschool students. Such a study would allow to know their media usage in practice.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2017). *Informe de Resultados Nacionales ICILS 2013*. Santiago de Chile: Agencia de la Calidad de la Educación. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/ICILS_V03_27MAR.pdf
- Aguaded, I., & Cabero, J. (1995). *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Álvarez Rojas, A. M. (2011). Influencia del pensamiento de Paulo Freire en Chile: ideas para un debate. *Revista Perspectivas: notas sobre intervención y acción social*(22), 215–237.
- Andrada, P. (2015). Estado de la cuestión de la formación docente en educación en medios. *Comunicación y Medios*(32), 83-99.
- Andrada, P. (2015a). Estado de la cuestión de la formación docente en educación en medios. *Comunicación y Medios*(32), 83-99. doi:10.5354/0719-1529.2015.36700
- Andrada, P. (2015b). Aproximaciones a las competencias mediáticas de los telespectadores. En Antezana, L. & Cabalin, C. *Audiencias Volátiles. Televisión, ficción y educación* (pp. 123-139). Santiago: Instituto de la Comunicación e Imagen.
- Andrada, P. (26 de enero de 2018). *Del salto digital a la necesidad de un uso reflexivo de la tecnología en educación y comunicación*. Recuperado de Observatorio de Cibermedios: <https://observatoriocibermedios.upf.edu/tecnologia-educacion-comunicacion>.
- Andrada, P. & Cabalin (En revisión). Percepciones sobre los medios de comunicación en formadores de docentes de educación infantil en Chile.
- Bassets, M. (9 de junio de 2018). Francia intenta prohibir el uso de móviles en las escuelas. *El País*. Recuperado em 1 de julio de 2018, de https://elpais.com/internacional/2018/06/07/actualidad/1528393780_814287.htm
- 1
- Bourdieu, P. (1998). *On television* (P. Parkhurs Ferguson, trans.). New York: The New Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1963). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1995). *Respuestas para un antropología reflexiva*. México DF: Grijalbo.

- Brunner, J., & Catalán, C. (1987). *Industria y mercados culturales en Chile: descripción y cuantificaciones. Documento de trabajo No. 359*. Santiago, de Chile: FLACSO. Recuperado de <http://flacsochile.org/biblioteca/pub/memoria/1987/000272.pdf>
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología, Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Buckingham, D. (2011/2013). *La infancia materialista. Crecer en la cultura consumista*. Madrid: Morata.
- Buitrago, A. (2016). *Los profesionales de la comunicación ante la competencia mediática*. Segovia: Universidad de Valladolid. Tesis para optar al grado de doctor por la Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16807>
- Cabalin, C. (2014). Estudiantes conectados y movilizados: El uso de Facebook en las protestas estudiantiles en Chile. *Comunicar*(43), 25-33. doi:10.3916/C43-2014-02
- Cabero, J., & Guerra, S. (2011). La alfabetización y la formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado. *Educación XXI*, 1(14), 89-115. doi:10.5944/educxx1.14.1.264
- Callejo Gallego, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas. *Revista Española de Salud Pública*, 5(76), 409-422. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/170/17076504.pdf>
- Castillo, P., & 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>
- Castro, E. (2001). El paradigma latinoamericano de la Educomunicación: El campo para la intervención social. Metacomunicación, *Revista Académica de Comunicación y Ciencias Sociales*(1), 117-128.
- CML. (2005). *5 preguntas claves que pueden cambiar el mundo. Actividades de clase para alfabetismo en medios*. Center for Media Literacy.
- CNTV. (2005). *V Encuesta Nacional de Televisión*. Santiago de Chile: CNTV. Recuperado de <https://www.cntv.cl/v-encuesta-nacional-de-television-2005/cntv/2011-04-15/160901.html>

- CNTV. (2007). *Informe 0-5 Pre-Escolares Toons Chilenos*. Consejo Nacional de Televisión. Recuperado de <https://www.cntv.cl/informe-0-5-pre-escolares-toons-chilenos-2007/cntv/2011-03-23/133057.html>
- CNTV. (2014). *¿Qué ves cuándo ves TV?*
- CNTV. (2017). *Avance IX Encuesta Nacional de Televisión de Chile*. Consejo Nacional de Televisión (CNTV) de Chile. Recuperado de https://www.cntv.cl/cntv/site/artic/20180502/asocfile/20180502113330/ix_entv_final.pdf
- CNTV. (2018). *IX Encuesta nacional de televisión. Informe Final*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Televisión. Recuperado de <https://www.cntv.cl/ix-encuesta-nacional-de-televisión-2017/cntv/2018-05-02/113330.html>
- Condeza, R. (2018). *Palabras de la directora. Magíster en Comunicación Social. Mención Comunicación y Educación. Brochure. Admisión 2018*. Recuperado de <http://mce.comunicaciones.uc.cl/wp-content/uploads/2017/10/MAGISTER-COMUNICACION-Y-EDUCACION.pdf>
- Condeza, R., & De Fontcuberta, M. (2014). Comunicación y Educación: Ampliando las fronteras. *Cuadernos.info*(35), 10-11.
- De Fontcuberta, M. (2009). Propuestas para la formación en educación en medios en profesores chilenos. *Comunicar*(32), 201-207. doi:10.3916/c32-2009-03-001.
- De Fontcuberta, M., & Guerrero, C. (2007). Una nueva propuesta para la educación en medios. *Cuadernos de Información*, 20, 87-97. doi:. *Cuadernos de Información*(20), 87-97. doi:10.7764/cdi.20.115
- Declaración de Moscú. (2012). *Declaración de Moscú sobre Alfabetización Mediática e Informacional*.
- Declaración de Murcia. (2010). *Declaración de Murcia sobre la acción social y educativa de las bibliotecas públicas en tiempo de crisis*. Murcia.
- Declaración de Praga. (2003). *Declaración de Praga: "Hacia una sociedad alfabetizada informacionalmente"*. Recuperado de <http://www.peri.net.ni/pdf/01/Declaraci1.pdf>
- Declaración de Toledo, 2. (2006). *Bibliotecas por el aprendizaje permanente. Declaración de Toledo sobre la alfabetización informacional (Alfin)*. Recuperado de http://www.peri.net.ni/pdf/documentosALFIN/Dec_Toledo.pdf

- Donoso, K. (2013). El "apagón cultural" en Chile: políticas culturales y censura en la dictadura de Pinochet 1973-1983. *Outros Tempos*, 10(16), 104-129. doi:10.18817/ot.v10i16.285
- Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis. *Estudios pedagógicos*, 1(31), 113-135.
- Dorfman, A. (1985). Evaluación del desarrollo de la lectura crítica en Latinoamérica. Entrevista a Ariel Dorfman. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*(15), 9-13. Recuperado de <http://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/1798> (01/04/
- Dorfman, A. (1999). Como se gesta un " manual de descolonización": Disney desde una perspectiva tercermundista. *Educación y biblioteca*(104), 66.
- Dorfman, A., & Mattelard, A. (1972/2012). *Para leer al pato Donald. México: Siglo XXI. México: Siglo XXI.*
- Dornaletche, J., Buitrago, A., & 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
- Dussillant, F., & González, P. (2012). Rentabilidad de la Inversión en primera infancia. *Estudios Sociales*(120), 187-222.
- El Mostrador. (2017). Participación laboral de mujeres en Chile se acerca a cifras de países islámicos y es la segunda peor de América. *El Mostrador*, 1. Recuperado de <http://www.elmostrador.cl/braga/2017/09/30/participacion-laboral-de-mujeres-en-chile-se-acerca-a-cifras-de-paises-islamicos-y-es-la-segunda-peor-de-america/>
- Enlaces. (s.d.). *Enlaces, Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación. Quiénes somos.* Recuperado de Enlaces.cl: <http://www.enlaces.cl/sobre-enlaces/quienes-somos/>
- European Commission. (2014). *The International Computer and Information Literacy Study (ICILS). Main findings and implications for education policies in Europe.* Comisión Europea. Recuperado de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2014/ec-icils_en.pdf
- Europeo, P. (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.* Recuperado de: <http://goo.gl/vSDKSg>

- Fedorov, A. (2011). Alfabetización mediática en el mundo. . *Revista Iberoamericana de Comunicación. Infoamérica.* (5), 7-23. Recuperado de <https://www.infoamerica.org/icr/n05/fedorov.pdf>
- Feixa, C., Fernández-Planells, A., & Figueras-Maz, M. (2016). Generación Hashtag. Los movimientos juveniles en la era de la web social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 107-120. Recuperado de <http://www.redalyc.org/jatsRepo/773/77344439006/index.html>
- Ferrés, J. (1996). *Televisión Subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona: Paidós.
- Ferrés, J. (2006). La competència en comunicació audiovisual: proposta articulada de dimensions i indicadors. *Quaderns del CAC*(25), 9-18.
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*(29), 100-107.
- Ferrés, J. (2013). Cambio de paradigma en la educación mediática. Cuatro razones y una conclusión. Em D. Aranda, A. Creus, & J. Sánchez-Navarro, *Educación, medios digitales y cultura de la participación* (pp. 37-46). Editorial UOC.
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*(38), 75-82.
- Ferrés, J., A., G. M., Aguaded, J. I., Fernández, J., Figueras, M., & Blanes, M. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España.* . Ministerio de Educación (Instituto de Tecnología Educat.
- Ferrés, J., Masanet, M.-J., & Marta-Lazo, C. (2013). Neurociencia y educación mediática: carencias en el caso español. *Historia y Comunicación Social, diciembre*(18), 129-144. doi:10.5209/rev_HICS.2013.v18.44317
- Ferrés, J., Mateus, J.-C. & Andrada, P. (2018). Construcción de un cuestionario transnacional de competencia mediática. Resúmenes del VI Congreso Internacional de la AE-IC ‘Comunicación y Conocimiento’ 26 al 29 de junio de 2018, Salamanca, España. 145-146
- Fez, D. d. (2011). *Fez Declaration on media and information Literacy*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>
- Flores, J. (14 de junio de 2018). Yo elijo mi PC 2018: Mineduc entrega 30 mil computadores. *Biobiochile.cl*. Recuperado de

- <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2018/06/14/yo-elijo-mi-pc-2018-mineduc-entrega-30-mil-computadores-gratuitos-para-estudiantes.shtml>
- Fondecyt. (s.d.). *Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico. Concurso*. .
Obtido de Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología de Chile:
<http://www.conicyt.cl/fondecyt/category/concursos/fondecyt-regular/>
- Fraillon, J., Schulz, W., Friedman, T., Ainley, J., & Gebhardt, E. (2015). *IEA*. Recuperado de 2018, de International Computer and Information Literacy Study. ICILS 2013. Technical Report:
https://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICILS_2013_Technical_Report.pdf
- Frau-Meigs, D., Velez, I., & Michel, J. F. (2017). *Public policies in media and information literacy in Europe: cross-country comparisons*. London; New York: Routledge. Taylor & Francis.
- Freire, P. (1970/2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fuenzalida, V. (1985). La recepción activa de Televisión. Entrevista a Valerio Fuenzalida . *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*.(16.), 4-7. Recuperado de <http://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/1813> (01/04/2018)
- Fuenzalida, V. (2005). *Expectativas Educativas de las audiencias televisivas*. Bogotá: Norma.
- Fuenzalida, V. (2013). *Valerio Fuenzalida y su vida tras la investigación de las audiencias. Entrevista a Valerio Fuenzalida en Facultad de Comunicaciones PUC*. Recuperado de Facultad de Comunicaciones PUC.: <http://comunicaciones.uc.cl/valerio-fuenzalida-y-su-vida-tras-la-investigacion-de-las-audiencia>
- Fuenzalida, V. (noviembre de 2014). Los Investigadores. Valerio Fuenzalida. (Rededucom., Entrevistador). Recuperado de <https://www.rededucom.org/los-investigadores/valerio-fuenzalida.htm> (29/03/2018)
- Fuenzalida, V. (2016). *La Nueva Televisión Infantil*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Gallego, M. J., Gámiz, V., & Gutiérrez, E. (2010). El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar. *EduTec*(34), 1-18. Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/>

- 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>
- García Canclini, N. (1990/1995). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- García Matilla, A. (2003). *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Barcelona: Gedisa.
- Garretón, M.A., & G. (2010). La democracia incompleta en Chile: La realidad tras los rankings internacionales. *Revista de ciencia política*, 1(30), 115-148. doi:doi:10.4067/S0718-090X2010000100007
- González, N., Gozávez, V., & Ramírez, A. (2015). La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas. *Revista de Educación*(367), 117-146.
- González-Samé, H., Romero-Rodríguez, L., & Aguaded, J. (2017). La investigación en comunicación en Latinoamérica: Una aproximación histórica (1950-2016). *Historia y comunicación social*, 2(22), 427-445.
- Gozávez, V., González, N., & Caldeiro, M. C. (2014). La competencia mediática del profesorado: Un instrumento para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(16), 129-146. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article>
- Guardian, T. (6 de mayo de 2014). OECD and Pisa tests are damaging education worldwide - academics. Recuperado de <https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>
- Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 31-39. doi:10.3916/C38-2012-02-03
- Habana, D. d. (2012). *15 acciones de ALFIN por un trabajo colaborativo y de generación de redes para el crecimiento de la alfabetización informacional en el contexto de los países iberoamericanos*.
- Hermosilla, M. E. (noviembre de 2014). Los Investigadores. Entrevista a María Elan Hermosilla. (Rededucom, Entrevistador). Recuperado de <https://www.rededucom.org/los-investigadores/maria-elena-hermosilla.htm> (29/03/2018)

- Hermosilla, M. H., & Fuenzalida, V. (1989). *Evaluación de la experiencia de Ceneca en recepción activa de la televisión: programa de educación para la recepción activa*. Santiago : Ceneca-Unesco.
- Hermosilla, M. E. (1987). *La educación para los medios en la formación del comunicador social*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria, Licenciatura de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de la República.
- Hermosilla, M., & Fuenzalida, V. (1989). *Evaluación de la experiencia de CENECA en recepción activa de la televisión: programa de educación para la recepción activa de la televisión*. Santiago: Ceneca-Unesco.
- Hobbs, R. (2011). *Digital and media literacy : connecting culture and classroom*. London: Corwin Press.
- Instefjord, E. (2014). Appropriation of Digital Competence in Teacher Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 4, 313-329. Recuperado de https://www.idunn.no/file/pdf/66738491/appropriation_of_digitalcompetence_in_teacher_education.pdf
- IPFCHILE. (2016). *Instituto Paulo Freire en Chile. Institución*. Recuperado de Instituto Paulo Freire en Chile: <http://www.ipfchile.cl/index.php/institucion>
- Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K., & Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Computers & Education*(68), 473-481. doi:10.1016/j.compedu.2013.06.008
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La convergencia de la cultura de los medios de comunicación* . Paidós: Barcelona.
- Johannesen, M., Øgrim, L., & Giæver, T. H. (2014). Notion in Motion: Teachers' Digital Competence. *Nordic Journal of Digital Literacy*. 4, 300-312. Recuperado de https://www.idunn.no/file/pdf/66738487/notion_in_motion_teachersdigital_competence_.pdf
- Kaplún, M. (1998/2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador)*. La Habana: Caminos.
- Klein, S. (2004). *La fórmula de la felicidad*. Urano. Barcelona. Barcelona: Urano.
- La Vanguardia. (10 de junio de 2018). *A juicio un yihadista danés que combatió en Siria 3 años y que financió al EI*. Obtenido de La Vanguardia: <http://www.lavanguardia.com/vida/20180610/444282635195/a-juicio-un-yihadista-danes-que-combatio-en-siria-3-anos-y-que-financio-al-ei.html>

- Lavados, J. (2012). La Neurobiología del Aprendizaje Temprano. *Estudios Sociales*(120), 33-58.
- Lee, A., & So, C. (2014). Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias. *Comunicar*(42), 137-146. doi:10.3916/C42-2014-13
- López, L., & Aguaded-Gómez, M. (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., & Engelien, K. L. (2014). What Does Professional Digital Competence Mean in Teacher Education? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 4, 280-298. Recuperado de https://www.idunn.no/file/pdf/66738495/what_does_professional_digital_competence_mean_inteacher_e.pdf
- Maceió, D. d. (2011). *Declaração de Maceió sobre a competência em informação*. Recuperado de <http://www.fci.unb.br/phocadownload/declaracaomaceio.pdf>
- Marín, I., Rivera, D., & 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
- Martin Barbero, J. (1987/1991). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. . Gustavo Gil: Barcelona.
- Masanet, M. J., & Ferrés, J. (2013). La enseñanza universitaria española en materia de educación mediática . *Communication Papers*, 2(2), 83-90. Recuperado de <http://goo.gl/btHKx8>
- Masteman, L. (1983). La educación en materia de comunicación: problemas teóricos y posibilidades concretas. (Unesco, Ed.) *Perspectivas*, 191-200.
- Mateus, J.C. & Quiroz, M. (2017). Educommunication: a theoretical approach of studying media in school environments. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 26(14), 152-163.
- Mateus, J.C. & Andrada, P. (en prensa). La escuela en la incertidumbre digital: una lectura crítica desde las experiencias peruana y chilena. Universidad Casa Grande: Guayaquil.
- Mattelart, A. (. (2003). Intelectuales, comunicación y cultura: entre la gerencia global y la recuperación de la crítica. Entrevista de Analía Reale y Carlos Mangone. R. Volumen V. 1. 2003. <https://se>. *Revista Eptic (Publicado originalmente en Revista Causas y Azares*, 4., V(1), 7-23.

- Mattelart, A. (2003). Intelectuales, comunicación y cultura: entre la gerencia global y la recuperación de la crítica. Entrevista de Analía Reale y Carlos Mangone. *Revista Causas y Azares*(4), 7–23. Recuperado de <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3536.html>
- Mattelart, A., & Mattelart, M. (1972). Ruptura y continuidad en la comunicación: puntos para una polémica. *Cuadernos de la Realidad Nacional, CEREN*(12), 100-143. Recuperado de <http://www.blest.eu/biblio/ceren2/cap6.html> (01/04/2018).
- Memoria Chilena. (2018). *La Reforma Agraria (1962-1973)*. Obtido de Biblioteca Digital en Biblioteca Nacional de Chile: <http://www.enlaces.cl/marco-de-competencias-tecnologicas-para-el-sistema-escolar/>
- Mineduc. (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile; Salesianos. Recuperado de <http://goo.gl/DKIK6R>
- Mineduc. (2011). *Competencias tic para la profesión docente*. Ministerio de Educación de Chile. Enlaces. Recuperado de <http://www.enlaces.cl/marco-de-competencias-tecnologicas-para-el-sistema-escolar>
- Mineduc. (2011). *Estándares de Competencia TIC para la profesión docente*. Mineduc. Recuperado de <http://www.enlaces.cl/marco-de-competencias-tecnologicas-para-el-sistema-escolar/>
- Mineduc. (2012). *Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/Estudiantes_pedagogia/estud_pedagogia/estandares_Fid/estandar_parvula
- Mineduc. (2014). *Informe de Resultados SIMCE TIC 2º Medio*. Mineduc. Recuperado de <http://www.enlaces.cl/wp-content/uploads/informe-resultados-final-16-12-2014.pdf>
- Mineduc. (2015). *Bases Curriculares 7º y 8º Básico y 2º y 3º medio*. Santiago de Chile: Mineduc. Recuperado de http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-37136_bases.pdf
- Mineduc. (2017). *Recomendaciones para una Política Digital en Educación Escolar*. Mineduc. Recuperado de <http://cpce.udp.cl/wp-content/uploads/2017/09/Recomendaciones-Poli%CC%81tica-Digital.pdf>

- Mineduc. (2018). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Mineduc. Recuperado de <https://parvularia.mineduc.cl/2018/03/06/descarga-las-bases-curriculares-la-educacion-parvularia-2018/>
- Otero, C. (21 de julio de 2017). *As.com*. Recuperado de [As: https://as.com/betech/2017/07/21/portada/1500632891_732057.html](https://as.com/betech/2017/07/21/portada/1500632891_732057.html)
- Pacheco, P., Elacqua, G., & Brunner, J. J. (2005). *Educación Preescolar Estrategia Bicentenario*. Ministerio de Educación (Mineduc) de Chile.
- Palmer, S. (17 de noviembre de 2016). SCREEN LOCK As screen addiction is becoming a growing problem for our kids, here's how to stop them from having an iPaddy. *The Sun*. Recuperado de <https://www.thesun.co.uk/living/2202225/how-to-prevent-the-ipaddy-scr>
- Paris Declaration. (2014). *Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era*.
- Parlamento Europeo. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea. Recuperado en 18 de diciembre de 2016, de http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf
- Parlamento Europeo. (2008). Resolución 2008/2129 (INI) del Parlamento Europeo. Resolución sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital. Recuperado de <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-20>
- Pereira, S. (1998). *A televisão na família processos de mediação com crianças em idade pré-escolar*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança (IEC).
- Pereira, S. (2011). *Literacia dos media. Declaração de Braga*. Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Recuperado de <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/lmc/article/download/520/490>
- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., & Pombo, T. &. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. . Ministério da Educação e Ciência de Portugal.
- Pérez-Rodríguez, M. A., & 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

- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., & Tacchi, J. (2015). *Digital Ethnography: Principles and Practice*. London: Sage.
- Pinto, M. (2000). *A televisão no quotidiano das crianças*. Porto: Afrontamento.
- Pinto, R. (2004). Paulo Freire: un educador humanista cristiano en Chile. *Pensamiento Educativo*(34), 234–258. Obtido de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/286/594>
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. New York: MCB University Press. .
- Purcell, F. (2011). Cine y censura en Chile: Entre lo local y lo transnacional, 1910-1945. *Atenea (Concepción)*, 503(503), 187-201. doi:10.4067/S0718-04622011000100010
- Quezada, M. J. (8 de Marzo de 2014). Ministerio de Educación integra el uso de tablets en educación preescolar. *Emol*.
- RAE. (2014). *Real Academia Española* . Obtido de Diccionario Real Academia Española. 23ª edición: <http://goo.gl/xeZDOU>
- Revista de Educación. (2015). *Hitos de la historia del Mineduc*. Recuperado de Mineduc: <http://www.revistadeeducacion.cl/hitos-de-la-historia-del-mineduc/>
- Røkenes, F., & Krumsvik, R. J. (2014). Development of student teacher's digital competence in teacher education A Literature Review. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 250-280. Recuperado de https://www.idunn.no/file/pdf/66738479/development_of_student_teachers_digital_competence_in_teac.pdf
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Deusto.
- Silva, J. (2009). Estándares TIC para la Formación inicial Docente: Una política pública en el contexto chileno. Em J. S. (Editor), *Nuevas Ideas en Informática Educativa*. (Vol. 5, pp. 128-139). Santiago de Chile: Department of Computer Science Universidad de Chile.
- Stoddard, J. (2010). The roles of epistemology and ideology in teachers' pedagogy with historical 'media'. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(16), 153-171. doi:10.1080/13540600903475694
- Sur, E., Ünal, E., & Iseries, K. (2014). Creencias sobre alfabetización mediática en profesores y estudiantes de Educación Primaria. *Comunicar*(42), 119-127. doi: 10.3916/C42-2014-11

- Tiede, & Grafe. (2016). Pedagogía mediática en la formación de profesores de Alemania y EEUU. . *Comunicar*(49), 19-28. doi:10.3916/C49-2016-02
- Toffler, A. (1982/1993). *La tercera ola (traducción de Adolfo Martín)*. Barcelona: Plaza & Janés.
- The Guardian (6 de mayo de 2014). OECD and Pisa tests are damaging education worldwide - academics. Recuperado de:
<https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>
- Unesco. (22 de enero de 1982). *Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación*. Recuperado de Unesco:
http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_S.PDF
- Unesco. (1984). *La Educación en materia de Comunicación*. . París: Unesco.
- Unesco. (1990). Declaración Mundial de Educación para Todos. (p. 42). omtien, Tailandia: Unesco. Recuperado de
http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Unesco. (2000). *Marco de Acción Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal)*. Paris: Unesco. Recuperado de
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Unesco. (2005). *Beacons of the Information Society. The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*.
- Unesco. (2007). Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education. Recuperado de http://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Parisagendafin_en.pdf
- Unesco. (2009). *Declaración de Lima. Alfabetización Informativa: Formando a los Formadores*.
- Unesco. (2012). *Declaración de Moscú sobre Alfabetización Mediática e Informativa*. Moscú: Unesco. Recuperado de
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/In_Focus/moscow_declaration_mil_es.pdf
- Valdivia, A., Herrera, M., & Guerrero, M. (2015). Aprendizaje y producción mediática digital en la escuela: Un abordaje etnográfico del aprendizaje como práctica cultural en Artes Visuales. *Estudios pedagógicos*, 41, 231-251.

- Valencia-Molina, T., Serna-Collazos, A., Ochoa-Angrino, S., Caicedo-Tamayo, A., Montes-González, J., & Chávez-Vescance, J. (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 - Cali.
- Vicente, J., & Martell, A. I. (1988). LATINOAMÉRICA: Algunas experiencias de la educación para la TV. *Comunicación*(64), 25-49. Recuperado de <http://gumilla.org/biblioteca/php/buscar.php?base=biblo&cipar=biblo.par&epilogo=&Formato=w&Opcion=detalle&Expres>
- Villarroel, M., Andrada, P., & Dittus, R. (2011). Chile: posibilidades y certezas de una geografía incierta. . Em N. J. editora)., *Análisis de recepción en América Latina: un recuento histórico con perspectivas al futuro*. (pp. 103-130). Quito: Quipus, Ciespal.
- Wilson, C., Grizzle , A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.-K. (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional. Curriculum para profesores*. Quito: Unesco. Recuperado em 24 de junio de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>
- Zarowsky, M. (2010). De la desmitificación de la historieta a la historia del mito: una genealogía de Para leer al Pato Donald. *En ponencia al Primer Congreso Internacional de Historietas, Viñetas, Series*. Buenos Aires.: Biblioteca Nacional,. Recuperado de <http://www.felsemiotica.org/site/wp-content/uploads/2014/10/Zarowsky-Mariano-De-la-desmitificaci%C3%B3n-de-la-historieta-a-la-historia-del-mito-una-genealog%C3%ADa-de-Para-leer-al-Pato-Donald-1.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario directoras de las carreras de educación parvularias

Cuestionario Responsables Académicos de Educación Parvularia
Bienvenido al Cuestionario
<p>Este cuestionario para responsables académicos de las carreras de Educación Parvularia en Chile se sitúa en el contexto de la investigación de una tesis doctoral sobre la formación docente en educación en medios de comunicación. Este estudio cuenta con el apoyo de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, Conicyt, la Fundación Integra y la Universitat Pompeu Fabra, de Barcelona.</p> <p>Definimos la educación en medios como la capacidad de interactuar con mensajes mediáticos ajenos con una actitud crítica, y de expresarse a través de los medios de comunicación con corrección, creatividad y compromiso (Ferrés y Piscitelli, 2012). El concepto de medios de comunicación desde esta perspectiva incluye los medios tradicionales como la televisión, la radio y la prensa escrita, así como las nuevas tecnologías tales como teléfonos celulares, computadores personales y uso de software.</p> <p>Sus respuestas son importantes ya que contribuirán a determinar de qué forma la educación en medios es incorporada en las carreras de educación parvularia en Chile. La información que nos entregue será confidencial por lo que le pedimos la mayor sinceridad al contestar el cuestionario. Una vez concluida esta fase del estudio, le facilitaremos los resultados obtenidos.</p> <p>¡Muchas gracias por participar en esta investigación!</p>

1

Cuestionario Responsables Académicos de Educación Parvularia

Medios de Comunicación y Recursos de la Carrera

* 1. Marque cada medio de comunicación y recurso tecnológico que la carrera pone a disposición de las (os) estudiantes.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Diarios/ Revistas impresas | <input type="checkbox"/> Cámaras de video/ fotos |
| <input type="checkbox"/> CDs de música | <input type="checkbox"/> Computadores con conexión a Internet |
| <input type="checkbox"/> Videos en CD o DVD | <input type="checkbox"/> Programas de radio educativos |
| <input type="checkbox"/> Reproductores de música | <input type="checkbox"/> Programas de TV educativos |
| <input type="checkbox"/> Reproductores de DVD/Video | <input type="checkbox"/> Software educativos para párvulos |
| <input type="checkbox"/> Televisores | <input type="checkbox"/> Software educativos para profesores |

* 2. Escriba de mayor a menor los 3 medios de comunicación o recursos tecnológicos **MÁS UTILIZADOS** en su carrera.

Medio o Recurso 1	<input type="text"/>
Medio o Recurso 2	<input type="text"/>
Medio o Recurso 3	<input type="text"/>

Cuestionario Responsables Académicos de Educación Parvularia

Importancia y utilización de los medios de comunicación

* 3. Señale qué importancia tienen los medios de comunicación en el plan de estudios de su carrera según cada una de las áreas de formación.

	No tienen ninguna importancia	Tienen una baja importancia	Tienen una importancia media	Tienen una alta importancia	Tienen la mayor importancia
Área de Formación Disciplinar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Área de Formación Pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Área de Formación Práctica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Área de Formación General	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 4. Señale con qué frecuencia son utilizados los medios de comunicación en las asignaturas de la carrera en cada uno de los siguientes propósitos.

	Nunca son utilizados	Pocas veces son utilizados	Muchas veces son utilizados	Siempre son utilizados	Desconozco la información
Como recurso didáctico (ej: uso de tv o pc como herramienta pedagógica para enseñar ciencia o historia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como tecnología educativa (ej: enseñanza de matemática o lenguaje con software educativo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como Objeto de estudio (ej: conocer las características de las audiencias o analizar los mensajes de un programa de tv)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como herramienta de comunicación (ej: realizar un programa de radio o hacer un diario)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Asignaturas del plan de estudios

5. Escriba el nombre de las asignaturas del plan de estudios que **ABORDAN EL ESTUDIO** de los medios de comunicación en su carrera (máximo 4). Si **NO** existen asignaturas que aborden este tema, por favor deje en blanco y pase a la siguiente pregunta.

Asignatura 1

Asignatura 2

Asignatura 3

Asignatura 4

6. Mencione las asignaturas que **MÁS UTILIZAN** medios de comunicación en las clases de la carrera (máximo 4). Si **NO** hay asignaturas que los utilicen, por favor deje en blanco y pase a la siguiente pregunta.

Asignatura 1

Asignatura 2

Asignatura 3

Asignatura 4

* 7. ¿Considera que la educación en medios es abordada de forma transversal en el plan de estudios de su carrera?

Por favor, escriba su respuesta en el cuadro de abajo.

Datos de Identificación

* 8. Datos de Contacto (Confidencial)

Nombre	<input type="text"/>
Universidad	<input type="text"/>
Cargo	<input type="text"/>
Dirección	<input type="text"/>
Ciudad	<input type="text"/>
Región	<input type="text"/>
Dirección de correo electrónico	<input type="text"/>
N.º de teléfono	<input type="text"/>

Anexo 2. Cuestionario docentes de las carreras de educación parvularia

Cuestionario Docentes Educación Parvularia

Bienvenido al Cuestionario

Estimado(a) Docente:

Usted ha sido seleccionado para responder este cuestionario por impartir una asignatura en la carrera de educación parvularia donde se estudian y/o utilizan medios de comunicación y tecnologías. Sus respuestas contribuirán a saber cómo se está formando a las educadoras de primera infancia en este ámbito.

Este cuestionario es parte de la investigación "Formación Docente en Educación en Medios en la Educación Parvularia", la cual cuenta con el apoyo del Magister de Educación y Comunicación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, el Doctorado en Comunicación de la Universitat Pompeu Fabra, d Barcelona, España, el programa de Becas Chile de doctorado en el extranjero de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnología, Conicyt, y la Fundación Integra.

En esta investigación entendemos el concepto de medios de comunicación desde esta perspectiva incluye los medios tradicionales como la televisión, la radio y la prensa escrita, así como las nuevas tecnologías con conexión a Internet tales como *smartphones*, *tablets* y computadores personales.

La información que nos entregue será confidencial por lo que le pedimos la mayor sinceridad al contestar el cuestionario. Una vez concluida esta fase del estudio, le facilitaremos los resultados obtenidos.

¡Muchas gracias por participar en esta investigación!

Cuestionario Docentes Educación Parvularia

* 1. Ha recibido formación en educación mediática en los últimos cinco años

- Sí
- No
- No sé qué significa educación mediática

Cuestionario Docentes Educación Parvularia

Medios de Comunicación y Recursos de la Carrera

1

* 2. Señale su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes ideas sobre los medios de comunicación en la **SOCIEDAD**

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No lo sé
Son el principal vehículo de socialización en la actualidad	<input type="radio"/>				
Pueden ayudar a la autonomía personal y la transformación social	<input type="radio"/>				
Informan de manera objetiva sobre los hechos que suceden	<input type="radio"/>				

* 3. Señale su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes ideas sobre la **INFLUENCIA** de los medios de comunicación en las personas

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No lo sé
Ejercen menos influencia cuando su función es solo entretener o ayudar a "pasar el rato"	<input type="radio"/>				
Ejercen una influencia mayor cuando apelan solo a lo emocional e inconsciente de las personas	<input type="radio"/>				
Ejercen una influencia mayor cuando entregan elementos cognitivos y racionales	<input type="radio"/>				
Las personas deberían recibir una formación que les permita relacionarse de forma positiva con los medios.	<input type="radio"/>				

* 4. Con qué frecuencia se ESTUDIAN los siguientes medios de comunicación en sus clases

	Nunca	Baja	Alta	Siempre
Televisión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Radio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 5. Señale con qué frecuencia UTILIZA los medios de comunicación en sus clases en relación a cada uno de los siguientes propósitos.

	Nunca son utilizados	Pocas veces son utilizados	Muchas veces son utilizados	Siempre son utilizados
Como recurso didáctico (ej.: uso de vídeo como herramienta pedagógica para enseñar ciencia o historia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como tecnología educativa (ej.: enseñanza de matemática o lenguaje con software educativo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como Objeto de estudio (ej.: conocer las características de las audiencias o analizar los mensajes de un programa de tv)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como herramienta de expresión (ej.: realizar un programa de tv o hacer un diario)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Cuestionario Docentes Educación Parvularia

* 6. Según su opinión, la enseñanza de los medios de comunicación debe estar incorporada en los planes de estudios de las carreras de Educación Parvularia a través de:

- Una asignatura específica
- Un contenido de una asignatura
- Un contenido transversal
- No debiera ser incorporada
- Otro (especifique)

* 7. ¿Le parece relevante que se enseñe sobre medios de comunicación a los niños y niñas en los jardines infantiles? Si es así, ¿qué se les debiera enseñar?

Questionario Docentes Educación Parvularia

Importancia y utilización de los medios de comunicación

* 8. A continuación, le pedimos que nos señale con qué frecuencia ABORDA Ud. en sus CLASES con estudiantes de educación parvularia las dimensiones de la competencia mediática, propuesta por Ferrés y Piscitelli (2012)

	Muy poco	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	No se relaciona con mi asignatura
Tecnología (Comprensión rol y efectos de tecnologías en la sociedad y capacidad de manejar con corrección herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos que se persiguen)	<input type="radio"/>				
Estética (Capacidad de extraer placer y valorar los aspectos formales de los mensajes audiovisuales, y de apropiarse y de transformar producciones artísticas, potenciando la creatividad y la sensibilidad estética)	<input type="radio"/>				
Lenguaje (Capacidad de interpretar y valorar códigos de representación en un mensaje. También modificarlos confiriéndoles un nuevo sentido y valor)	<input type="radio"/>				
Ideología y Valores (Capacidad de análisis, actitud crítica y gestión de las emociones en la interacción con los mensajes mediáticos, y de elaborar productos que cuestionen valores o estereotipos)	<input type="radio"/>				
Procesos de Interacción (Capacidad de valorar la propia dieta mediática, incluyendo una actitud activa con los medios de comunicación, entendidas como oportunidad para construir una ciudadanía)	<input type="radio"/>				
Procesos de producción y difusión (Conocimiento de las funciones y tareas de los procesos de producción de los medios y capacidad de elaborar, compartir y diseminar información)	<input type="radio"/>				

Cuestionario Docentes Educación Parvularia

* 9. Los Estándares Orientadores para las Carreras de Educación Parvularia señalan la necesidad de contar con una educadora que posea "Habilidades en el uso de TIC y en gestión de información lo que le permitirá acceder a nuevos conocimientos y al uso de herramientas tecnológicas" (Mineduc, 2012). Sobre esta afirmación, marque la o las alternativas que la o lo representan (Puede marcar más de una).

- He recibido formación en uso de TIC y gestión de información
- Necesito capacitación en uso TIC y gestión de información
- No sé cómo enseñar el uso de TIC y gestión de información
- Estoy capacitado para enseñar el uso de TIC y gestión de información
- El uso de TIC y gestión de la información no son parte de los temas que trabajo

Cuestionario Docentes Educación Parvularia

Datos de Identificación

* 10. Datos de Identificación (confidencial)

Nombre	<input type="text"/>
Universidad	<input type="text"/>
Asignatura impartida	<input type="text"/>
Ciudad	<input type="text"/>
Dirección de correo electrónico	<input type="text"/>
N.º de teléfono	<input type="text"/>

Anexo 3. Pauta de temas grupo de discusión de estudiantes de educación parvularia

Guion focus group.
Estudiantes de Educación Parvularia

Título de la Investigación: Formación Docente en Educación en Medios en la Educación Parvularia

Investigador Responsable: Pablo Andrada Sola, doctorando en comunicación, Universidad Pompeu Fabra.

Esquema

1. Presentación (5min)
2. Explicación Introdutoria (5min)
3. Preguntas sobre información y TV (20min)
4. Preguntas sobre TV y entretenimiento (10min)
5. Preguntas sobre Internet (10min)
6. Preguntas sobre medios y enseñanza (10 min)
7. Cierre (5min)

Tiempo total: 65 minutos.

1. Presentación (5 min)

- a. Presentación Moderador. Para que estos se sientan familiarizados al momento de realizar las preguntas (Conseguir etiquetas para nombres participantes)
- b. Motivo de la reunión. Se explicará el objetivo del focus group.
- c. Presentación de los Integrantes. Cada estudiante tendrá tiempo para conocerse y así ser llamados por sus nombres
- d. Tiempo de duración: 1 hora con 15 minutos será el tiempo estimado

2. Explicación Introdutoria para la Sesión de Grupo (5 min)

- a. Se grabará la entrevista lo que ayudará a obtener buenas respuestas de ustedes.
- b. La información será confidencial y anónima.
- c. Por favor, que hable una sola persona a la vez.
- d. Si usted tiene una opinión diferente a las demás personas del grupo, es importante que nos la haga saber.

- e. ¿Tienen alguna pregunta?

3. Preguntas sobre información y tv (20 min)

Vamos a comenzar hablando sobre la manera como nos informamos a través de los medios de comunicación, si es que lo hacemos.

- Si hay un temblor, ¿a través de qué medios se informan? Podrían describir de qué manera lo hacen.
- Ahora respecto a las informaciones en general, ¿qué diferencia creen que hay entre informarse por la televisión y hacerlo a través de otros medios?
- ¿Piensan que todos los canales de televisión dan, poco más o menos, las mismas noticias y del mismo modo? ¿Por qué?
- ¿Cuáles noticieros creen que se aproximan más a la realidad? ¿Por qué?
- ¿Cómo afecta los noticieros de televisión a nuestra manera de ver el mundo? En su opinión y experiencia, ¿nos damos cuenta de estas ideas que nos transmiten los programas?
- ¿Qué consecuencias creen que puede tener los noticieros en la audiencia? ¿A qué perfil de personas puede influir más?
- ¿Hay alguna relación entre los periódicos y las cadenas de televisión o de radio?

4. Preguntas sobre TV y entretenimiento (10 min)

- ¿Cuáles son los programas de entretenimiento que más les gustan? ¿Por qué?
- ¿Estos programas transmiten valores? Si es así, ¿de qué manera hacen? ¿Por qué transmiten estos valores?
- ¿Cómo creen que pueden impactar estos programas a nuestra manera de ver el mundo? En su opinión y experiencia, ¿nos damos cuenta de estas ideas que nos transmiten los programas?

¿Creen que las historias de ficción influyen menos si uno es capaz de distinguir entre ficción y realidad?

5. Preguntas sobre Internet (10min)

- ¿Para qué usan Internet?
- En su experiencia, ¿qué valor tiene expresarse a través de Internet?
- ¿Y YouTube? ¿Lo utilizan para mirar vídeos o para subir videos? ¿Qué suben? Si es que no, ¿por qué no lo hacen?
- ¿Se puede utilizar Internet para mejorar la sociedad? ¿Cómo? Si es que no, ¿por qué motivo? ¿Conocen a alguien que lo hace? ¿Cómo?

6. Preguntas de Medios de comunicación y enseñanza (10min)

En su experiencia y tomando en consideración lo que hemos conversado,

- ¿qué cosas han aprendido y se pueden aprender de los medios de comunicación?
- ¿Hay alguno de esos aprendizajes que también se puedan llevar al aula?
¿Cómo?

7. Agradecimiento por la Participación (5min)

Se agradece a las estudiantes por su participación y por la calidad de las respuestas. A cada una se entrega un dossier con textos sobre educación mediática vía correo electrónico.

Anexo 4. Cuestionario competencia mediática profesorado



**Competencia
Mediática**

Proyecto de Investigación
I+D: EDU 2010-21395-C03

Cuestionario Competencia Mediática Profesorado

1 - Provincia

2 - Edad

3 - Sexo

Hombre

Mujer

4 - Tipo de centro en el que trabaja

Público

Privado

Concertado

5 - Nombre del Centro

• 6 -

Grado de formación recibida en comunicación audiovisual y digital

1. Ninguna

2. Alguna

3. Bastante

• 7 -

Años de docencia

Años que lleva ejerciendo como profesor

1.

• 8 -

Profesor de Educación ...

1. Infantil

2. Primaria

3. Secundaria / Bachillerato

4. Formación Profesional

• 9 -

¿Con cuáles de estos recursos tecnológicos cuentas en tu centro?

1. Ordenadores

2. Pizarra digital interactiva (PDI)

3. proyectores
 4. Cañones digitales
 5. Conexión a Internet
 6. Tablets PC
 7. Ninguno
-

• 10 -

¿Con cuáles de estos recursos tecnológicos cuentas en tu aula?

1. Ordenadores
2. Pizarra digital interactiva (PDI)
3. proyectores
4. Cañones digitales
5. Conexión a Internet
6. Tablets PC
7. Ninguno

• 11 -

En los mensajes de los medios (incluido Internet), distingo los diferentes códigos (verbal, icónico, musical...) y los registros (formal, informal, culto, coloquial...) utilizados por el emisor .

1. No
 2. Un poco
 3. Bastante
 4. Mucho
-

• 12 -

Las PDA o agendas digitales permiten registrar y procesar la información, pero también permiten el envío de correos electrónicos.

1. Sí
 2. No
 3. No lo sé
-

• 13 -

Soy capaz de comunicarme a través de los medios usando un lenguaje diferente según el contexto, el destinatario o la finalidad del mensaje.

1. No
 2. Un poco
 3. Bastante
 4. Mucho
-

• 14 -

Google, Safari, Bing o Yahoo!... son buscadores de Internet exentos de publicidad comercial.

1. Sí
 2. No
 3. No lo sé
-

• 15 -

Usar el GPS en la telefonía móvil permite a su vez la localización exacta de nuestro terminal .

1. Sí

2. No
3. No lo sé

• 16 -

Me preocupo por usar convenientemente los diferentes modos de comunicación (conceptual, imágenes, tonos de voz...) para mejorar el proceso educativo.

1. No
2. Un poco
3. Bastante
4. Mucho

• 17 -

Los recursos educativos que utilizo con mis alumnos son :

1. Programas educativos comerciales
2. Programas educativos de libre disposición
3. Actividades didácticas con Jclíc, Edilim, Flash, Hot potatoes, Gimp, etc .
4. Presentaciones (Power Point...)
5. Procesadores de texto
6. Blogs
7. Webquests
8. Portales educativos
9. Redes sociales (YouTube, Facebook, Twitter...)
10. Bancos de imágenes y sonidos
11. Foros

• 18 -

Conozco las herramientas para el control, por parte de las figuras educativas, de los contenidos de Internet .

1. Sí
 2. No
- Si es que sí, indica un ejemplo
- 3.

• 19 -

El Movie Maker es un programa informático para editar secuencias de imágenes y crear vídeos .

1. Sí
2. No
3. No lo sé

• 20 -

Aunque no las comparta, puedo distinguir las tendencias sociopolíticas de los medios de comunicación de mayor difusión .

1. No
2. Un poco
3. Bastante
4. Mucho

• 21 -

Ante un tema que considero importante, la información que obtengo procede (puede marcar más de una casilla).

1. De mi medio de información habitual
2. Del medio informativo que considero más fiable
3. Busco e interpreto información de distintas fuentes para construir mi propia opinión

• 22 -

En España, a diferencia de la mayoría de países europeos, no tenemos un Consejo Audiovisual de ámbito estatal .

1. Sí
2. No
3. No lo sé

• 23 -

Es posible tener una relación positiva con los medios, pues éstos pueden ayudar a la autonomía personal y a la transformación social .

1. No
2. Un poco
3. Bastante
4. Mucho

• 24 -

Internet es una herramienta que permite participar en acciones solidarias .

1. Sí
2. No
3. No lo sé

• 25 -

Me relaciono a través de los medios con colegas y profesionales del ámbito educativo .

1. No
2. Un poco
3. Bastante
4. Mucho

• 26 -

Una Webquest es una actividad didáctica que consiste en una presentación a los estudiantes de un problema, una guía del proceso de trabajo y un conjunto de recursos previamente localizados y accesibles a través de Internet

1. Sí
2. No
3. No lo sé

• 27 -

He usado en alguna ocasión los medios y tecnologías comunicativas para (puede marcar más de una casilla)

1. Comprobar la corrección de mis datos en las listas electorales
2. Votar electrónicamente en alguna encuesta
3. Unirme a algún partido político o a alguna campaña política
4. Transmitir o cursar una queja ante el ayuntamiento o autoridad pública
5. Participar en alguna acción de protesta o manifestación colectiva de interés público

6. Participar en alguna asociación solidaria u ONG
7. Boicotear algún producto o servicio
8. Dar mi opinión en alguna plataforma con fines sociales o políticos
- 9.

• 28 -

Las empresas y los profesionales de los medios, incluida la Asociación Española de Publicidad, disponen de normas internas recogidas en diferentes códigos deontológicos .

1. Sí
2. No
3. No lo sé

• 29 -

¿Existe alguna asociación u organismo nacional al que acudir cuando el usuario percibe algo insultante, injurioso o delictivo en televisión, radio o Internet ?

1. Sí
2. No
3. No lo sé

• 30 -

En nuestro país existe legislación que trata de proteger a la infancia de ciertos contenidos en la TV o en la radio, mediante el establecimiento de un horario infantil .

1. Sí
2. No
3. No lo sé

• 31 -

Conozco cómo actualizar los permisos sobre privacidad en redes sociales .

1. No
2. Un poco
3. Bastante
4. Mucho

• 32 -

Creative Commons es una licencia para proteger los derechos de autor en la red .

1. Sí
2. No
3. No lo sé

• 33 -

Antes de introducir mis datos personales (nombre, cuenta corriente, teléfono...) en alguna web, tomo algunas precauciones basándome en (puede marcar más de una casilla).

1. Mi instinto personal
2. Me dejo guiar por el aspecto del sitio
3. Busco comentarios de otros usuarios
4. No confío nunca mis datos a ninguna web

5.

• 34 -

Para valorar la fiabilidad de las informaciones que recibo de los medios tengo en cuenta estos aspectos (puede marcar más de una casilla).

1. El propietario o titular del canal en que se emite la información
2. El autor de la información
3. El contenido de la información (coherente con otras informaciones y mis conocimientos).

Otros. Especificar.

4.

• 35 -

En los medios aparecen estereotipos o prejuicios de tipo racial, sexual, social, religioso o ideológico .

1. No
2. Un poco
3. Bastante
4. Mucho

• 36 -

Facebook o Twitter pueden usar los datos personales y las fotos que subimos a estas redes sociales, pues les cedemos los derechos de uso al abrir una cuenta en las mismas .

1. Sí
 2. No
 3. No lo sé
-

• 37 -

La identificación emocional con personajes y situaciones que aparecen en los medios puede ampliar mis experiencias y favorecer un mayor conocimiento de mí mismo .

1. No
 2. Un poco
 3. Bastante
 4. Mucho
-

• 38 -

Elaboro mensajes en los medios evitando estereotipos, prejuicios o valores antidemocráticos .

1. No
 2. Un poco
 3. Bastante
 4. Mucho
-

• 39 -

Reconozco cuándo una creación o producto mediático no cumple unas mínimas exigencias de gusto estético (presentación y redacción cuidada, calidad de imágenes y sonidos, creatividad o elaboración original ...).

1. No
 2. Un poco
 3. Bastante
 4. Mucho
-

• 40 -

Soy capaz de distinguir las tendencias estéticas o artísticas relacionadas con los productos cinematográficos (expresionismo, romanticismo, realismo, naturalismo, surrealismo, underground, nouvelle vague ...).

1. No
2. Un poco
3. Bastante
4. Mucho

41 - Sería capaz de transformar alguna imagen, utilizando un programa específico para ello .

- No
Un poco
Bastante
Mucho

42 - Te gustaría recibir formación sobre Competencia Mediática?

- Sí
No
No lo sé

43 - ¿Has participado, en los últimos cinco años, en algún proyecto de innovación, investigación o de elaboración de materiales didácticos sobre Competencia en Medios de Comunicación?

- Sí
No
No lo sé

Fuente: <http://www.uhu.es/competenciamediatica/ar/profesorado/>

Anexo 5. Cuestionario a estudiantes de educación parvularia

Cuestionario a estudiantes de educación parvularia

Bienvenido (a) al Cuestionario

Estimado(a) Estudiante:

Usted ha sido seleccionado para responder este cuestionario por cursar uno de los últimos años de la carrera de educación parvularia donde se estudian y/o utilizan medios de comunicación y tecnologías. Sus respuestas contribuirán a saber cómo se está formando a las educadoras de primera infancia en este ámbito.

En esta investigación entendemos el concepto de medios de comunicación desde una perspectiva que incluye los medios tradicionales como la televisión, la radio y la prensa escrita, así como las nuevas tecnologías con conexión a Internet tales como smartphones, tablets y computadores personales.

Este cuestionario es parte de la investigación "Formación Docente en Educación en Medios en la Educación Parvularia", la cual cuenta con el apoyo del Magister de Educación y Comunicación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, el Doctorado en Comunicación de la Universitat Pompeu Fabra, de Barcelona, España, el programa de Becas Chile de doctorado en el extranjero de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnología, Conicyt, y la Fundación Integra.

La información que nos entregue será confidencial por lo que le pedimos la mayor sinceridad al contestar el cuestionario. Una vez concluida esta fase del estudio, le facilitaremos los resultados obtenidos.

¡Muchas gracias por participar en esta investigación!

Cuestionario a estudiantes de educación parvularia

* 1. En su apreciación personal, ¿qué **grado de formación** ha recibido en comunicación audiovisual y digital?

- Ninguna
- Alguna
- Bastante

* 2. ¿Con cuáles de estos **recursos tecnológicos** cuentas en tu universidad? (Puede marcar más de una casilla)

- Computadores
- Pizarra digital interactiva (PDI)
- Proyector o data show
- Conexión a Internet
- Tablets
- reproductores de DVD
- Cámaras de video/ fotos
- Programas de radio educativos
- Programas de TV educativos
- Software educativos para párvulos
- Software educativos para profesores

* 3. ¿Con cuáles de estos **recursos tecnológicos** cuentas en tus **salas de clases en la universidad**? (Puede marca más de una casilla)

- Computadores
- Pizarra Digital Interactiva
- Proyector o Data Show
- Conexión a Internet
- Tablet
- Reproductores de DVD/video
- Cámaras de video/fotografía
- Programas de radio educativo
- Programas de TV educativo
- Software educativos para párvulos
- Software educativo para profesores

* 4. ¿Con qué frecuencia se estudia sobre los siguientes medios de comunicación en las clases de su carrera?

	Nunca	Poca	Bastante	Mucha
Televisión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rádios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 5. ¿Con qué frecuencia los profesores de su carrera utilizan en sus clases los medios de comunicación en relación a cada uno de los siguientes propósitos?

	Nunca son utilizados	Pocas veces son utilizados	Son utilizados bastante	Muchas veces son utilizados
Como recurso didáctico (ej.: uso de video como herramienta pedagógica para enseñar ciencia o historia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como tecnología educativa (ej.: enseñanza de matemática o lenguaje con software educativo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como Objeto de estudio (ej.: conocer las características de las audiencias o analizar los mensajes de un programa de tv)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como herramienta de expresión (ej.: realizar un video o hacer una revista)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 6. ¿Distingo las distintas formas de comunicación utilizadas por el emisor en los mensajes de los medios, tales como los diferentes códigos (verbal, icónico, musical...) y los registros (formal, informal, culto, coloquial...)?

- No
- Un Poco
- Bastante
- Mucho

* 7. ¿Los lectores de libros digitales, tales como Kindle, permiten leer textos en cualquier formato digital?

- Sí
- No
- No lo sé

Cuestionario a estudiantes de educación parvularia

* 8. ¿Soy **capaz** de comunicarme a través de los medios de comunicación **usando un lenguaje diferente** según el contexto, el destinatario o la finalidad del mensaje?

- No
- Un poco
- Bastante
- Mucho

* 9. ¿Google, Safari, Bing o Yahoo!... son buscadores de Internet **exentos de publicidad** comercial?

- Sí
- No
- No lo sé

* 10. ¿Usar el **GPS** en la telefonía móvil permite a su vez la **localización** exacta de nuestro teléfono celular?

- Sí
- No
- No lo sé

* 11. ¿Me **preocupo** por usar convenientemente los diferentes **modos de comunicación** (conceptual, imágenes, tonos de voz...) para mejorar el proceso educativo?

- No
- Un poco
- Bastante
- Mucho

* 12. Los **recursos digitales** educativos que **utilizo** con los niños en las **prácticas** en los jardines infantiles son:

(Puede marcar más de una casilla)

- Programas educativos pagados
- Programas educativos gratis
- Actividades didácticas con Jclie, Edfilm, Flash, Hot potatoes, Gimp, etc
- Presentaciones (Power Point...)
- Procesadores de texto (word...)
- Blogs
- Webquest
- Portales educativos
- Redes sociales (YouTube, Facebook, Twitter))
- Bancos de imágenes y sonidos
- Foros

Cuestionario a estudiantes de educación parvularia

* 13. ¿Conozco las herramientas que permiten **regular el acceso** a los contenidos de Internet por parte de **mis estudiantes**?

- Sí
- No
- Si es que sí, indica un ejemplo

* 14. ¿El **Movie Maker** es un programa informático para **editar secuencias** de imágenes y **crear videos**?

- Sí
- No
- No lo sé

* 15. Aunque no las comparta, ¿puedo **distinguir las tendencias sociopolíticas** de los medios de comunicación de mayor difusión?

- No
- Un poco
- Bastante
- Mucho

* 16. Ante un tema que considero importante, la **información que obtengo** procede...
(puede marcar más de una casilla).

- De mi medio de información habitual
- Del medio informativo que considero más fiable
- Busco e interpreto información de distintas fuentes para construir mi propia opinión

* 17. ¿En **Chile** tenemos un Consejo del Arte y la Industria Audiovisual de ámbito estatal?

- Sí
- No
- No lo sé

Cuestionario a estudiantes de educación parvularia

* 18. ¿Los medios de comunicación pueden ayudar a la **autonomía personal** y a la **transformación social**?

- No
- Un poco
- Bastante
- Mucho

* 19. ¿**Internet** es una herramienta que permite **participar en acciones solidarias**?

- Sí
- No
- No lo sé

* 20. ¿Me relaciono a través de los medios de comunicación con otras (os) educadoras (es) en formación y educadoras (es) en ejercicio?

- No
- Un poco
- Bastante
- Mucho

* 21. ¿Una Webquest es una actividad didáctica que consiste en una presentación a los estudiantes de un problema, una guía del proceso de trabajo y un conjunto de recursos previamente localizados y accesibles a través de Internet?

- Sí
- No
- No lo sé

* 22. He usado en alguna ocasión los medios y tecnologías comunicativas para...
(puede marcar más de una casilla)

- Comprobar la corrección de mis datos en las listas electorales
- Votar electrónicamente en alguna encuesta
- Unirme a algún partido político o a alguna campaña política
- Transmitir o cursar una queja ante el ayuntamiento o autoridad pública
- Participar en alguna acción de protesta o manifestación colectiva de interés público
- Participar en alguna asociación solidaria u ONG
- Boicotear algún producto o servicio
- Dar mi opinión en alguna plataforma con fines sociales o políticos

Cuestionario a estudiantes de educación parvularia

* 23. ¿Las empresas y los profesionales de los medios, incluida la Asociación Chilena de Agencias de Publicidad, disponen de normas internas recogidas en diferentes códigos deontológicos (éticos)?

- Sí
- No
- No lo sé

* 24. ¿Existe alguna **asociación u organismo nacional** al que acudir cuando el usuario percibe algo **insultante, injurioso o delictivo** en televisión, radio o Internet?

- Sí
- No
- No lo sé

* 25. ¿En nuestro país existe legislación que trata de **proteger a la infancia** de ciertos contenidos en la TV, mediante el establecimiento de un **horario para todo espectador**?

- Sí
- No
- No lo sé

* 26. ¿Conozco cómo actualizar los **permisos sobre privacidad** en redes sociales?

- No
- Un poco
- Bastante
- Mucho

* 27. ¿**Creative Commons** es una licencia para **proteger los derechos de autor** en la red?

- Sí
- No
- No lo sé

Cuestionario a estudiantes de educación parvularia

* 28. Antes de introducir mis datos personales (nombre, cuenta corriente, teléfono) en alguna web, tomo algunas precauciones basándome en...
(puede marcar más de una casilla)

- Mi instinto personal
- Me dejo guiar por el aspecto del sitio
- Busco comentarios de otros usuarios
- No confío nunca mis datos a ninguna web
- Otro (especifique)

* 29. Para **valorar la fiabilidad de las informaciones** que recibo de los medios tengo en cuenta estos aspectos...

(puede marcar más de una casilla).

- El propietario o titular del canal en que se emite la información.
- El autor de la información
- El contenido de la información (coherente con otras informaciones y mis conocimientos).
- Otro (especifique)

* 30. ¿En los medios aparecen **estereotipos o prejuicios** de tipo racial, sexual, social, religioso o ideológico?

- No
- Un poco
- Bastante
- Mucho

* 31. ¿Al abrir una cuenta en Facebook o Twitter **cedemos los derechos de uso** de nuestros datos personales y las fotos que subimos a estas redes sociales?

- Sí
- No
- No lo sé

* 32. ¿La **identificación emocional** con personajes y situaciones que aparecen en los medios puede ampliar mis experiencias y favorecer un **mayor conocimiento de mí mismo (a)**?

- No
- Un poco
- Bastante
- Mucho

* 33. ¿Elaboro mensajes en los medios **evitando estereotipos, prejuicios o valores antidemocráticos**?

- No
- Un poco
- Bastante
- Mucho

* 34. ¿Reconozco cuándo una creación o producto mediático **no cumple unas mínimas exigencias de gusto estético** (presentación y redacción cuidada, calidad de imágenes y sonidos, creatividad o elaboración original)?

- No
- Un poco
- Bastante
- Mucho

* 35. ¿Soy capaz de distinguir las tendencias estéticas o artísticas relacionadas con los productos cinematográficos (expresionismo, romanticismo, realismo, naturalismo, surrealismo...)?

- No
- Un poco
- Bastante
- Mucho

* 36. ¿Sería capaz de transformar alguna imagen, utilizando un programa específico para ello?

- No
- Un poco
- Bastante
- Mucho

* 37. Según su opinión, la enseñanza de los medios de comunicación debe estar incorporada en los planes de estudios de las carreras universitarias de Educación Parvularia a través de:
(Puede marcar más de una casilla)

- Una asignatura específica
- Un contenido de una asignatura
- Un contenido transversal
- No debiera ser incorporada
- Otro (especifique)

* 38. ¿Le parece relevante que se enseñe sobre medios de comunicación a los niños y niñas en los jardines infantiles? Si es así, ¿qué se les debiera enseñar?

* 39. Los Estándares Orientadores para las Carreras de Educación Parvularia señalan la necesidad de contar con una educadora que posea "Habilidades en el uso de TIC y en gestión de información lo que le permitirá acceder a nuevos conocimientos y al uso de herramientas tecnológicas" (Mineduc, 2012:16). Sobre esta afirmación, marque las alternativas que la(o) representan (Puede marcar más de una).

- He recibido formación en uso de Tic y gestión de información.
- Necesito capacitación en uso TIC y gestión de información
- No sé cómo implementar el uso de TIC y gestión de información
- El uso de TIC y gestión de la información no son parte de los temas que quiero trabajar

* 40. ¿Te gustaría recibir formación sobre Competencia Mediática?

- Sí
- No
- No lo sé

* 41. ¿Has participado, en los últimos cinco años, en algún proyecto de innovación, investigación o de elaboración de materiales didácticos sobre Competencia en Medios de Comunicación?

- Sí
- No
- No lo sé

Cuestionario a estudiantes de educación parvularia

* 42. Información Personal (confidencial)

Universidad	<input type="text"/>
Año que cursa en la carrera	<input type="text"/>
Edad	<input type="text"/>
Sexo	<input type="text"/>
Ciudad	<input type="text"/>
Región	<input type="text"/>
Dirección de correo electrónico	<input type="text"/>
N.º de teléfono	<input type="text"/>