



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

Facultad de Ciencias de la Comunicación
Programa de Doctorado en Comunicación y Periodismo

Educación Mediática en el sistema escolar chileno.
Aproximaciones y propuestas teórico-metodológicas de
Alfabetización Mediática Crítica.

TESIS DOCTORAL

Presentada por:
Bárbara Toro Castillo

Director:
Dr. José Manuel Pérez Tornero



Barcelona, 2016

DEDICATORIA

*A mi abuelo, y en su memoria, por sus palabras y enseñanzas cariñosas, por
creer en mí y por su amor eterno.*

*A mi madre, por su entrega, por acompañarme siempre y por su amor
incondicional.*

*A mi hermana y hermano, por el entusiasmo y alegría vertida en cada uno de
mis sueños.*

*A mi amor, Julio, por su inteligencia y corazón, y por recordarme cada día
nuestra razón y sentir de vivir.*

A mi bien amada hija, Amanda, por quien vivo de amor.

AGRADECIMIENTOS

A las profesoras y profesores por acompañarme a lo largo de mi formación universitaria.

Al Gabinete de Comunicación y Educación, por permitirme participar de este espacio de estudio e investigación, en mis primeros años de formación de Estudios doctorales en Comunicación y Periodismo.

A mi director de tesis, Dr. José Manuel Pérez Tornero, por sus conocimientos, generosidad en compartirlos, por sus orientaciones, y constante preocupación y comprensión.

A CONICYT y su Programa de Capital Humano Avanzado “Becas Chile” por la beca de apoyo a la realización de la tesis doctoral.

INDICE

INTRODUCCIÓN	- 8 -
CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA	- 14 -
1.1. Tema de Estudio	- 14 -
1.2. Planteamiento del Problema de Investigación	- 15 -
1.3. Preguntas de investigación, objetivos de investigación y ejes temáticos	- 18 -
1.4. Justificación de la investigación	21
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL DE LA INVESTIGACIÓN ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR CHILENO ACTUAL.	23
2.1. Referentes teóricos: Curriculum Escolar y Alfabetización Mediática desde las teorías modernas de la educación	23
2.1.1. Curriculum Escolar	23
2.1.2. Alfabetización y Alfabetización Crítica	25
2.1.3. Alfabetización Mediática Crítica.....	32
2.1.4. Lectura.....	35
2.2. Referentes Contextuales: Recorrido histórico de la educación y alfabetización mediática crítica.	36
2.2.1. Aportes teóricos y didácticos de las corrientes tradicionales a la educación mediática a nivel internacional	39
2.2.2. Propuestas de Educación y Alfabetización Mediática contemporáneas a nivel internacional	46
2.3. Curriculum Escolar y Formación Docente a nivel internacional en relación con la Alfabetización Mediática	58
2.3.1. Enfoque Educativo Curricular por Competencia	58
2.3.2. Competencia Comunicativa	60
2.3.3. Competencia Lectora	61
2.4. Propuestas de Educación y Alfabetización Mediática a nivel curricular y de formación docente a nivel internacional	69
2.4.1. Propuestas de Educación y Alfabetización Mediática de la UNESCO. 2011. Alfabetización Mediática e Informacional. Curriculum para profesores de la Unesco.....	69
2.4.2. Aportes de divulgación científica contemporáneas de expertos para la educación y alfabetización mediática crítica.....	72
2.5. Curriculum Escolar y Formación Docente a nivel nacional en relación con Alfabetización Mediática	79
2.5.1. Alfabetización Mediática en el ajuste curricular chileno y formación docente.....	79
2.5.2. Curriculum Escolar Chileno del Ministerio de Educación de Chile para la Enseñanza Básica y Media.....	85
2.5.3. Enfoque Comunicacional o Funcional Comunicativo y la inclusión de los Medios de Comunicación en el Sector de Lenguaje y Comunicación.....	95

2.6. Formación Docente en Pedagogía para la Enseñanza Básica y Media del Ministerio de Educación de Chile	99
2.6.1. Marco Regulador de Formación Docente en Pedagogía para la Enseñanza Básica y Media del Ministerio de Educación de Chile.....	99
2.6.2. Formación Inicial Docente en Chile.....	100
2.6.3. Formación Continua Docente en Chile.....	101
CAPÍTULO III: MARCO METODOLOGICO	108
3.1. Perspectiva epistemológica: Construccinismo	108
3.2. Perspectiva teórica: Interpretativa y Sociocrítica	108
3.3. Método: Investigación Cualitativa.....	109
3.4. Técnicas y procedimiento de recogida y análisis de los documentos oficiales: Revisión Documental y Análisis Comparativo del Currículum	110
3.5. Documentos de la Investigación.....	119
3.5.1. Fuentes Documentales que prescriben y regulan la praxis curricular en la enseñanza básica y media del sistema educacional chileno.....	119
3.5.2. Fuentes Documentales existentes de propuestas curriculares relacionadas con la alfabetización mediática a nivel internacional.....	121
CAPÍTULO IV: CURRÍCULUM ESCOLAR CHILENO EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN Y ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA CHILENA	125
4.1. Bases Curriculares para la Educación Básica y Media, actualización 2009, prescrito por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).	125
4.2. Tratamiento de los Medios de Comunicación en las Bases Curriculares, actualización 2009, del Sector de Lenguaje y Comunicación.	131
4.3. Programas de Estudio de Educación Media de Primer a Cuarto Año Medios del Sector de Aprendizaje de Lenguaje y Comunicación.....	152
CAPÍTULO V: FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN Y ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA CHILENA	165
5.1. Formación Docente en el sistema educativo chileno.....	165
5.2. Nivel de Formación inicial docente en el sistema educativo chileno	167
5.2.1. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior	167
5.2.2. Formación Inicial Docente en relación a la Alfabetización Mediática	174
5.3. Formación continua docente en relación a la Alfabetización Mediática.....	208
5.3.1. Formación Continua Docente a través del Ministerio de Educación (CPEIP, Enlaces) preferentemente mediante convenios con universidades, con un financiamiento estatal en relación a la alfabetización mediática.....	210
CAPÍTULO VI: PROPUESTAS DE EDUCACIÓN DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES OCDE Y UNESCO RELACIONADAS CON LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA	221
6.1. Definición y Selección de Competencias (DeSeCo. OCDE, 2005).....	222
6.2. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA. OCDE, 2009)	226
6.3. Alfabetización Mediática e Informativa (AMI. UNESCO, 2011)	232

7. CAPÍTULO VII: COMPARACIÓN DEL CURRÍCULUM ESCOLAR CHILENO Y PROPUESTAS INTERNACIONALES EN EL ÁMBITO DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA.	244
7.1. Alfabetización Mediática en el currículum escolar chileno en lenguaje y comunicación y su relación con los referentes curriculares de organismos internacionales. Un análisis comparativo.	244
7.2. Alfabetización Mediática en formación de profesores de la carrera en educación media en lenguaje y comunicación y su relación con los referentes curriculares de organismos internacionales. Un análisis comparativo.	261
CAPÍTULO VIII: RESULTADOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA EL CURRÍCULUM ESCOLAR CHILENO Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN RELACIÓN A LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA.....	271
8.1. Principales Resultados y Conclusiones derivados del Análisis Descriptivo del actual currículum escolar chileno y formación inicial docente en lenguaje y comunicación en el ámbito de la alfabetización mediática.	272
8.2. Principales Resultados y Conclusiones derivados del Análisis Comparativo entre las propuestas internacionales con el currículum escolar y formación inicial docente chileno en lenguaje y comunicación, en relación a la alfabetización mediática.....	284
8.3. Recomendaciones sobre Alfabetización Mediática a ser consideradas en el currículum escolar chileno y formación inicial docente en lenguaje y comunicación.	289
BIBLIOGRAFÍA	301

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es el resultado obtenido de la investigación Doctoral que se titula: *“Educación Mediática en el sistema escolar chileno: Aproximaciones y propuestas teórico-metodológicas de Alfabetización Mediática Crítica”*, presentada en el marco del programa de *Estudios de Doctorado en Comunicación y Periodismo*, tiene como objetivo principal el de *Comprender la Alfabetización Mediática en el sistema escolar chileno a la luz de propuestas sobre Alfabetización Mediática existentes a nivel internacional*.

Destacamos como antecedentes de esta investigación que, mi inquietud investigativa en el área de la *Alfabetización Mediática*, se ha venido desarrollando por una parte, desde los primeros años de estudio universitario hasta hoy (Licenciatura en Educación y Pedagogía en Castellano y Comunicación, Magíster en Educación, Máster en Investigación en Comunicación y Periodismo y actualmente Doctorado en Comunicación y Periodismo), ejemplo de ello son la tesis de pregrado: *“Análisis dramático/semiótico y función social de las teleseries chilenas”* y la tesis que versa en estas hojas. En este contexto, mi deseo de comprender y contribuir con referentes teóricos sobre educación mediática al área de la teoría curricular en enseñanza media en lenguaje y comunicación, me ha llevado a profundizar mis conocimientos en el área de las Ciencias de la Comunicación, a través del programa de estudios doctorales en Comunicación y Periodismo de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Por otra parte, el trabajo pedagógico que he desarrollado en el ámbito escolar chileno, dan cuenta de mi constante preocupación en el tratamiento de los medios de comunicación en la planificación curricular. Muestra de ello, es la participación en creación de talleres de periodismo escolar, actividades escolares de análisis semiolingüístico de discursos mediáticos masivos – específicamente el publicitario y el medio televisivo- y la participación como profesora tutora en *“Curso de actualización curricular para profesores de enseñanza media en medios de comunicación”* realizado por la Universidad del Bio-Bio junto al CPEIP (Centro de Perfeccionamiento e Investigación Pedagógica).

Todo este camino y experiencias en el ámbito universitario y pedagógico han contribuido al desarrollo del presente trabajo de investigación, el que hemos organizado en ocho capítulos: tres teóricos, cuatro de análisis descriptivo y comparativo y el último de conclusiones.

En el *Capítulo I: Presentación del problema*, presentamos el problema, las preguntas, objetivos, ejes temáticos y justificación de nuestra investigación, que surge de la necesidad de potenciar y ampliar el tratamiento de los medios de comunicación en el currículum escolar chileno y formación inicial docente en lenguaje y comunicación con aportaciones sobre Alfabetización Mediática desde las propuestas de organismos internacionales y de los planteamientos teóricos de la pedagogía crítica y fenomenológica. nuestra

En el *Capítulo II: Marco referencial de la investigación alfabetización mediática en el currículum escolar chileno actual*, abordamos los referentes teóricos y contextuales de la Alfabetización Mediática en el Currículum Escolar y Formación Docente a nivel internacional y nacional, organizado en los siguientes apartados: Referentes teóricos: Currículum Escolar y Alfabetización Mediática desde las teorías modernas de la educación; Referentes Contextuales: Recorrido histórico de la educación y alfabetización mediática crítica; Currículum Escolar y Formación Docente a nivel internacional en relación con la Alfabetización Mediática; Propuestas de Educación y Alfabetización Mediática a nivel curricular y de formación docente a nivel internacional; Currículum Escolar y Formación Docente a nivel nacional en relación con Alfabetización Mediática; Formación Docente en Pedagogía para la Enseñanza Básica y Media del Ministerio de Educación de Chile.

En el *Capítulo III: Marco Metodológico*, con el objetivo de delimitar el tipo de investigación llevado a cabo, hemos descrito nuestra investigación de acuerdo a las cinco perspectivas siguientes (M. Crotty, 1998; M. Paz Sandín, 2003): a) Perspectiva epistemológica; b) Perspectiva teórica, c) Método, d) Técnicas y procedimiento de recogida y análisis de los documentos, e) Fuentes Documentales que prescriben el currículum escolar chileno y las propuestas educacionales de organismos internacionales. Estas perspectivas nos permiten organizar de manera más precisa

nuestra la investigación en su dimensión epistémica y teórica en coherencia con aquellos aspectos metodológicos e instrumentales.

En el *Capítulo IV: Currículum Escolar Chileno en el ámbito de la educación y alfabetización mediática chilena* presentamos, por una parte, el análisis descriptivo realizado al currículum escolar chileno, con especial atención a las Bases Curriculares, actualización 2009, y los Programas de Estudio, de Educación Media en Lenguaje y Comunicación; y por otra, el análisis descriptivo en relación a la alfabetización mediática y medios de comunicación presentes en las Bases Curriculares, actualización 2009, y en los Programas de Estudio de Educación Media en Lenguaje y Comunicación.

En el *Capítulo V: Formación del profesor en el ámbito de la educación y alfabetización mediática chilena*, presentamos por una parte, el análisis de la formación inicial docente en relación con la *alfabetización mediática*, de las mallas curriculares y perfiles de egreso de las Doce carreras de pedagogía en universidades chilenas acreditadas que imparten carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación y/o similares acreditadas y en los *Estándares Orientadores para carreras de pedagogía en lenguaje y comunicación* (2012); y por otra, el análisis de la formación continua docente en relación con la *alfabetización mediática*, de los programas de perfeccionamiento docente oficiales impartidos por el MINEDUC.

En el *Capítulo VI: Propuestas de educación de los organismos internacionales OCDE y UNESCO relacionadas con la alfabetización mediática* presentamos el análisis de las propuestas internacionales de alfabetización mediática escolar de Programas curriculares y formación docente en alfabetización mediática en la enseñanza secundaria, destacando algunas iniciativas curriculares de ministerios de educación y de los organismos internacionales Unesco y OCDE.

En el *Capítulo VII: Comparación del currículum escolar chileno y propuestas internacionales en el ámbito de la alfabetización mediática*, damos cuenta del análisis comparativo entre las referencias institucionales nacionales chilenas e internacionales actual en *Alfabetización Mediática*, teniendo como marco categórico, las categorías derivadas del enfoque educativo predominante en el Currículum Escolar, en la disciplina de Lenguaje y Comunicación y en Educación Mediática de DeSeCo (OCDE, 2005), de PISA (OCDE, 2009), AMI (UNESCO, 2011) y del Currículum Nacional para la

Alfabetización Media en Lenguaje y Comunicación (2009). Los fundamentos teóricos y metodológicos de la Alfabetización Mediática en el actual currículum de la enseñanza media y de la formación de profesores en el sector de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación. En este artículo exponemos algunos resultados y conclusiones iniciales obtenidas de la descripción y análisis del currículum en Lenguaje y Comunicación y de la interpretación del actual estado de la Alfabetización Mediática en el currículum de la enseñanza media chilena en relación a los enfoques internacionales de la Unesco y OCDE, desde el enfoque de educación comparada.

Por último, en el *Capítulo VIII: Resultados, Conclusiones y Recomendaciones para el currículum escolar chileno y formación inicial docente en lenguaje y comunicación en relación a la alfabetización mediática* presentamos nuestros resultados, conclusiones y recomendaciones de alfabetización mediática, derivadas del análisis descriptivo y comparativo realizado al currículum escolar chileno y formación inicial docente de educación media en lenguaje y comunicación (que comprende el período que va desde el 2009 al 2015) en relación con las propuestas de los organismos internacionales Unesco (2011) y OCDE (2005; 2009).

Metodológicamente, nuestra investigación, se enmarca desde una aproximación construccionista, interpretativa y sociocrítica, puesto que asumimos que tanto la realidad social como sus configuraciones discursivas son construidos socialmente mediante prácticas de significación.

En coherencia con esta perspectiva el método que nos ha permitido avanzar en nuestros objetivos es el cualitativo, puesto que entendemos que la realidad es construida por los sujetos y no es algo a descubrir -como se concibe desde la investigación cuantitativa- sino que es para ser comprendida y, por ende, comprendernos (Sandín, 2003).

Por consiguiente, en términos estratégicos, tomamos como orientación metodológica el llamado *Método de Educación Comparada* (Ferran F.: 2002; Pedró y Velloso: 1991; Reventós F.: 1990; García Garrido: 1982), siguiendo a Velloso y Pedró (1991:98) entendemos la Educación Comparada es la ciencia que estudia los sistemas educativos o aspectos de este mediante el método comparativo con el fin de contribuir a su mejora, pues con el conocimiento de otros sistemas educativos, se puede tener

una mejor comprensión del propio sistema, favorecer la comprensión de las principales tendencias de la educación mundial y la elección de futuros educativos mejores y se convierte en un instrumento para la elaboración y ejecución de innovaciones educativas y ser por tanto un valioso auxiliar de la política educativa de los gobiernos.

Por lo tanto, para la fase de análisis del currículum escolar chileno estudiado, el *Método de Educación Comparada* ha sido el más idóneo y sus fases descriptiva, interpretativa, de yuxtaposición y comparativa (Ferran F.: 2002; Pedró y Velloso: 1991; Reventós F.: 1990; García Garrido: 1982) nos ha permitido comprender mejor el currículum en Educación Media en Lenguaje y Comunicación y la tradición curricular nacional al mismo tiempo que los currículos internacionales en alfabetización mediática. Todo a través de la comparación paralela de los documentos institucionales Currículum Nacional Chileno de Educación Media en Lenguaje y Comunicación (MINEDUC. 2005, 2009, 2015) con el Marco de Competencias Básicas, DeSeCo (OCDE. 2005), con el Program for International Student Assessment, Pisa en Lectura (OCDE, 2009) y con el Marco de Alfabetización Mediática e Informacional, AMI (UNESCO, 2011).

Finalmente precisamos que, nos posicionamos en este estudio, por una parte, desde las teorías modernas en currículum escolar y formación docente, es decir, desde, las teorías críticas y fenomenológicas, que nos permiten entender la *Alfabetización Mediática* desde una dimensión crítica y experiencial, pues, por una parte, es el proceso que permite el desarrollo de competencias necesarias para utilizar e interpretar los medios (Buckingham, 2005) y por otra, es el proceso de comprensión y experiencia de lectura (Larrosa, 2006), es decir un modo de lectura particular entre el lector y el texto de naturaleza mediática; y por otra parte, desde las tendencias actuales en educación del organismo internacional OCDE (2005, 2009), que presenta un marco general por competencia para la elaboración de currículos escolares y de formación docente, y en educación mediática, en el marco del Movimiento Internacional por la Alfabetización Mediática, que promueve principalmente la UNESCO (2011), destinado a contribuir a la construcción de un marco conceptual para la alfabetización mediática y el desarrollo de nuevos currículos para la formación de profesores.

CAPÍTULO I:
PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

1.1. Tema de Estudio

En el marco del programa de Estudios de Doctorado en Comunicación y Periodismo el proyecto de investigación tiene como tema de estudio el de la Alfabetización Mediática en el sistema escolar chileno, orientado por una parte, a los fundamentos teórico-pedagógicos del currículum escolar chileno sobre la alfabetización mediática y por otra, hacia los fundamentos teórico-pedagógicos de propuestas internacionales y de la teoría crítica y fenomenológica sobre alfabetización mediática. Este tema lo hemos nominalizado con el siguiente título: *“Educación mediática en el sistema escolar chileno: Aproximaciones y propuestas teórico-metodológicas y pedagógicas de alfabetización mediática crítica”*.

Nuestra investigación se contextualiza en el área de la Educación Mediática, es decir, se aborda desde un campo de interrelación entre las Ciencias de la Comunicación y las Ciencias de la Educación, cuyo tema de estudio es la *Alfabetización Mediática en el Sistema Escolar Chileno*, particularmente, en el currículum escolar y formación inicial docente vigente para la Enseñanza Media en Lenguaje y Comunicación. Nuestro propósito está orientado, por una parte, a *describir* los fundamentos teóricos y metodológicos tanto del Currículum Escolar Chileno y formación inicial docente en Alfabetización Mediática como los referentes teórico-metodológicos curriculares internacionales (Unesco, OCDE) y, por otra, a *comparar* estas propuestas curriculares internacionales con el currículum nacional en relación a la Alfabetización Mediática.

La preocupación por fundamentar y consolidar la educación mediática ha sido una constante en su historia, ya sea desde organismos internacionales como en las políticas educativas de diversos países. Por ende, no es de extrañar que contemos con una diversidad de propuestas, enfoques y fundamentos epistémicos significativos en el campo de la educación mediática. En razón de esto, es importante adelantar dos precisiones indagativas. Primero, que consideramos el trabajo realizado recientemente por la Unesco (2011) en educación y alfabetización mediática, las orientaciones de PISA (2009) en lo referente a la lectura y el informe DeSeCo (2005) por su marco de

definición y selección de competencia que orientan el currículum general y, particularmente, el de Lenguaje y Comunicación. Esto porque representan las tendencias actuales más significativas en el desarrollo de un nuevo paradigma en Alfabetización Mediática. Y, segundo, que miramos el currículum escolar chileno desde un horizonte interpretativo que llamamos *Tradicón Curricular*, puesto que nos da una mirada más comprehensiva de los sucesivos cambios que se han ido experimentando en el Currículum Escolar Chileno en el último tiempo.

De esta manera, conforme a nuestros intereses indagativos, podemos sintetizar el problema de investigación en el siguiente enunciado:

¿Cómo comprender la **Alfabetización Mediática** en el sistema escolar chileno a la luz de propuestas teórica-metodológica y pedagógica existentes a nivel internacional?

1.2. Planteamiento del Problema de Investigación

El escenario histórico actual demanda a la educación reconocer el fenómeno de la los tradicionales y nuevos medios de comunicación, el que debe ser abordado multidimensionalmente (desde un punto de vista político, cultural, discursivo, económico y social) en la praxis pedagógica. Precisamente, por esta razón, es necesario concebir una alfabetización, basada en los nuevos lenguajes y discursos que configuran los medios de comunicación desde las continuidades y rupturas con los enfoques históricos de educación en medios.

En este contexto la escuela en su deseo de incluir este conocimiento, entendiendo que los discursos mediáticos (tanto los de los medios masivos de comunicación como los de las nuevas tecnologías de la comunicación son una construcción textual que ocurren en contextos específicos, que utiliza, modifica y adapta los lenguajes existentes en la cotidianidad a su propia estructura, ha de poseer como uno de sus objetivos el de la Alfabetización Mediática:

la necesidad de renovación del conocimiento semiótico implicado en la educación en medios: si bien hasta hace poco se trataba de incorporar a la educación en medios el conocimiento disponible sobre el lenguaje textual y el

lenguaje de la imagen, se trata ahora de incorporar lo que se sabe sobre el lenguaje de la informática, del multimedia interactivo y de la realidad virtual. (Pérez Tornero, 2005:22)

Los medios de comunicación, como se puntualiza anteriormente, configuran un nuevo escenario cognitivo y de aprendizaje. Al respecto Pérez Tornero (2000:201) sostiene que “el objetivo es enseñar a pensar la cultura mediática y a reflexionar sobre la realidad” . Orientar los esfuerzos pedagógicos hacia una alfabetización de los discursos mediáticos constituye, pues, una línea de acción decisiva en el desarrollo de un pensamiento crítico y transformador. En consecuencia, entenderemos por *alfabetización crítica* de los discursos mediáticos, lo siguiente: por una parte, comprendemos por *alfabetización* al proceso que permite el desarrollo de la competencia mediática necesaria para la recepción y producción de los discursos mediáticos, en cuanto constituye un sistema multisígnico (lingüístico y no lingüístico) que supera la noción reduccionista de alfabetización literal; por otra parte, la adjetivación de *crítica* está referida a una alfabetización que implica una actitud reconstructiva de los discursos mediáticos a fin de examinar las configuraciones política-ideológicas que se ocultan en sus mensajes y, por lo tanto, se aleja de la visión funcionalista y descontextualizada socioculturalmente.

Actualmente, los currículos escolares, en su gran mayoría y, específicamente el currículum escolar chileno, si bien han incorporado en sus objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios, y en sus respectivos planes y programas, objetivos que tienden al desarrollo de un pensamiento crítico hacia los discursos mediáticos, constatamos las siguientes limitaciones:

- Su concreción en el aula es, muchas veces, casi intuitiva, pues el campo de la *Educomunicación*, destinada al estudio de los mensajes mediáticos, como señala Pérez Tornero (2000), es relativamente nuevo, por ende, se carece de los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para la incorporación adecuada de los discursos mediáticos masivos.
- Asimismo, la praxis docente actual suele tender a un enfoque funcionalista, en el que los medios masivos de comunicación son usados como recursos

para la aplicación de contenidos propios de cada área disciplinar dejando de lado su componente crítico. Al respecto, Pérez Tornero (2000) plantea que “se admite la utilización educativa de los medios como estrategia y recurso, pero se hecha en falta un reflexión sobre los mismos.” (p. 194)

- Por otra parte, vemos también que la educación en medios o es abordada sólo metodológicamente o teóricamente, siendo que ambos aspectos debieran tributarse mutuamente para una fundamentada educación mediática. Es decir, como praxis educativa con un campo metodológico y como instancia de reflexión teórica sobre esta praxis.

En este sentido, los espacios pedagógicos por mejorar e incluir la alfabetización mediática como espacio de reflexión teórica y hacer pedagógico se configura como una perspectiva viable de reaproximación a la relación entre los medios de comunicación y formación educativa.

En la necesidad de potenciar el desarrollo de la alfabetización mediática en el sistema escolar chileno, el problema de nuestra investigación reside en la necesidad de potenciar y ampliar teóricamente la *alfabetización mediática funcionalista* existente en el currículum escolar y formación inicial docente en enseñanza media en lenguaje y comunicación con aportaciones de una *alfabetización mediática crítica*, contribuyendo con referentes analíticos y “criterios comprensivos y no uniformizados” (Tornero. 2000:196) desde las propuestas de organismos internacionales y de los planteamientos teóricos de la pedagogía crítica y fenomenológica. Por lo tanto, esta investigación tiene por finalidad, por una parte, a) comprender los fundamentos teóricos y metodológicos del actual currículum escolar chileno en lenguaje y comunicación en el ámbito de la alfabetización mediática, y por otra, b) ampliar el currículum escolar chileno y la formación inicial docente de enseñanza media en lenguaje y comunicación en relación a la alfabetización mediática desde el análisis comparativo entre las propuestas de organismos internacionales y el currículum chileno y aportaciones teóricas.

Una revisión de la bibliografía actual nos lleva a reconocer que en el campo de las ciencias sociales, en la que se inscriben la ciencia de la educación y la ciencia de la comunicación, conviven las teorías socioculturales clásica, crítica y fenomenológica, la

primera postulada desde el enfoque positivista y academicista y la segunda, desde el enfoque reflexivo/crítico, y la tercera desde los enfoques centrados en el sujeto y la subjetividad. Para nuestros fines investigativos, nos acercamos a estos dos últimos, pues nos permiten comprender el discurso curricular y de alfabetización mediática a nivel nacional e internacional.

1.3. Preguntas de investigación, objetivos de investigación y ejes temáticos

En coherencia con nuestro interés indagativo, precisado anteriormente, nos hemos centrado nuestra atención en unas preguntas, objetivos y ejes temáticos como lo muestra la siguiente tabla:

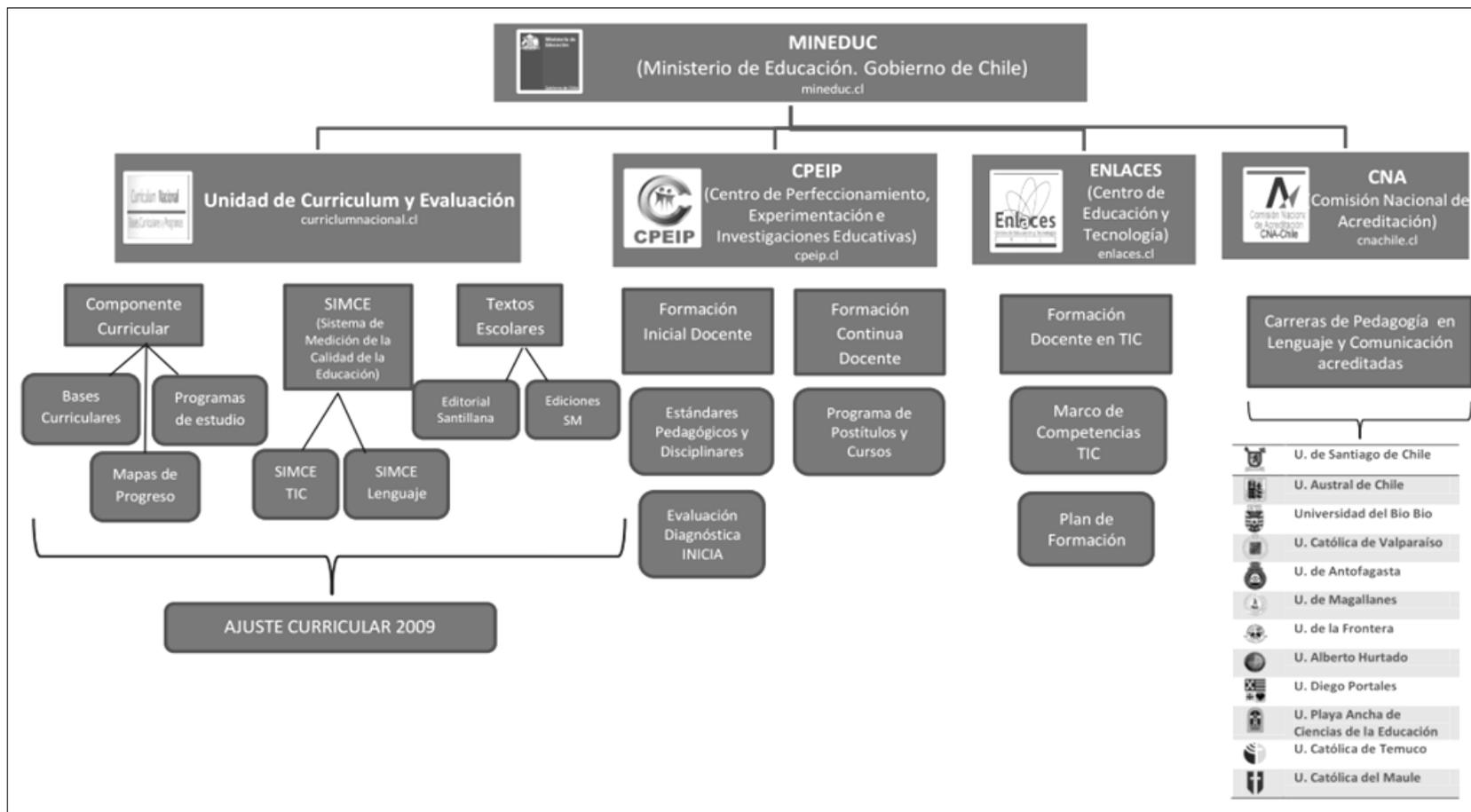
Tabla 1: Síntesis de preguntas y objetivos de investigación y ejes temáticos

Pregunta Investigación	Objetivo General	Objetivos Específicos	Ejes temáticos
1. ¿Cuáles son los fundamentos teórico- metodológico y pedagógico del actual currículum escolar chileno y formación inicial docente en educación media en lenguaje y comunicación en el ámbito de la alfabetización mediática?	1. Comprender los fundamentos teórico- metodológico y pedagógico del actual currículum escolar chileno y formación inicial docente en educación media en lenguaje y comunicación en el ámbito de la alfabetización mediática.	1.1. Analizar e interpretar los fundamentos teórico- metodológico y pedagógico del actual currículum escolar chileno en educación media en lenguaje y comunicación en el ámbito de la alfabetización mediática.	A. Fundamentos teórico- metodológico y pedagógicos del actual currículum escolar chileno en el ámbito de la educación mediática, expresados en el primer nivel de concreción curricular: Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC)
		1.2. Analizar e interpretar los fundamentos teórico- metodológico y pedagógico de la formación inicial docente en educación media en lenguaje y comunicación en el ámbito de la educación mediática del Mineduc a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y Universidades (Ues).	B. Fundamentos teórico- metodológico y pedagógicos de la formación docente inicial y permanente en el ámbito de la educación mediática del Mineduc Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y Universidades (Ues)
2. ¿Cuáles son los fundamentos teórico-	2. Establecer relaciones	2.1. Analizar y valorar los fundamentos teórico-	C. Fundamentos teórico- metodológico y pedagógicos

<p>metodológico y pedagógico de las propuestas internacionales que pueden aportar propositivamente a la alfabetización mediática tanto para el currículum escolar como para la formación inicial docente chileno de enseñanza media en lenguaje y comunicación?</p>	<p>comparativas entre los teórico-metodológico y pedagógico de las propuestas internacionales con el currículum escolar y formación inicial docente chileno de enseñanza media en lenguaje y comunicación, para ser considerados como recomendaciones en relación a la alfabetización mediática.</p>	<p>metodológico y pedagógico de las propuestas internacionales relacionadas con alfabetización para ser considerados como recomendaciones para el currículum escolar chileno de enseñanza media en lenguaje y comunicación.</p>	<p>de currículos de alfabetización mediática existentes a nivel internacional para ser considerados en el currículum escolar chileno de enseñanza media en lenguaje y comunicación.</p>
		<p>2.2. . Analizar y valorar los fundamentos teórico-metodológico y pedagógico de propuestas relacionadas con alfabetización mediática existentes a nivel internacional para ser considerados como recomendaciones para la formación docente chilena de enseñanza media en lenguaje y comunicación.</p>	<p>D. Fundamentos teórico-metodológico y pedagógicos de currículos de alfabetización mediática existentes a nivel internacional a ser considerados en formación docente chilena de enseñanza media en lenguaje y comunicación.</p>
		<p>2.3. Elaborar recomendaciones teórico-metodológica y pedagógica de alfabetización mediática en el currículum escolar como para la formación inicial docente chileno de enseñanza media en lenguaje y comunicación</p>	<p>E. Recomendaciones teórica-metodológica y pedagógica de alfabetización mediática en el currículum escolar como para la formación inicial docente chileno de enseñanza media en lenguaje y comunicación</p>

Con la finalidad de hacer más comprensible el problema que se ha investigado presentamos el *Cuadro 1, Visualización del Sistema Regulador de la Educación Chilena y sus instrumentos curriculares que son las Fuentes Documentales de esta investigación*, un organigrama con las fuentes documentales que forman el conjunto de documentos a analizar del currículum escolar y formación docente oficiales de Chile.

Cuadro 1: Visualización del Sistema Regulator de la Educación Chilena y sus instrumentos curriculares que son las Fuentes Documentales de esta investigación



1.4. Justificación de la investigación

La relevancia de nuestra investigación radica, por una parte, en que es un aporte teórico analítico y actualizado significativo para las políticas públicas del sistema educativo chileno, tanto para el currículum escolar como para la formación inicial docente, por otra parte, constituye un significativo aporte al área de la investigación académica en educación y alfabetización.

La factibilidad de nuestro estudio radica en que, por una parte, es la línea de investigación que he desarrollado desde los estudios de pregrado en Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación, de Magíster en Educación con mención en gestión curricular, de Máster Oficial en Investigación en Comunicación y Periodismo, y por otra, desde la praxis pedagógica en el sistema escolar chileno, como profesora de aula en educación media, ayudante de cátedras universitarias en ciencias de la comunicación y tutora en cursos de perfeccionamiento docente en educación mediática, por lo que, cuento con la base teórica y práctica en el ámbito. Además, existe un marco bibliográfico, riguroso científicamente, respecto a investigaciones sobre el tema, el que hemos acotado a las fuentes bibliográficas más influyentes en el contexto latinoamericano.

CAPÍTULO II:

MARCO REFERENCIAL DE LA INVESTIGACIÓN ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR CHILENO ACTUAL

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL DE LA INVESTIGACIÓN ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR CHILENO ACTUAL.

2.1. Referentes teóricos: Currículum Escolar y Alfabetización Mediática desde las teorías modernas de la educación.

Nos aproximamos a su sentido desde aportaciones de las teorías modernas en educación y comunicación, como las de Paulo Freire (1986, 1989, 2002, 2005), con los que es posible captar las bases conceptuales de la propuesta de alfabetización crítica en cuanto a alfabetización como un proceso problematizador y liberador; la lectura como una práctica de comprensión de la palabra y del mundo; la dialogicidad; la búsqueda del ser y ser más; la vocación ontológica e histórica del sujeto de humanización; y la praxis como reflexión y acción. Algunos ejemplos de esta corriente en el contexto de la educomunicación latinoamericano, europeo y americano son, en Chile, con las experiencias de CENECA y el trabajo de Valerio Fuenzalida, Uruguay y Argentina, con la figura estelar de Mario Kaplún, Bolivia con Luis Ramiro Beltrán, Colombia con Jesús Martín Barbero, y también con los trabajos de Germán Rey y Germán Muñoz, en Perú con, Rosa María Alfaro y Manuel Calvelo, México con Mercedes Charles y Guillermo Orozco, y volviendo a Brasil, con experiencias como las de Ismar de Oliveira. En Estados Unidos, hay que resaltar los trabajos de Neil Postam, Kathleen Tyner, Renee Hobbs, en Reino Unido con Len Masterman y David Buckingham y en Canadá es importante destacar la labor desarrollada por Barry Duncan y John Pungente.

2.1.1. Currículum Escolar

Entendemos que el currículum escolar tiene significados que van mucho más allá de aquellos atribuidos por las teorías tradicionales, el currículo, en su sentido etimológico (Tadeu da Silva, 1999) es trayectoria, viaje, recorrido, es autobiografía, nuestra vida, y por lo tanto, el currículum escolar es documento de identidad. Desde las teorías

críticas y hermenéuticas, se entiende que los documentos curriculares no son sólo la selección y organización de contenidos culturales, sino que también se caracterizan por ser (Tadeu da Silva, 1999) discurso, cuestión de poder, experiencia, significación, construcción social y cultural, territorio de identidad, carácter histórico, ético y político. El currículum es una creación simbólica y lingüística, y que por lo tanto, es una cuestión de poder, en el sentido que seleccionar, privilegiar un tipo de conocimiento y destacar una identidad o subjetividad como ideal es una operación de poder (Tadeu da Silva, 1999). Por lo tanto, todo currículum escolar está inevitablemente implicado en unas relaciones de poder, ya sea que privilegien cuestiones más técnicas, ¿qué enseñar? y ¿cómo transmitir ese conocimiento?, o más críticas, ¿por qué y para qué enseñar?:

Las teorías tradicionales; al aceptar más fácilmente el status quo, los conocimientos y los saberes dominantes; terminan por concentrarse en cuestiones técnicas. En general, toman la respuesta a la pregunta “¿qué?” como dada, como obvia y por eso buscan responder otra pregunta: “¿cómo?”. Dado que tenemos ese conocimiento (¿incuestionable?) a ser transmitido, ¿cuál es la mejor forma de transmitirlo? Las teorías tradicionales se preocupan por cuestiones de organización. Las teorías críticas y pos-críticas, a su vez, no se limitan a preguntar “¿qué?”, sino que someten a este “¿qué?” a un cuestionamiento constante. Su pregunta central sería, entonces, no tanto “¿qué?” sino “¿por qué?” ¿Por qué ese conocimiento y no otro? ¿Qué intereses hacen que ese conocimiento y no otro esté en el currículo? ¿Por qué privilegiar un determinado tipo de identidad o subjetividad y no otro? Las teorías críticas y pos-críticas del currículo están preocupadas con las conexiones entre saber, identidad y poder. (Tadeu da Silva. 1999:6)

A diferencia de las perspectivas tradicionales sobre el currículo, desde las teorías críticas el currículo se ve en términos estructurales y relacionales, lugar de encuentro y de prácticas de emancipación y liberación. Por su carácter histórico, ético y político es el lugar donde activamente se producen y crean significados sociales. Desde esta perspectiva fenomenológica, el currículo no está constituido por conceptos

teóricos y abstractos, categorías propias de las perspectivas tradicionales¹ sino que se entiende como un lugar en el cual profesores y alumnos tienen la oportunidad de volver la mirada a aquellos significados de la vida cotidiana que se acostumbraron a ver como dados y naturales. El currículo es visto como experiencia y como lugar de interrogación y cuestionamiento de la experiencia. Es precisamente el carácter situacional, singular, único, concreto de la experiencia vivida –el aquí y ahora– que el análisis fenomenológico procura destacar. Con las teorías críticas aprendemos que el currículo es un espacio de poder, un territorio político, de producción y reproducción social. Con las teorías fenomenológicas, ampliamos su sentido hacia las relaciones de poder que no se dan solo en el plano económico sino que se incluyen los procesos centrados en la raza, en la etnia, en el género y en la sexualidad.

2.1.2. Alfabetización y Alfabetización Crítica.

2.1.2.1. Cambios en el sentido de los conceptos de Alfabetización y Lectura en el ámbito de la educación formal.

En la actualidad, en el ámbito de la educación formal, el proceso de alfabetización es central tanto en las políticas como en las prácticas educativas, lo que ha llevado, nominalmente a que el término se haya extendido por sobre el de lectura. Cuestión que era diferente hasta hace poco más de tres décadas, el término “alfabetización” casi no aparecía en el discurso educativo formal, pero el de “lectura” si era muy utilizado en el discurso educativo, relacionado con métodos de instrucción destinados

¹ Este modelo de currículo encuentra su consolidación definitiva en un libro de Ralph Tyler publicado en 1949. Con este libro, los estudios sobre el currículo se establecen decididamente en torno a la idea de organización y desarrollo. Tal como en el modelo de Bobbit, el currículo es aquí esencialmente una cuestión técnica. La organización y el desarrollo del currículo deben buscar responder, de acuerdo con Tyler, en cuatro cuestiones básicas: “1. qué objetivos educacionales la escuela debe procurar atender?; 2. qué experiencias educacionales se pueden ofrecer que tengan probabilidades de alcanzar esos propósitos?; 3. cómo organizar eficientemente esas experiencias educacionales?; 4. cómo podemos tener certeza de que esos objetivos están siendo alcanzados?”. Las cuatro preguntas de Tyler corresponden a la división tradicional de la actividad educacional: “currículo” (1), “enseñanza e instrucción” (2 y 3) y “evaluación” (4). /(Tadeu da Silva. 1999)

a enseñar a los alumnos a decodificar el texto impreso y, de forma secundaria, a codificar textos:

Antes de la década de 1970, ni en el Primer Mundo ni en el Tercero se identificaba el “alfabetismo” como un ideal educativo formal. En los entornos de la educación formal, la lectura y la escritura se consideraban herramientas esenciales para el aprendizaje y como vehículos para acceder a los significados y comunicarlos mediante textos impresos. Eran un medio para aprender, no un fin y mucho menos el fin. El dominio funcional de la lectura y la escritura se daba efectivamente por descontado, como resultados básicos del aprendizaje en clase de todos los alumnos que no estuviesen clasificados como intelectualmente deficientes o tuvieran trastornos graves de aprendizaje. En todo caso, en lo que concernía al currículum y la pedagogía en la educación formal, de lo que se hablaba, se investigaba, debatía, etcétera, no era de la alfabetización, sino, más bien, de la lectura y, en menor medida, de la escritura. (Lankshear, C. y Knobel, M. 2010:23)

Una de las razones que hizo que la alfabetización adquiriera protagonismo en los sistemas educativos, en la década del setenta, fue el trabajo de alfabetización de Paulo Freire con grupos de campesinos en Brasil y Chile. Para este pedagogo la alfabetización implicaba la lectura de la palabra y del mundo, como parte de un proceso de reflexión y acción que les permitiera desarrollar una conciencia crítica y actuar así sobre el mundo y transformar su realidad:

En la pedagogía de FREIRE, aprender a escribir y a leer palabras se ha convertido en un objetivo para los adultos al intentar alcanzar una conciencia crítica de cómo operan las prácticas y relaciones opresoras en la vida cotidiana. Las palabras que, para ellos, estaban muy cargadas de significado —palabras que expresaban sus temores, esperanzas, problemas y sueños de una vida mejor— constituían el vocabulario con el que aprendían a escribir y leer. (Lankshear, C. y Knobel, M. 2010:25).

Otro factor importante ha sido, durante la década del ochenta y noventa, el desarrollo de la perspectiva sociocultural en los estudios del lenguaje y en las ciencias

sociales, influyendo en la comprensión conceptual y teórica de las prácticas que implicaban la utilización de textos, con lo que se comenzó a cuestionar los enfoques establecidos de la enseñanza de la lectura y la escritura en las escuelas y a destacar la importancia cada vez mayor del proceso de alfabetización. Por consiguiente, el concepto de “alfabetismo” surgió rápida y decisivamente como objetivo clave de la educación formal y, para muchos políticos, planificadores y administradores, se convirtió en el objetivo clave. Esta aparición de la alfabetización como centro de atención educativa, de acuerdo a Lankshear y Knobel (2010) puede considerarse desde diversos ángulos: 1) la “alfabetización” reemplazó la “lectura” y la “escritura” en la jerga educativa; 2) la alfabetización se convirtió en una industria considerable; 3) la alfabetización adquirió un estatus más noble a los ojos de los especialistas en educación; 4) “alfabetismo” llegó a aplicarse a una diversidad cada vez mayor de prácticas, y 5) el alfabetismo se está determinando en la actualidad con la palabra “nuevo”. Así mientras que la “lectura” se concebía tradicionalmente en términos psicológicos, la “alfabetización” se entiende como un concepto sociológico.

El enfoque sociocultural del alfabetismo (Gee, 2005) rechaza la idea de que las prácticas textuales sean una cuestión exclusiva de procesos cognitivos e internos que impliquen esencialmente una comunicación psíquica por medio de signos gráficos. Desde una perspectiva sociocultural, el alfabetismo tiene que ver con las prácticas sociales. Los alfabetismos están vinculados a las relaciones sociales, institucionales y culturales y sólo pueden entenderse cuando se sitúan en sus contextos sociales, culturales e históricos. Además, siempre están conectados con las identidades sociales, con el hecho de ser determinados tipos de personas.

Los alfabetismos están siempre incluidos en discursos. De acuerdo a lo que nos expone Gee (2005), desde una perspectiva sociocultural, es imposible separar de las prácticas sociales mediadas por el texto los elementos relacionados con la lectura o la escritura (o cualquier otro sentido del alfabetismo) y tratarlos independientemente de los elementos no impresos, como los valores y los gestos, el contexto y el significado, las acciones y los objetos, el habla y la interacción, las herramientas y los espacios. Todos ellos son partes no sustraíbles de totalidades integradas. Los elementos del alfabetismo no existen aparte de las prácticas sociales en las que se incluyen y en las

que se adquieren, por tanto, no pueden enseñarse ni aprenderse significativamente separados del resto de la práctica.

2.1.2.2. Ampliando el sentido de Alfabetización al de Alfabetizaciones y de Alfabetizaciones Múltiples

Siguiendo el recorrido histórico de término “alfabetización” que realiza Viñao (1992) tenemos que en los años cuarenta, se consideraban alfabetizados a aquellos sujetos que habían sido escolarizados al menos durante cinco años en la escuela primaria.

En los años sesenta y setenta se amplía el concepto de alfabetización para orientarlo hacia la inserción económica, social, cultural y política, con especial énfasis en la mujer, como motor en el ámbito de la familia, sanidad, natalidad y consumo. Posteriormente en los ochenta con las evidencias en Estados Unidos de que los supuestamente alfabetizados eran analfabetos culturales, se enfatiza la idea de que la alfabetización no es el mero hecho de que una persona aprenda a escribir su propio nombre, llegando al término de analfabetismo funcional, para apuntar a aquellas personas que poseen limitaciones para utilizar un léxico más elaborado. En la actualidad, se habla de un nuevo analfabetismo relacionado con la pluralidad de códigos, sistemas o tecnologías de almacenamiento, transmisión y recepción de información.

García Carrasco (2007) nos recuerda que si el símbolo de la escritura es el libro, y su tecnología la de la impresión-reproducción de libros, el símbolo de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación e Información en relación con los procesos de formación es el hipertexto, que añade a los procesos dialogales y a los de lectura por secuencia lineal la idea de escritura-lectura no lineal.

Humberto Eco (2000) también expone sobre estos profundos cambios que están modificando los planteamientos sobre lo que es la lectura y la alfabetización. Estableciendo un cierto paralelismo entre lo que ocurrió con el nacimiento de la imprenta y del texto impreso, lo que permitió divulgar de modo relativamente más amplio los textos, en contrapartida con el tipo de formación que tenía la mayoría de la gente durante siglos, -a través de figuras, símbolos, pinturas o

esculturas-, en la actualidad se pueden distinguir también dos modos de “leer la realidad”: por un lado, a través de la televisión, y por otro lado a través de todo el entramado digital.

En este contexto adquiere relevancia el sentido del concepto de alfabetizaciones múltiples definido por la Unión Europea (2012:13) como “la capacidad para leer y escribir orientada a producir, comprender, interpretar y evaluar críticamente textos multimodales”, por lo tanto, un concepto que engloba las competencias de lectura y de escritura para la comprensión, utilización y evaluación crítica de diferentes formas de información, incluidos los textos e imágenes, escritos, impresos o en versión electrónica. Que viene a coincidir, en parte, o más bien, extender y fusionar, el del concepto de Alfabetización Mediática empleado por la Unión Europea y el de Alfabetización Informativa y Mediática de la UNESCO. Y todos ellos incluyen las capacidades de usar cualquier medio y de comprender e interpretar críticamente cualquier lenguaje o semiótica –oral, escrito, icónico, audiovisual, multimedial.

El propósito de las alfabetizaciones múltiples o *alfabetizaciones posmodernas* (Huerco, 1999), no es el de una capacitación tecnológica sino que de una formación en consonancia con las transformaciones culturales que enmarcan la comunicación en exigencias sociales, políticas y cognoscitivas particulares de cada contexto. La institución escolar y los docentes pueden empezar por una de estas culturas comunicativas en los contextos concretos, identificar el significado que tiene cada una para los actores educativos y el uso que de ellas hacen cotidianamente.

Hablar, por lo tanto, de Alfabetizaciones Múltiples es, por un lado, volviendo al citado Paulo Freire, comprender que la lectura y la escritura van juntas, como una continuación o una relectura crítica del texto inicial, al tiempo que contempla en el acto de leer una actividad personal y única de interpretación y de reconstrucción de lo escrito; y por otra, siguiendo a Cummins (2006), quien propone impulsar la “Pedagogía multialfabetizadora”, expresión acuñada por The New London Group para subrayar la relevancia de las nuevas formas de alfabetización asociadas a la información, comunicación, tecnologías multimedia y, también importante, todas las formas culturalmente específicas de alfabetización evidente en sociedades complejas y plurales.

2.1.2.3. El sentido que compartimos de Alfabetización y Alfabetización Crítica

De acuerdo con Gee (2005) se puede entender la alfabetización, desde dos enfoques históricos distintos: a) el que comprende este proceso como un acto puramente psicológico e individual, gestionado por el currículo escolar; y b) el que lo posiciona como una construcción social, configurado a través de un currículo cultural, trasciende el escenario de aprendizaje del aula y se vuelca hacia los espacios de interacción social.

Por una parte, la alfabetización, en cuanto capacidad de leer y escribir, se sitúa en la persona individual, como un proceso psicológico, que se lleva a cabo al margen de los procesos socioculturales y obedece netamente a procesos y estrategias mentales universales e innatos, es decir, a los procesos cognitivos idiosincráticos del educando. Por otra parte, desde un enfoque social, se entiende la alfabetización como política cultural, desde la persona social, proceso que se convierte en una construcción significativa en la medida en que es concebida como un conjunto de prácticas que funcionan tanto para habilitar como para inhabilitar a las personas en un sistema socioeconómico determinado.

Por una parte, la orientación utilitaria y funcionalista de la lectura es propia de los enfoques tradicionales de la alfabetización que:

han estado, casi sin excepción, basados en un método de investigación positivista. En general, este enfoque abstrae las cuestiones metodológicas de sus contextos ideológicos y consecuentemente ignora la interrelación que existe entre las estructuras sociopolíticas de una sociedad y el acto de leer. En parte, la exclusión de las dimensiones sociales y políticas de la práctica de la lectura da lugar a una ideología de reproducción cultural, que contempla a los lectores como objetos. (Freire y Macedo, 1989:147).

Por otra parte, la orientación crítica, cada vez más presente en el discurso actual de educación mediática, entiende la alfabetización como una práctica política que contempla el proceso de lectura y producción, como un acto posible que llevan a cabo los sujetos históricos, críticos y creativos. Pues tal como expusiera Freire (2010) pensar la alfabetización mediática – en su texto alude a la alfabetización en televisión, por

razones históricas, pues ese era el medio masivo en la época- no se supone como mero especialista, dado a los tecnicismos sino que desde un sentido crítico:

reconoce que esta posibilidad, la de pensar críticamente, forma parte de la naturaleza humana. Es una posibilidad de la que disponemos. No es atributo de este hombre o de esta mujer, de esta clase o de esta raza. Es una cualidad indispensable de la existencia humana. Es condición de la vida democrática. (p. 120)

Cuando se pretende una aproximación teórica al concepto de “crítico” en el campo de la educación, diversas definiciones pueden surgir. Para algunos “crítico” se refiere a pensamiento crítico. Para otros, trata acerca de conciencia crítica y alfabetización crítica; y aún más, otros ubican el término en el campo de la pedagogía crítica. La alfabetización crítica de los discursos mediáticos se refiere, por una parte, en tanto alfabetización, a aquel proceso de recepción y producción de los discursos mediáticos masivos –sistema multisignico (lingüístico y no lingüístico), el cual trasciende la noción reduccionista de alfabetización literal; y por otra, la adjetivación crítica no está referida a una alfabetización funcionalista y descontextualizada socioculturalmente, como se ha venido haciendo y promoviendo desde el marco curricular ajustado, sino que alude a una recepción e interpretación de los discursos mediáticos masivos que revele las configuraciones político-ideológicas que se ocultan en sus mensajes. En este contexto, la alfabetización es el proceso que permite comprender reflexivamente los discursos sociales (como los discursos mediáticos) en relación con su contexto de producción y recepción y, por ende, se constituye en la praxis habilitadora de conocimiento, comprensión y transformación del mundo:

Para que la noción de alfabetización se convierta en significativa debe situarse en el marco de una teoría de la producción cultural y concebirse como una parte integral de la forma en que las personas generan, transforman y reproducen significados. La alfabetización debe concebirse como un medio que constituye y afirma los momentos históricos y existenciales de la experiencia vivida (Freire, 1989:144).

Las perspectivas crítica y fenomenológica permiten entender la alfabetización mediática como una práctica epistemológica, política y personal que, por una parte, está sujeta al juego de las relaciones de poder que ocurren en los diferentes contextos macro y microsociales y que, por otra, conlleva la exigencia existencial del ser humano, como ser perfectible e inacabado, que realiza una acción dialógica y transformadora de su realidad. Al respecto Freire y Macedo (1989:56) dicen que “la lectura de la realidad siempre precede a la lectura de la palabra, así como la lectura de la palabra implica una continua lectura de la realidad [...] Para mí este movimiento dinámico es esencial en el proceso de alfabetización”. Lo que interpela por una praxis pedagógica que extrapole la lógica del enunciado anterior desde el binomio lectura de la realidad-lectura de los discursos mediáticos. En este sentido la alfabetización crítica y fenomenológica es un acto de reflexión y acción históricamente determinado y mediatizado por el mundo, un proceso dialógico entre la lectura del discurso y la lectura del mundo y su respectiva comprensión y transformación, en que la lectura y la escritura se complementan, como una continuación o una relectura crítica del texto inicial, al tiempo que contempla en el acto de leer una actividad personal y única de interpretación y de reconstrucción de lo escrito.

2.1.3. Alfabetización Mediática Crítica

Una revisión de la bibliografía actual nos lleva a reconocer que el campo de estudios que tiene como objetivo la enseñanza de los medios, la que se ha denominada ya sea como Comunicación educativa, Comunicación-Educación, Educomunicación o Educación para los Medios y en el contexto anglosajón se la conoce con los términos Media Education o Media Literacy. Actualmente la UNESCO reconoce la designación de Media and Information Literacy, y en Estados Unidos se manifiestan dos nombres nuevos: New Literacy y Media Literacy Education. Esta disciplina se ocupa de estudiar los medios de comunicación y las tecnologías digitales de la información con el fin de conocer las construcciones de la realidad que realizan y, al mismo tiempo, ofrecer los instrumentos para expresarse a través de ellos. Este tipo de estudio no es sólo de carácter teórico, sino también de carácter práctico y experiencial, donde se ponen en

juego, sobre todo, diferentes dinámicas de comunicación y producción (Roberto Aparici, 2005).

En Latinoamérica, este campo se ha identificado como Educomunicación, término acuñado por Mario Kaplún en su obra *Una Pedagogía de la Comunicación* (1998), para designar actividades educativas que buscan desarrollar una lectura crítica de la cultura y los medios, fomentando el aprendizaje colaborativo bajo una dimensión dialógica basada en procesos de comunicación subjetiva entre los interlocutores, que permite la generación del conocimiento.

Desde sus orígenes hasta la actualidad, los medios de comunicación y sus diversos lenguajes, han llevado a la transición de la comunicación escrita - código verbal- a una comunicación donde interactúan códigos verbales, visuales y audiovisuales, lo que conlleva a un cambio en nuestra propia manera de utilizar el lenguaje, en palabras de Buckingham, D. (2005:70): “en el momento actual, se afirma, toda alfabetización es inevitable y necesariamente una alfabetización multimediática”. Por lo tanto, la expresión de alfabetización mediática se entiende como el “conocimiento, las habilidades y las competencias que se requieren para utilizar e interpretar los medios” (Buckingham, D. 2005:71). De esta manera, participan de este proceso, tanto la lectura de hagamos de los discursos mediáticos como la forma en que estén organizados, estructurados y relacionados con otros discursos y con la realidad.

María Luisa Sevillano (1998) delimita la educación mediática de la siguiente manera:

Los medios de la enseñanza pueden ser incorporados al aula bajo dos perspectivas: su uso como herramienta de trabajo o como fin intrínseco. En el primer caso, se convierten en una ayuda, un apoyo más para el alumno y para el profesor. En el segundo supuesto, son una materia más del currículo. (p. 154)

Por su parte, Ferrés (1998) distingue entre “educar con los medios” (con ellos como instrumentos de aprendizaje) y “educar en los medios” (acerca de los mismos medios y de sus modos de significar). Por otra parte, José Manuel Pérez Tornero (2000) delimita el campo de relaciones entre comunicación y educación:

El de la Comunicación y Educación es un ámbito relativamente nuevo, pero se nutre de fuentes bien consolidadas. Viene configurado, en primer lugar, por un saber teórico que procede de las Ciencias de la Comunicación aplicadas a los media y a la Educación. Bebe también de las fuentes de la Pedagogía y la Didáctica, que son disciplinas capaces de explicar y comprender los procesos de aprendizaje y de instrucción que se dan tanto en circunstancias formales, como en informales. En segundo lugar, por un esfuerzo analítico y práctico que se concreta en la denominada Educación en Comunicación, es decir, el conjunto de estrategias que intentan formar en un uso crítico, activo y participativo en relación con los media. Aquí destacan dos aportaciones, una, pedagógica y didáctica, que se ocupa de cómo la enseñanza sobre los medios de comunicación se integra en las diferentes situaciones formales de educación; otra semiológica y crítica, la que se encarga de proponer el ejercicio del pensamiento libre y crítico ante los mensajes mediáticos, se le suele denominar lectura crítica. (p.13)

De acuerdo a Sierra (2000) respecto a los resultados de la constitución y desarrollo científico del campo de investigación de educación mediática, al que él llama Comunicación Educativa, expone que existe una marcada tendencia hacia la racionalidad cartesiana, que se ha configurado una visión nominalista interdisciplinaria del objeto de estudio, entre la Pedagogía y la Teoría de la Comunicación, provocando su reduccionismo al intercambio nominal de conceptos, ideas, vagas denominaciones y definiciones idealistas del ámbito de la Comunicación Educativa. Por ende, se ha restringiendo el estudio de los medios en educación a la enseñanza como un proceso didáctico de instrumentación tecnológica, orientada a la aplicación de los medios de comunicación en la enseñanza, es decir, al diseño, aplicación y evaluación de programas prácticos de aplicación de medios y tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza, o a la justificación teórica de la educación para los medios, conceptualizándolos en sus aspectos teóricos-discursivos. Es decir, un enfoque instrumental, funcionalista y tecnologicista.

Desde posturas más fenomenológicas, el estudio de la alfabetización mediática destaca su dimensión crítica y experiencial, pues, por una parte, es el proceso que permite el desarrollo de competencias necesarias para utilizar e interpretar los

medios (Buckingham, 2005) y por otra, es el proceso de lectura, en el sentido de la experiencia (Larrosa, 2006), es decir un modo de lectura en el que hay relación entre el texto y la propia experiencia y subjetividad del lector. La alfabetización mediática entendida así, tiene que ver con enseñar a leer los textos mediáticos no sólo en el sentido de la comprensión, sino en el sentido de la experiencia, “una alfabetización que tuviera que ver con formar lectores abiertos a la experiencia, a que algo les pase al leer, abiertos a su propia transformación” (Larrosa. 2006:93).

2.1.4. Lectura

Paulo Freire en *Educación como práctica de la libertad* plantea que la posición normal del hombre no es solo *estar en el mundo* sino *con el mundo*, pues “para el hombre, el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocida. Sin embargo, es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo”. (Freire. 1974: 28). Este *estar con el mundo* supone un dialogo entre lectura del mundo y lectura de la palabra, lo que le permiten al ser humano estar en el mundo y con el mundo, transformarse y transformarlo, pues es propio de la praxis liberadora una reflexión y una acción crítica:

Leer no consiste solamente en decodificar la palabra o el lenguaje escrito; antes bien, es un acto precedido por (y entrelazado con) el conocimiento de la realidad. El lenguaje y la realidad están interconectados dinámicamente. La comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica de un texto implica percibir la relación que existe entre el texto y el contexto. (Freire y Macedo, 1989: 51)

Esta relación de complementariedad y dialogicidad entre lectura de la palabra y lectura de la realidad que realiza el lector se constituye en una nueva forma de estar en relación con el mundo, que a su vez es una nueva forma de escribirla y reescribirla, un “movimiento dinámico es esencial en el proceso de alfabetización” (Freire y Macedo, 1989:56), por lo que “antes de tratar de aprender a leer y escribir, los educandos necesitan leer y escribir la realidad. Necesitan comprender la realidad

implícita en lo que se dice acerca de ella". (Freire y Macedo. 1989:67). Pronunciar y leer el mundo críticamente lleva a reescribir dicho mundo, por lo que, la lectura que educando y educador realicen ha de asociar las ideas y vivencias que se tengan de éste. Es decir, se trata de experimentar la lectura, un modo de practicar la lectura, es decir, desde la experiencia (Larrosa, 2006), desde la relación entre el texto mediático y la propia experiencia y subjetividad del lector, un lector que se transforma, pues en su lectura hay subjetividad, reflexividad y transformación.

2.2. Referentes Contextuales: Recorrido histórico de la educación y alfabetización mediática crítica.

Los orígenes de la educación en medios se encuentran en Europa. Para la década del sesenta, la mayoría de los países europeos ya tenían proyectos desarrollándose. En Estados Unidos tuvo su auge en los setenta, un freno en la década de los ochenta y un lento renacimiento en los noventa. En esta década, Inglaterra y América Latina tomaron el liderazgo. Incluso, países sudamericanos como Chile y Brasil institucionalizaron sus esfuerzos de alfabetización para los medios. Uno de los casos más notables es el de Canadá ya que en cada una de sus provincias y territorios se desarrollan actividades para promover la inclusión de programas o talleres sobre la educación en medios.

De acuerdo al estudio *Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe* encargado por European Commission en el 2007 a la Universidad Autónoma de Barcelona, podemos distinguir las etapas de la educación en medios, siguiendo una evolución cronológica de esta.

Durante las décadas del sesenta y setenta, la película captó la atención de los profesores europeos, experiencias sucedidas en Francia, en el Reino Unido, en Italia y en Alemania y Polonia. Las actividades se orientaban a la educación en la imagen de la película y la evaluación de las oportunidades estéticas y lingüísticas en el cine fueron todas las partes del modelo de enfoque de los estudios de los medios de comunicación.

En la década del setenta y comienzo de la del ochenta, el interés se centró en la televisión, el debate sobre la sociedad de consumo y en particular, la crítica de la publicidad. La educación en medios se hizo más crítica y tomó elementos de la experiencia crítica de la semiología francesa (sobre la base de Barthes y de las revista Communications), de la ideología crítica derivada del movimiento Mayo de 1968 y de las propuestas formuladas en el British cultural research.

A fines de la década del ochenta y comienzo de la del noventa con la aparición de canales privados de televisión, debido a la desregulación la educación en medios se volvió hacia el debate sobre el impacto de los medios de comunicación y su contenido (violencia, la influencia en los jóvenes, el consumismo, la influencia de la publicidad en los valores, etc.) La fuerza sin precedentes de los medios electrónicos y la necesidad de conectar las escuelas con la información actual condujo a los primeros vínculos sistemáticos entre la escuela y los medios de comunicación.

A mediados de la década del noventa, tuvo gran impacto en los sistemas de comunicación la llegada de los medios digitales (Internet y la WEB). La necesidad de la alfabetización digital se hizo muy evidente. La novedad de estos nuevos medios de comunicación y la necesidad de digitalización que traían, cambió el enfoque de la alfabetización en medios hacia la necesidad de adquirir habilidades instrumentales.

Como resultado de todos estos factores, la educación en medios se distanció del estilo de alfabetización mediática de la tradición europea, basada en la crítica y todas las miradas se volvieron hacia los Estados Unidos, que se presentaba como un modelo ejemplar para la introducción a la sociedad de la información, que acentuaba el enfoque instrumental.

A principios de la década pasada, con la convergencia de los medios de comunicación la educación en medios resulta de una síntesis de la alfabetización digital y de la alfabetización audiovisual tradicional, que comenzó a ser conocida como la alfabetización mediática. Es así como durante los primeros años del siglo XXI, las barreras entre los medios convencionales y electrónicos y los medios digitales comenzaron a desaparecer. En primer lugar, debido a que todos los medios comenzaron a verse afectados por los procesos de la digitalización. En segundo lugar, porque la digitalización y el lenguaje multimedia promovían la convergencia de los

medios de comunicación, el desarrollo de nuevas plataformas de comunicación, el desarrollo de nuevos medios y de nuevas tecnologías de comunicación móvil. Las habilidades requeridas por el nuevo entorno de medios de comunicación se orientaban hacia la relación entre las tradicionales habilidades requeridas para los medios de comunicación convencionales, así como las nuevas habilidades exigidas por las tecnologías digitales.

Como podemos observar, algunas corrientes priorizan el enfoque semiológico y proponen el estudio del lenguaje de los medios. Otras son más sociológicas y analizan la relación de los niños y de los jóvenes con los medios. También están las que proponen examinar los efectos de los medios en la sociedad, sobre todo en la niñez (que últimamente han perdido peso). Finalmente, hay una corriente que plantea un enfoque crítico, más vinculado a los estudios culturales.

Len Masterman (1996) presenta una clasificación de estos enfoques tradicionales, los que organiza según el foco intencional predominante en la educación en medios: paradigma de la inoculación o vacunación ante los medios, paradigma de los medios como arte popular, paradigma de los medios como divulgadores de conocimiento y ayuda del aprendizaje, paradigma de los medios como agentes de comunicación. A estos propone su paradigma de la Representación. Por su parte, Roberto Aparici (1996) expone una clasificación de concepciones o enfoques utilizados en la forma de educar para los medios: concepción tecnicista, concepción de los efectos y concepción crítica.

A través de rupturas y continuaciones de los principios teóricos y metodológicos de estos enfoques que podemos nombrar tradicionales, la tendencia actual en la educación en medios, según García-Leguizamón, F. (2010), presenta dos claras orientaciones: una educación en medios crítica-reflexiva, y una educación mediática orientada a la acción.

Por su parte, Hobbs (2011) expone que son cuatro las perspectivas actuales en educación en medios: perspectiva semiótica, perspectiva crítica/cultural, perspectiva constructivista, perspectiva de empoderamiento, marcos teóricos que son producto de una articulación de la tradición de la “active audience” (audiencia activa) en la que confluyen varias disciplinas y derivada de investigadores como John Dewey, Marshall

McLuhan, Stuart Hall, Umberto Eco, Neil Postman, Len Masterman, David Buckingham, James Carey, Henry Giroux, John Fiske, y Henry Jenkins.

2.2.1. Aportes teóricos y didácticos de las corrientes tradicionales a la educación mediática a nivel internacional

Investigadores como Len Masterman, en gran Bretaña, Barry Duncan y John Pungente, en Canadá a los precursores de esta corriente, conceptualizada como educación en medios o la conocida educomunicación , con un sentido crítico, pero que sin embargo, tuvo como efecto paradójico reducir la educación en medios a una práctica meramente tecnológica o técnica . Estos autores son fundamentales para comprender los inicios de la educación mediática, pues como representantes tradicionales de la educación crítica en medios coinciden en que, para alcanzar el alfabetismo mediático se necesita desarrollar las habilidades de pensamiento crítico y comprensión de medios, producción creativa, y análisis ideológico.

2.2.1.1. Aportaciones de Barry Duncan

Barry Duncan, presidente fundador de la Asociación de Alfabetización para los Medios (AML por sus siglas en inglés), en el año 1978 en Ontario. Es así como Ontario es la primera entidad en Norteamérica en incluir la alfabetización para los medios, por orden del Ministerio de Educación, en el plan de estudio. Fue uno de los diez miembros de la AML invitados por el Ministerio de Educación para escribir la Media Literacy Resource Guide, guía publicada en 1989, destinada a los educadores que se dedican al área de alfabetización para los medios, pues contiene estrategias y modelos didácticos así como los fundamentos y objetivos de dicha disciplina.

En el artículo La implementación de programas de educación en medios: el caso Ontario, B. Duncan junto a C. Wilson (2009) destaca el impacto positivo de la pedagogía crítica en la alfabetización mediática en la actualidad, esto incluye un cambio en los años recientes hacia el aprendizaje centrado en el estudiante, en donde los educadores están menos involucrados en una educación de modelo bancario y más en la de transformación.

Ducan y Wilson (2009) enfatizan en este artículo el que la educación crítica en medios, a través de una metodología dialógica, permite el desarrollo de habilidades esenciales de análisis crítico, síntesis y evaluación hacia los medios, pues se orienta al “conocimiento y su comprensión de cómo operan los medios, cómo construyen su contenido, cómo pueden ser usados, y cómo evaluar la información que plantean”(p.108).

2.2.1.2. Aportaciones de Jonh Pungente

Al igual que Barry Duncan es uno de los diez miembros redactores de Media Literacy Resource Guide. Además cabe destacar que su trabajo ha servido de base para proyectos e investigaciones en el mundo. Ha recopilado en diversos documentos la historia de la educación para los medios en Europa, Cánada y Estados Unidos.

En el estudio La educación sobre medios (1995), Pungente y Biernatzki, sistematizan un conjunto de factores y elementos básicos para el desarrollo de la enseñanza de los medios de comunicación en las escuelas secundarias. Estos factores son retomados en el texto La Segunda Primavera (Pungente J., 1996:430. En: Aparici R. La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías), los que presenta como factores que indican resultados satisfactorios, que se han desarrollados satisfactoriamente en Australia, Escocia e Inglaterra. Estos factores como parte de una propuesta para proyectos educativos en educación en medios son:

- La enseñanza de los medios, como cualquier otro programa innovador, ha de ser un movimiento que surja desde las bases; es por ello imprescindible para la consolidación de los programas el activismo e interés por parte de los docentes.
- El apoyo de la administración educativa es un factor clave para el éxito de los programas: establecimiento de orientaciones, facilitación de libros, recursos, materiales.
- La necesaria formación inicial de los docentes a través de las instituciones específicas, especialmente de las facultades de educación, que han de

contar con personal capacitado para formar a los futuros profesores de esta área.

- La existencia de una formación permanente a nivel de distritos escolares que atienda a las necesidades de los docentes en ejercicio con formación específica.
- La existencia de una red de asesores de apoyo para los profesores con amplia experiencia y fluidez en las comunicaciones.
- Una óptima dotación de recursos y materiales adaptados a los diferentes niveles y áreas, así como posibilidad de adecuarse a los distintos contextos.
- La creación de organizaciones de apoyo (fundamentalmente asociaciones de profesores, pero también de padres y otros colectivos preocupados por la enseñanza de los medios de comunicación) para la organización de congresos, cursos, talleres, divulgación de boletines, desarrollo de unidades didácticas.
- El desarrollo de instrumentos de evaluación, especialmente diseñados para el análisis y diagnóstico formativo de la educación en medios.
- Finalmente, dada la transversalidad de los medios de comunicación en su integración curricular, es necesario contar con la colaboración de padres, investigadores, profesionales de los medios, periodistas, etc., para que colaboren en el desarrollo de una educación para la comunicación que atienda a las demandas de la sociedad en general y de las nuevas generaciones en particular.

A nivel de propuestas curriculares, Pungente (1985) señala las siguientes maneras de integrar los medios en el currículum:

- Como disciplina específica (con carácter anual, plurianual o simplemente semestral; de régimen obligatorio o facultativo; de ámbito nacional, regional o local).
- Como materia integrada en una o varias áreas o disciplinas, asegurando un tiempo específico para su desarrollo, permitiendo un trabajo pedagógico interdisciplinar por parte del equipo de profesores.
- Como materia voluntariamente organizada en el centro, de carácter extraescolar, como complemento curricular.

- Como una combinación de las opciones anteriores, incorporando tanto la existencia de una disciplina autónoma como unidades didácticas integradas dentro de otras materias, como eventualmente una combinación de algunas de las propuestas anteriores.

Finalmente a nivel didáctico, Pungente (1996) produce la Guía de Alfabetización Audiovisual, destinada a los profesores que desean realizar actividades de lectura en de imágenes televisivas en sus clases. Esta guía de ejercicios y actividades está diseñada para que profesores y alumnos la utilicen en las clases para investigar sobre los medios de comunicación visuales. Esta guía contempla es un ejemplo de educación crítica, pues contempla actividades para el conocimiento, evaluación y concientización de los mensajes televisivos y la relación que mantienen los mismo estudiantes con los medios.

2.2.1.3. Aportaciones de Len Masterman

Los intentos de aplicar la educación en medios de comunicación han sido predominantemente experiencias excesivamente intuitivas y personales, desarrolladas al margen de las otras materias y áreas del currículum, reductoras de la problemática global de los medios de comunicación al enseñar un solo medio, y realizadas fuera de un proyecto curricular que les diera coherencia y significado. Masterman (1996) enfatiza la importancia de una adecuada metodología, que no consista en ejercicios deshumanizadores o tarea ocupacional, diseñados para mantener ocupados a los alumnos, y que no implique la reproducción dócil de las ideas del profesor por parte de los estudiantes. Masterman advierte que si se cae en este vicio la educación audiovisual no trascenderá si no “se acompaña de transformaciones pedagógicas importantes, porque la educación audiovisual no ofrece simplemente la posibilidad de un cambio de denominaciones en el horario, sino de nuevas formas de trabajar”. (1996:43)

El autor propone que estas nuevas formas de trabajar en la educación en medios deben estar basadas en modos de enseñanza no jerárquicos, centradas en los

intereses y conocimientos de los estudiantes y en una metodología que fomente la reflexión y el pensamiento crítico. Esta metodología y el contenido de la educación en medios tienen que ser sometidos al diálogo y a la investigación colaboradora entre docentes y alumnos. La enseñanza crítica en medios tiene que ser cuestionada y expuesta a la investigación en el aula.

Los principios pedagógicos para el desarrollo metodológico de la alfabetización crítica en medios de comunicación propuestos por L. Masterman son:

A. Enseñanza no jerárquica

Masterman (1996) sintetiza las siguientes razones para utilizar métodos de enseñanza no jerárquicas en la educación en medio:

- Teniendo presente que el objetivo de la educación crítica en medios es el desarrollo del pensamiento y autonomía crítica de los estudiantes tenemos que desarrollar métodos de aprendizaje horizontales, a través del diálogo. El profesor debe contribuir a “que todos se cuestionen lo que creen saber y en desarrollar en ellos la capacidad de cuestionar los supuestos subyacentes”. (1996:44)
- No sirven las prácticas centradas en un modo jerárquico de transmisión de contenidos, sino en aquéllas que permitan el desarrollo de destrezas referenciales y críticas que permitan a los alumnos encontrar la información necesaria en un banco de materiales de referencia básicos y manejarlas adecuadamente, para resolver o aclarar problemas concretos.
- En este modo de enseñanza el alumno parte del estudio de temas o documentos concretos para llegar a la comprensión de principios generales.
- Una de las tareas fundamentales del profesor de medios y de sus alumnos consiste en aprovechar al máximo las percepciones e ideas del grupo. Así, profesor y alumnos, como investigadores que colaboran, cuentan con una gama mucho más amplia de significados e interpretaciones.
- El profesor debe iniciar el proceso, haciendo que el grupo avance en su investigación de una fase denotativa y descriptiva a una exploración de significados connotativos e ideológicos del discurso mediático en análisis. El

profesor, también debe dirigir la investigación, lo que no consistirá en ponerse delante del grupo como experto acreditado, sino que pondrá a disposición de diálogo y reflexión sus percepciones e interpretaciones, abiertas al análisis y al cambio como todas las demás.

- Es fundamental esta parte del proceso, pues todos los participantes además de compartir lo que piensan cuestionan porqué piensan así, llegando de esta manera a los conceptos claves y globalizadores antes señalados.
- La naturaleza de los medios presenta la información unidireccionalmente y lateralmente, dirigiéndose a un mismo nivel a todos sus receptores, presentes estas diferencias sociales, económicas, etéreas, culturales, etc. Por lo tanto, en la clase en medios, profesores y alumnos son iguales y objeto del mismo trato.
- Los significados de los discursos mediáticos son producto de su interacción con otros discursos y audiencias. Por lo que a los alumnos no se les puede tratar como destinatarios de unas ideas preorganizadas, sino que como activos constructores de significados.
- Por último, una educación crítica en medios debe cuestionar y exponer a la investigación la metodología y contenidos de la educación en medios a través del diálogo y reflexión colaboradora entre profesor y alumnos.

B. Diálogo – reflexión – acción

Masterman (1996) aclara que la pedagogía que propone se refiere a un enfoque filosófico del aprendizaje, “que no es un simple método pedagógico, y menos una serie de técnicas que los profesores pueden poner en práctica el lunes por la mañana, sino unos principios orientadores hacia un proceso complejo, que se enfrentan a muchos de los enfoques de enseñanza y aprendizaje del sentido común”(p.47). Para ello, Masterman (1996) usa como modelo de enseñanza el propuesto por el pedagogo Paulo Freire. Toma de él la fórmula diálogo - reflexión - acción, base de la llamada educación liberadora, y que ha de entenderse de manera dialéctica, pues “el diálogo es, a la vez, la base de la reflexión y de la acción, y el lugar al que éstas vuelven para regeneración continua” (Masterman, 1996:48). En este proceso profesor y estudiantes comparten de manera auténtica el poder, al reconocer “el poder que se puede generar

por medio del aprendizaje conjunto, la acción y la reflexión colectiva y están dispuestos a trabajar en grupo para aumentar al máximo su propia eficacia". (Masterman, 1996:48). Masterman (1996) rescata de la teoría freireana para su enfoque filosófico de aprendizaje los siguientes principios:

- el diálogo es, a la vez, la base de la reflexión y de la acción y el lugar al que éstas vuelven para una regeneración continua, permitiéndonos reflexionar críticamente sobre la propia experiencia y transformarla.
- la creencia en la potencialidad transformadora del ser humano.
- el reconocimiento de que la educación no es nunca neutral sino que siempre política, y tiene la capacidad de promover la domesticación o la liberación.
- el profesor debe reconsiderar su práctica educativa como liberadora para luego problematizar el conocimiento curricular preestablecido.
- el profesor debe considerar como punto de referencia la realidad concreta y experiencia de ella que tengan los alumnos como forma legítima de conocimiento, permitiendo que éstos la examinen críticamente, a través del diálogo grupal.
- profesor y alumnos deben reflexionar sobre las relaciones estructurales tradicionales en educación: relación profesor-alumno, alumno-alumno y la relación de estos dos con los conocimientos mismos.
- el diálogo permite el desarrollo del pensamiento dialéctico, a la luz de las contradicciones y tensiones internas que existan en el grupo y en cada individuo. Las entiende en su proceso de cambio y desarrollo y apunta a generar formas de comprensión nuevas y más complejas.

Este enfoque filosófico de educación crítica en medios de comunicación, basado en el diálogo orientado a la acción, apuesta a la transformación de los alumnos de ser receptores pasivos de los discursos mediáticos masivos a activos creadores de significados —en palabras freireanas de objetos a sujetos— educación liberadora tanto para alumnos como para profesores.

2.2.2. Propuestas de Educación y Alfabetización Mediática contemporáneas a nivel internacional

A través de rupturas y continuaciones de los principios teóricos y metodológicos de los enfoques en educación en medios que podemos nombrar tradicionales (Len Masterman, 1996; Aparici, 1996; y Area, 1998), podemos distinguir que la educación en medios tradicional ha seguido, por un lado, una actitud de protección frente al peligro que se considera que representan los medios en sí y sus posibles usos, que determina un modelo proteccionista de educación en medios que perdurará con fuerza aproximadamente hasta los años sesenta; y por otro, como consecuencia de que los medios electrónicos eran vistos fundamentalmente con desconfianza por los sistemas educativos institucionales, el acercamiento de la educación a los medios de comunicación tiene lugar, inicialmente, de una manera instrumental, es decir, el medio es aceptado pero como un recurso de utilidad didáctica en el aprendizaje tradicional, es decir, situándolo en una función complementaria.

Esta adopción instrumental de los medios ha cristalizado en una educación mediática funcionalista, uno de cuyos resultados es un ideal tecnologicista que hasta los años ochenta estimuló la introducción de recursos mediáticos en las aulas (fundamentalmente televisores), sin acompañarla de una reflexión consistente sobre su sentido pedagógico o didáctico.

La concepción anteriormente descrita sigue vigente en los discursos educativos actuales, en lo que respecta a las tecnologías de la información y la comunicación, TIC, pues la educación en medios en su comprensión actual dirige su atención, predominantemente hacia la introducción de las TIC en las prácticas educativas escolares y universitarias.

Como expone Siho Nam (2010) el paradigma dominante, tanto en los estudios de los medios de comunicación como su repercusión en la educación en medios de comunicación, se ha caracterizado por su propensión a las teorías y métodos conductistas y funcionalistas. Sin embargo, más tarde, la aparición del paradigma de los estudios críticos y culturales ha servido como su antítesis, configurándose así un paradigma alternativo. Constatamos que el campo de los estudios de la comunicación y de la educación mediática está dividido entre los que tratan de hacer que los

procesos de comunicación sean eficientes y eficaces hacia el mantenimiento y reproducción de las condiciones de vida existentes y los comprometidos con que los procesos comunicativos permitan a los sujetos transformar su realidad.

En este recorrido histórico de la educación en medios nos encontramos con enfoques proteccionistas normalizados por la racionalidad técnica e instrumental y con una concepción crítica, la que buscaba promover la construcción de una actitud crítica frente a los medios masivos y sus discursos mediáticos, y estimular la producción de medios de comunicación alternativos que fortalecieran la constitución de nuevos escenarios de comunicación. En la pretensión de clasificar la educación mediática contemporánea podemos seguir las siguientes orientaciones (Fecé, J. 2000; García-Leguizamón, F. 2010):

- una educación en medios funcionalista-tecnologicista: orientada como una didáctica de medios, que se ocupa específicamente de la cuestión de cómo optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la utilización de diferentes tecnologías.
- una educación en medios crítica-reflexiva, que presta atención a las representaciones que movilizan los contenidos mediáticos y en el papel que ellos juegan en la construcción de la realidad, tematizando sus efectos sociales, culturales y socializatorios. Su objetivo es que los sujetos adquieran capacidades que les permitan tanto deconstruir como construir mensajes mediáticos, comprenderlos en sus contextos sociales, políticos, económicos y estéticos y que, más allá del simple consumo, puedan poner los medios al servicio de metas individuales y colectivas (Fecé 2000). Estas formulaciones han orientado, en buena medida, el discurso educativo mediático en América Latina en los últimos decenios –aunque no necesariamente su práctica.
- una educación mediática orientada a la acción, que formula explícitamente como objetivo educar en un trato activo y creativo con todo tipo de tecnologías informativas y comunicativas, y partir del cual ha elaborado un concepto explícito de competencia mediática. Este enfoque surgió en Alemania en los años ochenta y sus planteamientos coinciden, en lo fundamental, con los de la Media Literacy Education (MLE) del mundo

angloparlante, cuyo concepto nuclear es de alfabetismo mediático. Configurada entorno a la formulación de los conceptos de Medienkompetenz, en la pedagogía alemana, y de Media Literacy, en la educación para los medios en varios países angloparlantes. Mientras el primero se definía como un nuevo e indispensable componente de las competencias comunicativas que requieren los sujetos en entornos tecnológicos, el segundo se presentaba como una ampliación de la alfabetización tradicional, necesaria tanto para el desarrollo profesional de las personas y su orientación en el consumo, como para su participación social y política como ciudadanos.

Esta última concepción, como una forma de educación mediática crítica, procura (García-Leguizamón, F. 2010) una pedagogía en medios que se orienta hacia la construcción de un conjunto de reflexiones sobre la significación de los medios en sus dimensiones sociales, culturales, políticas y educativas formales, reflexiones que se nutren de las elaboraciones de un amplio conjunto de campos del conocimiento (desde las ciencias humanas tradicionales hasta las ciencias de la cognición y de la información), y que apuntan a la formulación de orientaciones prácticas para el uso de medios. Se propone transmitir conocimientos, formar actitudes y crear habilidades que conduzcan a un trato consciente y selectivo con los medios, que no riña con lo lúdico y potencie lo creativo en su uso.

El enfoque actual de la educación en medios para Hobbs (2011) ya no está orientado exclusivamente a los temas de los contenidos de los discursos mediáticos y la estructura y función social de estos, sino que ha incorporado con fuerza los temas sobre la creatividad, el aprendizaje y la conectividad social que tienen Internet y los medios digitales. Hobbs (2011) expone que en la actualidad se están generando importantes trabajos en la alfabetización mediática provenientes de otras disciplinas la que debe ser reconocida favorablemente por los estudiosos de la comunicación:

For example, rhetoricians offer up a version of media literacy as it applies to the Internet (Gurak, 2001); cultural studies scholars explore the value of teaching about parody with shows like *The Simpsons* (Gray, 2006); clinical

psychologists demonstrate how media literacy can reduce anxiety about the depiction of terrorism on television news (Comer Furr, Beidas, Weiner, & Kendall, 2008); public policy scholars examine the impact of youth media arts groups on civic engagement and social activism (Levine, 2008); education scholars document empowering instructional practices that help African-American teens forge more complex interpretations of narrative films depicting Black masculinity (Staples, 2008); and physicians and medical researchers develop online educational interventions for media literacy, showing its utility as a means to prevent substance abuse (Primack, Sidani, Carroll, & Fine, 2009). None of these scholars is aligned theoretically with the media effects tradition but all make important contributions to the field of media literacy education. (Hobbs, 2011:424)

Por lo tanto, si bien, las investigaciones sobre los medios de comunicación ya no es objeto de estudio sólo del ámbito de la comunicación y la educación, pues se ha avanzado en un tratamiento multidisciplinar, lo que viene a contribuir claramente al desarrollo de la alfabetización mediática como un tema transversal a todas las disciplinas de estudios sociales, humanistas y naturales.

De esta nueva mirada hacia la educación en medios, el enfoque tradicional que pierde cada vez más relevancia es el enfoque proteccionista y de los efectos, tan importante en los orígenes de la educación mediática, que como expone Livingstone (2004) “pointed out that the media effects tradition incorporates a view of audiences as vulnerable” (citado en Hobbs, 2011, p.424), pues tal como señala Hobbs (2011) la moderna alfabetización mediática se basa en una audiencia activa. En este contexto, a los conceptos ya institucionalizados de educación mediática y alfabetización mediática se incorpora el de competencias mediáticas, pues así como en su momento la cultura impresa produjo la necesidad de una alfabetización lingüística para desarrollar las competencias lectoescritoras de los sujetos, los medios de comunicación tradicionales (masivos) y los nuevos medios de comunicación (TIC) demandan adicionalmente nuevas formas de leer y escribir sus códigos que le son propias.

En consecuencia, se han formulado los conceptos de Medienkompetenz, en la pedagogía alemana, de Media Literacy, en la educación para los medios en varios

países angloparlantes (Alfabetización Mediática en los países hispanohablantes). Mientras el primero se definía como un nuevo e indispensable componente de las competencias comunicativas que requieren los sujetos en entornos tecnológicos, el segundo se presentaba como una ampliación de la alfabetización tradicional, necesaria tanto para el desarrollo profesional de las personas y su orientación en el consumo, como para su participación social y política como ciudadanos. A ambos subyace la intencionalidad común de desarrollar sistemáticamente habilidades que les permitan a los sujetos orientarse, actuar e interactuar en un medio cada vez más configurado por los medios.

Los conceptos de competencia y alfabetización mediática contemplan aspectos cognitivos, sociales, políticos, éticos y estéticos, que confluyen en la especificación de las siguientes dimensiones (Gutiérrez y Hottmann, 2006):

- una crítica de medios, realizada desde el horizonte normativo que las sociedades democráticas han construido en su desarrollo histórico. Los medios desempeñan un papel fundamental en los procesos de socialización y de construcción de la realidad y por ello es importante observar y evaluar qué visiones de mundo se plasman en sus mensajes y se reproducen en sus prácticas, qué intereses se persiguen (políticos, comerciales, privados, colectivos), qué ideal de sujeto se alimenta (autónomo o dependiente, activo o pasivo, encapsulado en sí mismo o capaz de empatía, etc.), qué modelo de sociedad se promueve y legitima (democrática, incluyente, de convivencia de formas de vida diferentes, o lo contrario) y cómo se construyen identidades (presentación de minorías, manejo de estereotipos, racismo, relaciones de género, etc.). La crítica supone familiarizarse con la idea de que los mensajes mediáticos construyen selectivamente realidades por medio de sus lenguajes y que, con el uso consciente o inconsciente de metáforas particulares, activan en los receptores marcos de pensamiento favorables o desfavorables frente a determinados hechos, objetos y personas.
- el conocimiento sobre el sistema de los medios (propiedad, distribución), su funcionamiento y la elaboración de sus lenguajes. Se incluyen, además,

conocimientos empíricos sobre el consumo de medios y sobre los efectos de su uso.

- la utilización de medios, referida tanto a los aspectos de recepción, como de uso interactivo. Se trata aquí de formar y fortalecer destrezas mediante la experiencia práctica y el ejercicio en entornos de coaprendizaje, destrezas que promuevan la autonomía en el uso personal de medios.
- la utilización creativa de las tecnologías. Se busca que las personas sean capaces de plasmar sus visiones en productos novedosos y que logren ofrecer públicamente significados elaborados a partir de sus propias experiencias vitales.

Como se puede apreciar, estas dimensiones muestran dos ejes: a) un eje crítico-reflexivo, en el que se sitúa la función de los medios en el horizonte amplio de procesos socioculturales; y b) un eje instrumental, orientado al uso de herramientas para la producción y manejo de textos de diversa naturaleza.

La preocupación por fundamentar y consolidar la educación mediática, como hemos expuesto anteriormente, ha sido una constante en su historia, ya sea en los organismos internacionales, en diversos estados, escuelas, profesores, comunidad civil. De ahí es que contamos con una diversidad de propuestas, enfoques, fundamentos epistémicos significativos dentro del campo de la educación mediática. Para los fines de esta investigación, nos centraremos en el trabajo realizado recientemente por la Unesco (2011) y por los expertos en educación mediática J.M. Pérez Tornero y T. Varis (2012), porque por una parte, son fruto de un trabajo exhaustivo y sistémico en la materia, y por otra, porque se presentan como las tendencias actuales más significativas en el desarrollo de un nuevo paradigma en educación mediática.

2.2.2.1. Alfabetización Mediática e Informativa. Currículo para profesores de la Unesco (2011)

La preocupación por fundamentar y consolidar la educación mediática ha estado presente en las tareas de la Unesco en un trabajo desarrollado desde la Conferencia de Grünwald (1982), pasando por la Conferencia de Toulouse (1990), luego la Conferencia

de Viena (1999), y el Seminario de Sevilla (2002). En cada una de estas instancias Unesco ha pretendido definir los principios y un marco conceptual global de una educación en medios, que se inicia como exclusivamente en contextos de educación formal hasta trascender al campo de la construcción de la ciudadanía y una multiplicidad de contextos y actores vinculados a los medios de comunicación.

El enfoque que promueve actualmente la Unesco de educación mediática definida en términos de Alfabetización mediática e informacional, es producto del informe mundial Hacia las sociedades del conocimiento (2005) lanzado por la Unesco, que trata de resituar el reto de la nueva sociedad en una clave menos tecnológica y más cultural, por lo tanto no se trata de hablar de sociedad de la información –como se definiera en las Cumbres Mundiales sobre la Sociedad de la Información, celebradas en Ginebra (2003) y Túnez (2005)- sino de sociedades del conocimiento, enmarcando su aspecto cultural por encima del tecnológico (Pérez Tornero y Varis. 2012).

Es en este contexto en el que la Unesco asume la importancia de la alfabetización informacional y mediática como un elemento central de las sociedades del conocimiento, y promueve el desarrollo de un currículum para la formación de profesores en materia de educación en medios, el Curriculum of Media and Information Literacy (2011). Este Curriculum para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) es definido como un importante recurso para lograr los objetivos planteados por la Unesco en las instancias anteriormente expuestas y tiene la intención de proveer sistemas de educación para profesores con un marco para construir un programa a fin de que los profesores sean alfabetizados en medios e información:

El objetivo de esta amplia área temática es el desarrollar un entendimiento crítico de cómo los medios y la información pueden mejorar la habilidad de los profesores, estudiantes y ciudadanos en general para que se comprometan con los medios y utilicen las bibliotecas, archivos y otros proveedores de información como herramientas para la libertad de expresión, el pluralismo, el diálogo

intercultural y la tolerancia y como ciudadanos que aportan al debate democrático y al buen gobierno. (Unesco. 2011:25).

Si bien, los esfuerzos por definir principios y un marco conceptual de Alfabetización mediática e informacional realizados por la Unesco son varios, este texto es significativamente novedoso pues, primero se posiciona desde las tendencias actuales que se dirigen hacia la convergencia de medios , y segundo, está dirigido específicamente hacia la integración de un sistema formal de educación para profesores.

Esta publicación se divide en dos partes, la primera parte contiene el Curriculum AMI y el Marco de Competencias, que proporciona una visión general de los fundamentos, diseño y temas principales. Es un complemento al Marco de Competencias TIC para Profesores (2008) de la UNESCO, y la segunda parte incluye el detalle de los Módulos Obligatorios y Opcionales del curriculum.

Como ya hemos observado el Curriculum AMI y el Marco de Competencias de la UNESCO (2011) combina la alfabetización mediática y la alfabetización informacional, unificándolos en la noción de Alfabetización Mediática e Informacional:

Por un lado, la alfabetización informacional enfatiza la importancia del acceso a la información, la evaluación y el uso ético de dicha información. Por otro lado, la alfabetización mediática enfatiza la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la auto-expresión. (Unesco, 2011:18)

En general, el Curriculum AMI (2011:22-23) busca ayudar a los profesores a explorar y comprender lo que es AMI al abordar los siguientes puntos:

- Las funciones de los medios y los proveedores de información, cómo operan y cuáles son las condiciones óptimas que se necesitan para que desempeñen eficientemente estas funciones.

- Cómo la información presentada debe ser evaluada de una manera crítica dentro del contexto específico y amplio de su producción. .
- El concepto de independencia editorial y periodismo como una disciplina de verificación.
- Cómo los medios y otros proveedores de información pueden contribuir de una forma racional a promover las libertades fundamentales y el aprendizaje a lo largo de la vida, especialmente en lo que se refiere a cómo y porqué los jóvenes tienen acceso y utilizan los medios y la información en la actualidad, y cómo la seleccionan y la evalúan.
- Ética en los medios y en la información.
- Las capacidades, los derechos y las responsabilidades de los individuos en relación a los medios e información.
- Estándares internacionales (Declaración Universal de los Derechos Humanos) libertad de información, garantías constitucionales en relación a la libertad de expresión, limitaciones que se necesitan para evitar violaciones de los derechos de las personas (tales como discursos de odio, difamación y privacidad).
- Qué es lo que se espera de los medios y los otros proveedores de información (pluralismo y diversidad como norma).
- Fuentes de información y sistemas de almacenamiento y organización.
- Procesos de acceso, investigación, y determinación de las necesidades de información.
- Cómo entender, organizar, y evaluar la información, incluyendo la veracidad de las fuentes.
- La creación y la presentación de la información en una variedad de formatos.
- La preservación, almacenamiento, re-utilización, archivo y presentación de la información en formatos utilizables.
- Herramientas de localización y recuperación.

El marco curricular AMI (2011) se organiza en tres áreas temáticas principales que están interrelacionadas en el curriculum propuesto y en los siguientes módulos que lo acompañan. Estas son: a) Conocimiento y entendimiento de los medios e información para los discursos democráticos y la participación social; b) Evaluación de los textos

mediáticos y fuentes de información; c) Producción y uso de los medios y la información.

Estos han sido articulados en seis áreas principales de la educación en general para que los profesores los puedan desarrollar progresivamente y creen un marco curricular en dónde se pueda insertar el Marco del Curriculum AMI para Profesores de la UNESCO, de acuerdo a los contextos específicos en los cuales se utilice. En este sentido el marco del curriculum AMI (2011) y los módulos curriculares que lo acompañan no son prescriptivos a fin de facilitar su adaptación a las estrategias globales, regionales y nacionales. Se presenta como una estructura para desarrollar programas de estudios sobre la alfabetización mediática e informacional una herramienta flexible que se puede adaptar a los diferentes contextos.

Destacamos las siguientes características del Curriculum AMI (2011), pues explicita claramente su orientación hacia un enfoque de alfabetización en medios crítico, creativo y comunicativo:

- Pretende dotar a los profesores, de las destrezas necesarias para integrar la alfabetización mediática e informacional en sus prácticas en el aula de forma que se valore las voces de los estudiantes a fin de que se puedan desarrollar diferentes entendimientos y perspectivas.
- Enfatiza en la capacidad de explorar el tema de la representación de varios medios y sistemas de información y las formas en como la diversidad y la pluralidad se abordan tanto en los medios locales como globales.
- Promueve el desarrollo de la capacidad de los profesores de evaluar cómo los estudiantes interpretan los mensajes de los medios y la información que proviene de una variedad de fuentes.
- La producción y el uso de los medios deberían fomentar una pedagogía centrada en el alumno que incentive la investigación para que los alumnos utilicen el pensamiento reflexivo. El aprender haciendo es una parte importante de la adquisición del conocimiento en el siglo XXI. La producción de medios da paso a que los estudiantes se puedan sumergir en el aprendizaje al adquirir conocimiento a través de la producción de textos e imágenes en un ambiente participativo. Si los estudiantes van a

desarrollar sus competencias a través de aprendizaje participativo, es importante que los profesores tengan un papel activo dentro de este proceso.

- A medida que los profesores desarrollen competencias y confianza para producir y utilizar los medios y la información en sus se están encaminando a la promoción de la alfabetización mediática e informacional dentro del curriculum de las escuelas/colegios. Pues, como bien podemos apreciar en la actualidad, el contenido generado por el usuario se está convirtiendo en una atracción dominante tanto para los medios nuevos como tradicionales. La interacción en las plataformas de redes sociales con otros usuarios cada vez es más importante y razón por la cual las personas, principalmente jóvenes están establece redes sociales a través de varias plataformas de internet.
- Dentro del Marco de Competencias AMI para profesores encontramos la promoción de las competencias de entendiendo el papel de los medios y de la información en la democracia; comprensión del contenido de los medios y sus usos; acceso a la información de una manera eficaz y eficiente; evaluación crítica de la información y las fuentes de información; aplicando los formatos nuevos y tradicionales en los medios; situando el contexto sociocultural del contenido de los medios; promover AMI entre los estudiantes y manejo de los cambios requeridos.
- La competencia Evaluación Crítica de la Información y las Fuentes de Información, incluye módulos que permiten que el profesor AMI sea capaz de evaluar de una manera crítica la información y sus fuentes e incorporar la información seleccionada a la resolución de problemas y al análisis de ideas.
- Entre los enfoques pedagógicos que se utilizan a lo largo de los Módulos del Curriculum AMI, destacamos el Enfoque de Enseñanza Reflexiva, pues permite que los estudiantes ya que les da la oportunidad de explorar y cuestionarse sobre los temas de la sociedad contemporánea desde sus propias ideas y experiencias compartidas; Análisis de Textos, propuesto como análisis semiótico debería buscar fortalecer en los estudiantes la oportunidad de aprender a identificar cómo los códigos lingüísticos y las convenciones se utilizan para crear tipos especiales de representaciones

que atraen a ciertas audiencias; Análisis Contextual, posibilita que los estudiantes realicen un análisis de contexto básico, especialmente en relación a los conceptos claves de las instituciones y tecnologías, y también en relación a una serie de enfoques teóricos; Producción, este enfoque implica el aprender haciendo, esto representa un aspecto importante en la adquisición de conocimientos en el siglo XXI. Se incentiva a los estudiantes a que exploren el aprendizaje a un nivel más profundo y significativo. A través de la producción de textos mediáticos los estudiantes son capaces de explorar su creatividad y expresarse con sus propias voces, ideas y perspectivas.

2.2.2.2. Alfabetizaciones Múltiples. Conclusiones del Consejo sobre Alfabetizaciones Múltiples. Unión Europea (2012)

Como ya hemos comentado anteriormente, ampliamos el horizonte de sentido del proceso de alfabetización teniendo en cuenta el de alfabetizaciones múltiples. Siguiendo lo expuesto por la Unión Europea (2012), los programas y proyectos de alfabetizaciones múltiples, tanto en el sistema formal y no formal, han de promover las competencias de lectura como de escritura para la comprensión, utilización y evaluación crítica de diferentes formas de información, incluidos los textos e imágenes, escritos, impresos o en versión electrónica, imprescindibles para la inclusión social y la práctica de ciudadanía.

Lo anterior, nos muestra que existen tres tipos de alfabetización mediática, una básica, una funcional y una múltiple. Se entiende por *alfabetización básica* el conocimiento de las letras, palabras y estructuras textuales necesario para leer y escribir a un nivel que permita la confianza en sí mismo y la motivación para un desarrollo adicional; por *alfabetización funcional* la capacidad de leer y escribir a un nivel que permita desarrollarse y desenvolverse en la sociedad, en casa, en la escuela y en el trabajo; y por *alfabetización múltiple* la capacidad de utilizar la lectura y la escritura para producir, comprender, interpretar y valorar críticamente la información escrita.

De acuerdo a la Unión Europea (2012), en un currículum de Alfabetizaciones Múltiples, los programas de estudio han de centrarse en el desarrollo de un conjunto

de competencias compuestos por habilidades que permitan a los alumnos decodificar y leer críticamente lo cultural, social, política e ideológico de los usos del lenguaje. Este currículum, además, ha de ofrecer un marco coherente con el desarrollo de las habilidades de lectura en cada uno de los niveles de enseñanza, desde la primera infancia, pasando por la educación primaria, secundaria e inclusive adulta. Para el desarrollo progresivo de estas competencias, se ha de considerar la utilización de estrategias de lectura y escritura, y una reorganización de los planes de estudio, siendo las competencias lectoras objetivo a desarrollar en todas los sectores de aprendizaje del currículum.

2.3. Currículum Escolar y Formación Docente a nivel internacional en relación con la Alfabetización Mediática

2.3.1. Enfoque Educativo Curricular por Competencia.

El enfoque por competencia que asumen los nuevos currículos educacionales a nivel internacional, construcción histórica en que confluyen diversas disciplinas, ha surgido con fuerza principalmente como respuesta a la creciente necesidad, impulsada por el impacto de la globalización en la Tecnología, la Economía y la Cultura, de mejorar la calidad de la enseñanza en la educación y formación de modo de desempeñarse de manera más eficaz en los nuevos escenarios.

En la actualidad existe consenso en que el diseño curricular tradicional ya no satisface plenamente la formación de las personas a fin de que puedan desenvolverse y responder a los desafíos económicos, culturales, sociales y educativos. Efectivamente, los desafíos presentes requieren que las personas se preparen en torno a lo que se ha llegado a reconocer como *Los cuatro pilares de la educación* -Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors- (Delors, 1996), esto es *Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Ser y Aprender a Convivir*.

Es así como el Currículum Nacional Chileno para la Educación Básica y Media establecido por el Mineduc (2009) apuesta por una orientación de la enseñanza obligatoria hacia el desarrollo de competencias básicas, tomando como referentes las

propuestas en esta materia realizadas en los últimos años por la OCDE y la Unión Europea. Ese planteamiento pretende responder a las nuevas demandas que la actual sociedad de la información y del conocimiento dirige a la educación, distintas de las tradicionales y más relacionadas con la vida cotidiana de la ciudadanía y con el desarrollo de destrezas y habilidades realmente útiles para desenvolverse de forma autónoma y desarrollar un proyecto de vida. Entonces que una competencia es la capacidad que posee una persona que le permite aplicar un conocimiento, a través de una habilidad (cognitiva, procedimental , actitudinal) en un contexto específico (laboral/educativo) de manera exitosa respondiendo a estándares de desempeño válidos y confiables.

El actual significado de este concepto se construye en la década del sesenta desde dos aportaciones: la lingüística de Chomsky (1970) y la psicología conductual. Por una parte, desde el primero, la teoría de la lingüística generativa se entiende el concepto de competencia lingüística como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se ponía en acción mediante el desempeño comunicativo(uso efectivo de la capacidad lingüística en situaciones específicas), por lo cual este autor siempre opone en el marco de su gramática generativa transformacional competencias-desempeño (competence-performance).

Con la aparición de las teorías del lenguaje, en la década del setenta, el concepto de competencias comenzó a tener múltiples desarrollos, críticas y reelaboraciones, tanto en la lingüística como en la psicología (conductual y cognitiva) y en la educación; y por otra, desde la psicología conductual se considera la competencia como algo interno, en la línea conductual, poco a poco se fue hablando de la competencia como un comportamiento efectivo, y hoy en día hay un sólido modelo conductual de las competencias, que aunque ha trascendido el esquema de estímulo-respuesta, sigue basándose en el comportamiento observable, efectivo y verificable, confluyendo entonces así el desempeño dentro de la competencia. El enfoque de competencias desde lo conductual ha tenido notables desarrollos en el campo de la gestión del talento humano en las organizaciones, donde se asume con la orientación de buscar que los trabajadores posean competencias clave para que las empresas sean competitivas. Desde mediados de la década de los años noventa

esta concepción de las competencias también ha sido implementada en instituciones educativas de varios países, buscando con ello formar personas con ciertas competencias que les posibiliten un mayor impacto en la inserción laboral.

Por otra parte, en las décadas del ochenta y noventa, también encontramos la línea disciplinar dada por la psicolingüística y la psicología cultural con las aportaciones de Hymes (1996), que entiende el concepto de competencia como un concepto que está en la base de la interacción de la persona con el entorno y el concepto de competencia comunicativa como el empleo efectivo del lenguaje y de la lingüística en situaciones específicas de comunicación, teniendo en cuenta las demandas del entorno.

En este enfoque contextual, también encontramos los aportes de la psicología cultural que tienen como principal representante a Vigotsky (1985), que comprende el concepto de competencia como acciones situadas en el sentido de que tienen en cuenta el contexto en el cual se llevan a cabo, acciones que se dan a partir de la mente, y la mente se construye en relaciones sociales y es actualizada por la cultura (Vigotsky, 1985; Brunner, 1992). En general, la psicología cultural le ha aportado al concepto de competencias el principio de que la mente y el aprendizaje son una construcción social y requieren de la interacción con otras personas, estando la idoneidad influenciada por el mismo contexto.

También ha hecho aportes significativos al enfoque por competencias, la psicología cognitiva, destacándose la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1987, 1997), que brinda un sustento teórico sustancial a la comprensión de las competencias en su dimensión cognoscitiva. Igualmente, se tienen las contribuciones de Sternberg (1997) en torno a la inteligencia práctica, la cual se refiere a la capacidad que han de tener las personas para desenvolverse con inteligencia en las situaciones de la vida.

2.3.2. Competencia Comunicativa

La expresión *Communicative competence* fue introducida por vez primera en la literatura por Hymes (1972), refiriéndose a la habilidad de los hablantes nativos para

usar los recursos de su lengua de forma que no fueran sólo lingüísticamente correctos, sino también, socialmente apropiados. La competencia comunicativa se define como el conocimiento que nos permite utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación en un contexto social determinado. Es un concepto dinámico basado en la negociación de significado entre los interlocutores, aplicable tanto a la comunicación oral como a la escrita, que se actualiza en un contexto o una situación particular.

El Consejo de Europa (2001) caracteriza la competencia comunicativa en tres componentes: a) sociolingüístico (aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje); b) lingüístico (abarca los sistemas léxico, fonológico, sintáctico y las destrezas y otras dimensiones del lenguaje como sistema); y c) pragmático (la interacción por medio del lenguaje, así como todos los aspectos extra y paralingüísticos que apoyan la comunicación). Cada uno de ellos consta de tres elementos: a) unos conocimientos declarativos ("Conceptos": Saber); b) unas habilidades y destrezas ("Procedimientos": Saber Hacer); y c) una competencia existencial ("Actitudes": Saber Ser).

En síntesis, la competencia comunicativa implica el uso de capacidades relacionadas con el uso del lenguaje, es decir, habilidades lingüísticas, discursivas, pragmáticas, las que desde el enfoque funcional y comunicativo del uso de la lengua, vigente actualmente en los currículos educativos, materializa la la competencia comunicativa en cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir (Lomas. 1994, 1997, 2002). Por lo tanto, la cual se posible a través de la relación pensamiento y lenguaje, lo que nos permite mediatizar la realidad y construir significados compartidos.

2.3.3. Competencia Lectora

“Tenéis razón – le respondió Nietzsche -. Nuestros útiles de escritura participan en la formación de nuestros pensamientos”² (Carr, 2011:32), de ahí que estar, nombrar y

² La historia de Nietzsche y su máquina de escribir recogida por Carr (2011) en el Capítulo 2 *Los caminos de vitales* de su libro *Superficiales ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?*, a modo de ejemplo para sustentar por qué Internet, como tecnología, altera nuestra mente, pues cuando Nietzsche compró una máquina de escribir cambió por completo su estilo de escritura, y él mismo lo admite pronunciando estas palabras. Esta historia. es narrada por Friedrich A. Kittler,

comprender el mundo, nuestro mundo, lo hacemos haciendo uso de nuestro lenguaje y sus más diversas manifestaciones. Siguiendo a Carr (2011) nos dirá que:

Las funciones mentales que están perdiendo la batalla neuronal por la supervivencia de las más ocupadas son aquellas que fomentan el pensamiento tranquilo, lineal, las que utilizamos al atravesar una narración extensa o un argumento elaborado, aquellas a las que recurrimos cuando reflexionamos sobre nuestras experiencias o contemplamos un fenómeno externo o interno. Las ganadoras son aquellas funciones que nos ayudan a localizar, clasificar y evaluar rápidamente fragmentos de información dispares en forma y contenido, las que nos permiten mantener nuestra orientación mental mientras nos bombardean los estímulos. Estas funciones son, no por casualidad, muy similares a las realizadas por los ordenadores, que están programados para la transferencia a alta velocidad de datos dentro y fuera de la memoria” (Carr, 2011:175).

Por ende, desde las teorías del lenguaje contemporáneas, se comprende que el proceso de lectura, de competencia lectora y su relación con el aprendizaje en el siglo XXI no es la misma del siglo XX y anteriores, pues esta responde a las características y demandas propias de cada época, siendo las actuales:

- a) la revolución tecnológica que estamos viviendo en las últimas décadas ha provocado la informatización del texto impreso y abre paso a una nueva forma de ser lector, el que construye su propio texto; navegando por la red, a través de los webs, chats, blogs, etc., el lector construye su propia ruta y no se limita a seguir la que fue marcada por autores con frecuencia desaparecidos o, como mínimo, desconocidos (Solé, 2012);
- b) el concepto de aprendizaje y, en concreto el concepto de aprendizaje permanente han ampliado la percepción de la competencia lectora, que ha dejado de

Gramophone, Film, Typewriter, Stanford, Stanford University Press, 1999, pp. 200-203; J.C. Nyíri, *Thinking with a Word Processor*, en *Philosophy and the Cognitive Sciences*, ed. De R. Casti, Viena, Hölder-Pichler-Tempsky, 1994, pp. 63-74; Christian J. Emden, *Nietzsche, on Language, Consciousness, and the Body*, Champaign, University of Illinois Press, 2005, pp. 27-29; y Curtis Cate, *Friedrich Nietzsche*, Woodstock, Overlook, 2005, pp. 315-318.

entenderse como una capacidad adquirida únicamente en la infancia, durante los primeros años de escolaridad, sino que está considerada como un conjunto de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos van desarrollando a lo largo de la vida en distintos contextos, a través de la interacción con sus iguales y con la comunidad en general (OCDE, 2009).

Para la lectura, la informatización tiene consecuencias aparentemente contradictorias (Carr, 2011), ser lector ahora puede ser más fácil o más difícil, pues por una parte, la información es mucho más abundante e inmediata, y los canales de producción y acceso cada vez menos selectivos, y por otra parte, interactuar con el flujo incesante de información –en la que con frecuencia confluyen elementos distractores de enorme atractivo y que favorecen una *mente de malabarista* – exige unas competencias que no requiere en el mismo grado la lectura de información analítica de textos ordenados y concebidos según una lógica:

La cacofonía de estímulos imperantes en la Red cortocircuita tanto el pensamiento consciente como el inconsciente, lo que impide a nuestra mente pensar de forma profunda o creativa. (Carr, 2011:149)

Aparentemente, al menos, la tarea del lector se multiplica si no se conforma con ir seguir la distracción constante o como señala Carr (2011) *pastoreando rápidamente de datos hacia la conciencia para abandonarlos con la misma celeridad* y se propone una mirada crítica sobre una información con frecuencia desordenada y difusa (Cassany, 2011). Esta lectura posmoderna o hermenéutica hace más perentoria aún la necesidad de contribuir a formar lectores activos, capaces de combinar la lectura rápida y muchas veces superficial que a menudo requiere la red con la capacidad de concentrarse en la lectura lineal de textos narrativos o expositivos.

Nos vamos aproximando al lector moderno, un lector que procesa el texto, que accede al conocimiento de otros (e incrementa y transforma el suyo propio) a través de la lectura de múltiples textos, que son leídos por y para uno mismo, en un silencio conducente a la reflexión. Este lector moderno, que elige, procesa, dialoga con el texto y lo interpela; ese lector que todos proponemos en nuestras instituciones de

educación para formar ciudadanos libres e ilustrados, ese lector es, en perspectiva histórica, un invento bastante reciente.

Antes de pasar a una definición de competencia lectora nos parece interesante dar a conocer dos afirmaciones realizadas por Carr (2011) que dan cuenta de las características de la lectura y lectores que se configura con la Red:

- Un estudio realizado da cuenta de la diferencia entre la lectura de páginas web y la de libros. “Los investigadores descubrieron que, cuando la gente hace búsqueda en la Red muestra un patrón de actividad cerebral muy distinto del que aparece cuando lee texto como el de un libro. Los lectores de libros presentan mucha actividad en regiones relacionada con el lenguaje, la memoria y el procesamiento visual, pero no tanta en las regiones prefrontales asociadas con la adopción de decisiones y la resolución de problemas. Los usuarios experimentados de la Red, en cambio, muestran una actividad extensa por todas esas regiones cerebrales cuando rebuscan páginas en Internet... la extensa actividad cerebral de un navegante de la Red también apunta a por qué la lectura atenta y otras actividades de concentración sostenida se vuelven tan arduas online. La necesidad de evaluar enlaces para hacer elecciones en consecuencia, al tiempo que se procesan multitud de lugares, estímulos sensoriales, exige una coordinación mental y una capacidad de decisión constantes, lo que distrae al cerebro. Cada vez que este lector se enfrenta a un enlace dinámico. Tiene que detenerse, aunque sea una fracción de segundo, para que la corteza prefrontal pueda evaluar si debería pincharlo o no. Puede que la redirección de nuestros recursos mentales, desde la lectura de libros hasta la formación de juicios, sea imperceptible para nosotros – tenemos un cerebro muy rápido -, pero está demostrado que impide la comprensión y la retención, sobre todo cuando se repite con frecuencia”. (Carr, 2011: 150-151)
- La lectura online sacrifica “la capacidad que permite la lectura profunda. Regresamos al estado de meros descodificadores de información. Nuestra capacidad de establecer las ricas conexiones mentales que se forman cuando leemos profundamente y sin distracciones permanece en gran

medida desocupada... la lectura profunda se convierte en una forma de pensamiento profundo. La mente del lector experimentado es una mente en calma, no en ebullición.” (Carr, 2011:151-152).

Para ilustrar estas diferencias entre la lectura en Red y la lectura del libro Carr utiliza la siguiente metáfora:

Llenar una bañera con un dedal: ése es el reto que afronta la transferencia de datos desde la memoria de trabajo a la memoria a largo plazo. Al regular la velocidad y la intensidad del flujo de información, los medios ejercen una fuerte influencia en este proceso. Cuando leemos un libro, el grifo de la información mana con un goteo constante, que podemos regular con la velocidad de nuestra lectura. Gracias a nuestra concentración en el texto, podemos transferir toda nuestra información a su mayoría, dedal a dedal, a la memoria a largo plazo y forjar las ricas asociaciones fundamentales para crear esquemas. Con la Red, tenemos muchos grifos de información, todos manando a chorros. Y el dedal se nos desborda mientras corremos de un grifo al otro. Sólo podemos transferir una pequeña porción de los datos a la memoria a largo plazo, y lo que transferimos en un cóctel de gotas de diferentes grifos, no una corriente continua con la coherencia de una sola fuente (Carr, 2011: 154).

Desde las teorías contemporáneas la definición sobre competencia lectora implica el proceso de comprensión como el saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad de lector. Es ampliamente conocida la definición de competencia lectora que propone la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2000; 2009) según la cual la competencia lectora consiste en:

[...] la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad (OCDE, 2009, p. 14).

Es una definición que no restringe la lectura a motivos estrictamente instrumentales, pues la vincula a un proyecto personal que implica desarrollo, crecimiento e inserción social. De acuerdo a lo que propone Solé (2012) todos los niños y jóvenes merecen la oportunidad de aprender a leer en este sentido amplio, por lo que las propuestas educativas en torno a la lectura deben perseguir que leer se encuentre al alcance de todos, comprendiendo que el disfrute y gusto por la lectura es diverso y personal, dependiendo de las condiciones sociales y personales de cada lector. Esta manera de concebir la competencia lectora se aleja de la perspectiva tradicional y mecanicista, pues tiene en cuenta como elementos constitutivos los cognitivos, afectivos y sociales.

En este sentido, resulta clarificadora la posición de algunos autores, como Freebody y Luke (1990), que proponen diversos niveles en la consecución de una completa competencia lectora, propuesta que considera:

- nivel ejecutivo, que implica el conocimiento y uso del código escrito, el reconocimiento de letras, palabras, frases y estructuras textuales.
- nivel funcional, mediante el cual la lectura permite responder a las exigencias que plantea la vida cotidiana.
- nivel instrumental que enfatiza el poder de la lectura para obtener información y acceder al conocimiento de otros.
- nivel epistémico o de lectura crítica, en el que la lectura se utiliza para pensar y contrastar el propio pensamiento. Conduce a comprender que los textos representan perspectivas particulares y excluyen otras; leer es identificar, evaluar y contrastar estas perspectivas (incluida la propia) en un proceso que conduce a cuestionar, reforzar o modificar el conocimiento. Esta lectura hace posible la transformación del pensamiento y no solo la acumulación de información.

La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, desde la educación infantil hasta la universitaria, muestra en general una tendencia hacia la simplificación, una reducción de las múltiples maneras de leer a aquellas que conducen a una comprensión más superficial. Es como si se pensara en la lectura básicamente como una herramienta de acceso a lo que dicen los textos, a lo que otros han

elaborado, más que como un instrumento de pensamiento, una verdadera herramienta conceptual, lo que posee no pocas implicaciones en la enseñanza, como luego se verá. Si a esto le sumamos que la lectura actual no es sólo impresa sino que mayoritariamente en Red, la que combina la tecnología del hipertexto con la tecnología multimedia también influyen en la comprensión y aprendizaje de la lectura, pues como señala Carr (2011:160) “la división de la atención que exige lo multimedia sobrecarga aún más nuestras capacidades cognitivas, lo cual disminuye nuestro aprendizaje y debilita nuestro entendimiento”.

La competencia lectora es una competencia básica para el siglo XXI, como lo demuestra la definición de PISA 2009 (OCDE, 2009:21):

The goal of education has shifted its emphasis from the collection and memorization of information only, to the inclusion of a broader concept of knowledge: “The meaning of knowing has shifted from being able to remember information, to being able to find and use it” (Simon, 1996). The ability to access, understand and reflect on all kinds of information is essential if individuals are to be able to participate fully in our knowledge-based society. The PISA framework for assessing the reading literacy of students towards the end of compulsory education, therefore, must focus on reading literacy skills that include finding, selecting, interpreting and evaluating information from the full range of texts associated with situations that reach beyond the classroom.

Lo expuesto anteriormente nos permite entender la lectura como una competencia compleja, en la que confluyen componentes emocionales, cognitivos y metacognitivos, individuales y sociales, cuyo aprendizaje requiere de intervenciones específicas a lo largo de la escolaridad, por lo que la lectura es un proceso que requiere implicación personal es decir, para comprender y para aprender necesitamos atribuir un significado personal al nuevo contenido, relacionarlo con nuestro conocimiento previo. Comprendemos en función del texto, de su estructura, contenido, claridad y coherencia; y comprendemos en función de nuestros conocimientos, motivos, objetivos y creencias, lo que implica el uso de una serie de estrategias (Solé, 1992):

- Dotar de finalidad personal a la lectura y planificar la mejor manera de leer para lograrla.
- Inferir, interpretar, integrar la nueva información con el conocimiento previo, y comprobar la comprensión durante la lectura.
- Elaborar la información, recapitularla, integrarla, sintetizarla y, eventualmente ampliarla, siempre que la tarea lo requiera.

Cuando leemos y comprendemos, estas estrategias se encuentran implícitas y se activan al instante en que leemos, su presencia explica por qué, incluso cuando no se busca, la lectura conduce con frecuencia a un aprendizaje incidental, que realizamos sin apenas esfuerzo; su ausencia –porque el lector no sabe o no quiere utilizarlas– explica por qué la lectura es a veces tan superficial y poco productiva. Cuando leemos con la finalidad de aprender su uso explícito e intencional permite procesar en profundidad la información del texto.

El lector que aprende tiene un propósito claro para la tarea; planifica las estrategias de lectura más adecuadas para alcanzarlo, atendiendo a sus propios recursos y a las demandas específicas de la tarea; supervisa el progreso hacia la meta fijada, detectando eventuales problemas y tomando medidas para resolverlos, y evalúa el resultado de sus esfuerzos. Ahora bien, utilizar las estrategias que nos permiten aprender en profundidad a partir de textos requiere haberlas aprendido. Dicho de otro modo, un lector que haya aprendido intencionalmente a dotarse de objetivos, a elaborar la información, a contrastarla, etc., podrá, en una situación de aprendizaje concreta decidir si usa o no esas estrategias. Un lector que no las haya aprendido no las podrá utilizar aunque la situación lo requiera, y se abocará a formas más superficiales de lectura.

Como lectores podemos acercarnos a los textos de los que queremos aprender de manera diferente: como el lector reproductivo, que busca decir lo que dice el texto; o como el lector crítico, capaz de interpretarlo, de sentirse interpelado por él y de pensar acerca de lo que comprende. Una lectura reproductiva tendrá como producto probablemente efímero la recapitulación oral o la paráfrasis escrita, más o menos mimética del texto leído (en respuesta a preguntas literales, en resumen o incluso en comentario). Una lectura crítica y profunda tendrá productos distintos, a veces

inesperados, pero más personales. Su huella, más o menos perceptible, sin embargo, se encuentra en los procesos de reflexión que ha generado, en la posibilidad de haber cuestionado o modificado conocimientos previos, de generar aprendizaje, o al menos dudas. En ocasiones, nuestros objetivos de lectura requieren una lectura reproductiva, pero con frecuencia necesitamos una lectura profunda, que nos acerca a la esencia de los textos y nos permite realizar aprendizajes con elevado grado de significatividad. Ambas son necesarias, pero es importante percibir que persiguen finalidades distintas, desencadenan procesos específicos y exigen estrategias diferentes que es necesario aprender.

En este sentido hemos afirmado que la lectura no es solo un medio de acceder al conocimiento, sino un poderoso instrumento epistémico que permite pensar y aprender (Solé, 2007). Ahora bien, saber leer no presupone necesariamente saber leer de forma crítica, para pensar o generar conocimiento; ese potencial solo se concreta cuando el lector participa en situaciones que le exigen ir más allá del texto dado y adentrarse en su análisis, contraste y crítica. Como establece Kozulin (2000:146):

[...] la alfabetización, en sí misma y por sí misma, rara vez conduce a cambios significativos en el estilo cognitivo y el aprendizaje. Lo esencial son las prácticas y usos en los que interviene esta alfabetización [...] no basta con que los estudiantes estén alfabetizados formalmente; también es necesario que utilicen la alfabetización de una manera que sea pertinente para el objetivo de la educación formal.

2.4. Propuestas de Educación y Alfabetización Mediática a nivel curricular y de formación docente a nivel internacional

2.4.1. Propuestas de Educación y Alfabetización Mediática de la UNESCO. 2011. Alfabetización Mediática e Informativa. Currículum para profesores de la Unesco.

El enfoque que promueve actualmente la Unesco de alfabetización mediática, definida en términos de *Alfabetización mediática e informativa*, concepto que responde al informe mundial *Hacia las sociedades del conocimiento* (2005) lanzado por la Unesco, que trata de resituar el reto de la nueva sociedad en una clave menos tecnológica y más cultural, por lo tanto no se trata de hablar de sociedad de la información –como

se definiera en las Cumbres Mundiales sobre la Sociedad de la Información, celebradas en Ginebra (2003) y Túnez (2005)- sino de sociedades del conocimiento, enmarcando su aspecto cultural por encima del tecnológico (Pérez Tornero y Varis. 2012). Es en este contexto en el que la Unesco asume la importancia de la alfabetización informacional y mediática como un elemento central de las sociedades del conocimiento, y promueve el desarrollo de un currículum para la formación de profesores en materia de educación en medios.

Este Currículum para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) es definido como un importante recurso para lograr los objetivos planteados por la Unesco en las instancias anteriormente expuestas y tiene la intención de proveer sistemas de educación para profesores con un marco para construir un programa a fin de que los profesores sean alfabetizados en medios e información. Esta publicación se divide en dos partes, la primera parte contiene el Currículum AMI y el Marco de Competencias, que proporciona una visión general de los fundamentos, diseño y temas principales. Es un complemento al Marco de Competencias TIC para Profesores (2008) de la UNESCO, y la segunda parte incluye el detalle de los Módulos Obligatorios y Opcionales del currículum.

Es en este contexto en el que la Unesco asume la importancia de la alfabetización informacional y mediática como un elemento central de las sociedades del conocimiento, y promueve el desarrollo de un currículum para la formación de profesores en materia de educación en medios, el *Curriculum of Media and Information Literacy* (2011). Este Currículum para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) es definido como un importante recurso para lograr los objetivos planteados por la Unesco en las instancias anteriormente expuestas y tiene la intención de proveer sistemas de educación para profesores con un marco para construir un programa a fin de que los profesores sean alfabetizados en medios e información. Este texto es significativo para nuestro estudio pues, primero se posiciona desde las tendencias actuales que se dirigen hacia la *convergencia de medios*³, y segundo, está dirigido específicamente hacia la integración de un sistema

³ *La alfabetización informativa y mediática*. Es requerida por la convergencia mediática –medios analógicos y digitales y nuevas plataformas multimedia- y caracteriza el estadio avanzado de desarrollo de la sociedad de la

formal de educación para profesores. Esta publicación se divide en dos partes, la primera parte contiene el Curriculum AMI y el Marco de Competencias, que proporciona una visión general de los fundamentos, diseño y temas principales. Es un complemento al Marco de Competencias TIC para Profesores (2008) de la UNESCO, y la segunda parte incluye el detalle de los Módulos Obligatorios y Opcionales del curriculum. Como ya hemos observado el Curriculum AMI y el Marco de Competencias de la UNESCO (2011) combina la alfabetización mediática y la alfabetización informacional, unificándolos en la noción de *Alfabetización Mediática e Informacional*.

Carolyn Wilson (2012) en su artículo *Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas*, presenta una revisión sistemática y crítica del Currículum UNESCO de Alfabetización Mediática e Informacional (MIL) para profesores, analiza con detalle la estructura global del currículo, su coherencia y su organización, en cuanto a su relevancia pedagógica y sus finalidades educativas, mostrando las áreas clave y temas relevantes del programa, así como las competencias necesarias para desarrollar estrategias didácticas de alfabetización mediática. Las áreas incluyen: un marco conceptual y organizativo; producción y uso de la información; textos mediáticos y fuentes de información; su evaluación y análisis; audiencias mediáticas; debate y participación social; los modelos de adaptación del currículo, y los modelos pedagógicos a utilizar en el aula (análisis de texto, análisis del contexto, estudios de caso, traducción, simulación y producción). Una vez presentadas las áreas clave del programa, se presenta una serie de recomendaciones para el desarrollo, adaptación e implementación del Currículum UNESCO. Así se destaca que la importancia de la formación de los líderes; la importancia de los soportes y el asesoramiento; la promoción de redes de profesores implicados; inclusión de la alfabetización en los documentos oficiales educativos; el análisis de las necesidades de los estudiantes antes de la implementación de los módulos en el currículo; la urgencia de facilitar

información. Pero es obvio que esta nueva alfabetización abarca e incluye a todas las anteriores. En el ámbito de este desarrollo comunicativo y tecnológico, dos son los grandes puntos de inflexión que propician la necesidad de esta nueva alfabetización mediática: a) la aparición de los medios electrónicos (teléfono, cine, radio y televisión), que caracteriza el paradigma de la comunicación masiva –dominante desde la década de 1950 hasta la de 1990- y, b) la llegada de los medios digitales. Estos, que se difundieron con una rapidez y una intensidad desconocidas hasta entonces en la historia, han propiciado la aparición de un nuevo contexto intelectual, semiótico y comunicativo. (Pérez Tornero y Varis. 2012. pp. 56-57).

recursos on-line al profesorado; de profesionalizar el profesorado; de promover la colaboración entre los miembros de la comunidad (familias, profesorado, estudiantes, y otros agentes), y finalmente promover la investigación en alfabetización mediática para identificar las mejores prácticas y las nuevas tendencias en el campo de estudio.

2.4.2. Aportes de divulgación científica contemporáneas de expertos para la educación y alfabetización mediática crítica

Actualmente, el interés y preocupación por la *Alfabetización Mediática*, no es exclusivo de las políticas públicas de los gobiernos u organismos internacionales, sino que además nos encontramos con una diversidad de esfuerzos teóricos y prácticos, producto de la investigación u experiencia en la materia que nos convoca.

Nos parecen relevante destacar las que siguen, pues son afines a nuestro interés y mirada sobre la Alfabetización Mediática:

Joan Ferrés Prats (Universidad Pompeu Fabra, España) y Alejandro Piscitelli (Universidad de Buenos Aires, Argentina). 2012. La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. En Revista Comunicar Nº 38. Alfabetización Mediática en contextos múltiples. pp. 75-82.

Los autores en este artículo nos proporcionan algunas indicaciones sobre los parámetros desde los que se ha de impartir la alfabetización mediática. Nos ofrecen una propuesta articulada de dimensiones y de indicadores para definir la nueva competencia mediática. Los autores proponen seis grandes dimensiones: la de los lenguajes; la tecnología; los procesos de interacción; los procesos de producción y difusión; la ideología y los valores; y la estética. Estas dimensiones ilustran la alfabetización mediática en el marco de la cultura participativa. Se propone compaginar el espíritu crítico y estético con la capacidad expresiva, y el desarrollo de la autonomía personal con el compromiso social y cultural. La información que entrega este artículo podrá ser complementada con el artículo del mismo autor: FERRÉS, J.

(2006). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC* N° 25. pp. 9-17.

Alex Kendall y Julian McDougall. Birmingham y Wolverhampton (Reino Unido). 2012. Alfabetización mediática crítica en la postmodernidad. En Revista Comunicar N° 38. Alfabetización Mediática en contextos múltiples. pp. 21-29.

Los profesores británicos plantean cuestiones de gran interés sobre las relaciones entre alfabetización, alfabetización mediática y educación mediática. En este artículo el enfoque predominante centrado en los propios medios se considera un inconveniente para las prácticas de alfabetización crítica. El análisis de las relaciones entre audiencias, textos y tecnologías que estos autores nos ofrecen nos plantea importantes interrogantes sobre el tipo de prácticas pedagógicas más adecuado para la alfabetización mediática.

Renato Opertti (Suiza). 2009. Aportes curriculares para la educación en medios: un proceso en construcción. En Revista Comunicar N° 32. Coeditado con ONU, UNESCO y Comisión Europea. Políticas de Educación en Medios. Aportaciones y desafíos mundiales. pp. 31-40.

El artículo presenta un análisis de la educación en medios a nivel curricular, enfatizando el desarrollo de las competencias que requieren los alumnos y el de educación inclusiva, como una visión educativa que busca garantizar el derecho de las personas de recibir una educación adaptada a sus expectativas, necesidades y formas de aprendizaje, asegurando la participación y la igualdad de oportunidades. Se introduce el concepto de un currículo «glo-local»; que se sustenta en el desarrollo de competencias en los estudiantes para posibilitar una retroalimentación entre las realidades globales y locales, vinculando las escuelas a las situaciones de la vida cotidiana. El trabajo concluye afirmando el carácter transversal que debiera tener una educación en medios en el currículo, lo cual requiere, entre otras cosas, de una

formación docente de calidad, fluida comunicación entre los docentes y propuestas educativas sólidas e incluyentes sustentadas en procesos participativos de consenso.

Morella Alvarado (Venezuela). 2012. Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica. En Revista Comunicar Nº 39. Curriculum y formación de profesores en educación en medios. pp. 101-108.

El presente trabajo analiza algunos aspectos sobre los que se sustenta el desarrollo del pensamiento crítico. Se parte de los aportes que la Teoría Crítica brinda a la perspectiva educomunicativa, como base para la reflexión en torno a los medios. Este trabajo se justifica en la medida en que se reflexiona sobre algunas dimensiones del sujeto crítico, y que diferencia entre lectura crítica y pensamiento crítico. La primera funciona como estrategia de tipo analítico que busca la re-lectura de los textos o los mensajes audiovisuales, con el fin de identificar categorías sujetas a discusión e interpretación. El segundo apunta a una propuesta de aprender a pensar de manera autónoma, lo que conlleva el proponer estrategias de interpretación que apunten al pensamiento creativo. El objetivo del presente artículo es mostrar algunas orientaciones que, desde la comunicación social como disciplina, sustentan a las lecturas críticas concebidas como estrategias educomunicativas. La metodología utilizada en este estudio es la revisión documental y el análisis de contenido. El resultado final es una guía en la que se proponen acciones para realizar lecturas críticas de medios en el aula. Se concluye que promover la actitud crítica, implica identificar el carácter político de la industria cultural y del proceso comunicacional; supone sospechar de la transparencia de los mensajes mediáticos y apunta a conformar un ciudadano independiente, cuestionador y creativo.

Pérez Tornero y Varis. 2012. Alfabetización Mediática y Nuevo Humanismo.

El principal objetivo de este monográfico es ofrecer la investigación realizada sobre alfabetización mediática en el contexto de la educomunicación y el nuevo humanismo. Proporcionando una visión de las tendencias más recientes, tanto en el desarrollo de la cultura mediática como en el movimiento de alfabetización mediática, así como para el

desarrollo de nuevos currículos para la formación de profesores. Por lo tanto, combina la filosofía de la educación con la investigación educativa. Tomando como base los recientes análisis de la UNESCO, la Comisión Europea y otras iniciativas en materia de alfabetización mediática, Varis y Pérez Tornero han formulado los principios y puntos básicos de una agenda destinada a ampliar la contribución de la alfabetización mediática al diálogo intercultural en el marco de una educación para la paz. A continuación destacaremos algunas ideas que promueven estos autores relacionados con la alfabetización mediática, a modo de principios orientadores del movimiento internacional de alfabetización mediática.

Nam, S. (2010). Critical media literacy as Curricular praxis. Remapping the pedagogical borderlands of media literacy in U.S. Mass Communication Programmes. Javnost-the public. Vol.17, Nº.4, pp. 5-24.

El artículo pretende contribuir a construir una base filosófica, teórica para la alfabetización crítica de los medios, respaldadas por las teorías educativas desarrolladas por Paulo Freire y Henry Giroux principalmente, abogando desde la pedagogía de la posibilidad por un reposicionamiento de la alfabetización crítica de los medios.

Aguaded José Ignacio. 1994. La educación para la comunicación. La enseñanza de los medios en el contexto iberoamericano.

Se presentan experiencias de múltiples los grupos y proyectos que se desarrollan en Latinoamérica, entre las que se destaca el método de lectura crítica llevada a cabo por Mario Kaplún. Es un proyecto iniciado en los años setenta con el objetivo de poner en práctica los análisis críticos de los medios como instrumentos de educación popular liberadora (Kaplún, 1992, 196-213). El método de Lectura Crítica se fundamenta en la existencia de un contenido ideológico en los mensajes, del que es necesario tomar conciencia, a través de sus ideas latentes, y de los valores y creencias que contienen. El desarrollo de la potencialidad crítica del receptor ha de pasar necesariamente por el «descubrimiento del código ideológico compartido, subyacente en el imaginario

simbólico cotidiano». La lectura crítica es una «hermenéutica de los medios: los somete a sospecha». Por ello, es necesario poner en marcha un método activo, gradual, audiovisual, sencillo y vivencial. En el contexto chileno se destacan:

- a) el Programa de Recepción Activa ante la Televisión del Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (CENECA) de Santiago de Chile ha ejercido una notable influencia, no sólo en su país, sino en toda la Región, como asociación privada dedicada al análisis de los medios desde 1982. Los primeros años del Centro se centraron en la capacitación de docentes y niños en la recepción crítica de la televisión, junto a la edición de materiales y manuales educativos que, a manera de currículum, sirvieran para enseñar a ver críticamente la televisión. Posteriormente, el Programa ha evolucionado hacia concepciones más complejas que superan la simple decodificación crítica ante la televisión, que incide exclusivamente en el polo de recepción del mensaje de modo reactivo. La apropiación creadora del medio televisivo supone la asunción de la comunicación televisiva, desde la propia realidad histórica y cultural de los individuos, partiendo de las resignificaciones culturales de las personas. Por ello, la Recepción Activa de la Televisión supera la lectura crítica, amplificando y potenciando las capacidades socioculturales de semantizar activamente la televisión, favoreciendo a medio plazo la aparición de actores sociales capaces de demandar activamente una orientación y programación televisiva adaptada a sus intereses (CENECA, 1992, 73-99; Fuenzalida, 1992, 156-163);
- b) La Academia Superior de las Ciencias de la Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso, Chile) se dedica a la formación de maestros para que sean buenos usuarios de los medios y favorezcan por ello después en el aula su desmitificación y la alfabetización y autoanálisis de los alumnos. Es por tanto, una experiencia que trabaja esencialmente en el ámbito de la formación inicial de los docentes, con una orientación de capacitación de los futuros responsables educativos;
- c) Proyecto de Formación de profesor en Pedagogía de Medios de Comunicación Social del Centro de Investigación de Medios para la Educación (CIME) de la Universidad de Playa Ancha. Desde 1982 vienen desarrollando programas como el Proyecto de Educación del Escolar Telespectador Activo (EETA), Educación para las Comunicaciones Sociales (ECOS) e Influencia de la TV en el sistema escolar; todos ellos con especial incidencia en la formación de los profesores.

Julio Cabero y Sonsoles Guerra. 2011. La alfabetización y formación en medios de comunicación en la formación inicial docente. En Revista Educación XXI. 14.1. pp. 89-115.

Este artículo muestra los resultados obtenidos en un estudio centrado en averiguar el grado de alfabetización y formación didáctica en Alfabetización en Medios que mantienen los futuros educadores en formación inicial de las diferentes etapas educativas de Infantil, Primaria, Secundaria y Psicopedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria, a los que se les impartió una formación en Alfabetización en Medios. Si bien nuestro objetivo de investigación no pretende averiguar el grado de formación en alfabetización en medios de los futuros docentes sino que pretendemos conocer la presencia y articulación de la educación mediática a nivel de formación docente, este artículo nos sirve a nivel metodológico, como ejemplo de una investigación realizada al respecto, específicamente nos aporta información sobre el método de estudio empleado, el uso del cuestionario como instrumento de recolección de información (para la realización de la encuesta se consultaron los siguientes cuestionarios: Questionnaire for Adult Media Literacy Audit (Ofcom/SRB, 2005) y el estudio del Proyecto ECML (Alborguetti y Murelli, 2005) y su posterior análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

De Fontcubert, Mar. 2009. Propuestas para la formación en educación en medios en profesores chilenos. Revista Comunicar. Nº32.

Este trabajo, desarrollado por un grupo de investigación chileno, expone los resultados de una investigación sobre la presencia de la educación en medios en el currículum de la enseñanza media chilena, los problemas que plantea y la formación y actitudes de los profesores de Lengua Castellana y Comunicación en ese ámbito. Para su análisis adopta las definiciones y parámetros contemplados por la UNESCO en Viena (1999) y Sevilla (2002) que indican, entre otros aspectos, que la educación en medios trata sobre la enseñanza y el aprendizaje «con» y «sobre» los medios, más que «a

través» de los medios. El estudio concluye con una propuesta para implementar la formación continua de profesores en ese campo.

Aparici, Roberto; Campuzano, Antonio; Ferrés, Joan; Mantilla, Agustín. 2010. La Educación Mediática en la escuela 2.0.

Para que los estudiantes puedan adquirir las competencias necesarias para desenvolverse en un contexto cada vez más digital, deberán modificarse prácticas educativas relacionadas con la gestión, la administración, la formación, la construcción de conocimiento y las relaciones entre docentes y alumnos. Al hablar de Educación 2.0 cabe plantearse las siguientes preguntas, ¿Cómo sería el modelo comunicativo-educativo 2.0 sin el uso de medios digitales? ¿y si la Educación 2.0 sólo supone la utilización de aplicaciones web 2.0? Para llevar a cabo una educación 2.0 es necesario integrar una “metodología 2.0”, es decir, se requiere la readaptación sustancial de los roles del profesor y del alumno, el modelo comunicativo, la teoría de aprendizaje, la introducción de Internet en la escuela, los recursos didácticos y herramientas web 2.0, y su uso para mejorar o favorecer la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Ducan, B; Wilson C. 2009. La implementación de programas de educación en medios.

En el artículo *La implementación de programas de educación en medios: el caso Ontario*⁴, B. Ducan junto a C. Wilson (2009) destaca el impacto positivo de la pedagogía crítica en la alfabetización mediática en la actualidad: “Esto incluye un cambio en los años recientes hacia el aprendizaje centrado en el estudiante, en donde los educadores están menos involucrados en una educación de modelo bancario y más en la de transformación”. (p. 107). Ducan y Wilson (2009) enfatizan en este artículo el que la educación crítica en medios, a través de una metodología dialógica, permite el desarrollo de habilidades esenciales de análisis crítico, síntesis y evaluación hacia los

⁴ Artículo que aparece en la publicación de la UNESCO, producida junto al Grupo Comunicar, que lleva como título *Políticas de educación en medios: aportaciones y desafíos mundiales (Mapping Media Education Policies in the World)*.

medios, pues se orienta al “conocimiento y su comprensión de cómo operan los medios, cómo construyen su contenido, cómo pueden ser usados, y cómo evaluar la información que plantean”. (p.108)

Kendall, A; McDougall, J. 2011. Alfabetización mediática crítica en la posmodernidad.

Este artículo reflexiona sobre las relaciones entre alfabetización, alfabetización mediática y educación para los medios, relacionándolas con los hallazgos de diferentes investigaciones etnográficas, a fin de proponer nuevas formas de práctica para la alfabetización crítica en los medios. Vivimos en la postmodernidad, en la era «después de los medios» –y no es que ya no existan los medios–, sino que, por el contrario, surge una forma de pensar –y enseñar– que se resiste a la idea de considerar los medios como algo ajeno a la ciudadanía en la vida cotidiana. Para el autor, la permanencia de preceptos y prácticas anquilosadas sobre educación en los medios dificulta la puesta en marcha de proyectos de alfabetización mediática, al igual que una visión tradicionalista de la literatura genera prácticas viciadas de lectura en el aula. La enseñanza formal de la lengua ha obstaculizado el desarrollo de lectores críticos y competentes, imponiendo un modelo de lector unidimensional. Igualmente, los estudios mediáticos han ensombrecido la alfabetización en los medios, subestimando la legitimidad del estudio de la cultura popular en sí misma desde un punto de partida erróneo. La educación en medios es aún una asignatura pendiente y requiere un cambio de perspectiva. En este artículo, fruto de investigaciones, se propone una «pedagogía del inexperto» como estrategia para la alfabetización crítica en los medios.

2.5. Currículum Escolar y Formación Docente a nivel nacional en relación con Alfabetización Mediática

2.5.1. Alfabetización Mediática en el ajuste curricular chileno y formación docente

Desde 1990 el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) ha puesto en marcha la reforma del sistema educacional chileno, el que en el marco del proceso de desarrollo curricular se concretiza en el año 2000 con la instalación de un nuevo currículum,

organizado entorno a Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la enseñanza básica y media, y junto con ello, el del Sector de Lenguaje y Comunicación, siendo una de sus modificaciones la incorporación del eje curricular de medios de comunicación de masas a este sector de aprendizaje. Asimismo, actualmente, nos encontramos en el proceso de un ajuste al marco curricular vigente, el que se inició el 2009, lo que ha llevado entre otras acciones a la elaboración de los Mapas de progreso del aprendizaje, instrumentos de apoyo a la evaluación que describen la secuencia típica del aprendizaje a partir de la definición de dominios o ejes curriculares para cada sector de aprendizaje.

Respecto al conocimiento y el aprendizaje, la selección curricular de los Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios (OF-CMO) del actual ajuste curricular tiene como uno de sus criterios orientadores la formación de las nuevas generaciones mediante un enfoque por competencias, como lo explicita en sus Capítulos Introdutorios:

Los conocimientos, habilidades y actitudes seleccionados en los OF-CMO apuntan al desarrollo de competencias. Se entienden las competencias como sistemas de acción complejos que interrelacionan habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento, motivación, orientaciones valóricas, actitudes, emociones que en conjunto se movilizan para realizar una acción efectiva. Las competencias se desarrollan a lo largo de la vida, a través de la acción e interacción en contextos educativos formales e informales.” (A.C. Capítulos Introdutorios 2009:3- 4).

Tal como se explicita, se busca actualizar la definición curricular, manteniendo su orientación de currículum para la vida –postulado en la reforma educacional chilena desde la década de los noventa- a través del desarrollo de competencias que faciliten en el desarrollo de los sujetos en diversos ámbitos. En función de esta orientación y en la pretensión de modernizar el currículum, el MINEDUC a través del actual ajuste curricular pretende responder a tres factores que están transformando profundamente la sociedad contemporánea: (a) el impacto de la revolución causada por las tecnologías de la información, casi tan importante y radical como la revolución industrial que la precedió, (b) el impacto de la globalización, y (c) el impacto del

conocimiento científico y tecnológico. (European Commission, 1996). Es así como la actualización curricular, expresada en los Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios (OF-CMO) de la enseñanza básica y media chilena contempladas en el Ajuste Curricular responden por una parte a:

Las necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento curriculares que se derivan de cambios acelerados en el conocimiento y en la sociedad, y del propósito de ofrecer a alumnos y alumnas unos conocimientos, unas habilidades y unas actitudes, relevantes para su vida como personas, ciudadanos y trabajadores, así como para el desarrollo económico, social y político del país. (MINEDUC, 2009:3)

Y por otra, continúa y reafirma el deber, ya expresado en las definiciones anteriores, que tiene toda enseñanza de contribuir simultáneamente a dos propósitos:

Primero, al desarrollo personal pleno de cada uno de los chilenos y chilenas, potenciando al máximo su libertad, creatividad, iniciativa y crítica. Segundo, al desarrollo equitativo, sustentable y eficiente del país. Ambos propósitos no se excluyen uno a otro sino que convergen en la finalidad de contribuir al desarrollo integral y libre de la persona, en un contexto económico y social que, por el nivel de desarrollo alcanzado, potencia las posibilidades de esa libertad, creatividad, iniciativa y crítica". (MINEDUC, 2009:3)

La actual sociedad del conocimiento "demanda al sistema escolar que comunique competencias intelectuales y morales de mayor nivel, lo que a su vez le exige una reconceptualización y reorganización profunda de su quehacer" (OECD, 2001), lo que conlleva la definición un marco curricular fundado en la selección y organización de aprendizajes para formar en estas nuevas habilidades y capacidades de abstracción, pensamiento sistémico, experimentación y aprender a aprender, comunicación y trabajo colaborativo, resolución de problemas, manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio. El marco/base curricular chileno asume como referencia para el curriculum basado en competencias el marco del Proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (DeSeCo, según su sigla inglesa) elaborado por la OECD , que define la competencia como:

Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica” (DeSeCo, 2005:2).

El proyecto asume que la importancia de las competencias hoy en día, se debe a que la globalización y la modernización están creando un mundo cada vez más diverso e interconectado. Para comprender y funcionar bien en este mundo, los individuos necesitan, por ejemplo, dominar las tecnologías cambiantes y comprender enormes cantidades de información disponible. También enfrentan desafíos colectivos como sociedades, –tales como el balance entre el crecimiento económico y la sostenibilidad ambiental, y la prosperidad con la equidad social.

En coherencia con este enfoque por competencia, en lo que respecta al ajuste curricular para el sector de Lenguaje y Comunicación, éste mantiene la orientación del currículum vigente, pues “apunta hacia el desarrollo de las competencias comunicativas requeridas por los estudiantes para su desarrollo integral” (Mineduc, 2009:3). Este énfasis hacia las destrezas comunicativas fundamentales se mantienen en estrecha coherencia con los estándares establecidos en los Mapas de progreso definidos para el subsector. Con este propósito, se definieron tres ejes curriculares para la educación básica y media –Comunicación oral, Lectura y Escritura- y se integraron transversalmente algunos ejes del currículum vigente, como Literatura, Medios de comunicación, Dramatización y Manejo y conocimiento de la lengua. Esta reorganización refuerza el carácter instrumental del subsector, orientado al desarrollo de destrezas específicas que permitan a los estudiantes interactuar con distintos tipos de texto para comunicarse con claridad y participar activamente en los distintos ámbitos de la sociedad.

Esta actualización curricular se sostiene en el fundamento de que el lenguaje es la base de las demás áreas del saber y constituye en sí mismo una herramienta fundamental para la integración de las personas en una sociedad moderna,

participativa y democrática, se propicia el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad y el diálogo (Mineduc, 2009:3). Lo que implica, por una parte ampliar y mejorar la comunicación oral y por otra el acceso al lenguaje escrito que poseen los estudiantes. De este modo el MINEDUC (2009) plantea que:

[...] la Reforma y consecuentemente el Ajuste Curricular enfatizan las competencias discursivas –capacidad de producir textos- y las competencias pragmáticas – que ponen acento en elementos de comprensión, lectura crítica de las intenciones de los mensajes de los textos con los que interactúan, y adecuación cultural y social de sus propias emisiones, entre otras. Ambas son completamente nuevas en el currículum y para ello se requiere de enfoques didácticos que permitan articular una transferencia (o trasposición) desde este saber disciplinar hacia un saber enseñable y sortear además las barreras del contenidismo y la instrumentalización. (Mineduc. 2009:4)

Se evidencia que el desarrollo de la competencia comunicativa se asume como objetivo curricular y didáctico general del sector, siendo la adquisición de conocimientos y estrategias lingüísticas, discursivas y pragmáticas las que se pretenden generar en el estudiante para “alcanzar las competencias necesarias para desempeñarse como eficientes receptores y productores de variados tipos de discurso y textos, en diferentes situaciones de comunicación”. (Mineduc, 2009:4). Esta estructuración y fundamento curricular/didáctico –adoptado por la Reforma y continuado por el Ajuste- se denomina enfoque comunicacional o comunicativo funcional, que es coherente a las tendencias teóricas de la disciplina que le dieron origen en el siglo XX, que privilegia el desarrollo instrumental del saber hacer, saber saber y saber ser para una inserción social del individuo por sobre el desarrollo trascendente del ser, en su búsqueda ontológica, reflexiva y transformadora del ser social.

En cuanto a la organización de los ejes curriculares, como se ha explicitado anteriormente, el sector se ordena en los ejes de Comunicación oral, Lectura y Escritura los que cumplen, por una parte, con la función de conectar el enfoque del sector con el enfoque del conjunto del currículum; y por otra, llevar a la práctica la

implementación de la enseñanza del lenguaje procurando una perspectiva integradora que se plasme en los programas de estudio del sector. Tanto el eje de Literatura, Manejo de la lengua y Medios masivos de Comunicación se convierten en contextualización de las situaciones comunicativas desde donde se facilita el desarrollo de las competencias comunicativas de oralidad, lectura y escritura. Esta redistribución curricular se traduce en un enfoque funcional de la comunicación, que considera a los medios masivos de comunicación y la literatura como un recurso eficaz para trabajar la lengua materna, en sus componentes de lectura, lenguaje oral y lenguaje escrito, pues como explicita MINEDUC (2009), los medios de comunicación son:

Fuente de un conjunto de situaciones comunicativas puestas al servicio de la comprensión y reflexión, es decir, son soporte y contexto de mensajes que construyen imágenes de mundo y que, como tales, ameritan ser trabajados en el aula. Más aún en un momento en que la distinción entre lenguaje verbal y no verbal se relativiza por efecto de la presencia de los medios en la vida diaria. Lo importante es dejar en claro que los medios de comunicación también están al servicio de las necesidades formativas del sector y propician el desarrollo de actividades de lectura, escritura y comunicación oral en torno a ellos.” (p. 4)

Por lo tanto, dicho Ajuste Curricular en el Sector Lenguaje y Comunicación tiende a desalojar la posibilidad educativa del estudio de los medios masivos de comunicación y sus discursos mediáticos, en razón de que para el MINEDUC la incorporación de estos desde los inicios de la reforma educativa estaban pensados como recurso didáctico y contexto, pero en la práctica devino erróneamente en el estudio específico sobre ellos, así el actual ajuste curricular “quiere precisar que no se trata de convertir los Medios en un objeto de conocimiento en sí, sino de reflexionar en torno a los mensajes que ellos proponen, ampliar la visión de mundo y usarlos como recurso pedagógico [...]” (Mineduc, 2009: 5).

Si bien la reforma educacional chilena a priorizado el desarrollo de mejoras a nivel del curriculum escolar, no han quedado fuera las consideraciones hacia la formación profesional de los profesores, tanto en la formación inicial como en la educación continua, que se configuran como dos instancias complementarias en la formación

permanente. En lo que respecta a la formación inicial, desde los años noventa, las facultades de educación de las universidades chilenas inician un proceso de modificación de sus planes de estudio y mallas curriculares con el objetivo de incorporar los nuevos contenidos y enfoques metodológicos necesarios para el futuro desempeño profesional de los profesores de Lenguaje y Comunicación. En lo que concierne a la educación continua, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) , organismo de investigación a cargo del Ministerio de Educación de Chile que tiene por objetivo ser un centro de apoyo a la docencia de profesores con el fin de mejorar el aprendizaje y la entrega de contenidos académicos a los estudiantes, desde el 2001, este centro ofrece cursos de perfeccionamiento a docente orientados a contenidos curriculares, didácticos y de evaluación.

2.5.2. Currículum Escolar Chileno del Ministerio de Educación de Chile para la Enseñanza Básica y Media.

2.5.2.1. Marco Regulator Curricular del Ministerio de Educación de Chile para la Enseñanza Básica y Media

Los documentos que siguen son los que prescriben y regulan la praxis curricular de la Enseñanza Básica y Media del sistema escolar chileno:

Marco/Base Curricular: Las Bases curriculares, actualización 2009, el nuevo documento principal del Currículum Nacional, que establece cuáles son los objetivos mínimos de aprendizaje que deben alcanzar todos los establecimientos escolares del país en cada nivel y asignatura, conceptualizados como *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*.

Los *Objetivos Fundamentales (OF)* son los aprendizajes que los alumnos y las alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Básica y Media. Se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que han sido seleccionados considerando que favorezcan el desarrollo integral de alumnos y alumnas y su

desenvolvimiento en distintos ámbitos, lo que constituye el fin del proceso educativo. (MINEDUC, 2009a:9). Este se divide en dos tipos:

- Los *Objetivos Fundamentales Verticales* son los aprendizajes directamente vinculados a los sectores curriculares, o a las especialidades de la formación diferenciada en la Educación Media. (MINEDUC, 2009a:9).
- Los *Objetivos Fundamentales Transversales* son aquellos aprendizajes que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum o de subconjuntos de éste que incluyan más de un sector o especialidad. (MINEDUC, 2009a:9)

Los *Contenidos Mínimos Obligatorios* (CMO). Los CMO explicitan los conocimientos, habilidades y actitudes implicados en los OF y que el proceso de enseñanza debe convertir en oportunidades de aprendizaje para cada estudiante con el fin de lograr los Objetivos Fundamentales. Si los Objetivos Fundamentales están formulados desde la perspectiva del aprendizaje que cada alumno y alumna debe lograr, los CMO lo están desde la perspectiva de lo que cada docente debe obligatoriamente enseñar cultivar y promover en el aula y en el espacio mayor del establecimiento, para desarrollar dichos aprendizajes. (MINEDUC, 2009a:9-10)

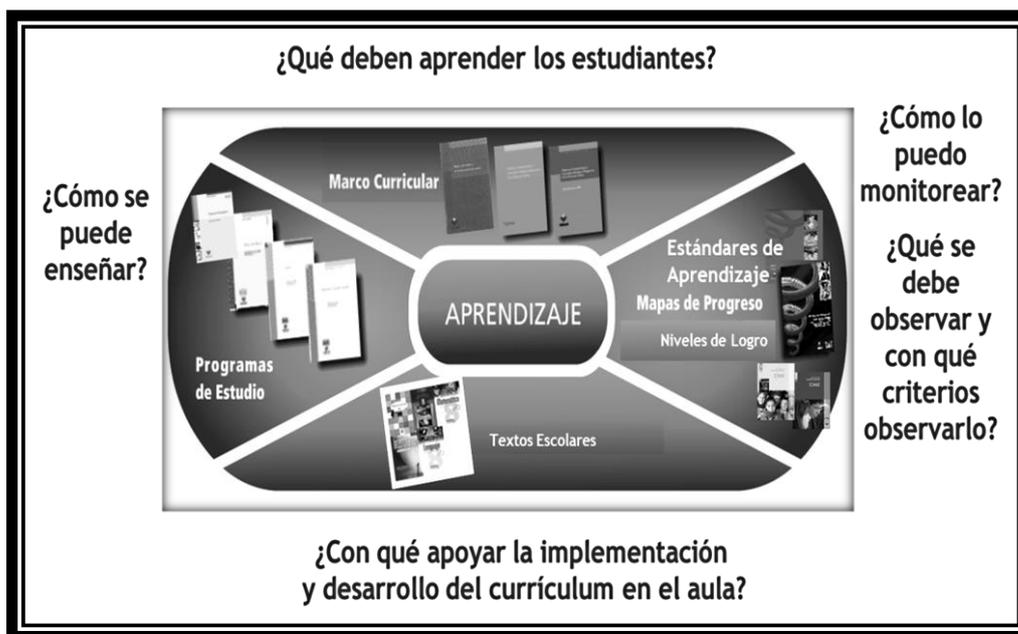
Los *OF-CMO* del marco curricular están orientados al desarrollo de competencias que se consideran fundamentales para el desarrollo personal y para desenvolverse en el ámbito social, laboral y ciudadano. Siguiendo una definición de amplio consenso sobre las competencias (OECD, 2002) éstas aluden a la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una tarea o, dicho de otra forma, corresponden a la capacidad de articular y movilizar recursos aprendidos –saberes– con vistas a un desempeño de excelencia. (MINEDUC, 2009a:10)

El concepto *sector de aprendizaje* alude a las diversas categorías de saber y de experiencias que deben cultivar los niños, las niñas y jóvenes para desarrollar aquellas dimensiones de su personalidad que han sido puestas de relieve por los fines, objetivos generales y requisitos de egreso de la enseñanza básica y media. Cada sector de aprendizaje define los tipos de saberes y experiencias que deben ser

trabajados a lo largo de cada uno de los niveles educacionales. Algunos de estos sectores constituyen agrupaciones de saberes o conocimientos en sentido estricto; otros, en cambio, constituyen agrupaciones de los tipos de experiencias que la escuela debe proveer para que la formación de alumnos y alumnas transcurra en la dirección especificada por los objetivos generales y requisitos de egreso de la enseñanza básica y media. (MINEDUC, 2009a:10).

El Ministerio de Educación cuenta con una serie de instrumentos curriculares, que contribuyen para la concreción articulada de las bases curriculares, como muestra el siguiente cuadro:

Cuadro 2: Articulación de los instrumentos curriculares del MINEDUC



Fuente: Educarchile. En: www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=202148

Los programas de estudio ofrecen una propuesta para organizar y orientar el trabajo pedagógico del año escolar. En el caso de las Bases Curriculares, esta propuesta tiene como propósito promover el logro de los Objetivos de Aprendizaje (OA), mientras que en el Marco Curricular, el logro de los Objetivos Fundamentales (OF) y el desarrollo de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO). Los principales componentes que conforman los programas en las Bases Curriculares son: a) Objetivos

de aprendizaje con los respectivos indicadores de evaluación; b) Organización en cuatro unidades; c) Propuesta de actividades y ejemplos de evaluación d) Bibliografía de apoyo. Los principales componentes que conforman los programas en el Marco Curricular son: a) Aprendizajes esperados; b) Organización en semestres y unidades; c) Propuesta de actividades de aprendizaje y de evaluación.

Textos escolares: Compuestos del Texto del Estudiante y Guía del Profesor constituye un material de apoyo para el desarrollo de las clases de los distintos sectores y niveles de aprendizaje, por lo que están organizados de acuerdo a los contenidos y aprendizajes esperados prescritos en el marco curricular y en los programas de estudio.

Los *Mapas de Progreso* están diseñados para fortalecer los aspectos de la implementación curricular que se relacionan con la evaluación, entendiendo que una pedagogía más efectiva debe nutrirse de la información que se tiene sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos y alumnas, el Ministerio de Educación ha desarrollado dos innovaciones importantes relacionadas con la evaluación del aprendizaje: los mapas de progreso y niveles de logro.

El *SIMCE* es el sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile. Su propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del Currículum Nacional y relacionando estos desempeños con el contexto escolar y social en el que aprenden. Las pruebas SIMCE evalúan el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos en el Marco Curricular vigente en diferentes áreas de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a todos los alumnos del país que cursan los niveles evaluados. Los resultados del SIMCE son la principal herramienta de información del sistema educativo acerca de los aprendizajes logrados por los alumnos en los diferentes ciclos de enseñanza, y complementan el análisis que realiza cada establecimiento a partir de sus propias evaluaciones, ya que sitúan los logros de los estudiantes en un contexto nacional. De los sectores evaluados nos interesan:

- *SIMCE Lenguaje y Comunicación. IIº Medio.* Mediante una prueba de comprensión de lectura. En ella se evaluará las siguientes habilidades: a) Localizar información, que agrupa las habilidades de lectura que el estudiante debe emplear para operar con los elementos explícitos del texto. Involucra la extracción de información relevante, que se obtiene discriminando entre información similar o relacionando información de distintas partes del cuerpo de un texto, o de sus elementos complementarios; b) Relacionar e interpretar información, agrupa las habilidades de lectura que el estudiante debe emplear para operar con elementos implícitos en el texto, a los cuales se puede acceder estableciendo conexiones entre los elementos que sí se encuentran explícitos. Entre estas habilidades, se incluye la realización de inferencias de diversa complejidad, el establecimiento de relaciones de distinto tipo (causa-efecto, problema-solución, secuencia, entre otras) y las interpretaciones del texto, a partir de la integración de variados elementos de este y/o de su sentido global; c) Reflexionar sobre el texto, agrupa las habilidades de lectura que el estudiante debe emplear para operar confrontando distintos aspectos del texto con su experiencia personal, su conocimiento de mundo y sus lecturas anteriores. Entre estas habilidades se incluye la comparación entre dos o más textos en relación con aspectos de forma y contenido; el reconocimiento de variados temas y problemas humanos presentes en un texto; y la opinión sobre la forma y el contenido de un texto en relación con su eficacia comunicativa.
- *SIMCE TIC (Sistema de medición de la calidad de la educación de Tecnologías de la Información y Comunicación)* es una prueba que busca determinar en qué medida los estudiantes del sistema escolar chileno manejan las habilidades tecnológicas requeridas para aprender en la sociedad del conocimiento. La prueba SIMCE-TIC evalúa dos grandes tipos de habilidades: habilidades TIC y habilidades cognitivas de orden superior, agrupadas en tres dimensiones: información, comunicación y ética e impacto social, que de acuerdo a referentes nacionales e internacionales, se encuentran contenidas en las denominadas habilidades del siglo XXI en las cuales las TIC ofrecen una oportunidad de aplicación y desarrollo. En las Habilidades TIC, el foco está puesto en el uso y conocimientos que los estudiantes poseen de aplicaciones y funcionalidades comúnmente

utilizadas, entre las que se cuentan el procesador de texto, creador de presentaciones, hoja de cálculo, explorador de archivos y diversas herramientas web y uso de correo electrónico. El segundo grupo de habilidades refiere a habilidades cognitivas de orden superior. Esta prueba de medición tiene sus referencias en estándares o competencias para estudiantes que se han definido internacionalmente.

- *Matriz de habilidades Tic para el aprendizaje 2013 (HTPA)*: En el marco de su estrategia de integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la educación y el desarrollo de competencias en los diferentes actores del sistema escolar, el Centro de Educación y Tecnología, Enlaces, ha desarrollado diferentes iniciativas orientadas al desarrollo y medición de habilidades TIC en estudiantes. Entre ellas, destacan la definición de un mapa de progreso de habilidades TIC funcionales para estudiantes (conocido como mapa K-12) desarrollado el año 2006; y la Matriz de Habilidades TIC para estudiantes del siglo XXI, el año 2008. Ambos insumos fueron utilizados para el desarrollo del Sistema de medición de competencias TIC en estudiantes, SIMCE TIC, aplicado por primera vez a nivel nacional en el mes de noviembre del año 2011. La Matriz generada el año 2008 fue sometida durante 2012 a un proceso de actualización y validación. Dicha actualización se relaciona fundamentalmente con los cambios en el entorno social, en los estudiantes y en la educación, y sigue la dinámica de las actualizaciones que otros países e instituciones han realizado o se encuentran realizando. El proceso consistió en la revisión de antecedentes relevantes para el diseño de una matriz que considerara los principales cambios ocurridos en los últimos tres años tanto a nivel internacional como nacional en relación con la definición, desarrollo y medición de habilidades TIC o habilidades digitales en contexto escolar.

2.5.2.2. Sector de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación

La propuesta formativa de este sector de aprendizaje apunta hacia el desarrollo de las *competencias comunicativas* requeridas por los estudiantes para su desarrollo integral. Dado que el lenguaje es la base de las demás áreas del saber y constituye en sí

mismo una herramienta fundamental para la integración de las personas en una sociedad moderna, participativa y democrática, se propicia el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad y el diálogo. Esto implica enriquecer el lenguaje con el que los estudiantes ingresan al sistema, ampliando y mejorando la comunicación oral y el acceso al lenguaje escrito a través de la lectura y la escritura. (MINEDUC, 2009a:31)

La orientación general del sector promueve tomar conciencia del valor e importancia del lenguaje, la comunicación y la literatura como instrumentos de formación y crecimiento personal, de participación social y de conocimiento, expresión y recreación del mundo interior y exterior. Para lograrlo es necesario que se potencie la habilidad de expresar y comunicar las opiniones, ideas, sentimientos y convicciones propias, con claridad y eficacia. A través de este proceso se estimula una actitud que apunta a respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, a reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a variados conocimientos. (MINEDUC, 2009a:31)

Uno de los fines principales del proceso de la Reforma es actualizar el currículum según los avances propios de las disciplinas. De esta forma, se espera que haya una retroalimentación permanente entre los avances en el conocimiento y las finalidades formativas. Junto con esto, es posible constatar cómo en las ciencias del lenguaje ocurre un movimiento que se desplaza desde la normatividad y la descripción hacia la adecuación; tal como se ha planteado en las bases rectoras de la implementación curricular del sector.

De acuerdo con este desplazamiento en el sector de Lenguaje y Comunicación se incorpora la noción de *competencia comunicativa*, considerando tanto el desarrollo de las competencias para la vida como los objetivos propios del sector, la que se entiende como un modelo amplio de competencias de orden lingüístico, textual, cognitivo y social, que se organiza en las siguientes competencias:

Tabla 2. Competencia Comunicativa en Currículum del Sector de Aprendizaje de Lenguaje y Comunicación 2009.

Competencias gramaticales	Competencias pragmáticas
Competencia lingüística: es la capacidad de manejar los componentes gramaticales de su idioma.	Competencia funcional o ilocutiva: es la capacidad para distinguir las intenciones y fines comunicativos.
Competencia discursiva: es la capacidad para construir textos, tanto orales como escritos.	Competencia sociolingüística: de orden sociocultural, es la capacidad del hablante para distinguir los patrones de adecuación cultural al contexto, como registro y cortesía.
	Competencia estratégica: que abarcaría el uso adecuado de estrategias persuasivas, elecciones formales para atenuar efectos indeseados.

Fuente: Mineduc 2009

De este modo, la Reforma y consecuentemente el Ajuste Curricular enfatizan las competencias discursivas –capacidad de producir textos- y las competencias pragmáticas –que ponen acento en elementos de comprensión, lectura crítica de las intenciones de los mensajes de los textos con los que interactúan, y adecuación cultural y social de sus propias emisiones, entre otras. Ambas son completamente nuevas en el currículum y para ello se requiere de enfoques didácticos que permitan articular una transferencia (o trasposición) desde este saber disciplinar hacia un saber enseñable y sortear además las barreras del contenidismo y la instrumentalización. (MINEDUC, 2009b:1-3)

La competencia comunicativa, como objetivo general del sector, implica definir un enfoque didáctico que posibilite efectivamente el desarrollo de habilidades de comunicación en la línea recién mencionada. Dicho enfoque –adoptado por la Reforma y continuado por el Ajuste- se denomina comunicativo-funcional, en virtud de las tendencias teóricas de la disciplina que le dieron origen en el siglo XX. (MINEDUC, 2009b:3). Lo anterior se traduce en un *enfoque comunicacional o comunicativo funcional* que considera el lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción. Esto implica estimular a los estudiantes para que utilicen el lenguaje para pensar, crear, procesar variadas informaciones, recrearse, desarrollar la autoestima y la identidad, en una dimensión personal y social.

Por este motivo el desarrollo de la competencia comunicativa se asume como objetivo general del sector, lo que implica definir un enfoque didáctico que posibilite

efectivamente el desarrollo de habilidades de comunicación (lingüísticas, discursivas y pragmáticas). Esto implica favorecer la adquisición de conocimientos, técnicas y estrategias que permitan a alumnos y alumnas alcanzar las competencias necesarias para desempeñarse como eficientes receptores y productores de variados tipos de discurso y textos, en diferentes situaciones de comunicación. (MINEDUC, 2009a:31-32). Por lo tanto, este enfoque considera a los estudiantes en una etapa de crecimiento personal y social en la que deben desarrollar competencias comunicativas progresivamente más complejas. Para ello es necesario exponer a los estudiantes a una gran variedad de situaciones de comunicación, que requieran la comprensión y la producción de textos orales y escritos.

Sobre las situaciones de comunicación cabe señalar que estas se observan desde los componentes del sector. La Literatura y los Medios de comunicación permiten contextualizar las situaciones de comunicación, desde donde se facilita el desarrollo de las competencias. (MINEDUC, 2009b:4). Respecto de los Medios de Comunicación, uno de los problemas que ha querido resolver el Ajuste es el que se relaciona con una señal errónea que se ha generado en el sistema. Si bien la intención original de la Reforma fue incluirlos como soporte y contexto que dan preeminencia al lenguaje, en la práctica este eje temático devino en el estudio específico sobre ellos.

El Ajuste quiere precisar que no se trata de convertir los Medios en un objeto de conocimiento en sí, sino de reflexionar en torno a los mensajes que ellos proponen, ampliar la visión de mundo y usarlos como recurso pedagógico. Por ejemplo, en una clase se “podría partir preguntando a los alumnos qué hicieron el día de ayer. Y si vieron un partido de fútbol, invitarlos a analizar un programa de televisión sobre el tema y, en ese marco, pasar a plantear cómo se narran los hechos. Desde allí, se puede comentar una novela o una película vinculada al tema y, en ese proceso, en el que los alumnos se van expresando e identificando, y van nombrando lo aprendido, se puede ir cautelando la corrección idiomática” (Vaisman, 1998. Citado en MINEDUC, 2009a).

Para conseguir los fines declarados más arriba, en el Ajuste se redistribuyeron los contenidos de los Medios de comunicación en toda la enseñanza y, en segundo lugar, se ha tratado de dar una clara señal de que los Medios son un

soporte de mensajes que construyen imágenes de mundo y que, como tales, ameritan ser considerados. Lo importante es dejar en claro que los Medios de comunicación también están al servicio de las necesidades formativas del sector y, por ende, al servicio de los fines que busca el enfoque comunicativo. (MINEDUC, 2009b:5)

De acuerdo a un diagnóstico sobre las fortalezas y debilidades del currículum de la Reforma, realizado por el Mineduc, identificó algunos puntos que pudieran inducir a una lectura distorsionada o que dificultara implementaciones didácticas consecuentes con el enfoque planteado (MINEDUC, 2009b:7):

Tabla 3. Dificultades para implementación didáctica del modelo de lectura en la Reforma del Mineduc 2009.

Debilidad del Marco vigente (aludiendo al del 2005)	Soluciones propuestas en el currículum (aludiendo a la actualización 2009)
<p>Presencia de ejes que podían entenderse como contenidos disciplinarios que se justificaban en sí mismos.</p> <p>(Según el estudio del Equipo de Seguimiento de la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC (2006), es evidente la tendencia en el sistema a considerar los ejes de cada ciclo como “materias” a pasar, como sucede con Medios de comunicación o Literatura).</p>	<p>Literatura, Medios de comunicación y Manejo y conocimiento de la lengua, abordados en coherencia con el enfoque del sector.</p>

Fuente: Mineduc 2009

La Literatura, los Medios de comunicación y el Manejo y conocimiento de la Lengua son componentes que no pierden su presencia ni importancia para el sector. En tanto son inherentes a la identidad de un área que se hace cargo del lenguaje, mantienen su vigencia y relevancia para la formación de los estudiantes. Instalados en la base de los tres ejes, ellos operan como el contexto fundamental desde donde es posible construir el aprendizaje buscado. Esto en congruencia con los propósitos formativos del sector. Pero, además, desde el plano didáctico, la pretensión es clarificar que estos componentes no están al servicio de otros fines o que solo pueden justificarse en sí mismos, sino que ellos son el espacio desde donde se consigue el aprendizaje.

En el Ajuste se busca dar claridad sobre la presencia e importancia de la Literatura, los Medios de comunicación y el Manejo y conocimiento de la lengua, sin convertirlos en contenidos en sí mismos. Para lograrlo se ha adoptado la decisión, que es común para todos, de darles presencia en los OF y CMO de cada uno de los ejes. De paso, esta opción ha permitido lograr el otro objetivo, que es destacar la progresión de las habilidades involucradas en el tratamiento de cada uno de los componentes a lo largo de todo el currículum. (MINEDUC, 2009b:8). Los objetivos que se ha propuesto el Ajuste en relación a la claridad, a una estructura más simple y a la descripción de los aprendizajes clave, están en el centro de los intereses del sector. Al realizar este trabajo, se busca un currículum que resulte más comunicable y fácil de abordar en cuanto a la transferencia de los saberes disciplinares convertidos en saber enseñable. Las opciones que sustentan la propuesta continúan los principios que inauguró la Reforma del noventa y propician, desde esa base, un intento de mejor articulación entre el enfoque y los propósitos formativos. (MINEDUC, 2009b:11)

En resumen este Marco representa una reordenación y profundización de la orientación que se ha venido dando al enfoque del lenguaje y la comunicación desde el comienzo de la actual reforma. Se centra así en una propuesta que pone el acento en la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa que permita que los estudiantes, al término de su etapa escolar, enfrenten con la debida preparación los desafíos que suponen la continuación de estudios de nivel superior y/o el ingreso al mundo laboral.

2.5.3. Enfoque Comunicacional o Funcional Comunicativo y la inclusión de los Medios de Comunicación en el Sector de Lenguaje y Comunicación.

Pérez, M^a Amor (2004) reflexionar y profundizar en el concepto de “competencia mediática”, además de situarnos dentro de las claves del enfoque comunicativo para la enseñanza de los nuevos lenguajes de comunicación. Nos parece que esa perspectiva nos permite insistir en el análisis de los procesos de percepción y las estrategias cognitivas que ha de desarrollar el alumnado para entender, comprender, valorar y crear con los nuevos lenguajes, ya que lo que caracteriza a los medios y a las

tecnologías de la información y comunicación es un discurso con una gran variedad de códigos y diversos usos lingüísticos e iconográficos. (Pérez, 2004:19-20).

Las personas aprender a usar el lenguaje como medio para integrarse en la sociedad a la que pertenecen puesto que éste, vinculado al pensamiento, al conocimiento y a su mundo, es el que hace posible que regulen sus actividades y las del resto de su entorno. El objetivo fundamental en la enseñanza de las lenguas en nuestros días ha de ser, desde esta óptica, mejorar su competencia en el uso de los lenguajes que actualmente coexisten, se multiplican e hibridan proporcionando nuevas situaciones de intercambio comunicativo. (Pérez, 2004:19).

En opinión de Féce (2000:136), “una teoría crítica de los medios audiovisuales consiste, básicamente, en desmontar la aparente naturalidad de las imágenes, en discutir la supuesta transparencia de los medios audiovisuales”. (Pérez, 2004:65). Por tanto, el significado no es inherente a los signos, sino que se construye a partir del uso de los interlocutores y en esa construcción de los significados tienen hoy día un papel relevante los medios y las tecnologías, en tanto que connotan formas concretas de interpretar o designar la realidad. Así, el análisis de los significados culturales ha de ser fundamentalmente semiológico, superando la obsesión metodológica de los inventarios formales. (Pérez, 2004:67)

La perspectiva de los llamados enfoques comunicativos desarrollados en los últimos años en el campo de la didáctica de las lenguas confirman el interés de estos planteamientos y muestra lo acertado de su inclusión en el currículum, puesto que, precisamente, se pone el énfasis en el fenómeno de la comunicación y en la especial dimensión que alcanza por la mediatización de lo tecnológico. En la actualidad este enfoque supone el camino más conveniente para el desarrollo de la competencia comunicativa, requerida en nuestra sociedad, esto es, los procesos de percepción y estrategias cognitivas que han de desarrollar los sujetos para entender, comprender, valorar y crear con los nuevos lenguajes audiovisuales. (Pérez, 2004:98)

La finalidad de la Educación en Medios de Comunicación es, por lo tanto, la de potenciar la comprensión activa y consciente de los mensajes de los medios y de la interpretación que éstos hacen de la realidad, de manera que las personas se formen para un consumo activo y crítico de éstos. En este sentido, Bernabeu (1996:79) ha

señalado como finalidades de la Educación en Medios de Comunicación, por un lado, la formación de niños, niñas y jóvenes de ambos sexos para que sean receptores críticos, selectivos y activos ante los mensajes que reciben de los distintos medios masivos. Y por otro, el fomento de la cultura comunicativa en el centro escolar. (Pérez, 2004:100)

El enfoque más usual es el que sitúa a la Educación en Medios como contenido – conceptual, procedimental o actitudinal- dentro de los bloques de contenidos de las áreas curriculares concretas. Este planteamiento supone una reducción a la hora de integrar los medios en el currículum pues se refiere a su uso como auxiliares y recursos didácticos, con lo que la función que consideramos más genuina, de análisis de la comunicación contemporánea desde una vertiente activa, esto es crítica y lúdica, se pierde, y con ella el concepto global de la comunicación. (Pérez, 2004: 102)

La inclusión o no de la Educación en Medios de Comunicación como eje transversal del currículum refleja, como hemos ido analizando, un modelo concreto de concepción de la enseñanza, así como un tipo definido de conceptualización del uso didáctico – global o parcial- de los medios de comunicación en el aula. Dicho uso implicaría concebir los medios de comunicación no sólo como una aportación de contenidos informativos o conceptuales, sino como recursos para la motivación puesto que sus características indudablemente facilitan esta tarea que es prioritaria a la hora de iniciar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Supondría, además, una dinámica didáctica adecuada y centrada en el alumnado, posibilitaría la atención a los valores y a la interculturalidad, permitiría el desarrollo del pensamiento crítico y la actitud investigadora, redundaría en el planteamiento de la interdisciplinariedad, además de que, evidentemente, potenciaría el aprendizaje a través del descubrimiento y favorecería la capacidad de producir y emitir respuestas acordes con las nuevas formas de comunicación. (Pérez, 2004:103-104)

La consideración de la *Educación en Medios de Comunicación* exclusivamente dentro de proyectos o programas de *Nuevas Tecnologías* responde a una visión reduccionista de este trascendental ámbito de conocimiento, puesto que prevalecen los medios tecnológicos a los lenguajes y especialmente a la consideración teórico-práctica del nuevo ámbito de conocimiento (Aguaded, 1994; Pérez, 2004)

Considerar los medios como simples instrumentos tecnológicos facilitadores de la enseñanza nos aleja de los modelos conceptuales que establecen como elementos clave de la Educación en Medios de Comunicación el estudio de la semiótica, la ideología, los contextos sociales de la producción y el consumo y el público destinatario, además del planteamiento de transversalidad, como hemos visto. Ello supone una concepción simplista del uso de éstos que ha traído consigo la separación artificial del uso de los medios, distinguiendo, por un lado, la prensa y, por otro, las llamadas nuevas tecnologías, sin que haya habido un planteamiento en profundidad de la visión global de la comunicación y de las aportaciones que este eje transversal, presumiblemente, generaría como ámbito de conocimiento específico en el marco del desarrollo curricular. (Pérez, 2004:111).

La tarea de enseñar y aprender lengua y literatura no se reduce al dominio de los contenidos de la comunicación, implica también el ejercicio de los procesos que convierten esos contenidos en acciones. Esta enseñanza requiere una postura abierta a las múltiples y plurales visiones que existen en nuestros días en torno a los diferentes y variados fenómenos comunicativos, la complicación de las estructuras de significado y la hibridación de los códigos. Dicha postura ha de encaminarse hacia una actitud investigadora desde la propia práctica docente. (Pérez, 2004:141)

En términos generales, podemos decir que el concepto de competencia comunicativa surge del planteamiento del acto de habla como foco de atención en el estudio del lenguaje, frente al estudio del código lingüístico y de una tradición sobre todo etnológica y filosófica que aborda el estudio de la lengua en uso y no como sistema descontextualizado. (Pérez, 2004:147). El concepto de lenguaje como instrumento de comunicación personal e interpersonal subyace en la filosofía de cualquier currículum del área de lengua y literatura para Secundaria en nuestros días. (Pérez, 2004:156).

El enfoque comunicativo-funcional permite trasladar la atención hacia el uso de la lengua como instrumento de comprensión y expresión, tanto en el plano interpersonal como en la interacción social, desde una perspectiva funcional en tanto que el conocimiento de los recursos de la comunicación sirva para la manifestación de los intereses del alumnado y posibilite una actitud crítica respecto al papel reproductor de

la escuela en su dimensión lingüística (Osorno, 1991:23). SE desarrolla en el área de lengua y literatura, pero la relación de la comunicación y la educación implica algo más. (Pérez, 2004:169)

Paulo Freire (1997) indicaba tres ideas que pueden ser fundamentales para nuestros planteamientos de una pedagogía de la comunicación y en consecuencia, para la finalidad que nos hemos propuesto de enseñar y aprender la competencia mediática, a partir de los nuevos lenguajes de la comunicación. La primera idea se refiere al acto comunicativo como un proceso negociado, la segunda a la existencia de un “cuadro significativo común” y la tercera a la educación como comunicación. (Pérez, 2004:169).

2.6. Formación Docente en Pedagogía para la Enseñanza Básica y Media del Ministerio de Educación de Chile

2.6.1. Marco Regulador de Formación Docente en Pedagogía para la Enseñanza Básica y Media del Ministerio de Educación de Chile.

Los documentos que siguen son los que prescriben y regulan la formación inicial y continua docente de Pedagogía para la Enseñanza Básica y Media:

Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía (CPEIP): Analizaremos los *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media 2012:* Introducción; Habilidades profesionales básicas; Estándares visión sinóptica; I. Estándares pedagógicos; II. Estándares disciplinarios para la enseñanza; Lenguaje y Comunicación. (89 páginas)

Evaluación Inicia: Actualmente se aplicará la Prueba inicia a los egresados de carreras de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación en Abril de 2013. Las pruebas de conocimientos disciplinares serán elaboradas por un equipo formado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) – U. de Chile, Centro de Modelamiento Matemático (CMM) – U. de Chile, Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) – U. de Chile, Centro de Políticas

Comparadas en Educación (CPCE) – U. Diego Portales. Analizaremos el Temario de la Prueba de Conocimientos Disciplinarios Educación Media: Lenguaje y Comunicación.

Competencias y Estándares TIC para la profesión docente 2011 (Enlaces): Publicación que contiene una actualización de las “Competencias TIC en la profesión docente”. La actualización se propuso mantener la base de las cinco dimensiones e intensificar la relación con el Marco de la Buena Enseñanza y con otros referenciales de interés, especialmente el de UNESCO. Las cinco dimensiones (Pedagógica, Técnica, de Gestión, Social, ética y legal, y de Responsabilidad y desarrollo profesional) se trabajan a través de competencias, criterios y descriptores y refieren al Marco para la Buena Enseñanza a través de considerar funciones de planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal y la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el quehacer incorporando las TIC.

2.6.2. Formación Inicial Docente en Chile.

De acuerdo a la información disponible por la Comisión Nacional de Acreditación en red (www.cnachile.cl) las alternativas de Acreditación de carreras y programas son las siguientes:

- Si la carrera cumple íntegramente con los criterios de la evaluación, la acreditación puede extenderse por un plazo de hasta siete años. La cantidad de años se otorga en conformidad con el nivel de cumplimiento de los criterios de evaluación y los propósitos de las instituciones o programas. Al cabo del plazo otorgado, las instituciones podrán repetir el proceso, con el fin de optar a un nuevo período de acreditación.
- Si una carrera no cumple íntegramente con los dichos criterios, pero presenta niveles de cumplimiento aceptables, la Comisión podrá acreditarla por un periodo inferior
- Si el nivel de cumplimiento de los criterios no es aceptable, la Comisión no otorgará la acreditación y formulará las observaciones correspondientes. La carrera podrá volver a someterse al proceso de acreditación en un plazo de

dos años, donde se considerarán dichas observaciones y las medidas implementadas por la institución para subsanarlas.

Es importante también precisar que en el Artículo 28 de la Ley 20.129 del Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad de la educación superior, el proceso de acreditación de carreras y programas de pregrado se realiza, sobre la base de dos parámetros de evaluación:

- El perfil de egreso de la respectiva carrera o programa. La definición del perfil de egreso deberá considerar, el estado de desarrollo y actualización de los fundamentos científicos, disciplinarios o tecnológicos que subyacen a la formación que se propone entregar y las orientaciones fundamentales provenientes de la declaración de misión y los propósitos y fines de la institución.
- El conjunto de recursos y procesos mínimos que permiten asegurar el cumplimiento del perfil de egreso definido para la respectiva carrera o programa. De esta forma, la estructura curricular, los recursos humanos, los elementos de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, la modalidad de enseñanza y los aspectos pedagógicos, la infraestructura y los recursos físicos deben ordenarse en función del logro de dicho perfil.

2.6.3. Formación Continua Docente en Chile

De acuerdo a la Ley Nacional de Educación, en su artículo 67 sobre los docentes y su formación, se expone que uno de los derechos de los docentes es la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera. Lo que a la vez se expresa como una de sus obligaciones, señalando que deben capacitarse y actualizarse en forma permanente. En los artículos 71 y 72, se puntualiza que la finalidad de la formación docente es la de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Finalidad que debe ser lograda a través de funciones tales como: la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa. Para ello, la política nacional de formación docente contempla

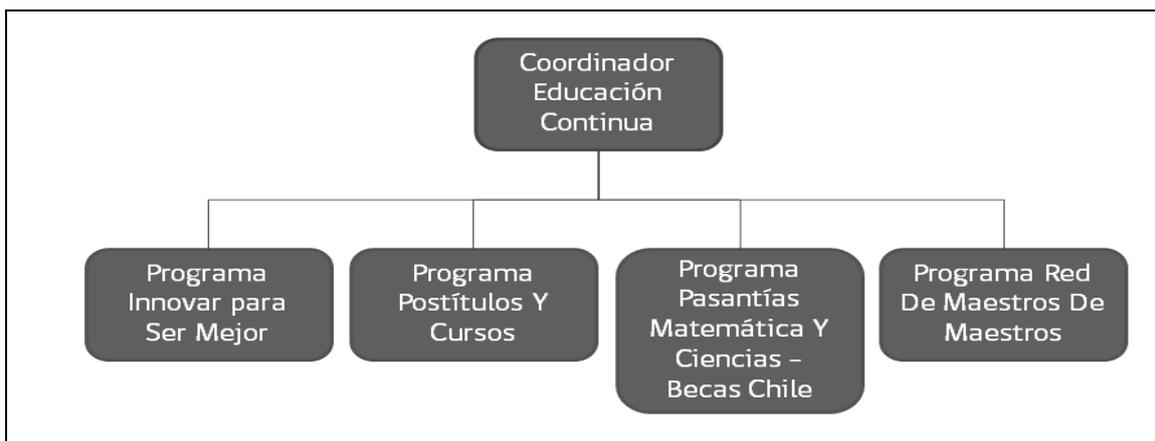
entre sus objetivos, el de ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los y las docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza, según se expresa en el artículo 73.

En nuestro país, los profesores tienen una larga tradición de perfeccionamiento. Hasta la década del 60, actualizaban sus conocimientos en instituciones vinculadas con los gremios docentes y, a partir de 1967, se abre un nuevo cauce institucional, gracias a la creación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Actualmente, los docentes cuentan con una oferta de formación continua, que es posible clasificar del siguiente modo:

- Ministerio de Educación, a través del CPEIP y otros programas, preferentemente mediante convenios con universidades, con un financiamiento estatal.
- Universidades, mediante una oferta propia y financiamiento personal o del empleador.
- Instituciones de perfeccionamiento inscritas en CPEIP, con un financiamiento personal o del empleador
- Sostenedores mediante contratos de instituciones o consultores para programas específicos, con un financiamiento proveniente de recursos propios del sostenedor, de la franquicia SENCE, de los Planes de Mejoramiento Educativo de la Ley SEP, de los Planes de Superación Profesional de la Evaluación Docente, entre otras fuentes.

El área de Educación Continua pertenece al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (CPEIP) del Ministerio de Educación de Chile, es el área que se encarga de proveer cursos y postítulos a los profesionales de la educación que se encuentran ejerciendo en establecimientos municipales y particulares subvencionados. A continuación se presenta un diagrama de los programas pertenecientes al área de Educación Continua:

Cuadro 3. Diagrama de los programas pertenecientes al área de Educación Continua



Fuente:
www.educacioncontinua.mineduc.cl/index2.php?id_portal=76&id_seccion=4062&id_contenido=18476

En los últimos años, el CPEIP ha configurado una política de formación continua que considera actividades de aprendizaje entre pares y mediante convenios con universidades. Entre éstas cabe destacar:

- Actividades de actualización, tales como talleres comunales, cursos para apropiación Curricular, pasantías nacionales e internacionales, perfeccionamiento con uso de TICs y líneas especiales para docentes de educación parvularia y de la educación media técnico profesional.
- Programas de especialización de docentes, a través de Postítulos asignados a universidades acreditadas para especialización en sectores curriculares de Educación Básica (5º a 8º) y en el primer ciclo; y, Postítulos en Pedagogía para profesionales que ejercen en las especialidades de la educación media técnico profesional.
- Red de Maestros de Maestros, constituida por docentes de excelencia, con un énfasis reciente en la formación de mentores para apoyar a docentes principiantes.
- Formación en servicio para equipos directivos, a través de cursos y talleres de aprendizaje entre pares.
- Apoyo a los sostenedores municipales para la realización de los planes de superación profesional destinados a docentes que han obtenido nivel básico e insatisfactorio en su evaluación de desempeño.

El Ministerio de Educación, a través del CPEIP y Enlaces⁵, o mediante convenios con universidades presenta una oferta académica de cursos de formación docente relacionada con Educación Mediática respondiendo a los requisitos del currículum nacional y de la formación inicial del profesorado, es decir, son cursos de implementación curricular basados en las nuevas Bases Curriculares y los Estándares Orientadores para Egresados de carreras de Pedagogía, en modalidad presencial y online. Los cursos se destacan por ser modulares y abarcar los objetivos de aprendizaje de los ejes de las asignaturas, en conjunto con estrategias metodológicas y de evaluación para cada objetivo de aprendizaje.

- El Ministerio de Educación, a través de Enlaces, busca promover el desarrollo de competencias TIC en todos los actores del sistema escolar, a partir de una oferta formativa para los diferentes niveles de desarrollo de competencias y acorde a las necesidades de cada uno de los perfiles identificados en el sistema escolar, estableciendo las condiciones necesarias para el uso pedagógico y de la gestión educativa de los recursos e infraestructura instalada en los establecimientos educacionales en el marco del plan TIC. Los pilares son:
- Definición de competencias y perfiles: Promover la instalación de estándares de competencias TIC en cada uno de los perfiles definidos en el sistema educativo (Ver anexo 4) Se han definido a la fecha Marcos para el desarrollo de competencias TIC en cinco de los nueve perfiles de actores del sistema escolar definidos: Docentes, directivos, orientadores, Jefes de UTP y Encargados de CRA.
- Plan de formación: Enlaces ha construido un modelo de formación que busca promover el desarrollo de competencias TIC en todos los actores del sistema escolar. El modelo considera una oferta formativa para los

⁵ Enlaces, Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación, que nace en 1992 con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación mediante la informática educativa y el desarrollo de una cultura digital. Trabaja con todos los colegios subvencionados de Chile, entregando estrategias de enseñanza con el uso de tecnología, capacitando profesores, ofreciendo talleres para estudiantes y disponibilizando recursos educativos digitales e infraestructura. Los cursos se realizarán en distintas modalidades entre mayo y agosto de 2013. El Mineduc entrega una beca por el 100% de su valor.

diferentes niveles de desarrollo de competencias (Nivel básico, común, diferenciado y especializado) y acorde a las necesidades de cada uno de los perfiles identificados en el sistema escolar, estableciendo las condiciones necesarias para el uso pedagógico de los recursos e infraestructura instalada en los establecimientos educacionales en el marco del Plan TEC.

- Evaluación de competencias: Evaluación del nivel de desarrollo de competencias TIC de los diversos actores del sistema escolar para enriquecer las prácticas profesionales innovando con la integración de tecnología. Específicamente, se desarrollan dos líneas de evaluación: evaluación de estudiantes y evaluación de docentes y directivos.

El plan de formación comprende la siguiente progresión, en los que se organizan los diversos cursos de perfeccionamiento⁶:

- *Plan Básico*: Plan que busca el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes mínimos requeridas para que un docente pueda usar las TIC en su ejercicio profesional. Está enfocado en la iniciación y adopción de TIC por los diversos actores del sistema educativo, su visión está centrada en el medio, sus usos y posibles extensiones. Los cursos de este plan están asociados al conocimiento y manejo básico de herramientas de productividad por ejemplo, utilizar un procesador de texto, una planilla de cálculo, navegar por internet, etc.
- *Plan Común*: Plan que se orienta al desarrollo de competencias TIC comunes a todos los perfiles ocupacionales del sistema escolar, que permitan una adaptación de las TIC a sus prácticas profesionales habituales, por ejemplo: incorporar TIC en el desarrollo de procesos educativos, utilizar TIC para emitir documentos que apoyen las tareas administrativas, etc.
- *Plan Diferenciado*: Plan que se enfoca al desarrollo de las competencias TIC propias de cada cargo o perfil, este plan busca la apropiación de las TIC, de manera tal que los diversos actores experimentan un cambio en la calidad de las experiencias implementadas, ya que existe un dominio

⁶ Información obtenida en <http://www.enlaces.cl/index.php?t=75&i=2&cc=1335&tm=2>

de los recursos por ejemplo, integración de software de enseñanza del idioma inglés en las prácticas pedagógicas para profesores de inglés.

- *Plan Especializado*: Plan que se enfoca al desarrollo de competencias asociadas a temáticas que expresan altos niveles de especialización y de innovación en los usos de TIC para el quehacer profesional. Realizando un uso creativo y original, de los recursos disponibles. Por ejemplo, integración de dispositivos móviles en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El proceso de formación para el desarrollo de competencias TIC en docentes y directivos, se encuentra abierto para los establecimientos educacionales que participan de las siguientes iniciativas de Enlaces del Mineduc: Integración de Modelos Pedagógicos en los Sectores de inglés y Matemáticas; Actividades con TIC para el Sector de Educación Tecnológica; Piloto Tablet para Educación Parvularia; TIC y Diversidad.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLOGICO

CAPÍTULO III: MARCO METODOLOGICO

3.1. Perspectiva epistemológica: Construccinismo

Una perspectiva epistemológica es una forma de comprender y explicar cómo conocemos lo que sabemos: ¿Qué tipo de conocimiento obtendremos en una investigación? ¿Qué características tendrá ese conocimiento? ¿Qué valor puede otorgarse a los resultados obtenidos? En otras palabras, la postura epistemológica alude al cómo obtenemos un determinado conocimiento de la realidad y al cómo determinamos el estatus que se debe asignar a las interpretaciones que realizamos y a la comprensión que con ellas alcanzamos. Si bien Crotty (1998) y Sandín (2003) identifican tres perspectivas epistemológicas fundamentales (el *objetivismo*, el *construccionismo* y el *subjetivismo*), en coherencia con nuestra investigación, enmarcaremos nuestro estudio en la epistemología *construccionista*⁷, pues desde ésta perspectiva se concibe la verdad como una construcción social, donde los significados emergen de nuestra interacción con la realidad sociocultural. En lo fundamental, esto implica comprender que el conocimiento no se descubre, sino que más bien se construye a partir de discursos situados en un contexto social y cultural.

3.2. Perspectiva teórica: Interpretativa y Sociocrítica

El empleo del concepto de perspectiva teórica nos permite trascender la racionalidad simplificadora que establece márgenes inconmensurables entre los enfoques interpretativos, por un lado, y los enfoques críticos, por otro⁸. Creemos que ambas perspectivas teóricas nos aportan la posibilidad de orientarnos teóricamente en la interpretación del sentido de los discursos, aunque también desplazarnos a la formulación de aproximaciones críticas respecto del objeto de estudio y que se expresarán en la elaboración de nuevas propuestas teórica y metodológicas.

El interpretativismo, heredero de las corrientes hermenéutica, fenomenología e

⁷ El *construccionismo* o *construccionismo social* deriva en gran parte de los trabajos de Karl Manheim (1893-1947) y de la obra de Berger y Lukmann *The Social Construction of Reality* (1967) (Berger y Luckmann, 1967), aunque sus bases pueden encontrarse ya en Hegel y Marx.

⁸ Respecto del concepto de paradigma, tal como lo conocemos actualmente y nacido en el marco de la historia de la física (Kuhn, 1986), creemos que es más acorde con el contexto de producción de conocimiento y sus respectivas revoluciones que se sitúa dentro de las ciencias de la naturaleza y no en las ciencias sociales. Recuérdese la noción de inconmensurabilidad.

interaccionismo simbólico (Crotty, 1998), descansa en los siguientes supuestos básicos que nos permiten abordar nuestro estudio (Sandín, 2003): la naturaleza interpretativa, holística, dinámica y simbólica de todos los procesos sociales; el contexto como un elemento constitutivo de los significados sociales; el objeto de la investigación es la acción humana y las causas de esas acciones residen en el significado interpretado que tienen para las personas que las realizan; el objeto de la construcción teórica es la comprensión teleológica antes que la explicación causal; y, finalmente, que la objetividad se alcanza accediendo al significado subjetivo que tiene la acción para su protagonista.

Si bien, la corriente interpretativa nos ofrece mediante la interpretación lingüística centrarnos en la comprensión del sentido de un discurso (Gadamer, 1977), la teoría crítica nos permite ir más allá de esta interpretación comprensiva a dirigir la lectura del discurso hacia dimensiones vinculadas con aspectos ideológicos. Para efectos de nuestro estudio compartimos con la teoría crítica los siguientes supuestos (Kincheloe y McLaren, 1994): todo el conocimiento está fundamentalmente mediatizado por relaciones de poder que son de naturaleza social y están históricamente constituidas; los hechos nunca pueden ser separados del campo de los valores y la ideología; la relación entre concepto y objeto y entre significante y significado no es estable y a menudo se encuentra mediatizada por las relaciones sociales de la producción capitalista y el consumo; el lenguaje es central en la formación de la subjetividad, tanto del conocimiento consciente como inconsciente; que determinados grupos de la sociedad son más privilegiados que otros constituye una opresión más enérgica cuando los subordinados aceptan su estatus como algo natural, necesario o inevitable; la opresión tiene muchas caras y la preocupación o interés por sólo una de las formas puede ser contraproducente debido a la conexión entre ellas; y, por último, el reconocimiento de que las prácticas de investigación dominantes generalmente están implicadas en la reproducción de opresión de clase, raza y género.

3.3. Método: Investigación Cualitativa

La investigación cualitativa tiene por objetivo la comprensión de los fenómenos sociales y socioeducativos desde los niveles descriptivo, interpretativo y crítico. En

coherencia con nuestro problema de estudio y los objetivos, hemos optado por la estrategia de la investigación cualitativa (Ruiz Olabuenaga, 1996). Esto considerando que la investigación cualitativa se orienta a comprender un fenómeno social o el significado de un texto y, nuestro caso, que nos interesa la comprensión interpretativa y crítica nuestro objeto de estudio y la elaboración de propuestas (y no la comprobación, la constatación, ni la demostración de la existencia de una teoría previamente formulada).

La investigación cualitativa, basada en la apertura y la capacidad de reflexión del investigador, se identifica con los siguientes rasgos (Flick, 2007) los que asumimos en esta investigación, dada sus características epistemológicas y teóricas, fundamentadas anteriormente: la adecuación de los métodos y las teorías; las perspectivas de los participantes y su diversidad; el poder de reflexión del investigador y la investigación; la variedad de enfoques y métodos en la investigación cualitativa; la *Verstehen*⁹ como principio epistemológico; la reconstrucción de casos como punto de partida; la construcción de la realidad como base; el texto como material empírico.

3.4. Técnicas y procedimiento de recogida y análisis de los documentos oficiales: Revisión Documental y Análisis Comparativo del Currículum

Como se trata de una investigación que se realiza desde los documentos oficiales existentes en el sistema educativo chileno, ya sea a nivel de currículum escolar como de formación docente, cabe precisar cómo entendemos el currículum:

Después de las teorías críticas y pos-críticas, no podemos ver más al currículum con la misma inocencia de antes. El currículum tiene significados que van mucho más allá de aquellos a los cuales las teorías tradicionales nos confinaron. El currículum es lugar, espacio, territorio. El currículum es relación de poder. El currículum es trayectoria, viaje, recorrido. El currículum es autobiografía, nuestra vida, curriculum vitae: en el currículum se forja nuestra

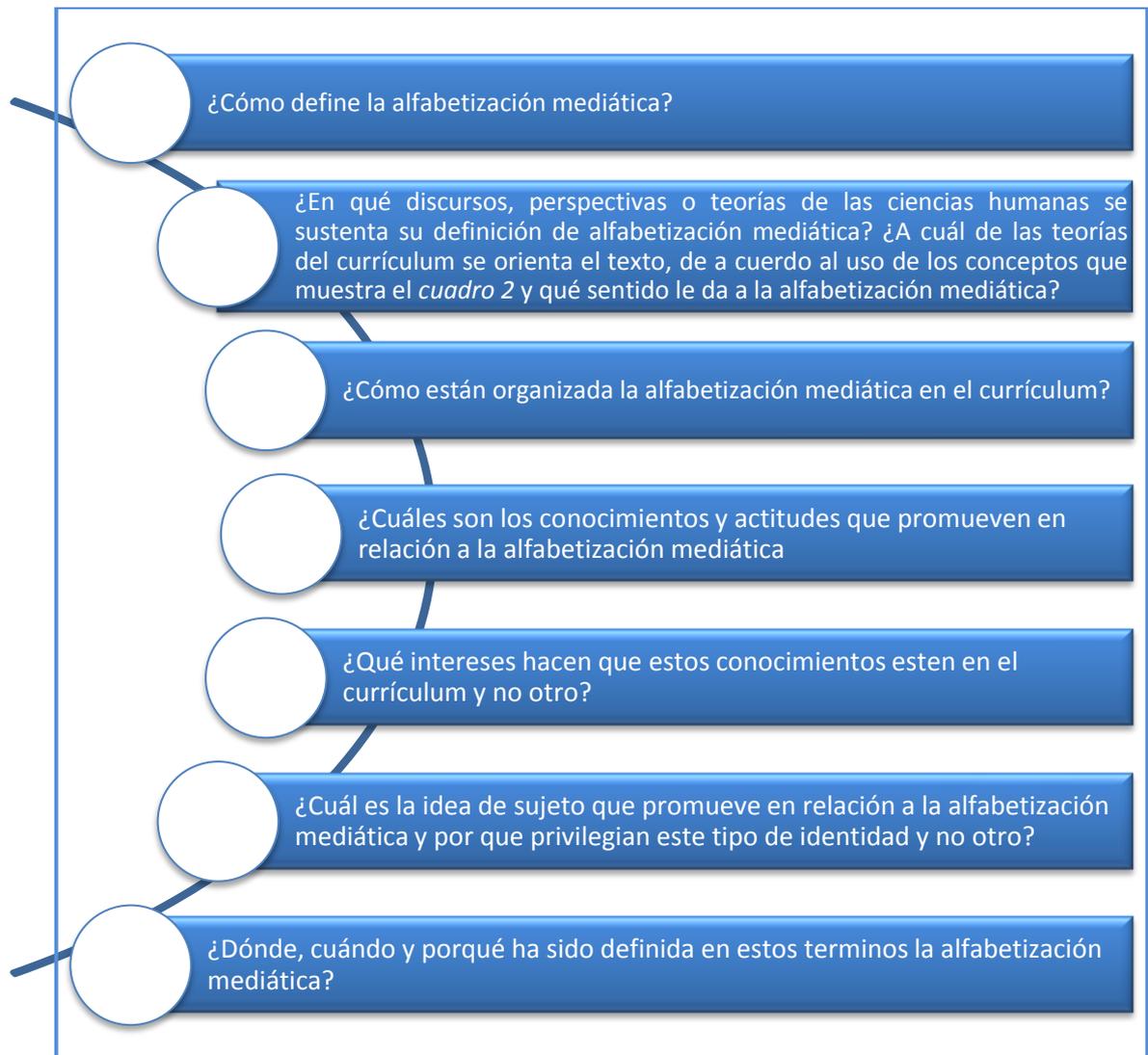
⁹ La investigación cualitativa trata de comprender el fenómeno o acontecimiento en estudio aplicando la *Verstehen*, la cual intenta comprender es la visión de un sujeto o de sujetos diferentes, el curso de las situaciones sociales (conversaciones, discurso, procesos de trabajo) o las reglas culturales o sociales pertinentes a una situación.

identidad. El currículo es texto, discurso, documento. El currículo es documento de identidad. (Tadeu da Silva. 1999:187).

Por lo tanto para nuestra aproximación a los documentos curriculares tendremos presente qué es para nosotros el currículum a través de los siguientes conceptos: discurso, cuestión de poder, experiencia, significación, construcción social y cultural, territorio de identidad, carácter histórico, ético y político, los que nos permiten formular las preguntas orientativas con las que emprenderemos la lectura, análisis e interpretación de los documentos seleccionados.

Cuadro 4: Visualización de los elementos que orientarán el Análisis Crítico del Discurso de los documentos oficiales en currículum escolar y formación docente en relación a la alfabetización mediática.





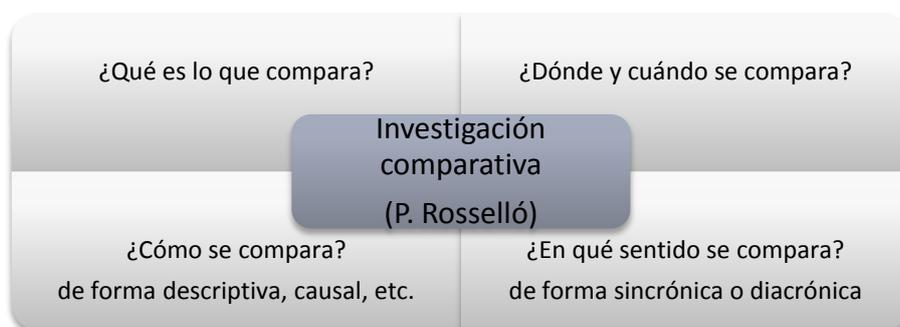
De acuerdo a la naturaleza teórica del presente estudio y sus respectivos objetivos de investigación, metodológicamente empleamos la técnica de **“Revisión Documental”** de todos aquellos textos seleccionados para nuestro estudio y para el análisis y valoración de los fundamentos teórico- metodológico y pedagógicos de propuestas curriculares de alfabetización mediática de organismos internacionales con el currículum chileno utilizando el método de **“Educación Comparada”**.

Siguiendo a Velloso y Pedró (1991:98) entendemos la educación comparada es la ciencia que estudia los sistemas educativos o aspectos de este mediante el método comparativo con el fin de contribuir a su mejora, pues con el conocimiento de otros sistemas educativos, se puede tener una mejor comprensión del propio sistema, favorecer la comprensión de las principales tendencias de la educación mundial y la

elección de futuros educativos mejores y se convierte en un instrumento para la elaboración y ejecución de innovaciones educativas y ser por tanto un valioso auxiliar de la política educativa de los gobiernos.

Para que una investigación pueda considerarse como propiamente comparativa, debe examinarse dos o más cuestiones de parecida naturaleza, por lo que de acuerdo a la clasificación P. Rosselló (en Reventós. 1990:111) debe conocerse las siguientes cuestiones, a través de las cuales será posible afrontar un análisis propiamente comparativo:

Cuadro 5: Cuestiones a tener en cuenta para realizar un análisis comparativo (Reventós. 1990).



El método comparativo tradicional en las investigaciones de Educación Comparada contemporánea es el propuesto por G. F. Bereday (1968), que coincide con el de F. Hilker (1964) en cuanto a las fases propuestas y los contenidos y objetivos de las mismas. Sin embargo diversos especialistas y profesores d Educación Comparada han hecho aportaciones sobre este método a partir de su aplicación y resultados obtenidos, ejemplo de ello son H. J. Noah y M. A. Eckstein (1970), Lê Thành Khôi (1981), J. L. García Garrido (1982) y F. Ferrer (1990).

A continuación presentamos las etapas fundamentales del método comparativo original de G. F. Bereday y F. Hilker con las aportaciones propuestas por García Garrido (1982) (F. Ferrer. 1990:96-104):

1. Fase Predescriptiva

2. Fase Descriptiva
3. Fase Interpretativa
4. Fase de Yuxtaposición
5. Fase Comparativa
6. Fase prospectiva

De estas etapas de acuerdo a Pedró y Velloso (1991) son cuatro las más utilizadas: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. Esto no significa que todas estén presentes en estudios comparados.

La fase de descripción es la presentación de la información recopilada del sistema o de un hecho educativo en particular. En la actualidad también podemos encontrar este tipo de trabajo en los informes de organismos internacionales, por ejemplo, la UNESCO, donde también están presentes gran cantidad de datos estadísticos que complementan la descripción.

Bartolomé (2000), en la conferencia inaugural del curso 2000-2001 en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, ha señalado en su discurso Hacia dónde va la investigación educativa algunas dimensiones que perfilan la dirección que en la actualidad toma la investigación educativa considerada desde un enfoque social (pp. 22-28), siendo una de ellas la investigación comparada que a nivel internacional adquiere cada vez mayor importancia:

La investigación comparada a nivel internacional adquiere cada vez mayor importancia (Bosker, 1999), aunque este autor se lamenta de la pobreza de resultados por la falta de validez y fiabilidad de los instrumentos. Los proyectos europeos de investigación son un reclamo para los grupos pero suponen una inversión previa fuerte de tiempo, esfuerzo y recursos. Finalmente, cada vez más contamos con el espacio virtual, que nos permite abarcar el mundo entero. (Bartolomé. 2000:27).

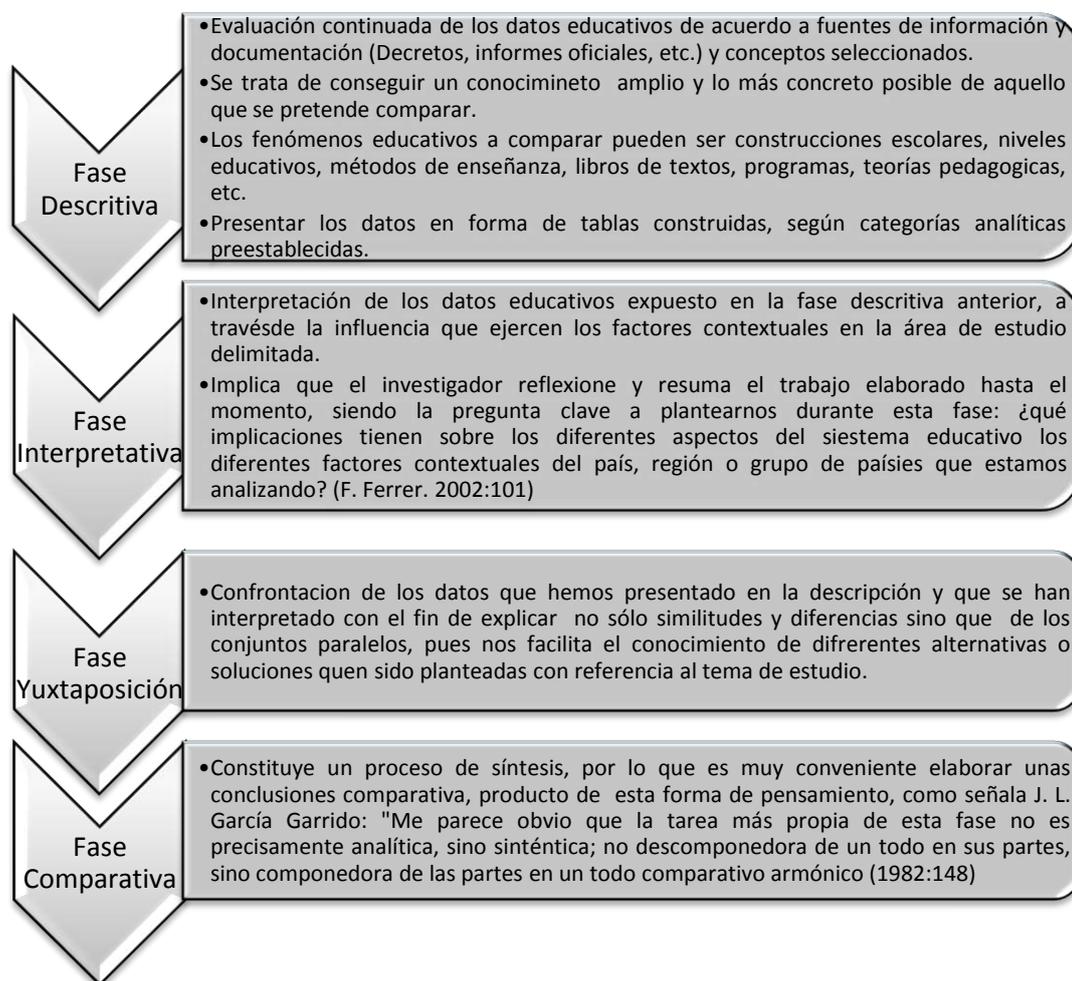
La fase de interpretación intenta dar explicaciones sobre el fenómeno estudiado. Pone énfasis y profundiza la etapa descriptiva. Se trata de encontrar el por qué y para

qué de las descripciones hechas. Requiere de mayor conocimiento por parte del investigador de la historia del fenómeno educativo estudiado, sus dimensiones sociales, políticas, económicas, culturales.

La fase de yuxtaposición tiene como finalidad colocar ordenadamente en paralelo los elementos del sistema educativo sobre los que se viene trabajando. Se yuxtaponen aquellos elementos de un sistema que guardan correspondencia con sus iguales en otro sistema. Cuando se colocan frente a frente los elementos seleccionados, se desprende una información sobre sus diferencias y semejanzas.

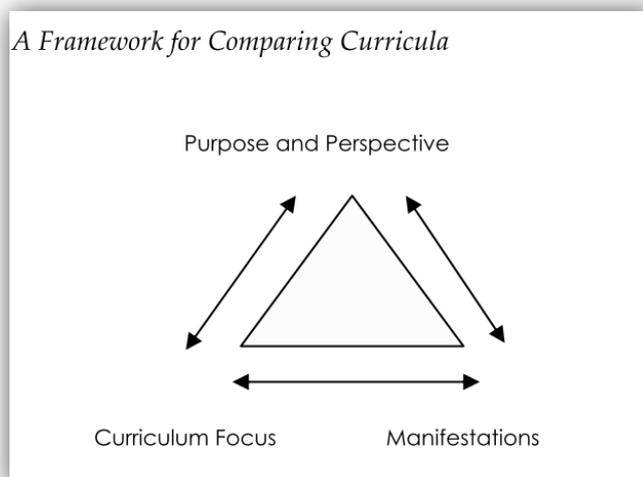
La cuarta fase, donde debe haber un criterio de comparación que la oriente, establece relaciones entre dos o más fenómenos de un mismo género, relaciones que sirven para deducir una congruencia, una afinidad o una discrepancia. Se trata de ver si las características de los fenómenos que se comparan se corresponden totalmente, en parte o no se corresponden. Una vez realizado este paso ya se pueden emitir conclusiones del estudio y surge un conocimiento nuevo emergido de la comparación.

Cuadro 6: FASES DEL MÉTODO COMPARATIVO (Ferran F.: 2002; Pedró y Velloso: 1991; Reventós F.: 1990; García Garrido: 1982)



Además de las fases para una investigación comparativa en educación, Adamson y Morris (2007) señalan que toda investigación comparativa en educación, y específicamente, en el currículo, debe presentar un marco para la realización de la investigación comparativa del currículum, cuyas dimensiones son las que se presentan en la *cuadro 7* :

Cuadro 7: Marco para la investigación comparativa del currículum (Adamson y Morris, 2007)



Fuente: Adamson y Morris. Comparing Curricula. En: Comparative Education Research. Approaches and Methods. 2007: 270

Estas dimensiones interconectadas son definidas por los autores como:

The framework is based on the premise that the inquirer has a purpose, be it utilitarian (e.g. policy making) or the generation of new understandings. Having a purpose implies the adoption of a perspective. The purpose also informs the question(s) that the inquirer wishes to answer, which in turn would suggest a focal point – an aspect or component of the curriculum – for the inquiry. Data would then be collected from relevant curricular manifestations, which could include documents or behaviours (Adamson y Morris. 2007: 270)

Por lo tanto, para la fase de análisis del currículum escolar chileno que estamos estudiando, el método de educación comparada es el más idóneo, pues nos permite comprender mejor el currículum en Educación Media en Lenguaje y Comunicación y las políticas curriculares nacionales e internacionales en alfabetización mediática, a través de la comparación paralela de los documentos institucionales Currículum Nacional

Chileno de Educación Media en Lenguaje y Comunicación (MINEDUC. 2005, 2009, 2015) con el Marco de Competencias Básicas, DeSeCo (OCDE. 2005), con el Program for International Student Assessment, Pisa en Lectura (OCDE, 2009) y con el Marco de Alfabetización Mediática e Informativa, AMI (UNESCO, 2011).

3.5. Documentos de la Investigación

3.5.1. Fuentes Documentales que prescriben y regulan la praxis curricular en la enseñanza básica y media del sistema educacional chileno

Desde el primer nivel de concreción curricular, se analizarán los decretos, leyes, marcos curriculares y planes y programas de estudio que exponen los principios que regulan la comprensión del fenómeno a investigar y que prescriben tanto la alfabetización mediática como la praxis del profesorado (MINEDUC, OCDE); Desde el segundo nivel de concreción curricular, se analizarán textos y programas de apoyo a la docencia y al estudiante (MINEDUC, CPEIP, OCDE).

A continuación presentamos una descripción de estas fuentes:

- *Marco/Base Curricular*: El Currículum Nacional Chileno se encuentra en un periodo de transición debido a la aprobación de la Ley General de la Educación (LGE) en el año 2009, la que incorporó modificaciones que implican reemplazar paulatinamente el instrumento vigente (Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios) por otro basado en un listado único de Objetivos de Aprendizaje (OA). Mientras dure este proceso, se encuentran vigentes dos documentos: el *Marco Curricular* (2005) y las *Bases Curriculares* (2009). Las Bases Curriculares son el nuevo documento principal del Currículum Nacional. Establecen un listado único de objetivos mínimos de aprendizaje.
- Desde el 2012 se encuentran vigentes las Bases Curriculares de las asignaturas de *Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales de 1° a 6° Básico e Idioma Extranjero Inglés de 5° y 6° Básico*. En el 2013 se incorporarán *Artes Visuales, Música, Educación Física, Tecnología y Orientación de 1° a 6° Básico*. En el caso de

Educación Parvularia, las Bases Curriculares se encuentran vigentes desde el año 2005. Las Bases Curriculares 2012 son el nuevo documento principal del Currículum Nacional. La Ley General de Educación (LGE) de 2009. Establecen cuáles son los objetivos mínimos de aprendizaje que deben alcanzar todos los establecimientos escolares del país en cada nivel y asignatura. Los programas de estudio del MINEDUC se construyen a partir de ellas. Los establecimientos que optan por programas propios también deben cumplir con los objetivos de aprendizaje de estas Bases.

- *Programas de Estudio*: Los programas de estudio ofrecen una propuesta para organizar y orientar el trabajo pedagógico del año escolar. En el caso de las Bases Curriculares, esta propuesta tiene como propósito promover el logro de los Objetivos de Aprendizaje (OA), mientras que en el Marco Curricular, el logro de los Objetivos Fundamentales (OF) y el desarrollo de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO). Los principales componentes que conforman los programas en las Bases Curriculares son: a) Objetivos de aprendizaje con los respectivos indicadores de evaluación; b) Organización en cuatro unidades; c) Propuesta de actividades y ejemplos de evaluación d) Bibliografía de apoyo. Los principales componentes que conforman los programas en el Marco Curricular son: a) Aprendizajes esperados; b) Organización en semestres y unidades; c) Propuesta de actividades de aprendizaje y de evaluación.
- *SIMCE (Sistema de medición de la calidad de la educación) de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)*: es una prueba que busca determinar en qué medida los estudiantes del sistema escolar chileno manejan las habilidades tecnológicas requeridas para aprender en la sociedad del conocimiento. La prueba SIMCE-TIC evalúa dos grandes tipos de habilidades: habilidades TIC y habilidades cognitivas de orden superior, agrupadas en tres dimensiones: información, comunicación y ética e impacto social, que de acuerdo a referentes nacionales e internacionales, se encuentran contenidas en las denominadas habilidades del siglo XXI en las cuales las TIC ofrecen una oportunidad de aplicación y desarrollo. En las Habilidades TIC, el foco está puesto en el uso y conocimientos que los estudiantes poseen de aplicaciones y funcionalidades comúnmente utilizadas, entre las que se cuentan el procesador de texto, creador de presentaciones, hoja de cálculo, explorador de archivos y diversas

herramientas web y uso de correo electrónico. El segundo grupo de habilidades refiere a habilidades cognitivas de orden superior. Esta prueba de medición tiene sus referencias en estándares o competencias para estudiantes que se han definido internacionalmente. (ver *Anexo 2: Referencias Internacionales del SIMCE TIC*)

- *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía (CPEIP)*: El componente Estándares y Orientaciones para la formación inicial docente busca definir aquello que todo egresado de una carrera de educación debe saber y poder hacer, reflejando la profundidad y complejidad de la enseñanza, y destacando aquellos aspectos que resultan indispensables y decisivos para la efectividad del quehacer docente. El objetivo de estos estándares es esclarecer, por un lado, lo que todo profesor debe saber y saber hacer en el aula, y por otro, las actitudes profesionales que debe desarrollar desde su formación como profesor de Educación de Párvulos, Básica y Media. Los estándares son una referencia útil y necesaria para las instituciones formadoras de docentes, puesto que transparentan los conocimientos y habilidades que los egresados deben ser capaces de enseñar a sus estudiantes. Por otra parte, son un referente para los futuros profesores, ya que facilitan el seguimiento que ellos mismos pueden realizar a sus propios procesos de aprendizaje.
- *Malla curricular de carreras de pedagogía en universidades chilenas*: A nivel de formación inicial docente las facultades de educación de las universidades chilenas presentan mallas curriculares coherentes a los nuevos contenidos y enfoques metodológicos necesarios para el futuro desempeño profesional de los profesores de Lenguaje y Comunicación.

3.5.2. Fuentes Documentales existentes de propuestas curriculares relacionadas con la alfabetización mediática a nivel internacional

- *Curriculum of Media and Information Literacy Unesco (2011)*: es un currículum para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) es definido como un importante recurso para lograr los objetivos planteados por la Unesco en las instancias anteriormente expuestas y

tiene la intención de proveer sistemas de educación para profesores con un marco para construir un programa a fin de que los profesores sean alfabetizados en medios e información. Este texto es significativo para nuestro estudio pues, primero se posiciona desde las tendencias actuales que se dirigen hacia la *convergencia de medios*¹⁰, y segundo, está dirigido específicamente hacia la integración de un sistema formal de educación para profesores. Esta publicación se divide en dos partes, la primera parte contiene el Curriculum AMI y el Marco de Competencias, que proporciona una visión general de los fundamentos, diseño y temas principales. Es un complemento al Marco de Competencias TIC para Profesores (2008) de la UNESCO, y la segunda parte incluye el detalle de los Módulos Obligatorios y Opcionales del curriculum. Como ya hemos observado el Curriculum AMI y el Marco de Competencias de la UNESCO (2011) combina la alfabetización mediática y la alfabetización informacional, unificándolos en la noción de *Alfabetización Mediática e Informacional*.

- *DeSeCo de OCDE (2005)*: A finales de la década de los 90, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lanzó el proyecto denominado DeSeCo (Definition and Selection of Competencies). Su objetivo era proporcionar un marco conceptual sólido que estableciese los objetivos que debía alcanzar cualquier sistema educativo que pretendiera fomentar la educación a lo largo de toda la vida. El proyecto trataba de dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿qué competencias personales se consideran imprescindibles para poder afrontar los retos de la sociedad del S. XXI?. DeSeCo define las competencias básicas como conjunto complejo de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un

¹⁰ *La alfabetización informativa y mediática*. Es requerida por la convergencia mediática –medios analógicos y digitales y nuevas plataformas multimedia- y caracteriza el estadio avanzado de desarrollo de la sociedad de la información. Pero es obvio que esta nueva alfabetización abarca e incluye a todas las anteriores. En el ámbito de este desarrollo comunicativo y tecnológico, dos son los grandes puntos de inflexión que propician la necesidad de esta nueva alfabetización mediática: a) la aparición de los medios electrónicos (teléfono, cine, radio y televisión), que caracteriza el paradigma de la comunicación masiva –dominante desde la década de 1950 hasta la de 1990- y, b) la llegada de los medios digitales. Estos, que se difundieron con una rapidez y una intensidad desconocidas hasta entonces en la historia, han propiciado la aparición de un nuevo contexto intelectual, semiótico y comunicativo. (Pérez Tornero y Varis. 2012. pp. 56-57).

contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación.

- *PISA Lectura de OCDE (2009, 2012)*: marco conceptual que subyace a la evaluación de las competencias lectoras de los alumnos en PISA 2012. Ofrece la definición de PISA para la competencia lectora y presenta los elementos del estudio que se han mantenido constantes a lo largo de los ciclos anteriores, junto con un nuevo elemento introducido en PISA 2009: la lectura y comprensión de los textos digitales. Describe la manera en que PISA evalúa y analiza los ejercicios de lectura en soporte impreso y digital, así como el modo en que los alumnos navegan por los textos digitales y responden al formato de los ejercicios.
- *Alfabetizaciones Múltiples de Unión Europea*: Como respuesta a las Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020») que contemplan el objetivo de disminuir el porcentaje de estudiantes con rendimiento insatisfactorio en aptitudes básicas (lectura, matemáticas y ciencias) hasta el 15 % en 2020, y a las Conclusiones del Consejo, de 19 de noviembre de 2010, sobre el aumento del nivel de las capacidades básicas en el contexto de la cooperación europea en materia escolar para el siglo XXI (3), que reiteran la resolución de los Estados miembros, en el contexto de sus esfuerzos de reforma, de abordar la concepción de los programas de estudio y el fomento de la alfabetización múltiple a lo largo de todo el programa de estudios y en todos los niveles de la enseñanza; de fomentar la motivación de la lectura, particularmente entre los niños; de examinar la influencia de las nuevas tecnologías en la lectura de los niños con el fin de explotar el potencial de estas tecnologías como nuevas formas de aprendizaje; de dar mayor apoyo a los que tienen dificultades de lectura y a los alumnos procedentes de la migración; de reforzar la educación de los docentes en relación con la adquisición de la competencia lectora y de fortalecer los valores de la escuela, la Unión Europea da cuenta en este informe de sus propuestas y recomendaciones concretas para ayudar a los Estados miembros de la UE respecto a las políticas educativas en materia de alfabetización mediática.

**CAPÍTULO IV:
CURRÍCULUM ESCOLAR CHILENO EN EL ÁMBITO DE LA
EDUCACIÓN Y ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA CHILENA**

CAPÍTULO IV: CURRÍCULUM ESCOLAR CHILENO EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN Y ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA CHLENA

4.1. Bases Curriculares para la Educación Básica y Media, actualización 2009, prescrito por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).

El Currículum Nacional Escolar Chileno prescrito en el Marco Curricular para la Educación Básica y Media, actualización 2009, se define en un conjunto de objetivos y contenidos de aprendizaje organizados por áreas de conocimiento y actividades, en una secuencia temporal determinada y con cargas horarias definidas para cada uno de los sectores o áreas de aprendizaje.

Las *Bases Curriculares* (2009) es, de acuerdo a la Ley General de Educación (Ley N° 20.370), el documento principal del Currículum Nacional, que establece un listado único de objetivos mínimos de aprendizaje que deben ser desarrollados en todos los establecimientos escolares del país en cada nivel y asignatura y por lo tanto, son los aprendizajes que los alumnos y las alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Básica y Media. Se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que han sido seleccionados para favorecer el desarrollo integral de alumnos y alumnas y su desenvolvimiento en distintos ámbitos, lo que constituye el fin del proceso educativo. Así tenemos aquellos aprendizajes directamente vinculados a los sectores curriculares, que corresponden a los Objetivos Fundamentales Verticales (OFV) y aquellos que atraviesan transversalmente todos los sectores de aprendizaje (OFT).

Los *Objetivos Fundamentales (OF)* dispuestos por el MINEDUC (2009a) son los aprendizajes que los alumnos y las alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Básica y Media. Se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que han sido seleccionados considerando que favorezcan el desarrollo integral de alumnos y alumnas y su desenvolvimiento en distintos ámbitos, lo que constituye el fin del proceso educativo. Así tenemos aquellos aprendizajes directamente vinculados a los sectores curriculares, que corresponden a los Objetivos Fundamentales Verticales (OFV) y aquellos que atraviesan transversalmente todos los sectores de aprendizaje, los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT).

Los *Objetivos Fundamentales Transversales* (OFT) son aquellos aprendizajes que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum, es decir, a través de todos los sectores de aprendizaje que conforman el currículum. De acuerdo a lo dispuesto por el MINEDUC (2009a) los OFT tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los alumnos y las alumnas, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la Educación Básica y Media.

La elaboración de los OFT correspondientes a la actualización curricular 2009, responden a lo propuesto por la Comisión Nacional de Modernización de la Educación (1994) y lo establecido en el artículo 2º de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990), teniendo como principio orientador para su formulación el que: “La educación chilena busca estimular el desarrollo pleno de todas las personas, promover su encuentro respetando su diversidad y, sobre esta base, formarlas tanto dentro de valores que revisten de sentido ético a la existencia personal, como en la disposición para participar y aportar, conforme a su edad y madurez, en una convivencia regida por la verdad, la justicia y la paz. (MINEDUC, 2009a:23). Dicho carácter deóntico de los OFT, se expresa en cinco áreas que lo conforman que son la de *Crecimiento y autoafirmación personal*, la de *Desarrollo del pensamiento*, la de *Formación ética*, la de *La persona y su entorno*, la de *Tecnologías de información y comunicación*, siendo esta última de incorporación reciente al currículum a través de la actualización 2009. Así hace explícito, en relación a la educación mediática el deber de todos los sectores de aprendizaje que conforman el currículum de contribuir:

Al desarrollo del pensamiento creativo y crítico y al desarrollo de habilidades para el uso responsable de las tecnologías de la información y comunicaciones. ... tienen por propósito profundizar la formación de valores fundamentales, desarrollar habilidades para manejar el “mundo digital”, para desenvolverse en él en forma competente y desarrollar en alumnas y alumnos una actitud reflexiva y crítica, que les permita comprender y participar activamente, como ciudadanos, en el cuidado y reforzamiento de la identidad

nacional y la integración social y en la solución de los múltiples problemas que enfrenta la sociedad moderna. (MINEDUC, 2009a:23).

Presentamos en la **Tabla 6** el registro de los OFT del Currículum de Educación Básica y Media, actualización 2009 que poseen una relación explícita con la Educación Mediática;

Tabla 6: Registro de los OFT del Currículum de Educación Básica y Media, actualización 2009 que poseen una relación explícita con la Educación Mediática

Ámbito OFT	Enunciado	Localización
Descripción General	Los Objetivos Fundamentales Transversales, a través de todos los sectores que conforman el currículum, deben contribuir... al desarrollo del pensamiento creativo y crítico y al desarrollo de habilidades para el uso responsable de las tecnologías de la información y comunicaciones. Los Objetivos Fundamentales Transversales tienen por propósito profundizar la formación de valores fundamentales, desarrollar habilidades para manejar el “mundo digital”, para desenvolverse en él en forma competente y desarrollar en alumnas y alumnos una actitud reflexiva y crítica, que les permita comprender y participar activamente, como ciudadanos, en el cuidado y reforzamiento de la identidad nacional y la integración social y en la solución de los múltiples problemas que enfrenta la sociedad moderna.	MINEDUC, 2009a:23
Tecnologías de la Información y Comunicación	utilizar aplicaciones que resuelvan las necesidades de información y comunicación dentro del entorno social inmediato;	MINEDUC, 2009a:25
Tecnologías de la Información y Comunicación	buscar y acceder a información de diversas fuentes virtuales, incluyendo el acceso a la información de las organizaciones públicas;	MINEDUC, 2009a:25
Tecnologías de la Información y Comunicación	utilizar aplicaciones para representar, analizar y modelar información y situaciones para comprender y/o resolver problemas;	MINEDUC, 2009a:25
Tecnologías de la Información y Comunicación	utilizar aplicaciones para presentar y comunicar ideas y argumentos de manera eficiente y efectiva aprovechando múltiples medios (texto, imagen, audio y video);	MINEDUC, 2009a:25-26
Tecnologías de la Información y Comunicación	evaluar la pertinencia y calidad de información de diversas fuentes virtuales;	MINEDUC, 2009a:26
Tecnologías de la Información y Comunicación	interactuar en redes virtuales de comunicación, con aportes creativos propios;	MINEDUC, 2009a:26
Tecnologías de la Información y Comunicación	interactuar en redes ciudadanas de participación e información;	MINEDUC, 2009a:26
Tecnologías de la Información y Comunicación	hacer un uso consciente y responsable de las tecnologías de la información y la comunicación;	MINEDUC, 2009a:26
Tecnologías de la Información y Comunicación	aplicar criterios de autocuidado y cuidado de los otros en la comunicación virtual.	MINEDUC, 2009a:26

Tal como se ha señalado, en los documentos oficiales del MINEDUC, los Objetivos Fundamentales Transversales tienen un carácter comprensivo y general, orientado al desarrollo personal y social de los alumnos. Por consiguiente, el área de Tecnologías de la Información y Comunicación se vincula:

- a. por una parte, directamente con el saber ser y estar en la Sociedad de la Información y del Conocimiento, expresados en los objetivos orientados a la interacción de los estudiantes en redes comunitarias, virtuales y ciudadanas que ofrecen las Tics, a través de una enseñanza para vivir, convivir y compartir en diversos contextos ciudadanos; y
- b. por otra, con la promoción de la inserción transversal de las TICs en educación para el logro de aprendizajes significativos, fomentando la necesidad de un cambio en las metodologías tradicionales de enseñanza, expresados en los objetivos de aplicación y uso de programas y redes de comunicación e información.

El área de Tecnologías de la Información y Comunicación, está expresada en habilidades y competencias actitudinales que implican tanto el acceso, uso y evaluación de las TICs, como de su propia relación e interacción con ellas y a través de ellas. La tarea pedagógica del desarrollo de las capacidades para utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) demanda que el dominio y uso de estas tecnologías se promueva de manera integrada al trabajo que se realiza al interior de los sectores de aprendizaje. Para esto, se debe procurar que la labor de los estudiantes incluya el uso de las TICs para (MINEDUC. 2009:14):

- buscar, acceder y recolectar información en páginas web u otras fuentes, y seleccionar esta información, examinando críticamente su relevancia y calidad.
- procesar y organizar datos, utilizando plantillas de cálculo, y manipular la información sistematizada en ellas para identificar tendencias, regularidades y patrones relativos a los fenómenos estudiados en el sector.

- desarrollar y presentar información a través del uso de procesadores de texto, plantillas de presentación (power point) y herramientas y aplicaciones de imagen, audio y video.
- intercambiar información a través de las herramientas que ofrece internet, como correo electrónico, chat, espacios interactivos en sitios web o comunidades virtuales.
- respetar y asumir consideraciones éticas en el uso de las TICs, como el cuidado personal y el respeto por el otro, señalar las fuentes de donde se obtiene la información y respetar las normas de uso y de seguridad de los espacios virtuales.

Los *Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO)*, explicitan los conocimientos, habilidades y actitudes implicados en los OF y que el proceso de enseñanza debe convertir en oportunidades -de aprendizaje para cada estudiante con el fin de lograr los Objetivos Fundamentales. Si los Objetivos Fundamentales están formulados desde la perspectiva del aprendizaje que cada alumno y alumna debe lograr, los CMO lo están desde la perspectiva de lo que cada docente debe obligatoriamente enseñar cultivar y promover en el aula y en el espacio mayor del establecimiento, para desarrollar dichos aprendizajes (MINEDUC, 2009a). Por lo tanto, los *OF-CMO* del marco curricular chileno, actualización 2009, están orientados al desarrollo de competencias que se consideran fundamentales para el desarrollo personal y para desenvolverse en el ámbito social, laboral y ciudadano, teniendo como referente la definición de competencias de la OCDE (2002), que alude a la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una tarea o, dicho de otra forma, corresponden a la capacidad de articular y movilizar recursos aprendidos – saberes– con vistas a un desempeño de excelencia (MINEDUC, 2009a).

El concepto *sector de aprendizaje* (MINEDUC, 2009a) alude a las diversas categorías de saber y de experiencias que deben aprender los estudiantes para desarrollar aquellas dimensiones de su personalidad que están prescritas como fundamentales en el currículum de enseñanza básica y media y que son requisitos imprescindibles de egreso de la enseñanza básica y media. Cada sector de aprendizaje define los tipos de saberes y experiencias que serán trabajados en cada uno de los niveles educacionales.

Así en el *sector de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación* estos saberes y experiencias han sido seleccionados y organizados de acuerdo a una formación que apunta hacia el desarrollo de las competencias comunicativas requeridas por los estudiantes para su desarrollo integral, lo que implica “enriquecer el lenguaje con el que los estudiantes ingresan al sistema, ampliando y mejorando la comunicación oral y el acceso al lenguaje escrito a través de la lectura y la escritura” (MINEDUC, 2009a:31).

El sector de aprendizaje está organizado en un conjunto secuenciado de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios en torno a tres ejes que se mantienen en toda la trayectoria escolar: Comunicación Oral, Lectura y Escritura. Estos tres ejes se derivan del enfoque curricular del sector al expresar las competencias comunicativas fundamentales que se busca que alumnos y alumnas desarrollen.

4.2. Tratamiento de los Medios de Comunicación en las Bases Curriculares, actualización 2009, del Sector de Lenguaje y Comunicación.

En lo que respecta al tratamiento de los medios de comunicación en las bases curriculares, actualización 2009, del Sector de Lenguaje y Comunicación, hemos organizado nuestro análisis en las siguientes tablas:

- **Tabla 7** presentamos el Tipo de enseñanza mediática, Tipo de Lectura, Tipo de Escritura, Enfoque de la enseñanza de la lenguaje y comunicación, Modelo Curricular, Organización Curricular de la educación mediática, Definición de medios de comunicación, Tipo de medios y discursos de comunicación incluidos en el currículum, Fuentes del ajuste curricular, Habilidades asociadas a la alfabetización mediática, Actitudes asociadas a la alfabetización mediática, Tipo de Sujeto;
- **Tabla 8** presentamos los OF en relación a la Alfabetización Mediática, en relación con los Ejes curriculares del sector de Aprendizaje de Lenguaje y Comunicación, las Áreas de los OFT, el Tipo de aprendizaje que incluye (conocimiento, habilidades y actitudes) y con el Nivel de Educación Media;

- **Tabla 9** respecto a los CMO del sector y su relación con la Alfabetización Mediática, hemos organizado la información en su relación con los Ejes Curriculares y con el Nivel de Educación Media.

Tabla 10 presentamos la relación entre Aprendizajes Esperados (AP), Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) del eje de Lectura de la Unidades de Aprendizaje de Primer a Cuarto Año Medio.

Tabla 7: Registro de todos los enunciados de las Bases Curriculares del Sector de Aprendizaje de Lenguaje y Comunicación, actualización 2009, que poseen una relación explícita con Alfabetización Mediática.

Categorías	Caracterización	Enunciados	Localización	Comentarios
Tipo de enseñanza mediática ¹¹	Enseñanza <i>con</i> los medios	Los medios de comunicación son considerados como fuente de un conjunto de situaciones comunicativas puestas al servicio de la comprensión y reflexión, es decir, son soporte y contexto de mensajes que construyen imágenes de mundo y que, como tales, ameritan ser trabajados en el aula. Más aún en un momento en que la distinción entre lenguaje verbal y no verbal se relativiza por efecto de la presencia de los medios en la vida diaria. Lo importante es dejar en claro que los medios de comunicación también están al servicio de las necesidades formativas del sector y propician el desarrollo de actividades de lectura, escritura y comunicación oral en torno a ellos... Del mismo modo se asume la conciencia del poder de los textos publicitarios en la formación de diversas actitudes y comportamientos. En consecuencia, se favorece la formación de un lector activo, capaz de comprender, interpretar y evaluar la diversidad de mensajes de los medios y de plantearse de manera reflexiva y crítica frente a ellos.	MINEDUC 2009a:34	De acuerdo a lo especificado en el Sector de Lenguaje y Comunicación

¹¹ Son muchas las clasificaciones que se han formulado para caracterizar el tipo de enseñanza mediática, por lo que hemos seguido la propuesta realizada por De Fontcuberta Mar (2007) de una *Matriz de Análisis de los programas de Lengua Castellana y Comunicación*, principalmente por dos razones fundamentales: primero porque la clasificación da cuenta de cuatro visiones posibles sobre cómo entender las relaciones entre educación y medios, de acuerdo a los parámetros internacionales- para lo cual se funda en los documentos Grünwald Declaration on Media Education (Alemania) 22 de Enero de 1982. UNESCO, *New Directions in Media Education* (Francia) Julio 1990, *Educating for the Media and the Digital Age* (Austria), del 18 al 20 de Abril de 1999 y *Youth Media Education* (España, Sevilla) 15 y 16 de febrero de 2002. Unesco- y segundo por la pertinencia del estudio realizado a los nuestros fines. De acuerdo a estas cuatro visiones posibles, la primera visión considera a los medios como un recurso metodológico o didáctico para aprender otros contenidos (educación a través de los medios); la segunda visión considera a los medios como un soporte o herramienta tecnológica para aprender (educación con los medios); la tercera visión considera a los medios como un objeto de estudio en sí mismo (educación sobre los medios); y la cuarta y última visión considera a los medios como una posibilidad de creación y expresión (educación sobre los medios para su producción).

	Enseñanza a través de los medios	El sistema escolar puede hacer un gran aporte conduciéndolos a un uso más eficiente y responsable de estas tecnologías, que potencie su aprendizaje y desarrollo personal. Se trata entonces de ampliar las posibilidades de los estudiantes de tener acceso a la información, de participación en redes y de uso de software con fines específicos.	MINEDUC 2009a:25	De acuerdo a lo especificado en el OFT de <i>Tecnologías de la Información y Comunicación</i> .
Integración curricular de los medios de comunicación	Tratamiento integrado con las actividades de lectura, escritura y comunicación oral.	En este currículum la literatura, los medios de comunicación y el manejo y conocimiento de la lengua no desaparecen. Se propone un tratamiento integrado con las actividades de lectura, escritura y comunicación oral a lo largo de la trayectoria escolar. Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios se hacen cargo de que en los medios de comunicación los estudiantes encuentran una gran cantidad de mensajes en distintos formatos que reclaman su atención. Se entiende que la importancia de los medios tiene que ver con la información, la entretención y la formación de opiniones. Del mismo modo se asume la conciencia del poder de los textos publicitarios en la formación de diversas actitudes y comportamientos. En consecuencia, se favorece la formación de un lector activo, capaz de comprender, interpretar y evaluar la diversidad de mensajes de los medios y de plantearse de manera reflexiva y crítica frente a ellos.	MINEDUC 2009a:33,34.	
Tipo de Lectura	Aprendizaje de la Lectura progresivo a través del modelo holístico y modelo de destrezas.	se basa en un enfoque equilibrado o integrado, a partir de los aportes dados tanto por el modelo de destrezas como por el modelo holístico. Con este enfoque equilibrado o integrado se facilitan dos modos de aprendizaje: el que procede paso a paso, desde lo más fácil a lo más difícil (modelo de destrezas) y el que apela a la inmersión en situaciones globales contextualizadas y significativas (modelo holístico). La utilización del modelo de destrezas favorece el dominio gradual de los aspectos convencionales de la lectura y la escritura (dominio del código) hasta poder leer textos breves en voz alta, captando el sentido, y producir textos escritos con intención comunicativa. Las destrezas, en	MINEDUC 2009a:32-33	

		consecuencia, se presentan en forma integrada y no como aprendizajes independientes desligados de la construcción del sentido. El modelo holístico, a su vez, utiliza todos los elementos en juego en una situación comunicativa para construir el sentido, acercándose así a modos naturales de aprender... Por otra parte, el progreso en la lectura se plantea a través de textos literarios y no literarios constituidos por elementos progresivamente más complejos desde un punto de vista lingüístico, conceptual y estructural.		
	Propósito	estimular la creatividad y a perfeccionar las habilidades expresivas de los estudiantes, necesarias para producir diversos tipos de texto relacionados con la experiencia de lectura.	MINEDUC 2009a:33	
Tipo de Escritura	Escritura como un modo de comunicación diferente a la Oralidad.	se aborda fundamentalmente como un modo de comunicación adquirido por los estudiantes que debería terminar por personalizarse y diferenciarse del lenguaje oral. Por eso se busca no solo la familiaridad con los diversos tipos de texto escritos, sino también con la exigencia de estos de ajustarse flexiblemente a distintos registros de habla de acuerdo con el contenido, el propósito y la audiencia. Esto implica asumir diversas perspectivas y adoptar un modo distinto de expresarse en situaciones formales e informales y que lleguen a tener un estilo propio en sus escritos más personales.	MINEDUC 2009a:33	
	Propósito	asumir diversas perspectivas y adoptar un modo distinto de expresarse en situaciones formales e informales y que lleguen a tener un estilo propio en sus escritos más personales.	MINEDUC 2009a:33	Producción individual o colectiva de textos en formato digital. Producción de textos audiovisuales y multimedia.
Enfoque de la enseñanza de	Enfoque comunicativo	enfoque comunicacional o comunicativo funcional que considera el lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e	MINEDUC 2009a:31	

la lenguaje y comunicación	funcional	interacción. Esto implica estimular a los estudiantes para que utilicen el lenguaje para pensar, crear, procesar variadas informaciones, recrearse, desarrollar la autoestima y la identidad, en una dimensión personal y social.		
Modelo Curricular	Modelo formativo por Competencia	La propuesta formativa de este sector de aprendizaje apunta hacia el desarrollo de las competencias comunicativas requeridas por los estudiantes para su desarrollo integral. Dado que el lenguaje es la base de las demás áreas del saber y constituye en sí mismo una herramienta fundamental para la integración de las personas en una sociedad moderna, participativa y democrática, se propicia el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad y el diálogo. Esto implica enriquecer el lenguaje con el que los estudiantes ingresan al sistema, ampliando y mejorando la comunicación oral y el acceso al lenguaje escrito a través de la lectura y la escritura... el desarrollo de la competencia comunicativa se asume como objetivo general del sector, lo que implica definir un enfoque didáctico que posibilite efectivamente el desarrollo de habilidades de comunicación (lingüísticas, discursivas y pragmáticas). Esto implica favorecer la adquisición de conocimientos, técnicas y estrategias que permitan a alumnos y alumnas alcanzar las competencias necesarias para desempeñarse como eficientes receptores y productores de variados tipos de discurso y textos, en diferentes situaciones de comunicación.	MINEDUC 2009a:31-32	
Organización Curricular de la educación mediática	OFT: Tecnologías de la Información y Comunicación	Los Objetivos Fundamentales Transversales, a través de todos los sectores que conforman el currículum deben... desarrollar habilidades para manejar el “mundo digital”... La Educación Básica y Media debe promover en alumnos y alumnas las siguientes habilidades:...	MINEDUC 2009a: 23 y 25	
	Sector de Lenguaje y Comunicación	En este currículum la literatura, los medios de comunicación y el manejo y conocimiento de la lengua no desaparecen. Se propone un tratamiento integrado con las actividades de lectura, escritura y comunicación oral a lo largo de la trayectoria escolar.	MINEDUC 2009a:33	

Definición de medios de comunicación	Definición instrumental de los medios de comunicación	son soporte y contexto de mensajes que construyen imágenes de mundo y que, como tales, ameritan ser trabajados en el aula. instrumentos de transmisión y difusión de información e ideas, de creación de imágenes de mundo y formación de opinión.	MINEDUC 2009a: 34 y 72.	Según lo especificado en el Currículum de Lenguaje y Comunicación.
Tipo de medios y discursos de comunicación incluidos en el currículum	TICs (redes y software) Soporte impreso y electrónico	textos publicitarios textos en soportes impresos y electrónicos afiches o anuncios publicitarios y propagandísticos mensajes por correo electrónico foros coloquiales en internet blogs personales crónicas artículos de opinión reportajes textos periodísticos textos cinematográficos programas radiales programas de televisión sitios webs temáticos cartas al director artículos editoriales	MINEDUC 2009 ^a .	
Fuentes del ajuste curricular	OECD, 2002. Definition and selection of competences (DESECO): Theoretical.	Los conocimientos, habilidades y actitudes seleccionados en los OF-CMO apuntan al desarrollo de competencias. Se entienden las competencias como sistemas de acción complejos que interrelacionan habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento, motivación, orientaciones valóricas, actitudes, emociones que en conjunto se movilizan para realizar una acción efectiva. Las competencias se desarrollan a lo largo de la vida, a través de la acción e interacción en contextos educativos formales e informales.	MINEDUC 2009a:2	Modelo por competencia. Por ser una definición que representa un consenso amplio, se utiliza como referencia para el concepto de competencias el marco del

				proyecto DESECO elaborado por la OECD.
	MINEDUC. 2009. Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Lenguaje y Comunicación.	Lo anterior se traduce en un enfoque comunicacional o comunicativo funcional 2 que considera el lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción. Esto implica estimular a los estudiantes para que utilicen el lenguaje para pensar, crear, procesar variadas informaciones, recrearse, desarrollar la autoestima y la identidad, en una dimensión personal y social.	MINEDUC 2009a:31	Enfoque comunicativo funcional Ejes curriculares: comunicación oral, lectura y escritura Medios de Comunicación, Literatura y Manejo de la lengua como situaciones de aprendizaje de apoyo a los contenidos del sector.
	Principios de la Constitución Política	El marco curricular se basa en los principios de la Constitución Política y en el ordenamiento jurídico de la Nación, así como en la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que está presente en las grandes tradiciones espirituales del país.	MINEDUC 2009a:1	Concepción valórica del curriculum
	Declaración Universal de los Derechos Humanos.	El marco curricular se basa en los principios de la Constitución Política y en el ordenamiento jurídico de la Nación, así como en la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que está presente en las grandes tradiciones espirituales del país.	MINEDUC 2009a:1	Concepción antropológica y ética del curriculum

	<p>Consejo Asesor Presidencial para la Calidad y Equidad de la Educación 2006.</p> <p>Comisión Nacional para la Modernización de la Educación de 1994.</p>	<p>La educación debe ofrecer a todos los niños y jóvenes, de ambos sexos, la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos. Asimismo, la educación debe contribuir a forjar en ellos el carácter moral regido por el amor, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia, la belleza, el sentido de nacionalidad y el afán de trascendencia personal. El individualismo extremo, que podría resultar de un ejercicio ilimitado de la libertad personal, es moderado por imperativos que brotan de un conjunto de valores que llevan a la persona a compartir con otros los frutos de una libertad que humaniza y se abre a las exigencias del bien común. Estos principios de carácter ético que deben enmarcar la experiencia escolar fueron concordados por el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad y Equidad de la Educación (2006), reafirmando los de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación de 1994.</p>	<p>MINEDUC 2009a:1-2</p>	<p>Principios éticos del curriculum</p>
	<p>Mineduc, UCE. 2008. Fundamentación del ajuste a los marcos curriculares vigentes de educación básica y educación media. Decretos Supremos 40/96 y 220/98 y sus modificaciones.</p>	<p>Demandas sociales al currículum, concordadas por diversos actores y especialistas en educación. Especialmente, se han considerado las conclusiones y recomendaciones que surgieron de la Mesa Escolar para la revisión de pruebas de selección universitaria; Comisión Simce, OCDE y de Formación Ciudadana; Congreso Pedagógico Curricular del Colegio de Profesores y Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación.</p>	<p>MINEDUC 2009a:3</p>	
	<p>Marcos de evaluación de pruebas internacionales (Timss, Pisa, Serce, Educación Cívica)</p>	<p>Revisión de currículum de otros países (especialmente países de la OECD) y marcos de evaluación de pruebas internacionales (Timss, Pisa, Serce, Educación Cívica). Esta revisión ha permitido confrontar las definiciones nacionales con los requerimientos internacionales en las distintas áreas, y contar con información comparada para tomar decisiones acerca de las particularidades del currículum nacional.</p>	<p>MINEDUC 2009a:4</p>	
Habilidades	Pensamiento crítico y	<p>Los Objetivos Fundamentales Transversales a través de todos los</p>	<p>MINEDUC</p>	

asociadas a la alfabetización mediática	creativo	sectores que conforman el currículum deben contribuir significativamente...al desarrollo del pensamiento creativo y crítico y al desarrollo de habilidades para el uso responsable de las tecnologías de la información y comunicaciones.	2009a:23	
Actitudes asociadas a la alfabetización mediática	- Pensamiento crítico y creativo. - Uso responsable de las TICs.	Los Objetivos Fundamentales Transversales a través de todos los sectores que conforman el currículum deben contribuir significativamente...al desarrollo del pensamiento creativo y crítico y al desarrollo de habilidades para el uso responsable de las tecnologías de la información y comunicaciones.	MINEDUC 2009a:23	
	- Actitud reflexiva y crítica. - Participación activa.	desarrollar en alumnas y alumnos una actitud reflexiva y crítica, que les permita comprender y participar activamente, como ciudadanos, en el cuidado y reforzamiento de la identidad nacional y la integración social y en la solución de los múltiples problemas que enfrenta la sociedad moderna.	MINEDUC 2009a:23	
Tipo de Sujeto	Ciudadano nacionalista.	como ciudadanos, en el cuidado y reforzamiento de la identidad nacional y la integración social y en la solución de los múltiples problemas que enfrenta la sociedad moderna.	MINEDUC 2009a:23	

Como presentamos en la tabla anterior, la orientación curricular para la inclusión pedagógica de los medios de comunicación e información en el sector de Lenguaje y Comunicación es el de su integración transversal, como situaciones de aprendizaje de apoyo a los ejes curriculares de lectura, comunicación oral y escritura, habilidades necesarias para el desarrollo de la competencia comunicativa de las y los estudiantes.

En la síntesis expuesta también se observa que el eje curricular de Lectura promueve la formación de lectores activos y críticos de textos, capaces de comprender lo que leen y de formarse opinión sobre los juicios emitidos y los textos leídos.

El ajuste también permite que el proceso de la lectura progrese a lo largo de todo el currículo, mediante el contacto con textos cada vez más complejos desde el punto de vista lingüístico, conceptual y estructural. Se da importancia a la lectura de obras literarias, incluyendo las dramáticas. Entre los textos no literarios que deben ser leídos están los medios de comunicación, presentes en la vida estudiantil con su capacidad de entretener e informar; y el eje curricular de Escritura es abordado fundamentalmente como una herramienta eficaz de comunicación.

El progresivo dominio de la escritura está orientado a lograr que los estudiantes se conviertan en escritores autónomos y creativos. Junto con la indicación que la escritura debe enfrentarse en forma manuscrita y digital, se deja abierto el espacio para que sean incorporados otros aspectos de la informática y de las nuevas tecnologías. Tanto la lectura como la escritura se basa, por una parte, en los aportes del modelo curricular por competencia y del modelo holístico, es decir, descubrimiento del sentido de lo leído y de lo escrito a través del contacto con una gran variedad de textos, es decir:

se basa en un enfoque equilibrado o integrado, a partir de los aportes dados tanto por el modelo de destrezas como por el modelo holístico. Con este enfoque equilibrado o integrado se facilitan dos modos de aprendizaje: el que procede paso a paso, desde lo más fácil a lo más difícil (modelo de destrezas) y el que apela a la inmersión en situaciones globales contextualizadas y significativas (modelo holístico) (MINEDUC 2009a:32)

Por otra parte, en términos de fuentes internacionales, han sido referentes de decisiva influencia, el estudio y definiciones acerca de las competencias relevantes para el Siglo XXI de la OECD: Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) (Rychen, D.S. and Salganik, L.H. 2003); el marco conceptual de las pruebas PISA (en las que Chile ha participado en 2000, 2006 y 2009); y el trabajo sobre Mapas de Progreso, del Australian Council for Research in Education (ACER) (institución a la vez decisiva en la construcción del marco conceptual de PISA).

Tabla 8: Registro de todos los Objetivos Fundamentales (OF) de la Educación Media del Sector de Lenguaje y Comunicación, actualización 2009, que poseen una relación explícita con la Alfabetización Mediática.

OFV	Relación con OFT	Eje Curricular	Tipo de aprendizaje	Nivel	Localización
Leer comprensivamente, con distintos propósitos, textos en soportes impresos y electrónicos, con estructuras variadas, integrando variados elementos complejos, que aborden temas de diversos ámbitos.	Buscar y acceder a la información.	Lectura	conocimiento y habilidades	Primer y Segundo Año Medio	MINEDUC, 2009a: 69 y 73
Interpretar la diversidad de planteamientos y puntos de vista en los mensajes de los medios de comunicación, reconociendo y valorando sus aportes para ampliar las perspectivas y visiones de mundo.	Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del conocimiento de la persona.	Lectura	conocimiento, habilidades y actitudes	Primer Año Medio	MINEDUC, 2009a:69
Interpretar en los mensajes de los medios de comunicación, los mundos presentados, identificando elementos que los constituyen y valorando las posibles interpretaciones que de ellos ofrecen.	Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del conocimiento de la persona.	Lectura	conocimiento, habilidades y actitudes	Segundo Año Medio	MINEDUC, 2009a:73
Leer comprensivamente, con distintos propósitos, textos en soportes impresos y electrónicos, que aborden temas de diversos ámbitos, que le permitan construir diferentes visiones de mundo.	Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona; Buscar y acceder a información.	Lectura	conocimiento y habilidades	Tercer Año Medio	MINEDUC, 2009a:77
Interpretar en los mensajes de los medios de comunicación las relaciones entre las conductas y valores que estos se proponen promover y los tipos de argumentos y procedimientos que emplean para ello.	Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona;	Lectura	conocimiento y habilidades	Tercer Año Medio	MINEDUC, 2009a:78

Leer comprensivamente, con distintos propósitos, textos en soportes impresos y electrónicos, que aborden temas de diversos ámbitos y que se abran a diferentes visiones de mundo.	Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona; Buscar y acceder a información.	Lectura	conocimiento y habilidades	Cuarto Año Medio	MINEDUC, 2009a:81
Interpretar, analizar y leer críticamente los mensajes de los medios de comunicación, evaluándolos en relación con sus propios valores para formarse una opinión personal sobre dichos mensajes.	Autoestima y confianza en sí mismo; Conocimiento de sí mismo, de las potencialidades y limitaciones de cada uno; Valorar el carácter único de cada persona.	Lectura	conocimiento, habilidades y actitudes	Cuarto Año Medio	MINEDUC, 2009a:82
Producir, en forma manuscrita y digital, textos de intención literaria y no literarios, para expresarse, narrar, exponer y argumentar, desarrollando varias ideas sobre un tema central en forma analítica y crítica, seleccionando flexiblemente recursos expresivos y cohesivos, según contenido, propósito y audiencia.	Buscar y acceder a la información.	Escritura	conocimiento, habilidades y actitudes	Cuarto Año Medio	MINEDUC, 2009a:82

El Ajuste Curricular en el sector de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación enfatiza entre las competencias comunicativas¹², las competencias discursivas –capacidad de producir textos- y las competencias pragmáticas –que ponen acento en elementos de comprensión, interpretación, análisis y lectura crítica de las intenciones de los mensajes de los textos con los que interactúan, y adecuación cultural y social de sus propias emisiones, entre otras, las que se ven reflejadas en los Objetivos Fundamentales y ejes curriculares del sector, señalando específicamente las estrategias y las habilidades de lectura y escritura que marcan una progresión de estas a lo largo de toda la educación media. También se evidencia, como ya venimos precisando a lo largo de este estudio, que en el sector los medios de comunicación son, por una parte, un recurso pedagógico y didáctico para el desarrollo de la lectura y escritura, y por otra, un soporte de mensajes que construyen imágenes de mundo y que, como tales, ameritan ser considerados, es decir los Medios de comunicación están al servicio de las necesidades formativas del sector y, por ende, al servicio de los fines que busca el enfoque comunicativo.

¹² El ajuste al sector de Lenguaje y Comunicación, de acuerdo a lo expresado en el documento *Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Lenguaje y Comunicación*, entiende el lenguaje como un modelo amplio de competencias de orden lingüístico, textual, cognitivo y social, que, siguiendo la esquematización de Cenoz (1999), citando las propuestas de Canale y Swain (1980): a) Competencias gramaticales: Competencia lingüística: es la capacidad de manejar los componentes gramaticales de su idioma.; Competencia discursiva: es la capacidad para construir textos, tanto orales como escritos. Y b) Competencias pragmáticas: Competencia funcional o ilocutiva: es la capacidad para distinguir las intenciones y fines comunicativos; Competencia sociolingüística: de orden sociocultural, es la capacidad del hablante para distinguir los patrones de adecuación cultural al contexto, como registro y cortesía; Competencia estratégica: que abarcaría el uso adecuado de estrategias persuasivas, elecciones formales para atenuar efectos indeseados. (Mineduc. 2009:2)

Tabla 9: Registro de todos los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) de la Educación Media del Sector de Lenguaje y Comunicación, actualización 2009, que poseen una relación explícita con la Alfabetización Mediática.

CMO	Eje Curricular	Nivel	Localización
Lectura comprensiva frecuente de textos con estructuras simples y complejas, en los que se encuentren predominantemente diálogos y que satisfagan una variedad de propósitos como el informarse, entretenerse, resolver problemas y orientar opinión; integrando variados elementos complejos:... en textos no literarios, distintos puntos de vista sobre lo tratado, referencias extratextuales, entre otros.	Lectura	Primer Año Medio	MINEDUC, 2009a:71
Reflexión y comentarios sobre la eficacia y el valor de los medios de comunicación en cuanto instrumentos de transmisión y difusión de información e ideas, de creación de imágenes de mundo y formación de opinión.	Lectura	Primer Año Medio	MINEDUC, 2009a:72
Producción individual o colectiva, de textos de intención literaria y no literarios, manuscrita y digital, que expresen, narren, describan y expliquen diversos hechos, personajes, opiniones, juicios o sentimientos, organizando varias ideas o informaciones sobre un tema central, apoyadas por ideas complementarias y marcando con una variedad de recursos las conexiones entre ellas, tales como: expresiones que relacionan bloques de información, subtítulos, entre otros; según contenido, propósito y audiencia.	Escritura	Primer Año Medio	MINEDUC, 2009a:72
Producción de textos escritos y audiovisuales ajustados a propósitos y requerimientos del nivel, que pueden incluir, por ejemplo: autorretratos, informes de lectura, afiches o anuncios publicitarios y propagandísticos, mensajes por correo electrónico, participaciones en foros coloquiales en internet, blogs personales, presentaciones audiovisuales.	Escritura	Primer Año Medio	MINEDUC, 2009a:72
Lectura comprensiva frecuente de textos con estructuras simples y complejas, en los que se encuentre predominantemente la exposición y que satisfagan una variedad de propósitos como el informarse, entretenerse, resolver problemas y formar opinión y juicios valorativos; integrando variados elementos complejos: ... en textos no literarios, léxico especializado, referencias a otros textos, entre otros.	Lectura	Segundo Año Medio	MINEDUC, 2009a:75
Reflexión y comentarios sobre la eficacia y el valor de los medios de comunicación en cuanto instrumentos de transmisión y difusión de información, ideas, valores y de presentación de	Lectura	Segundo Año	MINEDUC, 2009a:76

imágenes de mundo, y la formación de una opinión personal.		Medio	
Producción individual o colectiva, de textos de intención literaria y no literarios, manuscrita y digital que expresen, narren, describan, expliquen o argumenten diversos hechos, personajes, opiniones, juicios o sentimientos, organizando varias ideas o informaciones sobre un tema central, apoyadas por ideas complementarias y marcando con una variedad de recursos las conexiones entre ellas, tales como: expresiones que relacionan bloques de información, pasajes explicativos, entre otros; según contenido, propósito y audiencia.	Escritura	Segundo Año Medio	MINEDUC, 2009a:76
Producción de textos escritos y audiovisuales ajustados a propósitos y requerimientos del nivel, que pueden incluir, por ejemplo: décimas, crónicas, artículos de opinión, reportajes, solicitudes formales, presentaciones multimediales sobre un tema de interés personal, mensajes por correo electrónico, blogs personales.	Escritura	Segundo Año Medio	MINEDUC, 2009a:76
Reflexión y comentarios sobre textos periodísticos, cinematográficos, programas radiales y de televisión, avisos y mensajes publicitarios, centrados en la observación del componente argumentativo de ellos y evaluación de los problemas éticos involucrados en la utilización de los procedimientos de persuasión y disuasión (relación de lo verdadero con lo verosímil, de lo bueno con lo deseable, entre otros).	Lectura	Tercer Año Medio	MINEDUC, 2009a:80
Producción individual y colectiva, de textos de intención literaria y no literarios, manuscrita y digital, que expresen, narren, describan, expliquen y argumenten desde un punto de vista determinado, sobre hechos, personajes, opiniones, juicios o sentimientos, desarrollando varias ideas sobre un tema central en forma analítica y crítica, seleccionando recursos expresivos y cohesivos, tales como: intervenciones retóricas, notas al pie, entre otros, según contenido, propósito y audiencia.	Escritura	Tercer Año Medio	MINEDUC, 2009a:80
Producción de textos escritos y audiovisuales ajustados a propósitos y requerimientos del nivel, que pueden incluir, por ejemplo: reflexiones personales, ensayos, crítica literaria y de los medios, proclamas, sitios web temáticos, cartas al director, microcuentos, haikús, canto a lo divino y a lo humano.	Escritura	Tercer Año Medio	MINEDUC, 2009a:80
Reflexión y comentarios críticos a partir de los mensajes de los medios de comunicación (textos periodísticos, cinematográficos, programas radiales y de televisión, avisos y mensajes publicitarios) que traten temas de interés, con un componente argumentativo, apreciando su aporte e incidencia en la cultura actual y sus efectos en la vida personal, familiar y social.	Lectura	Cuarto Año Medio	MINEDUC, 2009a:84

<p>Producción individual y colectiva de textos de intención literaria y no literarios, en forma manuscrita y digital que expresen, narren, describan, expliquen y argumenten desde variadas perspectivas sobre diversos hechos, personajes, opiniones, juicios o sentimientos, desarrollando varias ideas sobre un tema central en forma analítica y crítica seleccionando flexiblemente recursos expresivos y cohesivos, tales como: citas y referencias a otros textos, epígrafe, entre otros; según contenido, propósito y audiencia.</p>	<p>Escritura</p>	<p>Cuarto Año Medio</p>	<p>MINEDUC, 2009a:84</p>
<p>Producción de textos escritos y audiovisuales ajustados a propósitos y requerimientos del nivel, que pueden incluir, por ejemplo: artículos editoriales, formularios, currículum vitae, manifiestos, autobiografías, presentaciones multimediales en que se investiguen temas de actualidad, entre otros.</p>	<p>Escritura</p>	<p>Cuarto Año Medio</p>	<p>MINEDUC, 2009a:84</p>

Los contenidos de los medios de comunicación guardan relación con los contenidos de lectura y escritura. Entre los textos no literarios que deben ser leídos se incluyen los de los Medios de Comunicación, que se destacan por su constante presencia en la vida de los estudiantes con su capacidad de informar y entretener.

La propuesta formativa del Ajuste Curricular en el sector de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación “apunta hacia el desarrollo de las competencias comunicativas requeridas por los estudiantes para su desarrollo integral” (Mineduc, 2009:3). Esta actualización curricular se sostiene en el fundamento de que: “el lenguaje es la base de las demás áreas del saber y constituye en sí mismo una herramienta fundamental para la integración de las personas en una sociedad moderna, participativa y democrática, se propicia el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad y el diálogo” (Mineduc, 2009:3).

Desde la dimensión didáctica de la enseñanza del lenguaje el objetivo prescrito en el sector es el de ser incentivar a los estudiantes a que utilicen el lenguaje para pensar, crear, procesar variadas informaciones, recrearse, desarrollar la autoestima y la identidad en los diversos ámbitos de desarrollo personal y social. Esto implica, por una parte ampliar y mejorar la comunicación oral y por otra el acceso al lenguaje escrito que poseen los estudiantes, a través de la lectura y escritura. De este modo:

la Reforma y consecuentemente el Ajuste Curricular enfatizan las competencias discursivas –capacidad de producir textos- y las competencias pragmáticas – que ponen acento en elementos de comprensión, lectura crítica de las intenciones de los mensajes de los textos con los que interactúan, y adecuación cultural y social de sus propias emisiones, entre otras. Ambas son completamente nuevas en el currículum y para ello se requiere de enfoques didácticos que permitan articular una transferencia (o trasposición) desde este saber disciplinar hacia un saber enseñable y sortear además las barreras del contenidismo y la instrumentalización. (Mineduc, 2009:4)

Se evidencia que el desarrollo de la competencia comunicativa se asume como objetivo curricular y didáctico general del sector, siendo la adquisición de

conocimientos y estrategias lingüísticas, discursivas y pragmáticas las que se pretenden generar en el estudiante para “alcanzar las competencias necesarias para desempeñarse como eficientes receptores y productores de variados tipos de discurso y textos, en diferentes situaciones de comunicación”(Mineduc, 2009:4).

Este fundamento curricular y didáctico, adoptado por la Reforma y continuado por el Ajuste, se denomina enfoque comunicacional o comunicativo funcional, que es coherente a las tendencias teóricas de la disciplina que le dieron origen en el siglo XX. Este enfoque de la enseñanza de la lengua es una metodología que se fundamenta en los siguientes principios:

- a) pretende capacitar al alumno para una comunicación real, con este propósito se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula y se fundamenta en la interacción oral y escrita de progresión y que se adapta a las necesidades de los estudiantes;
- b) privilegia el desarrollo instrumental del saber hacer, saber saber y saber ser para una inserción social del individuo por sobre el desarrollo trascendente del ser, en su búsqueda ontológica, reflexiva y transformadora de este ser social; c) promueve el aprendizaje a través de la interacción oral y escrita de progresión y adecuación a las necesidades de los estudiantes.

En cuanto a su estructuración, el sector se ordena en los ejes de Comunicación oral, Lectura y Escritura los que cumplen, por una parte, con la función de conectar el enfoque del sector con el enfoque del conjunto del currículum, y por otra, llevar a la práctica la implementación de la enseñanza del lenguaje procurando una perspectiva integradora que se plasme en los Programas de Estudio del sector. Tanto el eje de Literatura, Manejo de la lengua y Medios masivos de Comunicación se convierten en contextualización de las situaciones comunicativas desde donde se facilita el desarrollo de las competencias comunicativas de oralidad, lectura y escritura:

En este currículum la literatura, los medios de comunicación y el manejo y conocimiento de la lengua no desaparecen. Se propone un

tratamiento integrado con las actividades de lectura, escritura y comunicación oral a lo largo de la trayectoria escolar (Mineduc, 2009:3).

La organización de los ejes curriculares, por ende, responden al enfoque funcional de la comunicación, que considera a los medios masivos de comunicación y la literatura como un recurso eficaz para trabajar la lengua materna, en sus componentes de lectura, lenguaje oral y lenguaje escrito, es decir, los medios de comunicación son contexto de aprendizaje para los fines y necesidades formativas del sector:

Fuente de un conjunto de situaciones comunicativas puestas al servicio de la comprensión y reflexión, es decir, son soporte y contexto de mensajes que construyen imágenes de mundo y que, como tales, ameritan ser trabajados en el aula. Más aún en un momento en que la distinción entre lenguaje verbal y no verbal se relativiza por efecto de la presencia de los medios en la vida diaria. Lo importante es dejar en claro que los medios de comunicación también están al servicio de las necesidades formativas del sector y propician el desarrollo de actividades de lectura, escritura y comunicación oral en torno a ellos (Mineduc, 2009:4).

Por lo tanto, la posibilidad educativa del estudio de los medios masivos de comunicación y sus discursos mediáticos en el Ajuste Curricular en el Sector Lenguaje y Comunicación es descartada, como precisa el documento oficial:

Respecto de los Medios de Comunicación, uno de los problemas que ha querido resolver el Ajuste es el que se relaciona con una señal errónea que se ha generado en el sistema. Si bien la intención original de la Reforma fue incluirlos como soporte y contexto que dan preeminencia al lenguaje, en la práctica este eje temático devino en el estudio específico sobre ellos. El Ajuste quiere precisar que no se trata de convertir los Medios en un objeto de conocimiento en sí, sino de reflexionar en torno a los mensajes que ellos proponen, ampliar la visión de mundo y usarlos como recurso pedagógico (Mineduc, 2009: 4-5).

Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios se hacen cargo de que en los medios de comunicación los estudiantes encuentran una gran cantidad de mensajes en distintos formatos que reclaman su atención. Se entiende que la importancia de los medios tiene que ver con la información, la entretención y la formación de opiniones. Del mismo modo se asume la conciencia del poder de los textos publicitarios en la formación de diversas actitudes y comportamientos. En consecuencia, se explicita que se favorece la formación de un lector activo, capaz de comprender, interpretar y evaluar la diversidad de mensajes de los medios y de plantearse de manera reflexiva y crítica frente a ellos.

4.3. Programas de Estudio de Educación Media de Primer a Cuarto Año Medios del Sector de Aprendizaje de Lenguaje y Comunicación.

El programa de estudio ofrece una propuesta para organizar y orientar el trabajo pedagógico del año escolar. Esta propuesta pretende promover el logro de los Objetivos Fundamentales (OF) y el desarrollo de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) que define el Marco Curricular (Decretos supremos 254 y 256 de 2009).

De acuerdo al cronograma establecido en el Decreto N°257/2010, la implementación de la Actualización Curricular de 2009 (también llamado Ajuste Curricular) en Lenguaje y Comunicación, se aplicó primero a Primer y Segundo año de Enseñanza Media en el año 2011, en el Tercer año de Enseñanza Media en el año 2013 y en el Cuarto año de Enseñanza Media en el año 2014. Por lo que, los programas de estudio se han actualizado para Primer y Segundo año de Enseñanza Media, mientras que los de Tercer y Cuarto año de Enseñanza Media siguen vigentes los del año 2000.

Por lo tanto, la organización curricular del sector de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación en el programa de estudio de Primer y Segundo año de Enseñanza Media vigentes son los ejes curriculares Lectura, Comunicación Oral y Escritura, y en Tercer y Cuarto año de Enseñanza Media son los componentes curriculares En este programa de estudio, constatamos que los ejes curriculares Comunicación Oral, Comunicación Escrita, Literatura y Medios de Comunicación.

Siguiendo lo dispuesto en el Marco Curricular de 1998 (Decreto Supremo nº 220 del Ministerio de Educación que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Media), en la Presentación del Programa de Estudio de Tercer Año Medio en Lenguaje y Comunicación se señala que:

el proceso de aprendizaje en el subsector Lengua Castellana y Comunicación a lo largo de los cuatro años progresa, en el ámbito de los conocimientos y competencias relativos al lenguaje, desde lo más familiar y cercano al estudiante hasta lo más formal y complejo del desempeño verbal que pueden requerir después como ciudadanos. Recordemos que el Primer Año Medio prioriza el conocimiento y la práctica del discurso dialógico; el 2º Medio se centra en el discurso expositivo; el 3º Medio, en el discurso argumentativo; y el 4º Año Medio enfrenta el desarrollo integrativo de estas modalidades discursivas en la práctica del discurso público en varias de sus formas más habituales (MINEDUC. 2000:9).

Los aprendizajes que promueven el Marco Curricular y los programas de estudio apuntan a un desarrollo integral de los estudiantes. Para tales efectos, esos aprendizajes involucran tanto los conocimientos propios de la disciplina como las habilidades y actitudes. (MINEDUC. 2011:8). En lo que respecta a las habilidades son parte fundamental en el aprendizaje que promueve este currículum, pues por una parte, involucra no solo el saber, sino también el saber hacer, y por otra parte, responde a las demandas propias de la sociedad del conocimiento, que precisa cada vez más de capacidades de pensamiento que permitan usar la información de manera apropiada y rigurosa, examinar críticamente las diversas fuentes de información disponibles y adquirir y generar nuevos conocimientos. Esta situación hace relevante la promoción de diversas habilidades, como la lectura comprensiva y crítica de diversos tipos de textos, la elaboración de textos escritos de manera y coherente, y exponer y debatir ideas y argumentos.

En la implementación de los Programa de Estudio de la Enseñanza Media de Lenguaje y Comunicación se contempla como orientaciones generales el *Uso del Lenguaje* enfocado a la promoción del ejercicio de la comunicación oral, la lectura y la

escritura e enfatizando que son habilidades constitutiva del trabajo pedagógico en cada sector de aprendizaje y no habilidades que se desarrollan únicamente en el contexto del sector Lenguaje y Comunicación, sino que se consolidan a través del ejercicio en diversos espacios y en torno a distintos temas y, por lo tanto, involucran los otros sectores de aprendizaje del currículum. Sin embargo en el sector de Lenguaje y Comunicación estas habilidades están puestas como parte del curriculum a desarrollar.

Entre los propósitos del sector de Lenguaje y Comunicación destaca la enseñanza del lenguaje, que se basa en los siguientes principios (MINEDUC. 2011:25):

- el lenguaje es el principal medio a través del cual nos comunicamos y damos sentido a nuestras experiencias
- el uso del lenguaje se rige por la conciencia del propósito, la audiencia, el contexto, el contenido y la cultura en la cual se desarrolla
- es un sistema con sus propias reglas y convenciones que es necesario conocer y manejar para participar en la sociedad actual.

Más adelante se destaca que los propósitos del sector apuntan a:

la adquisición de las competencias comunicativas necesarias para el desarrollo integral de los estudiantes. Dado que estas competencias solo se alcanzan con el uso, se hace primordial proveer a los alumnos de variadas oportunidades para hablar, escuchar, leer, observar y escribir, para que den significado al mundo que los rodea y se preparen para su futura participación en todos los ámbitos de la sociedad. (MINEDUC. 2011:25).

Desprendemos de lo anterior que, la necesidad de incluir diferentes tipos de textos en los programas obedece al propósito de propiciar el desarrollo de habilidades específicas y variadas destacando entre sus ejemplos los textos publicitarios y la

prensa en general son una fuente de oportunidades para que los estudiantes ejerciten el análisis de imágenes y textos discontinuos. Estos ejemplos ilustran que es necesario trabajar diferentes textos para fomentar diversas habilidades del pensamiento, las que se promueven a través de Aprendizajes Esperados que se han distribuido en tres ejes: lectura, escritura y comunicación oral. Esta distinción permite desarrollar los aspectos específicos de cada dimensión, pero, al mismo tiempo, es necesario tener en cuenta que para consolidarlas es fundamental trabajar los aprendizajes de manera integrada.

Respecto a la lectura uno de los principales objetivos del sector es que los estudiantes se conviertan en lectores activos y críticos, capaces de informarse a través de la lectura, formarse una opinión, comprender y proponer interpretaciones, y apreciar el valor y significación de los textos. Siendo un Aprendizajes Esperados Transversales el Desarrollo de Habilidades Lectoras, que pretende que los estudiantes “que desarrollen hábitos lectores a través de la lectura independiente y en clases de textos interesantes” (MINEDUC. 2011:40), siendo una oportunidad para enriquecer el conocimiento del mundo y el gusto por la lectura.

Entre las habilidades que se pretenden desarrollar en el sector, las que corresponden al eje de Lectura son (MINEDUC. 2011:27):

- Leer fluidamente
- Comprender el significado literal de los textos
- Comprender textos visuales, dibujos, diagramas, tablas, íconos, mapas, gráficos
- Inferir significados no literales de los textos
- Comparar diversos textos entre sí, considerando sus características formales
- Comparar ideas presentes en los textos con otros textos y con ideas propias
- Sintetizar información
- Analizar e interpretar textos con diversos niveles de complejidad
- Evaluar críticamente los textos que leen

En lo que respecta a la tarea pedagógica que ha de llevar a cabo el docente para el desarrollo de la habilidad de la lectura se explicita que (MINEDUC. 2011:13):

- la lectura de distintos tipos de textos relevantes para el sector (textos informativos propios del sector, textos periodísticos y narrativos, tablas y gráficos)
- la lectura de textos de creciente complejidad en los que se utilicen conceptos especializados del sector
- la identificación de las ideas principales y la localización de información relevante
- la realización de resúmenes y la síntesis de las ideas y argumentos presentados en los textos
- la búsqueda de información en fuentes escritas, discriminándola y seleccionándola de acuerdo a su pertinencia
- la comprensión y el dominio de nuevos conceptos y palabras.

Por su parte, respecto a la inclusión de los medios de comunicación en el sector de aprendizaje, en el Programa de Primer y Segundo año de Enseñanza Media están en relación con el eje de Lectura, por ejemplo, en el programa de estudio de Primer año de Enseñanza Media en la “Unidad 4: Textos no literarios” uno de sus aprendizajes esperados específicos es el de “leer y analizar una variedad de textos no literarios, identificando las ideas relevantes y evaluando la confiabilidad de la información” y en lo que respecta a la relación entre el Eje de Lectura y textos mediáticos se explicita como propósito pretender que:

los estudiantes lean e interpreten una variedad de textos no literarios para informarse y estudiar diversos temas. Que identifiquen la información relevante y que analicen la confiabilidad de las fuentes leídas. Se espera que utilicen estrategias de comprensión adecuadas para seleccionar información y recuperarla fácilmente. (MINEDUC. 2011:87)

Lo mismo se aprecia en el programa de Segundo año de Enseñanza Media en lo que respecta a la relación entre el Eje de Lectura y textos mediáticos en la “Unidad 3: Textos no literarios”, cuyo propósito es que:

los estudiantes sean capaces de investigar en una variedad de textos expositivos, para informarse y conocer la opinión de expertos sobre un tema. Se espera que sepan diferenciar la información relevante de los datos accesorios y que distingan los textos más idóneos entre una variedad de fuentes. Se pretende, además, que lean y evalúen mensajes de los medios de comunicación (artículos de opinión, reportajes y editoriales), considerando el propósito y la postura del autor y los argumentos y mecanismos utilizados para exponer sobre un determinado tema. (Mineduc. 2011:77).

Por su parte, en el programa de Tercer Año Medio tiene por foco el discurso argumentativo, que es el medio a través del cual expresamos con fundamento nuestras posiciones o puntos de vista sobre las variadas materias que son el objeto de la comunicación, con el propósito de convencer razonadamente o de persuadir afectivamente a los receptores acerca de la validez de nuestras posiciones. (MINEDUC. 2000:9). Respecto a la lectura esta se presenta como una habilidad comunicativa que se desarrolla en un trabajo interactivo entre el lector y el texto:

Se espera que los estudiantes construyan de manera activa la interpretación del mensaje, incorporando habilidades de lectura desarrolladas en las etapas anteriores de modo que realicen su lectura intencionada (MINEDUC. 2000:12)

En cuanto a la relación entre la habilidad lectora y el texto argumentativo se explicita que:

al enfocar las habilidades de lectura y de producción desde el reconocimiento y utilización de los elementos y recursos propios del

discurso argumentativo, el Programa de 3º Medio requiere del proceso de evaluación una atenta observación del desarrollo de habilidades de interpretación del discurso. Esta debe dirigirse a reconocer los propósitos de esta forma discursiva y el empleo de sus recursos en la elaboración de textos desarrollados de manera grupal y personal. (MINEDUC. 2000:13)

Por su parte, en el programa de estudio de Tercer año de Enseñanza Media la presencia del componente curricular de medios de comunicación se explicita en la “Unidad 1: La Argumentación”:

Reconocimiento y utilización apropiada de la diversidad de modos de manifestación de la argumentación en situaciones habituales argumentativas de comunicación oral y escrita, formal e informal, pública y privada, tales como discusiones, deliberaciones, debates, foros, paneles, mesas redondas; editoriales, “cartas al director” de periódicos y revistas, artículos de opinión y de crítica periodística; diálogos, discusiones, artículos especializados sobre temas propios de determinados campos del saber o de determinadas prácticas profesionales (científicos, filosóficos, artísticos, judiciales); avisos y spots publicitarios; el “diálogo interno” del ser humano consigo mismo. (MINEDUC. 2000:25)

Finalmente, en el programa de estudio de Cuarto año de Enseñanza Media se señala que se centra, por una parte, en los discursos enunciados en situaciones públicas de comunicación y, por otra, en la comprensión y producción de textos tanto literarios como no literarios que se refieran a problemas y temas de la realidad contemporánea. Respecto los medios de comunicación y su relación con el discurso público se les considera lugar de privilegio de la emisión de discursos en situaciones públicas de comunicación, por lo que se apunta a:

la necesidad de desarrollar en los estudiantes competencias que les permitan una recepción de ellos apropiada; esto es: crítica, responsable y fundada. Ello, particularmente por su enorme influencia

sobre las concepciones que la gente, el hombre común y corriente, va forjándose cotidianamente y que condicionan sus opiniones, creencias, ideas, comportamientos, valores y actitudes. (MINEDUC. 2001:10)

Tabla 10. Relación entre Aprendizajes Esperados (AP), Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) del eje de Lectura de la Unidades de Aprendizaje de Primer a Cuarto Año Medio

Año de Enseñanza Media	AP	OF	CMO
Primer	<p>Leer y analizar una variedad de textos no literarios, identificando las ideas relevantes y evaluando la confiabilidad de la información:</p> <ul style="list-style-type: none"> › artículos e informes › biografías y autobiografías › textos de divulgación científica › cartas › discursos › noticias y reportajes. 	<p>Interpretar la diversidad de planteamientos y puntos de vista en los mensajes de los medios de comunicación, reconociendo y valorando sus aportes para ampliar las perspectivas y visiones de mundo.</p>	<p>Reflexión y comentarios sobre la eficacia y el valor de los medios de comunicación en cuanto instrumentos de transmisión y difusión de información e ideas, de creación de imágenes de mundo y formación de opinión.</p>
Segundo	<p>Evaluar los mensajes presentes en textos de los medios de comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> › artículos de opinión › editoriales › reportajes 	<p>Interpretar en los mensajes de los medios de comunicación, los mundos presentados, identificando elementos que los constituyen y valorando las posibles interpretaciones que de ellos ofrecen.</p>	<p>Reflexión y comentarios sobre la eficacia y el valor de los medios de comunicación en cuanto instrumentos de transmisión y difusión de información, ideas, valores y de presentación de imágenes de mundo, y la formación de una opinión personal.</p>

Tercero	No presenta	<p>Analizar críticamente el discurso argumentativo en diferentes medios de comunicación escrita y audiovisual, reparando especialmente en los mensajes, en las relaciones entre las conductas y valores que éstos se proponen promover y en los tipos de argumentos y procedimientos que emplean para ello.</p> <p>Reflexionar y tomar conciencia del papel y responsabilidad de los medios de comunicación en la formación de corrientes de opinión y la consiguiente importancia de la libertad de prensa para el desarrollo de la institucionalidad democrática</p>	<p>Participación activa en la recepción de textos periodísticos, programas radiales y de televisión, avisos y mensajes publicitarios difundidos por esos medios, centrados en la observación del componente argumentativo de ellos, dando oportunidad para:</p> <p>a. la identificación de los procedimientos de persuasión y disuasión empleados;</p> <p>b. la evaluación de los problemas éticos involucrados en la utilización de dichos procedimientos (relación de lo verdadero con lo verosímil, de lo bueno con lo deseable, etc.) y la detección de los prejuicios (sexistas, raciales, sociales, etarios, etc.) manifiestos en los procedimientos utilizados</p>
Cuarto	<p>Reconocen el papel que cumplen los medios de comunicación en la difusión de los discursos públicos, reflexionan y se plantean críticamente sobre los procedimientos que se emplean para ello, distinguiendo entre los que se proponen el mejor logro de la eficacia comunicativa de esos discursos, de aquellos otros procedimientos que</p>	<p>Analizar críticamente los mensajes de los medios masivos de comunicación, evaluarlos en relación a los propios objetivos y valores, y formarse una opinión personal sobre dichos mensajes.</p>	<p>Participación activa en la recepción de textos que traten temas de interés relativos al mundo contemporáneo y difundidos a través de prensa escrita, programas radiales o de televisión, dando oportunidad para:</p> <p>a. la percepción de los modos de expresión actuales de los medios masivos de comunicación y su comparación con los de épocas anteriores (antiguos periódicos, películas, archivos de programas televisivos del pasado, grabaciones radiales antiguas) y la identificación de diferencias en cuanto a elementos y recursos utilizados, imágenes de mundo y modos de representar la realidad;</p> <p>b. la identificación y análisis de algunos de los elementos y recursos propios de los actuales medios masivos de comunicación (montajes, efectos especiales, nuevas tecnologías, etc.) y la evaluación de su función y efectos en la construcción de imágenes y sentidos de mundo que los medios entregan, y en el logro de la eficacia comunicativa que</p>

	los intervienen para provocar efectos diferentes. Exponen, por escrito u oralmente, con fundamento sus personales opiniones.		persiguen; c. la afirmación de una posición personal, reflexiva y crítica, frente a los medios, y la apreciación de su valor, importancia e incidencia en la cultura actual y de sus efectos en la vida personal, familiar y social.
		Participación en la producción de textos periodísticos, libretos de programas radiales, de video o televisión (susceptibles de grabar o filmar) sobre temas del mundo contemporáneo que interesen a los alumnos, dando la oportunidad para la selección de temas de interés, la reflexión sobre ellos y la expresión de la visión y perspectivas personales, a través de alguna modalidad propia de los actuales medios masivos de comunicación.	Reflexionan y se plantean críticamente sobre los procedimientos que transforman los discursos públicos en espectáculo y los efectos que ello produce: banalización, impacto o escándalo, parodia, etc.

Según hemos presentado en la Tabla anterior, constatamos que la alfabetización mediática en los programas de estudio de Primer a Cuarto año de Enseñanza Media en Lenguaje y Comunicación está presente en Objetivos Fundamentales, Aprendizajes Esperados y Contenidos Mínimos Obligatorios, prescrita como parte, tanto de las habilidades comunicativas de lectura y escritura, como de las habilidades de pensamiento de análisis y reflexión crítica, para lograr como aprendizaje esperado el desarrollo de una recepción y producción activa de los textos mediáticos.

En conclusión, constatamos en el currículum escolar chileno de educación media en lenguaje y comunicación queda establecido que la alfabetización mediática se enmarca dentro de un *enfoque comunicativo funcional del lenguaje*, es decir, los medios de comunicación tradicionales y las nuevas tecnologías de la información son tratados como un recurso técnico (OFT) o recurso didáctico (Bases Curriculares de lenguaje y comunicación) al servicio del desarrollo de las competencias comunicativas a desarrollar en los estudiantes.

**CAPÍTULO V:
FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN Y
ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA CHILENA**

CAPÍTULO V: FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN Y ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA CHILENA

5.1. Formación Docente en el sistema educativo chileno

De forma paralela y complementaria a la Reforma Educacional iniciada en 1997 y los ajustes curriculares del 2005 y 2009 se han dado cumplimiento a la transformación de los planes de formación del profesorado, proceso formativo que tiene sus fundamentos en los enfoques educativos por competencia.

Retomemos aquí la definición de competencia del proyecto DeSeCo de la OCDE:

Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o tarea (...) Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz

(Proyecto DeSeCo, de la OCDE, 2005:8)

Este nuevo enfoque educativo influye tanto a los currículos oficiales escolares y universitarios como a la formación del profesorado. En el ámbito universitario, como en todo proceso formativo por competencia, está explícitamente presente la idea del *lifelong learning*¹³, es decir el aprendizaje a lo largo de toda la vida, de actualización profesional permanentemente, expresado a nivel de formación inicial, tanto en el perfil profesional como en el plan curricular de las carreras de pedagogía

¹³ Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. 2004. Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. En marzo de 2000, el Consejo Europeo de Lisboa marcó un nuevo objetivo estratégico para la Unión Europea: llegar a ser “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social”. Para lograr esto, los sistemas de educación y formación deben adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento y a la necesidad de mejorar el nivel y la calidad del trabajo. Uno de los componentes básicos de esta propuesta es la promoción de destrezas básicas: en concreto, el Consejo Europeo de Lisboa hizo un llamamiento a los Estados Miembros al Consejo y a la Comisión para que establecieran un marco europeo que definiera “las nuevas destrezas básicas” proporcionadas por medio de un aprendizaje a lo largo de la vida. Este marco debería incluir TIC, cultura tecnológica, lenguas extranjeras, espíritu emprendedor y habilidades sociales. http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

universitarias. , y a nivel de formación continua del Ministerio de Educación y su centro profesional de formación y capacitación docente (CPEIP).

Nuestra actual reforma a la formación del profesorado tiene como fuentes principales a las propuestas y políticas educativas tanto de organismos internacionales, como de los países de Europa, ya sea el proyecto DeSeCo (2005) de la OCDE, el enfoque formativo de aprendizaje a lo largo de la vida (2004) de la Comisión Europea, la Declaración de Bolonia (1999) y el Proyecto Tunning (2003) de la Unión Europea.

En Europa, desde el proceso de Bolonia (1999) se viene construyendo una reforma de los sistemas de educación superior europeo, y por ende, un nuevo proceso de diseñando un nuevo modelo de formación inicial para el profesorado, de acuerdo con el proceso de adaptación de los títulos al llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El EEES es constituido como un ámbito de integración y cooperación de los sistemas de Educación Superior, con el objetivo de crear un escenario unificado de niveles de enseñanza en todo el continente, que permita la acreditación y movilidad de estudiantes y trabajadores por todo el territorio europeo, a través de la consecución de una homologación de la enseñanza superior europea.

En el ámbito de la formación de los currículo de los estudios universitarios en Europa y respondiendo a los objetivos de la Declaración de Bolonia se desarrolla el proyecto Tunning fijar puntos de referencia, convergencia y comprensión mutua entre sus programas de titulación, siendo su principal objetivo es determinar los puntos de referencia para el establecimiento, a escala europea, de las competencias genéricas y específicas para cada disciplina, en una serie de campos temáticos: Matemáticas, Geología, Empresariales, Enfermería, Estudios Europeos, Historia, Ciencias de la Educación, Física y Química. Durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión europea, América Latina y el Caribe (UEALC) en la ciudad de Córdoba (España) en Octubre de 2002, los representantes de América Latina que participaban del encuentro, luego de escuchar la presentación de los resultados de la primera fase del Tuning, acercaron la inquietud de pensar un proyecto similar con América Latina, comenzando el 2004 el proyecto Tuning para Latinoamérica¹⁴.

¹⁴ Montaña Ana María (ed.). 2013. Tuning. Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Educación. Bilbao: Universidad de Deusto. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por

En Chile, nuestro sistema de formación docente, respondiendo a estas directrices de un enfoque por competencia, un aprendizaje a lo largo de la vida, un perfil profesional con competencias genéricas y específicas a su área de enseñanza, se organiza en dos niveles de formación, la inicial, entregada por las universidades, y la continua, entregada por el ministerio de educación y sus organismos de formación.

5.2. Nivel de Formación inicial docente en el sistema educativo chileno

La formación inicial docente en el sistema educacional chileno es entregada a través de entidades universitarias, a través de las carreras de pedagogía en diversas especialidades. Actualmente el Ministerio de Educación de Chile, con la finalidad de responder a las necesidades de formación académica y profesional de egresados de distintas carreras, y por ende, de profesores del sistema escolar chileno, ha impulsado, por una parte, un sistema de evaluación y acreditación de las carreras universitarias, y por otra, unas orientaciones pedagógicas y disciplinares para carreras de pedagogía en educación media.

5.2.1. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

Actualmente las carreras universitarias, y por ende, las de pedagogía deben responder al sistema de evaluación de la calidad de la enseñanza en educación superior, ley Nº 20.129, que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CNED), el que posee dentro de sus funciones la acreditación de carreras o programas, a través de la Comisión Nacional de Acreditación

Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos. Entre los objetivos de Tuning se encuentra el analizar aquellas competencias que se relacionan con cada área temática. Estas competencias son cruciales para cualquier titulación porque están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática. Dichas competencias difieren de disciplina a disciplina, y son las que confieren identidad y consistencia a cualquier programa. El grupo de Educación del Proyecto Tuning América Latina tiene el propósito de promover procesos de cambio curricular al interior de las 14 universidades que representa, para mejorar la pertinencia y relevancia de sus ofertas formativas y responder a los desafíos de calidad y equidad de la educación de los países latinoamericanos. Considera que la formación de educadores requiere la formación de profesionales con competencias disciplinares y didácticas pertinentes y con principios universales de bien común, enfocados en contribuir al desarrollo de las sociedades, respetando la diversidad de los estudiantes con los cuales interactúan. Para ello, es indispensable percibir al profesional inmerso en la sociedad de cambios acelerados, como un agente vivo de transformación en continuo progreso, que aprende a establecer relaciones interdependientes de cooperación y con una visión sistémica de la educación. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/index.php/es/tuning-es/tuning-america-es>

(CNA), que consiste en el proceso de verificación de la calidad de las carreras o programas ofrecidos por las instituciones autónomas de educación superior, en función de sus propósitos declarados y de los criterios establecidos por las respectivas comunidades académicas y profesionales.

De acuerdo a la información disponible por la Comisión Nacional de Acreditación en red (www.cnachile.cl) las alternativas de Acreditación de carreras y programas son:

- a) si la carrera cumple íntegramente con los criterios de la evaluación, que son gestión Institucional, docencia de Pregrado, investigación, vinculación con el medio, docencia de Postgrado, la acreditación puede extenderse por un plazo de hasta siete años. La cantidad de años se otorga en conformidad con el nivel de cumplimiento de los criterios de evaluación y los propósitos de las instituciones o programas. Al cabo del plazo otorgado, las instituciones podrán repetir el proceso, con el fin de optar a un nuevo período de acreditación;
- b) si una carrera no cumple íntegramente con los dichos criterios, pero presenta niveles de cumplimiento aceptables, la Comisión podrá acreditarla por un periodo inferior;
- c) si el nivel de cumplimiento de los criterios no es aceptable, la Comisión no otorgará la acreditación y formulará las observaciones correspondientes. La carrera podrá volver a someterse al proceso de acreditación en un plazo de dos años, donde se considerarán dichas observaciones y las medidas implementadas por la institución para subsanarlas.

Es importante también precisar que en el Artículo 28 de la Ley 20.129 del Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad de la educación superior, el proceso de acreditación de carreras y programas de pregrado se realiza, sobre la base de dos parámetros de evaluación: a) el perfil de egreso de la respectiva carrera o programa. La definición del perfil de egreso deberá considerar, el estado de desarrollo y actualización de los fundamentos científicos, disciplinarios o tecnológicos que subyacen a la formación que se propone entregar y las orientaciones fundamentales provenientes de la declaración de misión y los propósitos y fines de la institución; y b) el conjunto de recursos y procesos mínimos que permiten asegurar el cumplimiento

del perfil de egreso definido para la respectiva carrera o programa. De esta forma, la estructura curricular, los recursos humanos, los elementos de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, la modalidad de enseñanza y los aspectos pedagógicos, la infraestructura y los recursos físicos deben ordenarse en función del logro de dicho perfil. Por otra parte, es importante destacar que para que una universidad sea acreditada existen cinco áreas que se evalúan: dos obligatorias y tres electivas. Por ello, una institución puede recibir la acreditación con un máximo de cinco áreas y un mínimo de dos.

De acuerdo a los resultados de Acreditación Institucional 2012-2013 entregados por la Comisión Nacional de Acreditación, las universidades acreditadas, que cumplen con los requisitos de acreditación y aseguramiento de la calidad de la enseñanza, que se presentan en el *cuadro 8* muestra los años de acreditación de cada universidad, de acuerdo al grado de cumplimiento de los estándares en las áreas presentadas junto con el nivel de cumplimiento del proyecto institucional y las áreas con las que han sido acreditadas:

1. Gestión Institucional;
2. Docencia de Pregrado;
3. Investigación;
4. Vinculación con el medio;
5. Docencia de Postgrado

Cuadro 8: Acreditación vigente de universidades chilenas

N	Institución	Años	Áreas	1	2	3	4	5
1	 Universidad de Chile	7	★★★★★	✓	✓	✓	✓	✓
2	 Pontificia Universidad Católica de Chile	7	★★★★★	✓	✓	✓	✓	✓
3	 Universidad de Santiago	6	★★★★★	✓	✓	✓	✓	✓
4	 Universidad Católica del Norte	6	★★★★★	✓	✓	✓	✓	✓
5	 Universidad Austral de Chile	6	★★★★★	✓	✓	✓	✓	✓
6	 Universidad de Concepción	6	★★★★★	✓	✓	✓	✓	✓
7	 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	6	★★★★★	✓	✓	✓	✓	✓
8	 Universidad Adolfo Ibáñez	6	★★★★★	✓	✓	×	✓	✓
9	 Universidad Técnica Federico Santa María	5	★★★★★	✓	✓	✓	✓	✓
10	 Universidad de La Frontera	5	★★★★★	✓	✓	✓	✓	✓
11	 Universidad de Tarapacá	5	★★★★★	✓	✓	✓	✓	×
12	 Universidad de Valparaíso	5	★★★★★	✓	✓	✓	✓	×
13	 Universidad Andrés Bello	5	★★★★★	✓	✓	✓	✓	×
14	 Universidad de Talca	5	★★★★★	✓	✓	✓	✓	×
15	 Universidad del Bío-Bío	5	★★★★★	✓	✓	✓	✓	×
16	 Universidad Alberto Hurtado	5	★★★★	✓	✓	×	✓	×

N		Institución	Años	Áreas	1	2	3	4	5
17		Universidad Autónoma de Chile	5	★★★	√	√	×	√	×
18		Universidad Católica de Temuco	5	★★★	√	√	×	√	×
19		Universidad Católica del Maule	5	★★★	√	√	×	√	×
20		Universidad del Desarrollo	5	★★★	√	√	×	√	×
21		Universidad Diego Portales	5	★★★	√	√	×	√	×
22		Universidad Finis Terrae	5	★★★	√	√	×	√	×
23		Universidad de Los Andes	5	★★★	√	√	×	√	×
24		Universidad Mayor	5	★★	√	√	×	×	×
25		Universidad de Antofagasta	4	★★★	√	√	√	×	×
26		Universidad de La Serena	4	★★★	√	√	×	√	×
27		Universidad de Magallanes	4	★★★	√	√	×	√	×
28		Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	4	★★★	√	√	×	√	×
29		Universidad Adventista de Chile	4	★★	√	√	×	×	×
30		Universidad de Viña del Mar	4	★★	√	√	×	×	×
31		Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	4	★★	√	√	×	×	×
32		Universidad San Sebastián	4	★★	√	√	×	×	×
33		Universidad Católica de La	4	★★	√	√	×	×	×

N		Institución	Años	Áreas	1	2	3	4	5
		Santísima Concepción							
34		Universidad Católica Silva Henríquez	4	★★	√	√	×	×	×
35		Universidad de Atacama	3	★★★	√	√	×	√	×
36		Universidad de Los Lagos	3	★★★	√	√	×	√	×
37		Universidad Santo Tomás	3	★★	√	√	×	×	×
38		Universidad Academia de Humanismo	3	★★	√	√	×	×	×
39		Universidad de Las Américas	3	★★	√	√	×	×	×
40		Universidad Gabriela Mistral	3	★★	√	√	×	×	×
41		Universidad Tecnológica de Chile	3	★★	√	√	×	×	×
42		Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología	3	★★	√	√	×	×	×
43		Universidad de Ciencias de la Informática	2	★★	√	√	×	×	×
44		Universidad Central de Chile	2	★★	√	√	×	×	×
45		Universidad de Artes y Ciencias Sociales	2	★★	√	√	×	×	×
46		Universidad del Pacífico	2	★★	√	√	×	×	×
47		Universidad Internacional Sek	2	★★	√	√	×	×	×
48		Universidad Tecnológica Metropolitana	2	★★	√	√	×	×	×

N		Institución	Años	Áreas	1	2	3	4	5
49		Universidad Arturo Prat	2	★★	√	√	×	×	×

Fuente: (Basado en información disponible en universite.cl)

En el *Cuadro 9* presentamos una clasificación de universidades según cantidad de áreas que contribuyeron a su acreditación.

Cuadro 9: Clasificación de Universidades según cantidad de áreas que contribuyeron a su acreditación

DOS	TRES	CUATRO	CINCO
Acad. de Humanismo Cristiano	U. Alberto Hurtado	U. Adolfo Ibáñez	P. U. Católica
U. Adventista de Chile	U. Autónoma de Chile	U. Andrés Bello	UC de Valparaíso
U. Arturo Prat	UC de Temuco	U. de Talca	U. Austral de Chile
U. Bernardo O'Higgins	UC del Maule	U. de Tarapacá	UC del Norte
UC de la Santísima Concepción	U. de Antofagasta	U. de Valparaíso	U. de Chile
UC Silva Henríquez	U. Atacama	U. del Bío Bío	U. de Concepción
U. Central	U. de La Serena		U. de La Frontera
Arcis	U. de Los Lagos		U. de Santiago de Chile
U. de Las Américas	U. de Magallanes		U. Técnica Federico Santa María
U. de los Andes	UPLA de Cs. de la Educación		
U. de Viña del Mar	U. del Desarrollo		
U. del Mar	U. Diego Portales		
U. del Pacífico	U. Finis Terrae		
U. Gabriela Mistral			
U. Iberoamericana de Ciencias y Tecnología UNICIT	Áreas obligatorias:	Áreas electivas:	
U. Internacional SEK	Gestión institucional: estructura y organización de la institución, así como gestión de los recursos materiales y financieros.	Investigación: se analiza la participación y los resultados en proyectos de investigación.	
Universidad Mayor	Docencia de pregrado: diseño y provisión de carreras y programas, proceso de enseñanza y dotación académica y estudiantil.	Vinculación con el medio: se estudia el diseño de una política institucional y su impacto en la sociedad.	
UMCE		Docencia de posgrado: se refiere a la oferta de posgrado, la dotación de profesores y estudiantes, entre otros.	
U. San Sebastián			
U. Santo Tomás			
U. Tecnológica de Chile INACAP			
UTEM			
UCINF			

5.2.2. Formación Inicial Docente en relación a la Alfabetización Mediática

Las carreras universitarias de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación y/o similares actualmente son doce las acreditadas, las que, por una parte, presentan un perfil de egreso y mallas curriculares coherentes a los nuevos contenidos y enfoques metodológicos necesarios para el futuro desempeño profesional de los profesores de Lenguaje y Comunicación en el sistema escolar chileno, y por otra, pertenecen a universidades que han sido acreditadas en cuatro de las cinco áreas de acreditación institucional, siendo dos de ellas obligatorias (gestión institucional y docencia de pregrado).

Por otra parte, estas carreras universitarias en Pedagogía en Lenguaje y Comunicación están incorporadas en la Beca Vocación Profesor 2013¹⁵, y por ende, están con acreditación vigente a septiembre de 2012, de acuerdo a la última información proporcionada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). La Beca Vocación Profesor 2013 es un sistema que busca mejorar la calidad de los profesores, destinada a estudiantes que se matriculen por primera vez en primer año en carreras de pedagogías elegibles. Los criterios de selección de estas carreras elegibles obedecen a: carreras regulares de pedagogía; carreras acreditadas por al menos dos años ante la Comisión Nacional de Acreditación (al 31 de diciembre de 2012) en cada una de sus variantes; la institución respete un puntaje de corte mínimo de 500 puntos PSU para al menos el 85% de los alumnos que ingresen a una carrera elegible. En la actualización de la Beca Vocación Profesor 2015 las carreras incorporadas siguen siendo las mismas del año 2013.

Otro sistema que busca asegurar la calidad de la educación superior de la formación en pedagogía es la Prueba Inicia, destinada a recién egresados de carreras de pedagogía y que en el año 2013 ha contemplado a los egresados de carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación. La carrera de pedagogía en Lenguaje y Comunicación de la Universidad Diego Portales parte de la elaboración de conocimientos disciplinarios de la Prueba de la Inicia, por lo tanto, si bien, no es parte

¹⁵ En la actualización de la Beca Vocación Profesor 2015 las carreras incorporadas siguen siendo las mismas del año 2013. (www.becavocaciondeprofesor.cl)

de la Beca Vocación Profesor, si cumple con los requisitos de acreditación, además de ser la única carrera participante en el diseño de la Prueba Inicia.

En la *Tabla 10* se ha organizado la lista de carreras de pedagogía en Lenguaje y Comunicación con sus respectivos años de acreditación y universidad a la que pertenecen, incorporadas a la Beca Vocación Profesor 2013.

Tabla 10. Carreras de Pedagogía en Castellano y Comunicación incorporadas en la Beca Profesor 2013 (vigentes en la Beca Vocación Profesor 2015)

Nº	Universidad	Nombre de la Carrera	Sede donde se imparte la Carrera	Acreditación de la Carrera o Programa
1	Universidad De Santiago De Chile	Pedagogia En Castellano / Licenciatura En Educacion En Castellano	Casa Central (Santiago)	6 años
2	Universidad De Antofagasta	Pedagogia En Lenguaje Y Comunicación	Sede Campus Coloso	5 años
3	Universidad De La Serena	Pedagogia En Castellano Y Filosofia	La Serena	3 años
4	Universidad Del Bio-Bio	Pedagogia En Castellano Y Comunicación	Sede Chillan	6años
5	Universidad De La Frontera	Pedagogia En Castellano Y Comunicación	Casa Central (Temuco)	4 años
6	Universidad De Magallanes	Pedagogia En Castellano Y Comunicación Para Enseñanza Media	Casa Central (Punta Arenas)	5 años
7	Universidad De Tarapaca	Pedagogia En Castellano Y Comunicación	Casa Central (Arica)	Acreditación expirada
8	Universidad Arturo Prat	Pedagogia En Lengua Castellana Y Comunicación	Casa Central (Iquique)	4 años
9	Universidad Metropolitana De Ciencias De La Educacion	Licenciatura En Educacion Con Mencion En Castellano Y Pedagogia En Castellano	Casa Central (Santiago)	4 años
10	Universidad De Playa Ancha De Ciencias De La Educacion	Pedagogia En Castellano	Casa Central (Valparaiso) Sede San Felipe	4 años
11	Universidad De Concepcion	Pedagogia En Español	Casa Central	5 años
12	Pontificia Universidad Catolica De Valparaiso	Pedagogia En Castellano Y/O Licenciatura En Lengua Y Literatura Hispanica	Casa Central	5 años (2008-2013)
13	Universidad Austral De Chile	Pedagogia En Lenguaje Y Comunicación	Casa Central	6 años
14	Universidad Catolica Del Maule	Pedagogia En Lengua Castellana Y Comunicación	Casa Central	3 años
15	Universidad Catolica De La Santisima Concepcion	Pedagogia En Educacion Media En Lenguaje Y Comunicación	Casa Central (Concepcion)	4 años
16	Universidad Catolica De Temuco	Pedagogia En Lengua Castellana Y Comunicación	Casa Central (Temuco)	3 años
17	Universidad San Sebastian	Pedagogia De Educacion Media En Lenguaje Y Comunicación	Sede Concepcion Sede Santiago Sede Puerto	No se ha presentado a proceso

			Montt	
18	Universidad Alberto Hurtado	Pedagogía En Lengua Castellana Y Comunicación	Casa Central (Santiago)	4 años
19	Universidad Católica Silva Henríquez	Pedagogía En Castellano	Casa Central (Santiago)	3 años

De acuerdo a la Prueba Inicia el equipo responsable de la elaboración de las pruebas de conocimientos disciplinares pertenecen a la U. de Chile y U. Diego Portales y de las pruebas de conocimientos pedagógicos a la U. Católica de Chile. Se ha considerado la Universidad Diego Portales, pues esta imparte una carrera de pedagogía en lenguaje y comunicación que está acreditada, mientras que las carreras de la Pontificia Universidad Católica de Chile¹⁶ y de la Universidad de Chile¹⁷ entregan sólo el grado de Licenciatura. Por lo que también se considerarán en esta selección. Como lo muestra el *cuadro*.

Tabla 11. Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación acreditada y que participa de la elaboración de la Prueba Inicia de conocimientos disciplinares.

Universidad	Nombre de la Carrera	Sede donde se imparte la carrera	Acreditación
Universidad Diego Portales	Pedagogía Media en Lengua Castellana y Comunicación	Santiago	4 años

Las siguientes carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación y similares, si bien presentan asignaturas relacionadas con alfabetización mediática en sus mallas curriculares, pertenecen a universidades que sólo están acreditada con dos áreas.

¹⁶ La Pontificia Universidad Católica de Chile imparte una Licenciatura en letras con mención en Lingüística y Literatura hispánica, que puede optar luego al Programa de Formación Pedagógica. Para más información al respecto en: http://dsrd.uc.cl/dara/carreras/MALLAS/humanista/m_lettrashis09.html; http://educacion.uc.cl/images/stories/pdf/mallas/malla_media.pdf; http://educacion.uc.cl/index.php?option=com_programas&view=programas&Itemid=70.

¹⁷ La Universidad de Chile imparte una Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas con mención en Literatura o en Lingüística y Licenciatura en Educación Media y Profesor de Educación Media en las Asignaturas Científico-Humanistas con Mención. Para más información al respecto en: <http://www.uchile.cl/carreras/5005/lic-lengua-y-literatura-hispanicas-mencion-literatura-o-linguistica>; <http://www.uchile.cl/carreras/5009/profesor-de-educacion-media-en-asignaturas-cientifico-humanistas>.

Tabla 12. Carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación y similares con asignaturas relacionadas con alfabetización mediática pertenecientes a Universidades acreditadas sólo en dos áreas.

Nombre de la carrera	Nombre de la Universidad a la cual pertenece la carrera acreditada	Asignaturas relacionadas con Alfabetización Mediática
Pedagogía En Educación Media En Lenguaje Y Comunicación	Universidad Católica de la Santísima Concepción	Teoría de la Comunicación Medios de Comunicación de Masas Tecnologías de la información Didáctica de los medios de comunicación
Licenciatura En Educación Con Mención En Castellano Y Pedagogía Castellano	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Semiótica y comunicación
Pedagogía En Lengua Castellana Y Comunicación	Universidad Arturo Prat	Medios de Comunicación I Medios de Comunicación II
Pedagogía en Castellano	Universidad Católica Silva Henríquez	Teorías y Medios de Comunicación
Pedagogía De Educación Media En Lenguaje Y Comunicación	Universidad San Sebastián	Si bien presenta asignaturas relacionadas con alfabetización mediática (Teorías de la comunicación, Semiótica, Comunicación multimedia, Didáctica de la comunicación), se ha descartado su incorporación por no presentarse al proceso de acreditación.

Por otra parte, la siguiente carrera si bien pertenece a una universidad que está acreditada con cuatro áreas y presenta asignaturas relacionadas con alfabetización mediática, está con su acreditación expirada a la fecha 2013, como muestra la siguiente tabla:

Tabla 13: Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación perteneciente a universidad acreditada, pero con su acreditación expirada.

Nombre de la carrera	Nombre de la Universidad a la cual pertenece la carrera acreditada	Asignaturas relacionadas con Alfabetización Mediática
Pedagogía En Castellano Y Comunicación	Universidad de Tarapacá	Si bien presenta asignaturas relacionadas con Educación mediática (Estrategias en tecnologías de la información. Semiótica de la comunicación, Comprensión y producción de multimodales, Psicología social y comunicación de masas, Sociología de la comunicación, Publicidad y propaganda, Seminario de comunicación), se ha descartado su incorporación por presentar la acreditación expirada actualmente. Además con acreditación expirada

Finalmente, las dos últimas carreras que si bien están acreditadas y pertenecen a universidades acreditadas en más de dos áreas, no están consideradas para este estudio por no presenta asignaturas relacionadas con alfabetización mediática. Son las que siguen en el tabla 14:

Tabla 14. Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación acreditadas, pero que no presentar asignaturas relacionadas con alfabetización mediática.

Nombre de la carrera	Nombre de la Universidad a la cual pertenece la carrera acreditada	Asignaturas relacionadas con Alfabetización Mediática
Pedagogía En Español	Universidad de Concepción	No presenta en su malla asignaturas sobre Alfabetización Mediática; presenta dos talleres de Análisis de Discurso, pero no necesariamente sea sobre discurso mediático.
Pedagogía En Castellano Y Filosofía	Universidad de la Serena	No presenta en su malla asignaturas sobre Alfabetización Mediática; presenta dos asignaturas de Lingüística y Comunicación, pero no necesariamente sea sobre discurso mediático.

A continuación las Carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación que pertenecen a Universidades que han sido acreditadas en cuatro de las cinco áreas de acreditación institucional, siendo dos de ellas obligatorias (gestión institucional y docencia de pregrado), como lo muestra la Tabla 15.

Tabla 15. Correspondencia de acreditación de carreras de pedagogía en lenguaje y comunicación y acreditación de la universidad a la que pertenece.

Años de Acreditación de la Carrera	Cantidad de Carreras	Nombre de la Carrera	Nombre de la Universidad a la cual pertenece la carrera acreditada	Años de Acreditación de la Universidad	Número de Áreas Acreditadas
6 años	3	Pedagogía en Castellano / Licenciatura En Educacion En Castellano	Universidad de Santiago de Chile	6	5
		Pedagogía en Lenguaje Y Comunicación	Universidad Austral de Chile	6	5
		Pedagogía en Castellano Y Comunicación	Universidad del Bio Bio	5	4
5 años	4	Pedagogía En Español	Universidad de Concepción	6	5
		Pedagogía En Castellano Y/O Licenciatura En Lengua Y Literatura Hispanica	Pontificia Universidad Católica de Valparaiso	6	5
		Pedagogía En Lenguaje Y Comunicación	Universidad de Antofagasta	4	3
		Pedagogía En Castellano Y Comunicacion Para Ensenanza Media	Universidad de Magallanes	4	3
4 años	7	Pedagogía En Castellano Y Comunicación	Universidad de la Frontera	5	5
		Pedagogía En Lengua Castellana Y Comunicación	Universidad Alberto Hurtado	5	3
		Pedagogía Media en Lengua Castellana y Comunicación	Universidad Diego Portales	5	3
		Pedagogía en Castellano	Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	4	3
		Pedagogía En Educacion Media En Lenguaje Y Comunicación	Universidad Católica de la Santísima Concepción	4	2
		Licenciatura En Educacion Con Mencion En Castellano Y Pedagogia En Castellano	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	4	2
		Pedagogía En Lengua Castellana Y Comunicación	Universidad Arturo Prat	2	2
3 años	4	Pedagogía En Lengua Castellana Y Comunicación	Universidad Católica de Temuco	5	3

		Pedagogía En Lengua Castellana Y Comunicación	Universidad Católica del Maule	5	3
		Pedagogía En Castellano Y Filosofía	Universidad de la Serena	4	3
		Pedagogía en Castellano	Universidad Católica Silva Henríquez	4	2
Acreditación expirada	1	Pedagogía En Castellano Y Comunicación	Universidad de Tarapacá	5	4
No se ha presentado a proceso	1	Pedagogía De Educacion Media En Lenguaje Y Comunicación	Universidad San Sebastián	4	2

De estas carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación y similares son doce¹⁸ las que cuentan con más años de acreditación, que pertenecen a las universidades con más años de acreditación y más áreas que le valieron la acreditación, es decir, que han sido acreditadas en cuatro de las cinco áreas de acreditación institucional, siendo dos de ellas obligatorias (gestión institucional y docencia de pregrado), y que sus mallas curriculares presentan una continuidad programática en relación a la educación en medios en sus asignaturas durante los años de formación disciplinar.

¹⁸ La selección con la que contamos de las 12 carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación y similares responde a los siguientes criterios: 1º Criterio de selección: Carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación que estén incorporadas en la Beca Vocación Profesor 2013, y por ende, que estén con acreditación vigente a septiembre de 2012, de acuerdo a la última información proporcionada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Cabe precisar que si bien la carrera de pedagogía en Lenguaje y Comunicación de la Universidad Diego Portales no forma parte de esta lista la hemos incluido bajo este criterio, pues es parte de la elaboración de conocimientos disciplinarios de la Prueba de la Inicia, destinada a recién egresados de carreras de pedagogía y que este año contempla a los egresados de carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación; 2º Criterio de selección: Carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación que pertenezcan a Universidades que han sido acreditadas en cuatro de las cinco áreas de acreditación institucional, siendo dos de ellas obligatorias (gestión institucional y docencia de pregrado); 3º Criterio de selección: Carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación con más años de acreditación; de estas carreras las que pertenecen a las universidades con más años de acreditación y más áreas que le valieron la acreditación; y de estas las mallas curriculares que presenten una continuidad programática en relación a la educación en medios en sus asignaturas durante los años de formación disciplinar.

Tabla 16. Doce carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación de universidades acreditadas con asignaturas de la malla curricular y perfil de egreso en relación con la alfabetización mediática

Nº	Nombre de la Carrera	Nombre de la Universidad a la cual pertenece la carrera acreditada	Cantidad de asignaturas	Cantidad de asignaturas relacionadas con alfabetización mediática	Asignaturas relacionadas con Alfabetización Mediática	Perfil de egreso relacionado con Alfabetización Mediática	Enlace Mallas Curriculares
1	Pedagogía en Castellano / Licenciatura En Educación En Castellano	Universidad de Santiago de Chile	61	3	Fundamentos filosóficos de la educación en la Sociedad del Conocimiento o Redacción Publicitaria y Periodística Tic en la escuela	“Forma profesionales con sólida preparación en estudios literarios, lingüísticos y pedagógicos para cumplir funciones docentes y proseguir estudios de postgrado. El diseño curricular concentra cátedras, monográficos, seminarios optativos, cursos, talleres y prácticas pedagógicas. Esta estructura logra el desarrollo de conocimientos y habilidades propias de los campos disciplinarios que le compete como de los aspectos necesarios para el quehacer pedagógico, como la capacidad didáctica, la autonomía, el liderazgo y la responsabilidad social”.	http://admission.udesa.antiago.cl/sites/default/files/mallas_carreras/pedagogia_en_castellano.pdf http://admission.udesa.antiago.cl/carreras/pedagogia-en-castellano
2	Pedagogía en Lenguaje Y Comunicación	Universidad Austral de Chile	58	6	Tecnologías de la información la comunicación	“Al estudiar Pedagogía en Lenguaje y Comunicación en la UACH serás un profesor altamente preparado en el uso correcto de la lengua castellana y en la comprensión de las distintas	http://admission.uach.cl/catalogo/lenguaje/ http://admission.uach.cl/catalogo/PlanDeEstudio.php?car=1784

					<p>n Fundamento s de la Comunicació n Humana Bases teóricas del lenguaje y la comunicació n Semiótica de la comunicació n y la cultura El discurso público y los medios de comunicació n de masaas Los medios de comunicació n de masas y la comunicació n</p>	<p>situaciones comunicativas que se presentan. Te entregaremos una sólida formación que te permitirá facilitar los procesos de aprendizaje de tus alumnos, discernir la significación y pertinencia de los contenidos y abordar de manera creativa e innovadora el proceso de enseñanza- aprendizaje”.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--

3	Pedagogía en Castellano Y Comunicación	Universidad del Bio Bio	52	8	Teoría de la Comunicación Tecnologías y Aprendizaje Medios de Comunicación Estrategias de Comunicación Técnicas de comunicación Comunicación audiovisual Semiótica Seminario de Comunicación	Profesional de la Educación autónomo, con capacidad de reflexionar críticamente acerca de tu práctica pedagógica y profesional, fuertemente vinculado al contexto, aportando a la formación de equipos y al desarrollo de las instituciones escolares. Actuarás comprometido con las funciones propias del quehacer docente, con el desarrollo científico-tecnológico, los rasgos identitarios y las problemáticas del mundo de hoy".	Http://Www.Ubiobio.Cl/Web/Admision/Carreras.php?Id Carrera=16 Http://Www.Ubiobio.Cl/Web/Img Carreras/Asignaturas.php?Id Carrera=16 http://www.ubiobio.cl/miweb/web2012.php?id pagina=5356
---	--	-------------------------	----	---	---	---	---

4	Pedagogía En Castellano Y/O Licenciatura En Lengua Y Literatura Hispanica	Pontificia Universidad Católica de Valparaiso	45	4	Multimodalidad y Multimedia Modelos de Comunicación Análisis crítico de los Medios de Comunicación Didáctica de los Medios de Comunicación	Formar profesionales de la especialidad con sólidos conocimientos y dominio de la lengua castellana como instrumento de comunicación, habilitado para guiar hacia la comprensión de la creación literaria y de otros discursos en que está inmerso el hombre contemporáneo. Este profesional posee un grado académico que certifica la aprobación de un ciclo avanzado dedicado al estudio profundo, actualizado y crítico de las disciplinas pedagógicas, que lo capacita para enfrentar los incesantes cambios en su disciplina en el mundo actual y futuro.	http://www.ucv.cl/p3_carrera/site/pags/20031229101240.html http://www.ucv.cl/p3_admision/site/asocfile/ASOFILE220111021111902.pdf http://ucv.altavoz.net/prontus_unidadacad/site/artic/20100614/asofile/20100614153556/malla_2012.pdf
5	Pedagogía En Lenguaje Y Comunicación	Universidad de Antofagasta	49	3	Alfabetización Computacional Didáctica Lenguaje y Comunicación Didáctica Digital	El Profesor de Enseñanza Media es un profesional con manifiesta vocación y compromiso frente a los requerimientos formativos del sistema educativo nacional. Está capacitado para desarrollar y evaluar el aprendizaje funcional de la lengua castellana y el patrimonio cultural que representa; y para orientar la comprensión de los fenómenos de la lingüística general y de la lengua castellana en particular. Es un profesional competente para evaluar e intervenir en los proyectos	http://www.uantof.cl/carreras/Pedagog%C3%ADa%20en%20Lenguaje%20y%20Comunicaci%C3%B3n/Leng.com.jefe.html http://www.uantof.cl/carreras/Pedagog%C3%ADa%20en%20Lenguaje%20y%20Comunicaci%C3%B3n/LENGUAJE%20COMUNIC.pdf

						culturales que emanen de los medios de comunicación y, también, para orientar a profesores, apoderados y alumnos acerca de la comprensión de los fenómenos y realización de las comunicaciones.	
6	Pedagogía En Castellano Y Comunicación Para Enseñanza Media	Universidad de Magallanes	64	7	Computación básica Información y construcción del conocimiento Tecnologías para el aprendizaje y la comunicación La comunicación en los medios audiovisuales La comunicación en los medios audiovisuales	El Profesor (a) de Castellano y Comunicación que ofrece el Departamento de Educación y Humanidades de la Universidad de Magallanes, debe enmarcarse en los principios filosóficos y en los criterios metodológicos sustantivos que implica la nueva malla curricular de la Enseñanza Media, auspiciada por la Reforma Educacional. No sólo deberá manejar la competencia comunicativa, sino que debe fomentar y desarrollar el interés por la belleza narrativa y la utilidad de la palabra. Este Profesor de Castellano y Comunicación debe proporcionar a través del lenguaje en su dimensión narrativa una temporalidad histórica, en la que aparecen diálogos acerca del pasado, del presente y futuro, y donde la persona existe como identidad abierta al cambio en unidad de relaciones sociales.	https://www.umag.cl/admision/2013/carrera.php?idcar=16 https://www.umag.cl/admision/2013/mallas/mallaN16.pdf

					s II Semiótica Didáctica de la lengua, literatura y la comunicación		
7	Pedagogía En Castellano Y Comunicación	Universidad de la Frontera	50	4	Teoría de la comunicación humana Comunicación e Hipertexto Semiótica de los textos espectaculares *Examen de Habilitación Profesional: Certificación en tecnología de la información y	El profesor y profesora de la Carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación de la Universidad de La Frontera, serán profesionales de la enseñanza que interpretan crítica y reflexivamente el conocimiento y la cultura en el desarrollo de su función docente, a partir de sólidos y actualizados conocimientos teóricos y prácticos en la enseñanza de la lengua castellana, de la comunicación y de la interpretación y producción de textos literarios y no literarios en los contextos variados en los que se inscriben. La sensibilidad y la creatividad, aspectos diferenciadores de su formación, les permitirán reconocer y valorar situaciones propias de lenguas y culturas en	http://admission.ufro.cl/index.php/ver-carreras/92

					comunicación (ICDL/ECDL) ¹⁹	contacto y situaciones de expresión y conocimiento artístico, comprometidos con el entorno socioeducativo.	
8	Pedagogía En Lengua Castellana Y Comunicación	Universidad Alberto Hurtado	59	2	Sociedad de la Información Recursos Tecnológicos para la docencia	Es un educador que dispone de una amplia formación humanista y de un conocimiento específico y actualizado en literatura, lengua, comunicación y didáctica. Estas herramientas le permitirán promover el aprendizaje reflexivo de sus alumnos de Educación Media. El Profesor de Lengua Castellana y Comunicación de la UAH está comprometido con la equidad educativa porque cree que todos los chilenos deben poder acceder a una educación de excelencia. Competencias consideradas necesarias para que un estudiante de la UAH pueda alcanzar un buen desempeño académico durante su	http://www.uahurtado.cl/facultades-y-carreras/pedagogia-en-lengua-castellana-y-comunicacion/ http://www.uahurtado.cl/pdf//Pedagogia Lengua Castellana y Comunicacion.pdf

¹⁹ ICDL: Esta certificación, es una prueba de habilidades y de capacidades prácticas que comprenden siete módulos separados que incluyen teoría y práctica en el manejo del computador. En ella se evalúan: conceptos básicos de las TIC, uso del computador y administración de archivos, Procesador de Texto, Hoja de Cálculo, Presentaciones, Base de Datos, Internet Información e Internet Comunicación. La certificación puede hacerse por módulos: ICDL Start (certifica 4 de los 7 módulos) e ICDL Core (certifica el total de los módulos). Permite que usuarios avanzados de computador puedan demostrar que son competentes en el uso de un computador personal y de sus aplicaciones más comunes, y que conocen conceptos básicos de las TIC. Esta certificación, es una prueba de habilidades y de capacidades prácticas que comprenden siete módulos separados que incluyen teoría y práctica en el manejo del computador. En ella se evalúan: conceptos básicos de las TIC, uso del computador y administración de archivos, Procesador de Texto, Hoja de Cálculo, Presentaciones, Base de Datos, Internet Información e Internet Comunicación. La certificación puede hacerse por módulos: ICDL Start (certifica 4 de los 7 módulos) e ICDL Core (certifica el total de los módulos). Más información sobre esta certificación en: www.ecdl.org/ecdlspanish/.

						<p>vida universitaria: Lengua materna, Lenguaje matemático; Lengua extranjera (inglés) y Tecnologías de la información. Estas áreas son diagnosticadas al ingreso de los estudiantes a la UAH. La aprobación de las pruebas de competencias habilitantes de lenguaje, matemática e inglés son requisito de egreso.</p>	
9	Pedagogía Media en Lengua Castellana y Comunicación	Universidad Diego Portales	11	No presenta	No presenta	<p>Este es un Programa de Pedagogía para estudiantes con estudios de Licenciatura en Letras o Historia.</p> <p>Los programas de Educación Media de la UDP se caracterizan principalmente por: Estar en sintonía con la realidad y las demandas del sistema escolar chileno; Una estrecha relación entre teoría, práctica y reflexión pedagógica. La presencia de didácticas específicas que buscan hacer un “puente” entre los saberes disciplinares y la práctica docente.</p>	<p>http://www.udp.cl/facultades_carreras/educacion/p_media_lc_caracteristicas.asp</p> <p>http://www.udp.cl/descargas/facultades_carreras/educacion/pdf/MallaCurricular_ED_lenguacastellana.pdf</p> <p>http://www.prensaflc.udp.cl/literatura2013.pdf</p> <p>Perfil del licenciado de Literatura creativa: http://www.comunicacionyletras.udp.cl/literatura/perfil_del_egresado</p> <p>Perfil del licenciado de Historia: http://www.udp.cl/fa</p>

							cultades carreras/ciencias_sociales-historia/esc_historia_perfil-egreso.asp
10	Pedagogía en Castellano	Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	59	2	Herramientas computacionales Semiología de los medios de comunicación	Domina fundamentos y destrezas características del ejercicio pedagógico, conocimientos de la estructura e historia de la lengua española y enfoques de análisis literarios; aspectos que le permiten describir los valores manifiestos de la literatura en sus distintos géneros, tendencias y épocas.	http://www.upla.cl/admision/wp-content/uploads/2012/11/castellano1.pdf http://www.upla.cl/admision/carreras-profesionales/facultad-de-humanidades/pedagogia-en-castellano/
11	Pedagogía En Lengua Castellana Y Comunicación	Universidad Católica de Temuco	51	1	Tic para el aprendizaje	Profesional con un conocimiento riguroso de la lengua castellana, la literatura, las políticas educacionales, el marco curricular y la didáctica de la especialidad, capaz de adaptar estos conocimientos a diversos contextos educativos del sistema escolar. Profesional capaz de abordar de manera crítica y reflexiva la enseñanza de los diferentes discursos y códigos lingüísticos considerando la coexistencia de variados registros, permitiendo a los jóvenes enfrentar	http://admision.uct.cl/facultades/ficha-Pedagogia-en-Lengua-Castellana-y-Comunicacion.php http://admision.uct.cl/wp-content/uploads/2012/mallas/ped_lengua_castellana.pdf

						con éxito su incorporación al mundo laboral, adecuándose a las múltiples situaciones comunicativas que le corresponderá enfrentar.	
12	Pedagogía En Lengua Castellana Y Comunicación	Universidad Católica del Maule	54	3	<p>Análisis semiótico de métodos de comunicación</p> <p>Análisis crítico de los medios de comunicación</p> <p>Didáctica de las Tics</p>	<p>El profesor de Lengua Castellana y Comunicación formado en la UCM es un profesional preparado para ejercer la docencia en el nivel de la Enseñanza Media de nuestro sistema educacional. Además puede desarrollar labores de apoyo en la edición de textos y generar proyectos educativos y sociales de diversos ámbitos.</p> <p>Su preparación se destaca por la formación en competencias, por un sólido conocimiento de la disciplina que enseña, así como de los marcos curriculares y las estrategias didácticas, en sintonía con las necesidades de la región, del país y de su tiempo.</p> <p>El espíritu crítico, la atención de la diversidad y el compromiso social son elementos propios del sello de este profesor, así como la relevancia que otorga al diálogo entre fe y cultura y la consideración de la educación continua como factor clave de desarrollo personal.</p>	<p>http://www.ucm.cl/pedagogia-en-educacion-especial0.html</p> <p>http://www.ucdelmaule.cl/pedlenguacastellana.html</p> <p>http://www.ucdelmaule.cl/uploads/media/malla-ped.lengua.castellana.pdf</p>

La formación académica entregada en estas carreras de pedagogía en Lenguaje y Comunicación y similares de las universidades chilenas, responde a los estándares internacionales de una formación profesional por competencia y a los fundamentos de la Sociedad del Conocimiento, en coherencia con ello, sus mallas curriculares presentan asignaturas de la especialidad relacionadas con educación mediática. Siguiendo la clasificación para caracterizar el tipo de enseñanza mediática, propuesta por De Fontcuberta Mar (2007), de cuatro visiones posibles sobre cómo entender las relaciones entre educación y medios:

- a) educación a través de los medios, que considera a los medios como un recurso metodológico o didáctico para aprender otros contenidos;
- b) educación con los medios, que considera a los medios como un soporte o herramienta tecnológica para aprender;
- c) educación sobre los medios, que considera a los medios como un objeto de estudio en sí mismo; y
- d) educación sobre los medios para su producción, que considera a los medios como una posibilidad de creación y expresión.

Tabla 17. Clasificación de tipo de enseñanza mediática de las asignaturas relacionadas con alfabetización mediática de las mallas curriculares de las carreras universitarias de Lenguaje y Comunicación

Tipo de Enseñanza Mediática			
Educación a través de los medios (1)	Educación con los medios (6)	Educación sobre los medios (29)	Educación sobre los medios para su producción (12)
El discurso público y los medios de comunicación de masas	Tic en la escuela Tecnologías para el aprendizaje y la comunicación Recursos Tecnológicos para la docencia Tic para el aprendizaje Tecnologías y Aprendizaje Didáctica de la lengua, literatura y	Fundamentos de la Comunicación Humana Bases teóricas del lenguaje y la comunicación Semiótica de la comunicación y la cultura Tecnologías de la información y la comunicación Los medios de comunicación de masas y la comunicación Teoría de la Comunicación	Redacción Publicitaria y Periodística Alfabetización Computacional Herramientas computacionales Análisis crítico de los Medios de Comunicación Didáctica de los Medios de Comunicación Didáctica Digital

	la comunicación Didáctica de los Medios de Comunicación Didáctica Digital Didáctica de las Tics	Medios de Comunicación Estrategias de Comunicación Técnicas de comunicación Comunicación audiovisual Semiótica Seminario de Comunicación Multimodalidad y Multimedios Modelos de Comunicación La comunicación en los medios audiovisuales Análisis crítico de los Medios de Comunicación Computación básica Información y construcción del conocimiento Semiótica Teoría de la comunicación humana Comunicación e Hipertexto Semiótica de los textos espectaculares Sociedad de la Información Semiología de los medios de comunicación Análisis semiótico de métodos de comunicación Análisis crítico de los medios de comunicación	Computación básica Análisis semiótico de métodos de comunicación Análisis crítico de los medios de comunicación Análisis semiótico de métodos de comunicación Análisis crítico de los medios de comunicación Didáctica de las Tics
--	--	---	---

Como podemos apreciar, la formación en alfabetización mediática en las carreras seleccionadas privilegian la *enseñanza sobre los medios y sobre los medios para su producción* por sobre *la enseñanza con los medios y enseñanza a través de los medios*, es decir, una enseñanza de los medios de comunicación en si mismo, como medos y técnicas de comunicación por sobre una enseñanza de los medios de comunicación

como situaciones comunicativas aptas para el desarrollo de las competencias comunicativas.

5.1.1.3. Estándares Orientadores para carreras de pedagogía en educación media. Estándares Pedagógicos y Disciplinarios (MINEDUC y CPEIP, 2012) para las carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación, relacionados con Alfabetización Mediática.

Con el propósito de proporcionar a las Facultades y Escuelas de Educación de Chile, el Mineduc (2012) unas orientaciones claras sobre los contenidos disciplinarios y pedagógicos que debe saber todo profesor o profesora al finalizar su formación base, para ser competente en el posterior ejercicio de su profesión, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), impulsó la elaboración de Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media en las áreas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Biología, Física y Química, usándose como referencia las bases curriculares de 2009.

De acuerdo con esto, los estándares presentados en el documento *Estándares Orientadores para carreras de pedagogía en educación media. Estándares pedagógicos y disciplinarios* (2012), por una parte orientan los conocimientos y habilidades que debe demostrar el futuro profesor o profesora de Educación Media para desempeñarse en los seis grados que comprende este nivel de escolaridad y por otra, sirven como instrumento de apoyo para las instituciones formadoras de profesores de Educación Media en las mencionadas disciplinas, en tanto éstos son un parámetro público de referencia para orientar las metas a alcanzar en la formación de sus estudiantes, así como para diseñar e implementar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que es necesario asegurar durante y al finalizar su formación, para el logro consistente de tales metas. (MINEDUC, 2012)

Estos estándares se han organizado en torno a dos grandes categorías: *Estándares Pedagógicos* y *Estándares Disciplinarios*. Estas dos categorías se articulan y complementan entre sí con el fin de proporcionar al futuro profesor los conocimientos y habilidades necesarios para el desempeño de la docencia.

Los *Estándares Pedagógicos*, corresponden a áreas de competencia necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza, independientemente de la

disciplina que se enseñe, que incluyen conocimiento del currículo, diseño de procesos de aprendizaje y evaluación para el aprendizaje, la dimensión moral de su profesión, las habilidades que deben mostrar para revisar su propia práctica y aprender en forma continua. Asimismo, se presentan aquellas competencias que deben tener los futuros profesores para gestionar clases, interactuar con los estudiantes y promover un ambiente adecuado para el aprendizaje. Finalmente, se señalan aspectos de la cultura escolar que el futuro docente debe conocer, así como estrategias para la formación personal y social de sus estudiantes. (Mineduc, 2012). Estos se muestran en el siguiente Cuadro 10, destacándose aquellos que poseen una relación explícita con Educación Mediática:

Cuadro 10: Estándares Orientadores Pedagógicos para carreras de Pedagogía en Educación Medio

ESTÁNDARES PEDAGÓGICOS	
Estándar 1:	Conoce a los estudiantes de Educación Media y sabe cómo aprenden.
Estándar 2:	Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.
Estándar 3:	Conoce el currículo de Educación Media y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.
Estándar 4:	Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.
Estándar 5:	Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.
Estándar 6:	Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.
Estándar 7:	Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.
Estándar 8:	Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.
Estándar 9:	Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.
Estándar 10:	Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.

Fuente: MINEDUC. 2012:18

Los *Estándares Disciplinarios* para la enseñanza, por su parte, definen las competencias específicas para enseñar cada una de las áreas consideradas: Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Biología; Física; y Química. En cada caso, los estándares sugieren qué conocimientos y habilidades deben demostrar los futuros profesores y profesoras en la disciplina respectiva y cómo ésta se enseña, incluyendo el conocimiento del currículo específico, la comprensión sobre cómo aprenden los estudiantes cada disciplina y la capacidad para diseñar, planificar e implementar experiencias de aprendizaje, así como para evaluar y reflexionar acerca de sus logros. (Mineduc, 2012).

Cada uno de los estándares contempla una descripción que entrega una idea general de lo que se espera que los docentes egresados conozcan y sepan hacer, y un conjunto de indicadores que desglosan y especifican de qué modo se manifiesta el logro de los conocimientos y habilidades en el ámbito que cubre el estándar. En la mayoría de los casos, los indicadores corresponden a desempeños de los futuros profesores y profesoras, que muestran que han logrado el estándar, pero también, en algunos casos, se incluyen indicadores que describen disposiciones y valoraciones. Los indicadores no pretenden ser exhaustivos respecto de los modos posibles de demostrar el logro del estándar y, en consecuencia, no debieran ser utilizados como una lista de cotejo, como tampoco es posible inferir que se ha alcanzado el estándar con solo verificar un buen desempeño en uno de los indicadores. Descripciones e indicadores, en su conjunto, constituyen el estándar (MINEDUC. 2012:12).

Para las carreras de *Pedagogía en Lenguaje y Comunicación*, se han definido en total nueve estándares que abordan los ejes del currículum escolar nacional -Lectura, Escritura y Comunicación Oral- y se ha agregado un eje de Conocimientos Fundamentales de la Disciplina en literatura y lingüística. Respecto a los ejes curriculares se definen como:

- a) El área de *Lectura* contiene los estándares relacionados con la capacidad de enseñar a leer comprensiva y críticamente textos de complejidad progresiva y de promover el gusto y valor de la lectura. Así también, aborda la capacidad de desarrollar la comprensión crítica de textos multimodales y

de potenciar en las y los alumnos la lectura placentera y la interpretación de textos literarios de distintos géneros y épocas;

- b) El área de *Escritura* se encuentran los estándares relacionados con los conocimientos y capacidades para enseñar a escribir textos de diversos géneros demostrando ideas elaboradas y dominio de los recursos lingüísticos y entendiendo la producción escrita como fenómeno discursivo, cognitivo, social y cultural; conducir el proceso de diseño, producción y comunicación de textos multimodales adecuados a diversas situaciones comunicativas; y potenciar la creatividad y expresividad de las y los alumnos y conducirlos en el proceso de composición de textos de intención literaria. El ámbito de *Comunicación Oral* se centra en la capacidad de enseñar a las y los estudiantes a ser hablantes y oyentes preparados para desenvolverse competentemente en diversas situaciones comunicativas del ámbito personal, laboral, académico y ciudadano. Finalmente, los *Conocimientos Fundamentales de la Disciplina* destacan la importancia del saber teórico que el profesor debe poseer tanto en literatura como en lingüística con el objeto de, por un lado, potenciar la lectura y la producción-creación de textos literarios y, por otro, comprender los fenómenos implicados en la comunicación oral, la comprensión lectora y la producción escrita. (MINEDUC. 2012:54).

El *Cuadro 11* presentan los Estándares Orientadores Disciplinarios para carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación en Educación Media, destacándose aquellos que poseen relación explícita con Alfabetización Mediática.

Cuadro 11: Estándares Orientadores Disciplinarios para carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación en Educación Media

ESTÁNDARES DISCIPLINARIOS	
ESTÁNDARES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	
El futuro profesor o profesora:	
LECTURA	
Estándar 1:	Promueve el desarrollo de la lectura comprensiva y crítica de textos de complejidad creciente, y el gusto y valor de la lectura.
Estándar 2:	Sabe potenciar la lectura placentera y la interpretación de textos literarios de distintos géneros y épocas.
Estándar 3:	Promueve el desarrollo de la comprensión crítica de textos multimodales que circulan tanto en el ámbito privado como en el público.
ESCRITURA	
Estándar 4:	Es capaz de enseñar el proceso de escritura de textos de diversos géneros, con ideas elaboradas y dominio de los recursos lingüísticos.
Estándar 5:	Sabe potenciar la creatividad y expresividad de los alumnos y alumnas, y conducirlos en el proceso de composición de textos de intención literaria.
Estándar 6:	Sabe conducir el proceso de diseño, producción y comunicación de textos multimodales adecuados a diversas situaciones comunicativas.
COMUNICACIÓN ORAL	
Estándar 7:	Sabe enseñar a los alumnos y alumnas a ser hablantes y oyentes capaces de desenvolverse competentemente en diversas situaciones comunicativas.
CONOCIMIENTOS FUNDAMENTALES DE LA DISCIPLINA	
Estándar 8:	Domina conocimientos fundamentales de Literatura necesarios para potenciar la lectura y la producción-creación de textos literarios.
Estándar 9:	Domina conocimientos fundamentales de Lingüística necesarios para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad.

Fuente: MINEDUC, 2012:19

A continuación se presenta un registro de los Estándares Orientadores Pedagógicos y Disciplinarios para las carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación en Educación Media, que poseen una relación explícita con Alfabetización Mediática, como muestra la Tabla 18.

Tabla 18.: Registro de los Estándares Orientadores Pedagógicos y Disciplinarios para las carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación en Educación Media (2012) que poseen una relación explícita con Alfabetización Mediática

Estándares Lengua Castellana y Comunicación		Descriptor del Estándar	Lo que se manifiesta cuándo:
Estandares Disciplinarios	Lectura	Estándar 1: Promueve el desarrollo de la lectura comprensiva y crítica de textos de complejidad creciente, y el gusto y valor de la lectura.	Conoce una diversidad de géneros no literarios (avisos, entrevistas, críticas, reportajes, artículos de divulgación científica, ensayos y monografías de las disciplinas escolares, etc.) y maneja sus recursos lingüísticos y discursivos, lo que le permite potenciar en sus estudiantes las estrategias pertinentes para su comprensión en forma progresiva.
			Conoce sitios de información virtual y maneja criterios para seleccionar textos, tales como: validez de la información (existencia de autoría, prestigio de la institución, mecanismos de control de la información), relevancia y adecuación al nivel lector de los alumnos.
		Estándar 2: Sabe potenciar la lectura placentera y la interpretación de textos literarios de distintos géneros y épocas.	Sabe que en la actualidad el influjo de los medios masivos de comunicación y el consiguiente predominio de la imagen incide en el acceso y el interés por la cultura letrada y en las habilidades de los alumnos y alumnas para leer, comentar e interpretar textos literarios.
			Planifica sus clases utilizando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para: a) Búsqueda bibliográfica en sitios de reconocido prestigio internacional (Google académico, www.scielo.cl, www.cervantes virtual.com); b) Orientación y retroalimentación del trabajo en el aula mediante el uso de redes sociales; c) Edición de textos.
	Estándar 3: Promueve el desarrollo de la comprensión crítica de textos multimodales que circulan tanto en el ámbito privado como en el público.	Reconoce la importancia de la comunicación multimodal en la sociedad actual y asume la necesidad de desarrollar en los alumnos y alumnas la capacidad de interpretar y criticar diversos géneros multimodales. En tal sentido, considera aspectos como: a) El rol de los medios masivos de comunicación en la construcción de la realidad social; b) El impacto de la cultura digital en la globalización y el surgimiento de nuevas prácticas de lectura (simultánea, dinámica y por hipervínculos) que incluye y relaciona el sistema de la lengua con los modos semióticos visual y sonoro.	

			<p>Sabe que la comprensión del sentido de los textos que integran diferentes modos semióticos de representación está fuertemente guiada por convenciones sociales y presupuestos ideológicos, por lo que requieren una interpretación en el contexto en que son utilizados. En consecuencia considera: a) La opacidad del discurso multimodal y la necesidad de desarrollar habilidades para su análisis crítico; b) La mayor dependencia cultural de los significados de los textos multimodales.</p> <p>Describe los géneros multimodales que predominan en el ámbito privado (mensajes de texto, correo electrónico, etc.) y especialmente los del ámbito público (noticiero, aviso publicitario, reportaje, etc.), considerando: a) Las prácticas discursivas que constituyen, identificando finalidades, temas recurrentes, participantes prototípicos y propiedades de los soportes materiales; b) Los distintos modos semióticos (verbal oral y escrito, visual y sonoro) que se combinan para construir sentido; c) Las condiciones de producción que imponen los diversos medios que los vehiculan (Televisión, Prensa, Internet, Radio); d) Las transiciones posibles entre los usos privado y público de los diferentes géneros multimodales.</p> <p>Conoce los rasgos básicos de cada uno de los modos semióticos, las relaciones que se pueden establecer entre ellos (complementariedad, redundancia, restricción y contradicción) y el rol de los componentes afectivo-emocionales en la construcción del mensaje y sus efectos posibles en los destinatarios.</p> <p>Distingue el formato de los textos (continuo, discontinuo, mixto y múltiple), el soporte de los textos (impreso o electrónico) y comprende que cada uno de ellos posee un potencial de recorridos de lectura diferente: a) Lectura lineal o secuencial predominante en los textos continuos en medios impresos; b) Lectura simultánea o en diversas direcciones, proceso que se da predominantemente en la lectura de hipertextos o textos electrónicos constituidos por múltiples formatos de composición; c) Lectura selectiva y dinámica que se realiza en situaciones de búsqueda de información específica, a través de hipervínculos, utilizando recursos de navegación digital, tales como, íconos, barras de herramientas, etiquetas, menús, funciones de búsqueda, entre otros.</p> <p>Reconoce la función comunicativa específica de imágenes, tablas, cuadros sinópticos, gráficos, infografías, etc. y distingue diferentes formas de presentación de</p>
--	--	--	--

			<p>información y su rol en la construcción de sentido cuando forman parte de un texto multimodal.</p> <p>Distingue los niveles de comprensión literal, inferencial, crítico y valórico, y los aplica a los textos multimodales: a) La comprensión literal, que extrae el mensaje explícito denotado en cada uno de los modos semióticos involucrados en el texto; b) La comprensión inferencial, que recupera el mensaje implícito que se deduce de relaciones de ideas en el texto, de la interacción del texto con el contexto o de la combinación de dos o más modos semióticos; c) La comprensión crítica que consiste en la evaluación del contenido culturalmente sensible o polémico de los textos en situaciones comunicativas específicas; d) La comprensión valórica que consiste en la evaluación de la dimensión axiológica e ideológica del mensaje del texto multimodal.</p> <p>Identifica en los documentos curriculares (Bases Curriculares, Programas de Estudio) las diversas manifestaciones de la comprensión de textos multimodales y los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera desarrollen los alumnos y las alumnas.</p> <p>Comprende la influencia del contexto sociocultural de los alumnos y alumnas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión multimodal, en especial: el acceso a las TIC, el nivel de alfabetización digital de su entorno social y la conectividad entre pares.</p> <p>Comprende el impacto que pueden tener en los alumnos y alumnas los diversos mensajes entregados en los medios masivos de comunicación en relación a la construcción de identidad individual, los roles de género y la percepción de los otros. Ello, considerando las imágenes y estereotipos de género, étnicos y sociales que comunican estos medios, así como la orientación de estilos de vida y la creación de necesidades de consumo que generan.</p> <p>Planifica unidades de aprendizaje para el desarrollo de la comprensión de textos multimodales, considerando: a) La importancia del contexto sociocultural de los estudiantes; b) La integración de distintos modos semióticos y las características de los diferentes soportes de la comunicación que los albergan; c) La articulación de diversos géneros discursivos, sus propósitos comunicativos y los distintos tipos de lectura que exigen; d) El tiempo y los recursos tecnológicos disponibles.</p>
--	--	--	---

			<p>Selecciona textos multimodales adecuados a las actividades propuestas y graduados en su complejidad y legibilidad, considerando aspectos como el contenido, la tipografía empleada, la presentación de sus partes y la calidad gráfica o sonora de los elementos que lo componen.</p>
			<p>Realiza actividades colaborativas que permitan a los alumnos la construcción colectiva del sentido de los textos, considerando géneros correspondientes a prácticas discursivas reales, tales como: correo electrónico, mensaje de texto, video conversación, comercial, noticiero de TV, noticia en diarios, video clip musical, programa radial, video juego, afiches, película, historieta gráfica, portales web, etc.</p>
			<p>Orienta a los alumnos en la descomposición de los textos multimodales a través de preguntas que los ayuden a identificar las relaciones de complementariedad, contradicción o yuxtaposición entre los diversos componentes verbales, visuales y/o sonoros presentes en el texto. Por ejemplo: ¿qué aportan las imágenes al sentido del texto? ¿Qué aportan las palabras? ¿Qué relación hay entre el texto escrito y los efectos de sonido? ¿Se comunica el mismo mensaje en el texto escrito y en la imagen? ¿Se comunica el mismo mensaje en el titular de una noticia y en su desarrollo?</p>
			<p>Orienta a sus alumnos y alumnas en la construcción del significado de los textos multimodales, a través de estrategias tales como: comparar las experiencias propias con las que propone el texto; establecer relaciones e inferencias (por ejemplo, entre la información gráfica y la escrita, las imágenes y el título, o los efectos de sonido y la secuencia); hacer predicciones a partir de imágenes, títulos, sonidos; secuenciar los sucesos en una noticia o narración; identificar la idea principal y detalles en una explicación.</p>
			<p>Utiliza variados tipos de preguntas para apoyar el análisis crítico de los textos multimodales, abordando lo siguientes aspectos: a) Propósito(s): ¿quién es el lector más probable de este texto, por qué? ¿Por qué estamos leyendo/escuchando/viendo este texto? ¿Qué quiere comunicarnos el que compuso este texto?; b) Estructura y características: ¿a qué género pertenece este texto? ¿Qué elementos verbales, visuales y sonoros lo componen? ¿Qué clase de lenguaje se usa en el texto (formal, informal, técnico, persuasivo)?; c) Construcción de los caracteres: ¿cómo están</p>

			<p>construidas las personas del texto? ¿Cómo se presentan las mujeres y los hombres? ¿Por qué los habrán construido de esta manera?; d) Vacíos y silencios: ¿Hay elementos que se dejaron fuera del texto, por ejemplo un testimonio en una noticia? ¿Falta alguien en el texto al cual había que aludir?; e) Poder e intereses: ¿qué intereses, posiciones y puntos de vista están en juego en el texto? ¿Qué visiones son excluidas o privilegiadas en el texto? ¿Quién puede hablar, por ejemplo en una página editorial o en un reportaje? ¿A quién se cita, qué fuentes se usan?; f) Visión de la realidad: ¿qué visión del mundo propone el texto? ¿Qué elementos conforman esta visión de la realidad? ¿Qué se presenta como real? ¿Cómo variaría el texto si estuviera en otra época o cultura?; g) Significados múltiples: ¿qué interpretaciones del texto son posibles? ¿Personas de distintas edades y culturas interpretarían distinto el texto? ¿Cómo influyen los factores contextuales de los lectores/auditores en las distintas interpretaciones del texto?</p> <p>Asume diversos criterios de evaluación que le permiten establecer el nivel de comprensión de textos multimodales de sus alumnos, a saber: a) Elaboración de un juicio crítico sobre los elementos valóricos e ideológicos del texto; b) Reconocimiento del contexto de producción y recepción del género estudiado; c) Identificación de ideas centrales y detalles del texto; d) Reconocimiento de los efectos de sentido que se producen en la interacción de los diversos modos semióticos.</p> <p>Aplica estrategias de evaluación para estimular el desarrollo metacognitivo y la capacidad autocrítica de los alumnos y alumnas, por ejemplo: a) Construye instrumentos de evaluación (rúbricas, pautas de cotejo) en colaboración con los estudiantes; b) Retroalimenta formativamente los resultados de los alumnos; c) Implementa actividades de co-evaluación y autoevaluación.</p>
	Escritura	<p>Estándar 4: Es capaz de enseñar el proceso de escritura de textos de diversos géneros, con ideas elaboradas y dominio de los recursos lingüísticos.</p> <p>Estándar 6: Sabe conducir el proceso de diseño,</p>	<p>Está familiarizado con las distintas tecnologías de la escritura y los diversos contextos de producción en que participan cotidianamente los estudiantes, de modo que es capaz de identificar en sus productos escritos posibles interferencias entre convenciones de contextos más personales y sintéticos y aquellas más impersonales que involucran la gestión de más información.</p> <p>Reconoce la importancia del desarrollo de habilidades de producción de textos multimodales en la sociedad actual, marcada por los avances tecnológicos,</p>

		<p>producción y comunicación de textos multimodales adecuados a diversas situaciones comunicativas.</p>	<p>habilidades necesarias para desenvolverse en los ámbitos personal, social, académico, laboral y ciudadano.</p> <p>Reconoce la necesidad de que los alumnos y alumnas desarrollen una conciencia crítica de sus prácticas como productores de discursos en los diversos espacios de interacción que ofrecen las nuevas tecnologías de la comunicación, por ejemplo, en redes sociales, sitios web personales o como comentadores de noticias en blogs periodísticos.</p> <p>Distingue las diferencias y semejanzas de los distintos géneros multimodales tales como historieta gráfica, afiche publicitario, noticiero de televisión, infografía, fotonovela, video clip, respecto de: a) Los recursos para narrar la evolución del tiempo, la descripción de ambientes y la transición de acciones; b) Las posibilidades y restricciones que ofrecen para la construcción de la vida interior de los personajes y sus emociones; c) El rol de elementos gráficos y del sonido con fines persuasivos; d) El uso de tablas, gráficos y organizadores visuales para presentar información.</p> <p>Comprende las propiedades de diferentes artefactos semióticos monomodales (fotografías, dibujos, sonidos) y multimodales (tablas, cuadros sinópticos, gráficos, etc.) empleados en la producción de textos multimodales en el ámbito escolar, considerando, por ejemplo: a) La función persuasiva de artefactos como imágenes, tipografías y sonidos en géneros (campañas, publicidad y propaganda) que buscan modificar el comportamiento de la población; b) La función comunicativa de gráficos, tablas o ilustraciones en la exposición de información.</p> <p>Conoce los subprocesos de la producción de textos escritos: planificación, textualización, revisión y edición, a fin de implementarlos en el proceso de producción de un texto multimodal, atendiendo no a la organización del material verbal, sino más bien, a la combinación de recursos semióticos.</p> <p>Posee conocimientos técnicos básicos para la producción de textos multimodales, utilizando diversas herramientas tecnológicas, tales como: computadores, software de edición y herramientas para manipular archivos de sonido, fotografía y video.</p> <p>Reconoce el potencial de los medios de comunicación tales como Internet, Radio, Prensa y Televisión, para la construcción de textos multimodales y comprende las</p>
--	--	---	--

			condiciones elementales de su funcionamiento.
			Reconoce en las Bases Curriculares y en los Programas de Estudio los objetivos de aprendizaje asociados a la producción de textos multimodales.
			Conoce las características del desarrollo cognitivo, preferencias y capacidades de los alumnos y alumnas, considerándolas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la producción de textos multimodales. En consecuencia identifica estilos de aprendizaje para la conformación de equipos de trabajo, sus preferencias temáticas y la importancia de la motivación y actitud de los alumnos y alumnas frente a los géneros multimodales.
			Comprende la influencia de las características contextuales (disponibilidad de computadores, acceso a Internet, nivel de alfabetización digital, manejo de herramientas de escritura colaborativa, brecha de género, etc.) de los alumnos y alumnas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la producción multimodal.
			Planifica unidades de aprendizaje para el desarrollo de la capacidad de producción de textos multimodales, considerando: a) Los conocimientos previos de los alumnos de los géneros multimodales, su contexto sociocultural y el acceso a herramientas digitales; b) Los diversos géneros, la integración de distintos modos semióticos y los tiempos y recursos que demandan su incorporación en actividades de aprendizaje; c) Las características de los diversos soportes de la comunicación (sincronía/diacronía, privacidad/masividad, entre otras).
			Diseña actividades que consideran el carácter multimodal de las diversas prácticas comunicativas que son significativas para los estudiantes y sus habilidades en el manejo de recursos tecnológicos diversos.
			Realiza actividades que permitan a los alumnos y alumnas la producción colectiva de textos multimodales, considerando géneros correspondientes a prácticas discursivas reales, tales como: blog, presentaciones digitales, noticiero, campaña publicitaria, afiche, historieta gráfica, página web, diario mural, etc.
			Retroalimenta los procesos de planificación, composición, revisión y edición de los textos que producen los alumnos y alumnas.
			Analiza con los alumnos y alumnas el impacto social que pueden tener los diversos mensajes explícitos e implícitos que ellos producen, especialmente en

			<p>relación a los sesgos y estereotipos que contribuyen a la discriminación social, de género o etnia, y a la difusión de imágenes que atentan contra la integridad física o moral de las personas.</p> <p>Define criterios para evaluar distintos niveles en la producción de textos multimodales a través de rúbricas, protocolos de registro, pautas de cotejo, pautas de análisis, en los que considera, por ejemplo: a) La utilización intencionada de mensajes explícitos e implícitos en la creación de textos multimodales, con el fin de conseguir un efecto determinado; b) La utilización de recursos tecnológicos adecuados al género trabajado; c) La integración de los elementos visuales, sonoros y verbales que componen el texto (complementariedad, contradicción o yuxtaposición); d) La adecuación a la norma hablada, en los textos orales y a la ortografía del español, en los textos escritos.</p> <p>Construye instrumentos y criterios de evaluación en colaboración con sus estudiantes como una forma de fortalecer la reflexión metacognitiva de los alumnos, el espíritu autocrítico y la participación activa como gestores de sus propios aprendizajes.</p>
	Comunicación Oral	Estándar 7: Sabe enseñar a los alumnos y alumnas a ser hablantes y oyentes capaces de desenvolverse competentemente en diversas situaciones comunicativas.	<p>Enseña a los y las estudiantes a escuchar de una manera activa y crítica a través de actividades, dentro y fuera del aula, tales como: exposiciones, debates, conversaciones y observación de material audiovisual. Para ello, los insta sistemáticamente a: a) Valorar la atención y la comprensión del otro, la escucha colaborativa y respetuosa; b) Explicitar y analizar críticamente el contenido de lo que escuchan; c) Analizar los contextos en que se dan las interacciones escolares, ciudadanas, mediáticas, evaluando tanto al emisor (su rol y posicionamiento, sus eventuales sesgos) como al receptor (el propio posicionamiento, “desde dónde escucho, y cómo lo hago”).</p>
	Conocimientos Fundamentales de la Disciplina	Estándar 9: Domina conocimientos fundamentales de Lingüística necesarios para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad.	<p>Conoce la Teoría de la Comunicación como marco comprensivo global de las teorías sobre el lenguaje verbal y multimodal.</p> <p>Conoce los estudios pragmáticos del lenguaje y las nociones centrales del enfoque comunicativo, especialmente, competencia comunicativa y modalidades de la comunicación, actos de habla y principio de cooperación.</p>

Estandares Pedagogicos	Estándar 2: Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.	Es para los estudiantes un modelo de comportamiento respetuoso y ético respecto de la información y uso de las TIC, considerando el derecho a la privacidad, la propiedad intelectual, los derechos de autor y la seguridad de la información.
	Estándar 4: Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.	Selecciona TIC que potencian el desarrollo de la enseñanza en cada área curricular fundamentándose en criterios como su aporte al aprendizaje y al desarrollo de habilidades de orden superior (cognitivas, de comunicación, expresión y creación).
		Utiliza las TIC para apoyar las labores relacionadas con la administración y gestión de su práctica profesional en el establecimiento y en el aula.
	Estándar 9: Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.	Lee en forma crítica los mensajes de los medios de comunicación.

5.3. Formación continua docente en relación a la Alfabetización Mediática

De acuerdo a la Ley Nacional de Educación, en su artículo 67 sobre la formación docente, se expone que los docentes tienen derecho a la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera. Lo que a la vez se expresa como una de sus obligaciones, señalando que deben capacitarse y actualizarse en forma permanente.

La finalidad de la formación docente se puntualiza en los artículos 71 y 72, que es la de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa, que debe ser lograda a través de funciones tales como: la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa. A su vez, en el artículo 73, se expresa que política nacional de formación docente contempla entre sus objetivos, el de ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los y las docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza.

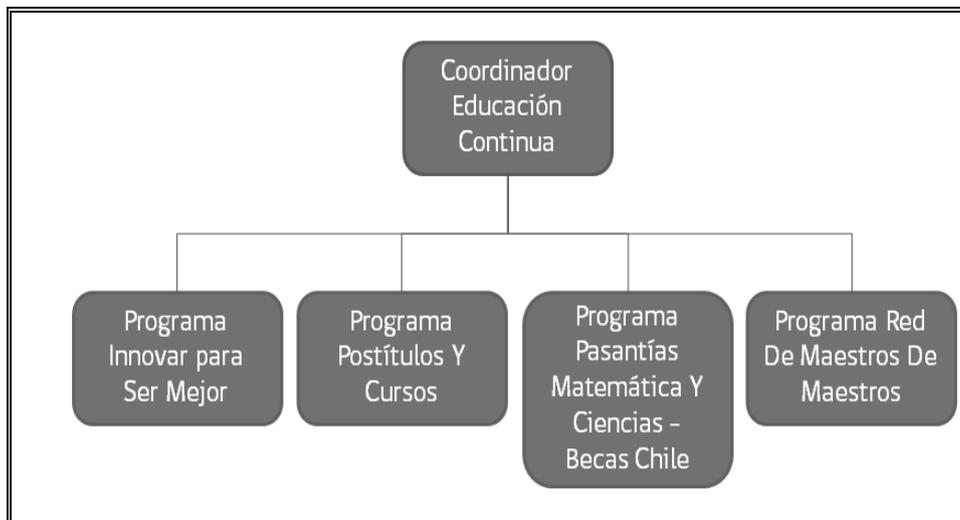
Actualmente, en nuestro país, Chile, los docentes cuentan con una oferta de formación continua, que es posible clasificar del siguiente modo:

- Ministerio de Educación, a través del CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas) y otros programas, preferentemente mediante convenios con universidades, con un financiamiento estatal.
- Universidades, mediante una oferta propia y financiamiento personal o del empleador.
- Instituciones de perfeccionamiento inscritas en CPEIP, con un financiamiento personal o del empleador
- Sostenedores mediante contratos de instituciones o consultores para programas específicos, con un financiamiento proveniente de recursos propios del sostenedor, de la franquicia SENCE, de los Planes de

Mejoramiento Educativo de la Ley SEP, de los Planes de Superación Profesional de la Evaluación Docente, entre otras fuentes.

El área de Educación Continua pertenece al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (CPEIP) del Ministerio de Educación de Chile, es el área que se encarga de proveer cursos y postítulos a los profesores que se encuentran ejerciendo en establecimientos municipales y particulares subvencionados. A continuación se presenta un diagrama en el cuadro 15 de los programas pertenecientes al área de Educación Continua:

Cuadro 12: Programas pertenecientes al área de Educación Continua del CPEIP



Información obtenida en

www.educacioncontinua.mineduc.cl/index2.php?id_portal=76&id_seccion=4062&id_contenido=18476

Actualmente, el CPEIP está contemplando dentro de su política de formación continua considerar actividades de aprendizaje entre pares y mediante convenios con universidades. Entre éstas actividades cabe destacar:

- Actividades de actualización, tales como talleres comunales, cursos para apropiación Curricular, pasantías nacionales e internacionales, perfeccionamiento con uso de TICs y líneas especiales para docentes de educación parvularia y de la educación media técnico profesional.

- Programas de especialización de docentes, a través de Postítulos asignados a universidades acreditadas para especialización en sectores curriculares de Educación Básica (5º a 8º) y en el primer ciclo; y, Postítulos en Pedagogía para profesionales que ejercen en las especialidades de la educación media técnico profesional.
- Red de Maestros de Maestros, constituida por docentes de excelencia, con un énfasis reciente en la formación de mentores para apoyar a docentes principiantes.
- Formación en servicio para equipos directivos, a través de cursos y talleres de aprendizaje entre pares.
- Apoyo a los sostenedores municipales para la realización de los planes de superación profesional destinados a docentes que han obtenido nivel básico e insatisfactorio en su evaluación de desempeño.

5.3.1. Formación Continua Docente a través del Ministerio de Educación (CPEIP, Enlaces) preferentemente mediante convenios con universidades, con un financiamiento estatal en relación a la alfabetización mediática

En coherencia con nuestro interés investigativo, y de acuerdo a la clasificación de las instancias oficiales de formación continua, prestaremos especial atención a la información sobre formación continua de docentes en relación a la alfabetización mediática en la oferta académicas 2013 otorgada por el Ministerio de Educación, a través del CPEIP y otros programas (como Enlaces), preferentemente mediante convenios con universidades, con un financiamiento estatal, respondiendo a los requisitos del currículum nacional y de la formación inicial del profesorado.

El programa Enlaces, del Ministerio de Educación, tiene por finalidad contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación mediante la informática educativa y el desarrollo de una cultura digital. Trabaja con los colegios municipales y subvencionados de Chile, e infraestructura. El Ministerio de Educación, a través de Enlaces, Centro de Educación y Tecnología, busca promover el desarrollo de competencias TIC en todos los actores del sistema escolar, a partir de una oferta formativa para los diferentes niveles de desarrollo de competencias y acorde a las necesidades de cada establecimiento escolar, entregando estrategias de enseñanza

con el uso de tecnología, capacitando profesores, ofreciendo talleres para estudiantes y estableciendo las condiciones necesarias para el uso pedagógico y de la gestión educativa de los recursos e infraestructura instalada en los establecimientos educacionales. En su objetivo de promover las competencias TIC, Enlaces ha desarrollado una política que contempla entre sus pilares los siguientes:

- Definición de competencias y perfiles: Promover la instalación de estándares de competencias TIC en cada uno de los perfiles definidos en el sistema educativo (Ver anexo 4) Se han definido a la fecha Marcos para el desarrollo de competencias TIC en cinco de los nueve perfiles de actores del sistema escolar definidos: Docentes, directivos, orientadores, Jefes de UTP y Encargados de CRA.
- Plan de formación: Enlaces ha construido un modelo de formación que busca promover el desarrollo de competencias TIC en todos los actores del sistema escolar. El modelo considera una oferta formativa para los diferentes niveles de desarrollo de competencias (Nivel básico, común, diferenciado y especializado) y acorde a las necesidades de cada uno de los perfiles identificados en el sistema escolar, estableciendo las condiciones necesarias para el uso pedagógico de los recursos e infraestructura instalada en los establecimientos educacionales en el marco del Plan TEC.
- Evaluación de competencias: Evaluación del nivel de desarrollo de competencias TIC de los diversos actores del sistema escolar para enriquecer las prácticas profesionales innovando con la integración de tecnología. Específicamente, se desarrollan dos líneas de evaluación: evaluación de estudiantes y evaluación de docentes y directivos.

En lo que respecta al plan de formación comprende la siguiente progresión, en los que se organizan los diversos cursos de perfeccionamiento²⁰.

²⁰ Información obtenida en <http://www.enlaces.cl/index.php?t=75&i=2&cc=1335&tm=2>

- *Plan Básico*: Plan que busca el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes mínimos requeridas para que un docente pueda usar las TIC en su ejercicio profesional. Está enfocado en la iniciación y adopción de TIC por los diversos actores del sistema educativo, su visión está centrada en el medio, sus usos y posibles extensiones. Los cursos de este plan están asociados al conocimiento y manejo básico de herramientas de productividad por ejemplo, utilizar un procesador de texto, una planilla de cálculo, navegar por internet, etc.
- *Plan Común*: Plan que se orienta al desarrollo de competencias TIC comunes a todos los perfiles ocupacionales del sistema escolar, que permitan una adaptación de las TIC a sus prácticas profesionales habituales, por ejemplo: incorporar TIC en el desarrollo de procesos educativos, utilizar TIC para emitir documentos que apoyen las tareas administrativas, etc.
- *Plan Diferenciado*: Plan que se enfoca al desarrollo de las competencias TIC propias de cada cargo o perfil, este plan busca la apropiación de las TIC, de manera tal que los diversos actores experimentan un cambio en la calidad de las experiencias implementadas, ya que existe un dominio de los recursos por ejemplo, integración de software de enseñanza del idioma inglés en las prácticas pedagógicas para profesores de inglés.
- *Plan Especializado*: Plan que se enfoca al desarrollo de competencias asociadas a temáticas que expresan altos niveles de especialización y de innovación en los usos de TIC para el quehacer profesional. Realizando un uso creativo y original, de los recursos disponibles. Por ejemplo, integración de dispositivos móviles en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A continuación presentamos el cuadro 16 con la oferta formativa 2013.

Tabla 19. Oferta formativa “Desarrollo de competencias TIC para docentes del siglo XXI” 2013 para profesores de diferentes niveles educativos

CURSO	MODALIDAD	HORAS	Propósito	Descripción	Autor	Perfil del destinatario
CURSO TRANSVERSAL: USO DE TECNOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE Y LAS HABILIDADES DEL SIGLO XXI	E-LEARNING	30	Desarrollar competencias TIC al nivel de adaptación para la efectiva integración de tecnología para la optimización de la gestión, el aprendizaje de los estudiantes.	El curso está dirigido a docentes de aula de todos los niveles escolares y sectores curriculares, procurando el desarrollo eficiente de habilidades pedagógicas que permitan la integración de la tecnología en la planificación de la enseñanza y, consecuentemente, en el desarrollo de aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido, se desafía al docente a descubrir diferentes usos de la tecnología computacional para captar la atención, motivar y movilizar en los estudiantes las habilidades de aprendizaje para el siglo XXI.	*	<i>Todos los perfiles</i>
DISEÑO Y ELABORACIÓN DE RECURSOS DIGITALES INTERACTIVOS – E-LEARNING	E-LEARNING	20	El curso está dirigido a docentes del sistema escolar desde Primero Básico a Segundo Medio y tiene por objetivo que los docentes utilicen diferentes herramientas de autor: JCLIC, Cuadernia y Educaplay, para el diseño y elaboración de actividades didácticas interactivas.	El curso está dirigido a docentes del sistema escolar desde Primero Básico a Segundo Medio y tiene por objetivo que los docentes utilicen diferentes herramientas de autor: JCLIC, Cuadernia y Educaplay, para el diseño y elaboración de actividades didácticas interactivas. Al finalizar el curso, los docentes serán capaces de diseñar y elaborar sus propios recursos digitales utilizando las herramientas aprendidas en el desarrollo del curso. Este curso basa su trabajo en módulos de autoaprendizaje, donde a través de tutoriales se guía el trabajo de los participantes a lo largo de todo el curso, además se realiza acompañamiento de un tutor para apoyar el proceso. La duración total del curso es de 20 horas.	*	Coordinador o Jefe de UTP, Docente de Educación Tecnológica

ORGANIZADORES VISUALES Y MAPAS CONCEPTUALES PARA EL APRENDIZAJE - E-LEARNING	E-LEARNING	20	El objetivo de este programa formativo es permitir a los docentes utilizar diferentes herramientas disponibles de manera offline y online para la creación de organizadores visuales y mapas conceptuales. CmapTools, Bubbl.us, Gliffly, TimeRime, entre otros.	El curso está dirigido a profesores del sistema escolar quienes al finalizar el curso serán capaces de diseñar y elaborar sus organizadores visuales con propósitos educativos, desarrollar proyectos utilizando las herramientas vistas y compartirlos en red. Las actividades que se desarrollan están directamente relacionadas con el diseño y creación de recursos y actividades educativas a partir de herramientas como CmapTools, Bubbl.us, Gliffly, TimeRime, entre otros. Este curso basa su trabajo en módulos de autoaprendizaje, donde a través de tutoriales se guía el trabajo de los participantes a lo largo de todo el curso, además se realiza acompañamiento de un tutor para apoyar el proceso. La duración total del curso es de 20 horas.	*	Coordinador o Jefe de UTP, Docente Educación Parvularia, Docente Educación Básica: Primer Ciclo, Docente Educación Básica: Segundo Ciclo, <i>Docente Educación Media H.C.</i> , Docente Educación Media T.P., Docente de Educación Tecnológica
TECNOLOGÍAS PARA LA COLABORACIÓN EN EL AULA	E-LEARNING	24	Diseñar actividades de aula que consideren el trabajo colaborativo de los estudiantes, utilizando diferentes recursos tecnológicos disponibles en la red para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.	El curso Tecnologías para la Colaboración en el Aula es una experiencia interactiva de aprendizaje virtual que brinda un análisis en profundidad de la colaboración utilizando tecnología. En este curso, se apreciará cómo la colaboración puede beneficiar a los estudiantes, ayudándoles a desarrollar destrezas de pensamiento del siglo XXI, a profundizar la comprensión del contenido y a prepararlos para el mundo global. Los docentes aprenderán cómo planificar y administrar actividades de colaboración que integran herramientas colaborativas en línea cada vez más parte de nuestros lugares de trabajo. El curso ofrece oportunidades para aplicar los conceptos de colaboración con los ejercicios de un plan de acción.	*	Director, Coordinador o Jefe de UTP, Evaluador, Coordinador Tecnológico, Profesor Jefe, Docente Educación Parvularia, Docente Educación Básica: Primer Ciclo, Docente Educación Básica: Segundo Ciclo, <i>Docente Educación Media H.C.</i> , Docente Educación Media T.P., Docente Educación de adultos, Docente

						Educación Especial.
PENSAR CON TECNOLOGÍA	E-LEARNING	24	Pensar con Tecnología fomenta la integración eficaz de la tecnología en el trabajo de aula, donde los docentes usan herramientas en línea para apoyar el desarrollo de las destrezas cognitivas de orden superior de sus estudiantes.	En el contexto planteado en la fundamentación técnica, "Pensar con Tecnología en la Escuela del siglo XXI" buscará desarrollar en los docentes aprendizajes que le permita trabajar en las aulas algunas de las habilidades de pensamiento de orden superior que configuran el pensamiento crítico, como son la categorización, establecimiento de relaciones y argumentación, entre otras, a través de la utilización de herramientas tecnológicas en línea. Se espera que por medio de su utilización se favorezca la comprensión de las temáticas y el desarrollo de diferentes estrategias de resolución de situaciones problemáticas, logrando identificar y generar los argumentos necesarios a partir de la colaboración permanente. Para ello es necesario considerar la utilización de nuevas estrategias de formación y perfeccionamiento docentes, con énfasis en la reflexión sobre la labor profesional, generada y motivada por ambientes multiprofesionales de aprendizaje conjunto, propiciando la toma de decisiones y el razonamiento analítico y/o reflexivo de los docentes. En estos procesos el énfasis está puesto en la resignificación de las prácticas de aula a partir de la elaboración conjunta de entornos de aprendizaje con uso de tecnología y de instancias de reflexión colaborativa de los mismos.	*	Coordinador o Jefe de UTP, Evaluador, Coordinador Tecnológico, Docente Educación Básica: Segundo Ciclo, <i>Docente Educación Media H.C.</i> , Docente Educación Media T.P., Docente Educación de adultos
HERRAMIE	E-LEARNING	20	Al finalizar el curso los	El curso Evaluación para el Aprendizaje con	*	Director, Coordinador

NTAS TECNOLÓGICAS PARA LA EVALUACIÓN EN LAS AULAS DEL SIGLO XXI			docentes participantes serán capaces de: Utilizar estrategias de evaluación con tecnologías para beneficiar sus prácticas pedagógicas y el aprendizaje de sus estudiantes, desarrollando habilidades que le permitan planificar, desarrollar y administrar evaluaciones centradas en el estudiante apoyadas por TIC.	Tecnología es una experiencia de aprendizaje destinada a docentes de todos los niveles y sectores de aprendizaje, que de manera interactiva ofrece una visión a fondo de las evaluaciones que satisfacen las necesidades de la enseñanza y el aprendizaje del siglo XXI y cómo las tecnologías contribuyen a ello. En este curso, los docentes ven cómo las estrategias de evaluación pueden beneficiar sus prácticas pedagógicas y el aprendizaje de sus estudiantes. Aprenden cómo planificar, desarrollar y administrar evaluaciones centradas en el estudiante. El curso ofrece oportunidades para conocer diferentes recursos tecnológicos que permiten aplicar conceptos de evaluación a través de ejercicios en un plan de acción.		o Jefe de UTP, Orientador, Evaluador, Coordinador Tecnológico, Coordinador Pedagógico (TIC), Profesor Jefe, Docente Educación Parvularia, Docente Educación Básica: Primer Ciclo, Docente Educación Básica: Segundo Ciclo, <i>Docente Educación Media H.C.</i> , Docente Educación Media T.P., Docente Educación de adultos, Docente Educación Especial
LA NUBE, UN ESPACIO VIRTUAL EN EL AULA DEL SIGLO XXI	PRESENCIAL	20	Al finalizar el programa formativo los participantes habrán desarrollado competencias TIC necesarias para compartir recursos y colaborar en línea a través de las herramientas digitales gratuitas dispuestas por Google.	El curso "Actividades Educativas en la Nube con Google" cuenta con un conjunto de actividades que incorporan conceptos claves para el trabajo colaborativo en la "nube", utilizando herramientas digitales como Google Drive, Google Docs y Google Sites. La reflexión, colaboración y gestión de conocimiento son elementos claves en este curso. Al finalizar el programa formativo los participantes habrán desarrollado competencias TIC necesarias para compartir recursos y colaborar en línea a través de las herramientas digitales gratuitas dispuestas por Google.	Enlaces	Coordinador Tecnológico, Coordinador Pedagógico (TIC), Profesor Jefe, Docente Educación Parvularia, Docente Educación Básica: Primer Ciclo, Docente Educación Básica: Segundo Ciclo, <i>Docente Educación Media H.C.</i> , Docente Educación Media T.P.,

						Docente Educación de adultos, Docente Educación Especial, Docente de Educación Tecnológica
CREAR Y COMPARTIR VIDEOS EDUCATIVOS PARA LA ENSEÑANZA DEL SIGLO XXI	PRESENCIAL	20	Producir y compartir un video educativo que permita apoyar procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando elementos técnicos y pedagógicos relevantes que promuevan la reflexión y el desarrollo de habilidades para el siglo XXI en los Estudiantes.	Al finalizar el curso los profesores serán capaces de producir piezas audiovisuales para apoyar sus prácticas educativas y además tendrán las competencias para integrar el trabajo audiovisual como herramienta práctica de aprendizaje para sus estudiantes. Serán capaces de buscar de modo efectivo entre las fuentes audiovisuales presentes en Internet como Youtube y en especial www.youtube.com/education especializado en educación. Asimismo serán capaces de compartir estos videos por medio de correo electrónico, redes sociales y sitios web. Finalmente podrán crear su propio canal de Youtube para convertirse no sólo en consumidores, sino que en productores de contenidos.	*	Profesor Jefe, Docente Educación Parvularia, Docente Educación Básica: Primer Ciclo, Docente Educación Básica: Segundo Ciclo, <i>Docente Educación Media H.C.</i> , Docente Educación Media T.P., Docente Educación de adultos, Docente Educación Especial
PREZI, UNA HERRAMIENTA DIGITAL PARA MEJORAR LA ATENCIÓN EN EL AULA DEL	PRESENCIAL	20	Al finalizar el programa formativo los participantes habrán desarrollado competencias TIC necesarias para diseñar, crear y compartir presentaciones efectivas que permitan apoyar	Al finalizar el programa formativo los participantes habrán desarrollado competencias TIC necesarias para diseñar, crear y compartir presentaciones efectivas que permitan apoyar procesos de enseñanza aprendizaje. El curso cuenta con un conjunto de actividades que incorporan conceptos claves para el desarrollo de presentaciones efectivas en contextos educativos y la utilización de PREZI, una herramienta 2.0 que permite crear presentaciones en línea y de manera colaborativa.	Enlaces	Coordinador Tecnológico, Coordinador Pedagógico (TIC), Docente Educación Parvularia, Docente Educación Básica: Primer Ciclo, Docente Educación Básica: Segundo Ciclo, <i>Docente Educación Media H.C.</i> ,

SIGLO XXI			procesos de enseñanza aprendizaje.			Docente Educación Media T.P., Docente Educación Especial, CRA
UTILIZANDO LA WEB 2.0 COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA COLABORATIVA	PRESENCIAL	20	Al terminar el curso el profesor será un usuario de la web 2.0, capaz de desempeñarse como un creador y compilador de conocimientos. Capaz de compartirlo, mejorarlo y distribuirlo por medio de las redes sociales.	Este curso integra la metodología de aprendizaje por proyectos para introducir a sus participantes en los aspectos avanzados del uso de los computadores e Internet, por medio de tres pilares que sustentan el curso: La Alfabetización Tecnológica, el Pensamiento Crítico y el Trabajo Colaborativo. El destinatario corresponde a un usuario que ya tiene un uso básico de los computadores y busca profundizar sus conocimientos respecto al uso de las redes sociales de la web 2.0 como una herramienta de apoyo pedagógico. Los participantes aprenderán de modo práctico realizando trabajos en las cuentas de Facebook, Youtube, Twitter, Prezi y Google Drive. De este modo actualizarán sus conocimientos a una forma de comunicación actual y que ofrece posibilidades de ser creador y no sólo consumidor de contenidos. Además, quedará capacitado para participar en las nuevas redes que vayan surgiendo y uniéndose a las existentes.	*	Coordinador Tecnológico, Coordinador Pedagógico (TIC), Profesor Jefe, Docente Educación Parvularia, Docente Educación Básica: Primer Ciclo, Docente Educación Básica: Segundo Ciclo, Docente Educación Media H.C., Docente Educación Media T.P.

Elaborado propia desde información de <http://www.enlaces.cl/index.php?t=75>

Estos cursos de formación continua están orientados al desarrollo de las competencias técnicas de los profesores en relación al uso didáctico de los medios de comunicación, específicamente de las Tics, respondiendo a la formación pedagógica por competencia y a la alfabetización mediática técnica e instrumental.

En conclusión, evidenciamos que, en la formación docente en lenguaje y comunicación, entregada por el *Ministerio de Educación de Chile* (Mineduc) y por las *doce carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación de universidades acreditadas*, seleccionadas en nuestro estudio, la *Alfabetización Mediática* se enmarca en una *Formación Profesional por Competencia* que apunta directamente a la formación profesional pedagógica y disciplinar de los futuros profesores y profesoras entregándoles los conocimientos y competencias necesarias para el tratamiento de los medios en el aula, que se traduce a nivel ministerial en los *Estándares Orientadores Disciplinarios de Lectura en Lenguaje y Comunicación* y a nivel de entidades de formación universitarias en *Perfiles de Egreso y Asignaturas en las Mallas Curriculares* relacionadas con el tratamiento pedagógico de los medios de comunicación.

CAPÍTULO VI
PROPUESTAS DE ORGANISMOS INTERNACIONALES
RELACIONADAS CON LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

CAPÍTULO VI: PROPUESTAS DE EDUCACIÓN DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES OCDE Y UNESCO RELACIONADAS CON LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

Actualmente, la alfabetización mediática es preocupación y tema clave en los organismos internacionales OCDE (Organismo de Cooperación y Desarrollo Económico), ONU (Organización de Naciones Unidas) y OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y UE (Unión Europea). Destacamos en el desarrollo de políticas y proyectos de *Alfabetización Mediática* los impulsados por la UNESCO para la inserción de la Educación Mediática en el sistema escolar y parámetros para la formación de profesores en el campo de la Educación en Medios (Declaración Grünwald; Alemania, 1982; Francia, 1990; Austria, 1999; España, 2002; Grecia y Egipto, 2003), que han facilitado la elaboración de directrices y proyectos relacionados con el estudio de la alfabetización mediática en el sistema escolar.

UNESCO tiene la propuesta de *Alfabetización Mediática e Informacional. Currículum para profesores de la Unesco (2011)*, que es un referente clave para comprender el enfoque que promueve actualmente la Unesco en materia de Alfabetización Mediática, la que es definida en términos de Alfabetización Mediática e Informacional, elemento central de las sociedades del conocimiento, que promueve el desarrollo de un currículum para la formación de profesores en materia de educación en medios. Este texto es significativo, pues, primero se posiciona desde las tendencias actuales que se dirigen hacia la convergencia de medios, y segundo, está dirigido específicamente hacia la integración de un sistema formal de educación para profesores.

Por su parte, la OCDE, en los textos DeSeCo y Pisa 2009 en Lectura ofrece un marco de competencias claves, entre ellas las de competencias comunicativas y lectora, y un marco de evaluación de lectura respectivamente, que caracterizan los conocimientos y habilidades que los estudiantes deben adquirir para desarrollar la competencia lectora tanto en texto impreso como digital.

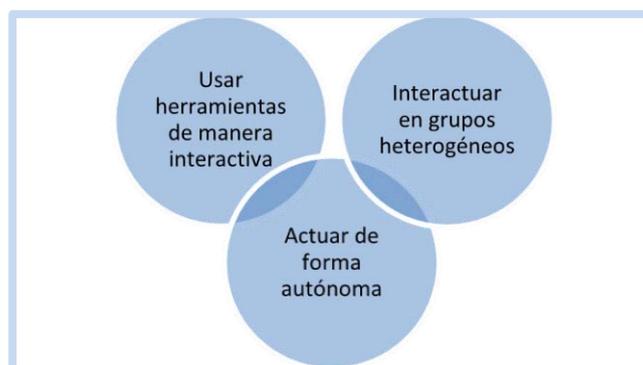
6.1. Definición y Selección de Competencias (DeSeCo. OCDE, 2005)

El proyecto de la OCDE denominado Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), referente básico del enfoque comprensivo de las competencias, define éstas como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”; se trata, por tanto de un “saber hacer”, esto es, un saber que se aplica, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos y actitudes. Desde el punto de vista de la institución escolar es una propuesta profundamente innovadora, puesto que se sitúa al margen de la perspectiva tradicional compartimentada en áreas de conocimiento o disciplinas.

El Marco²¹ Conceptual del Proyecto DeSeCo para competencias clave clasifica dichas competencias en tres categorías como muestra la *figura 13*, y se ha constituido en un referente en el desarrollo de formación educativa y profesional, ya sea en la construcción de perfiles de competencia o en el uso de las tecnologías de la información y comunicación en la construcción de instrumentos de evaluación más interactivos, pues estas categorías interrelacionadas permiten identificar y mapear las competencias clave en todo programa formativo profesional y académico, como muestra la *figura 13*.

²¹ De acuerdo a lo explicitado en el proyecto DeSeCo (OCDE, 2005) un marco de competencias clave consiste en un grupo específico de competencias, unido en un enfoque integrado. Las competencias clave involucran la movilización de destrezas prácticas y cognitivas, habilidades creativas y otros recursos psicosociales como actitudes, motivación y valores.

Figura 13: Clasificación de competencias claves DeSeCo



Además de estas categorías, es fundamental en este marco de competencia la reflexión, habilidad a la que no sólo se le atribuye la capacidad que permite aplicar de forma rutinaria una fórmula o método para confrontar una situación, sino también como la capacidad de adaptarse al cambio, aprender de las experiencias y pensar y actuar con actitud crítica (DeSeCo, 2005). Hemos organizado dichas categorías y competencias clave DeSeCo (2005) en la siguiente tabla:

Tabla 20: Categorías y Competencias Clave DeSeCo (OCDE, 2005)

Categorías Competencias DeSeCo	Competencias Clave DeSeCo	
Categoría 1: Usar herramientas interactivamente	1.A. Usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva	Esta competencia clave se relaciona con el uso efectivo de las destrezas lingüísticas orales y escritas, las destrezas de computación y otras destrezas matemáticas, en múltiples situaciones. Es una herramienta esencial para funcionar bien en la sociedad y en el lugar de trabajo, y para participar en un diálogo efectivo con otros. El término como “competencias de comunicación” está asociado con esta competencia clave.
	1.B. Usar este conocimiento e información de manera interactiva	Esta competencia clave requiere de una reflexión crítica sobre la naturaleza de la información en sí -su infraestructura técnica y su contexto e impactos sociales, culturales y aún ideológicos-. La competencia de información es necesaria como base para comprender opciones, formar opiniones, tomar decisiones y llevar a cabo acciones informadas y responsables.

	1.C. Usar la tecnología de forma interactiva	<p>El uso interactivo de la tecnología requiere de un conocimiento de nuevas formas en que los individuos pueden usar la tecnología en su vida diaria. La tecnología de la información y la comunicación tiene el potencial de transformar la forma en que las personas trabajan juntas (reduciendo la importancia de la ubicación), acceden a la información (poniendo a disposición vastos montos de fuentes de información) e interactúan con otros (facilitando relaciones y redes de personas de todo el mundo de forma regular). Para aprovechar dicho potencial, los individuos necesitarán ir más allá de las destrezas técnicas básicas necesarias para simplemente usar el Internet, enviar correos electrónicos y cosas similares.</p> <p>Al igual que con otras herramientas, la tecnología puede ser utilizada de forma interactiva si los usuarios comprenden su naturaleza y reflexionan sobre su potencial. Más importante aún, los individuos necesitan relacionar las posibilidades que yacen en las herramientas tecnológicas con sus propias circunstancias y metas. Un primer paso es que los individuos incorporen la tecnología a sus prácticas comunes, lo cual produce cierta familiaridad con la tecnología, que permite expandir su uso.</p>
Categoría 2: Interactuar en Grupos Heterogéneos	2.A. Relacionarse bien con otros	Esta competencia supone que los individuos pueden respetar y apreciar los valores, las creencias, culturas e historias de otros para crear un ambiente en el que se sientan bienvenidos, sean incluidos y puedan crecer.
	2.B. Cooperar	La cooperación requiere que cada individuo tenga ciertas cualidades. Cada uno debe poder equilibrar su compromiso con el grupo y sus metas con sus propias prioridades y debe poder compartir el liderazgo y apoyar a otros.
	2.C. Manejar y resolver conflictos	La clave para manejar efectivamente un conflicto es enfrentarlo y resolverlo, y no negarlo. Para ello es necesario considerar los intereses y las necesidades de otros y las soluciones en las que ambas partes ganen.
Categoría 3: Actual de Forma Autónoma	3.A. Actuar dentro del gran esquema	Esta competencia clave requiere que los individuos entiendan y consideren el contexto más amplio de sus acciones y decisiones. Es decir, requiere que uno tome en cuenta cómo se relacionan, por ejemplo, con las normas de la sociedad, las instituciones sociales y económicas y con lo que ha ocurrido en el pasado. Es necesario reconocer cómo

		nuestras acciones y decisiones encajan en este escenario más amplio.
	3.B. Formar y conducir planes de vida y proyectos personales	Esta competencia aplica el concepto de manejo de proyectos en los individuos. Requiere que los individuos interpreten la vida como una narrativa organizada y le den significado y propósito en un ambiente cambiante en el que la vida, con frecuencia, se ve fragmentada. Esta competencia supone una orientación hacia el futuro, implicando tanto optimismo como potencial, pero también raíces fuertes dentro de lo posible.
	3.C. Afirmar derechos, interés, límites y necesidades	Por un lado, esta competencia se relaciona con derechos y necesidades autodirigidos; también se relaciona con los derechos y las necesidades del individuo como miembro de una colectividad (ej. participando activamente en instituciones democráticas y en procesos políticos locales y nacionales).

La lectura aparece en el documento DESECO como una competencia específica, dentro del ámbito general de la categoría “Usar herramientas interactivamente”, específicamente en la competencia de “Usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva”:

Esta competencia clave se relaciona con el uso efectivo de las destrezas lingüísticas orales y escritas, las destrezas de computación y otras destrezas matemáticas, en múltiples situaciones. Es una herramienta esencial para funcionar bien en la sociedad y en el lugar de trabajo, y para participar en un diálogo efectivo con otros. El término como “competencias de comunicación” está asociado con esta competencia clave (OCDE, 2005:11).

El enfoque que DeSeCo le atribuye a la competencia lectora supone una combinación de las dimensiones cognitiva, afectiva o personal y social, es decir, posee un carácter holístico (conocimientos, valores y emociones) y experiencial, pues implica procesos permanentes de relación y reflexión para actuar según las posibilidades de cada contexto.

6.2. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA. OCDE, 2009)

El nombre PISA corresponde con las siglas del programa *Programme for International Student Assessment*, es decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Se trata de un proyecto de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años. Es muy importante destacar que el Programa ha sido concebido como un recurso para ofrecer información abundante y detallada que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos, necesarios para la vida universitaria y/o laboral.

Esta prueba se propone ofrecer:

- a) por una parte, un sistema de evaluación de tres áreas: competencia lectora, competencia matemática y competencia científica. El énfasis de la evaluación está puesto en el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar en varias situaciones dentro de cada dominio. Por lo tanto, PISA está diseñado para conocer las competencias de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta y que requerirán de tales habilidades;
- b) por otra, un perfil de las capacidades de los estudiantes de 15 años de todos los países donde se aplica el examen;
- c) Además, permite tener indicadores sobre las tendencias en cada país y en el conjunto de los países involucrados en el proyecto y observar la ubicación de los resultados de cada país en el contexto internacional.; y d) en última instancia, los datos obtenidos en el proceso de evaluación permiten contar con una base para la investigación y análisis destinados a mejores políticas en el campo de la educación.

En el 2000, la principal área evaluada fue la lectura, en 2003 las matemáticas y en 2006 las ciencias. Otras competencias, secundarias o transversales, han sido también objeto de evaluación en distintas ediciones: estrategias generales de aprendizaje en 2000, resolución de problemas en 2003, actitudes ante las ciencias en 2006. En 2009 vuelve a ser la principal la competencia lectora, fundamentada en un marco de lectura renovado que incorpora esta competencia en el formato electrónico y profundiza en los conceptos de interés por la lectura y de metacognición.

La Evaluación Pisa 2009 de Lectura presenta una reelaboración y ampliación del marco de la competencia lectora. Por un lado, incorpora la capacidad de leer y comprender textos electrónicos, reflejando la importancia de la información y las tecnologías informáticas en las sociedades modernas, lo que genera nuevas demandas en materia de competencia lectora y ha llevado a que se incluya en el marco la lectura en soportes electrónico, lo que a su vez ha dado lugar a una redefinición de los textos y de los procesos mentales que los lectores utilizan al abordarlos.

Por otro lado, reconoce además, que cualquier definición de lectura en el siglo XXI debe englobar tanto los textos impresos como los digitales; y por otro, la inclusión de un elemento activo en el acto de lectura, que ya no es sólo del de comprender un texto, sino que también de reflexionar sobre él a partir de las propias ideas y experiencias, y la presencia de los constructos compromiso con/interés por la lectura y metacognición.

Estas consideraciones en Pisa Lectura 2009, obedecen al reconocimiento de que los cambios socioculturales y consecuentemente los modos del acto de leer y del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura han dado lugar a una definición ampliada de la competencia lectora, es decir, que la motivación y la conducta coexisten con las cognitivas. A la luz de las últimas investigaciones tanto el compromiso con la lectura como la metacognición²² ocupan un lugar más destacado en el marco de lectura de PISA 2009, enfatizándolos como componentes fundamentales de la competencia lectora. Así la competencia lectora se define en el Marco de Lectura de PISA 2009

²² De acuerdo a PISA 2009 (OCDE) la metacognición es la conciencia y comprensión que un individuo tiene de su modo de pensar y de emplear las estrategias de razonamiento.

como: “Reading literacy²³ is understanding, using, reflecting on²⁴ and engaging with²⁵ written texts²⁶, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society²⁷”. (OECD, 2009:23)²⁸. Esta definición de comprensión lectora va más allá de la idea tradicional de la lectura como proceso de descodificación y comprensión literal, destacando el papel activo del lector que construye significados al interactuar con un determinado tipo de texto y que implica procesos de comprensión, aplicación y reflexión. Además recoge y contempla la variedad de situaciones de lectura en los ámbitos público, privado, profesional y laboral, así como un enfoque funcional de la lectura para responder a objetivos personales, sociales, educativos o profesionales.

En la elaboración de la evaluación Pisa 2009, las estrategias mentales que los lectores utilizan para comprender los textos se han agrupado en cinco aspectos: a) la obtención de información; b) el desarrollo de una comprensión global; c) la elaboración de una interpretación; d) la reflexión y valoración del contenido de un texto; e) la reflexión y valoración de la forma de un texto. Y para mostrar los resultados relativos a la competencia lectora, estos cinco aspectos se han organizados en tres

²³ En esta definición la OCDE (2009) prefiere la expresión *reading literacy* ‘competencia lectora’ a *reading* ‘lectura’ porque éste último suele entenderse como simple descodificación o incluso como lectura en voz alta, mientras que la intención de este estudio es medir algo más amplio y profundo, es decir, la competencia lectora, que incluye competencias cognitivas: desde la descodificación hasta el conocimiento conceptual, gramatical, lingüístico y textual más amplias y hasta el conocimiento del mundo; y las competencias metacognitivas: la conciencia y capacidad para utilizar una serie de estrategias adecuadas para procesar textos, las que se activan cuando los lectores piensan controlan y ajustan su actividad lectora para un determinado fin.

²⁴ Para esta definición de la OCDE (2009) el término *understanding* ‘comprender’ se relaciona con la comprensión lectora, el verbo *using* ‘utilizar’ hace referencia a los conceptos de aplicación y función, es decir, hacer algo con lo que leemos y *reflecting on* ‘reflexionar sobre’ subraya la ideas de que la lectura es interactiva, es decir, los lectores recurren a sus pensamientos y experiencias cuando se implican con un texto.

²⁵ Finalmente la OCDE (2009) para ampliar la definición ya existente de competencia lectora (OCDE, 2000) en el marco de lectura PISA 2000 en que se entendía la competencia lectora como la competencia de comprender, utilizar y reflexionar... agrega el término de *engaging with* ‘comprometerse con’, pues el lector no sólo posee destrezas y conocimientos para leer bien, sino que también valora y utiliza la lectura para distintos fines, englobando un conjunto de características afectivas y conductuales en la que se incluye interés por la lectura y el placer de leer, una sensación de control sobre lo que se lee, la implicación en la dimensión social de la lectura, y distintas y frecuentes prácticas de lectura.

²⁶ La expresión *written texts* ‘textos escritos’ incluye todos aquellos textos coherentes en los que la lengua se utiliza en forma manuscrita, impresa o electrónica, excluyéndose por lo tanto, textos de audio, visuales y audiovisuales.

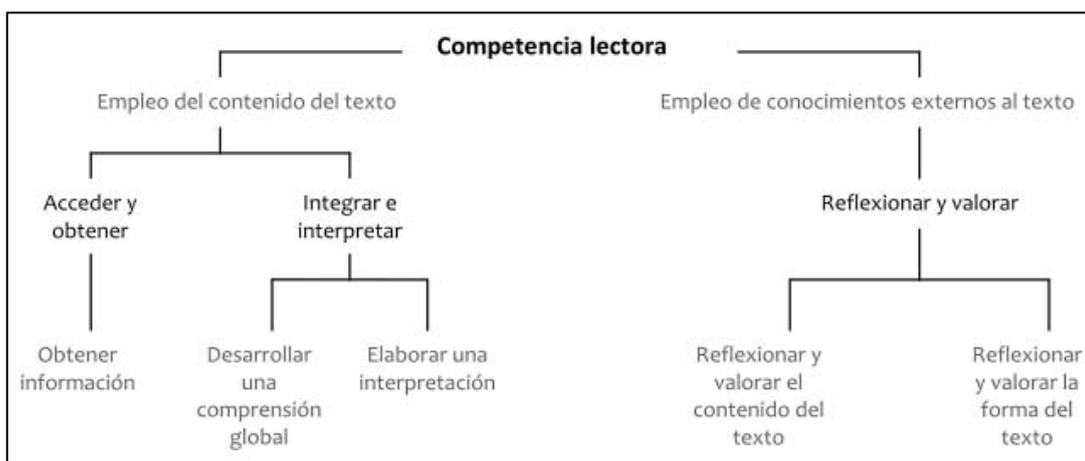
²⁷ Con el enunciado *in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society* ‘para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad’ expresa, por una parte, la idea de que la competencia lectora posibilita la realización de las aspiraciones individuales que potencian la vida personal y la formación continua, y por otra, que esta competencia incluye el compromiso social, político y cultural.

²⁸ Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad.

grandes categorías: a) Acceder y obtener; b) Integrar e interpretar; c) Reflexionar y valorar.

El siguiente cuadro presenta la relación entre los cinco aspectos seleccionados para la elaboración de la prueba y las tres categorías seleccionadas para la presentación de los resultados:

Cuadro 14: Los procesos de lectura en PISA



Fuente OCDE, 2009:35

A continuación presentamos la competencia lectora en la evaluación Pisa 2009 de Lectura, organizada en sus categorías y estrategias mentales:

Tabla 21. Relación entre categorías de competencia lectora y estrategias mentales llevadas a cabo en la competencia lectora definidas en PISA 2009

Categorías Competencia Lectora	Aspectos Competencia Lectora (estrategias mentales)	Explicación de las Categorías Comprensión Lectora
Acceder y obtener	Obtención de información	Supone una lectura rápida para acudir al aspecto de información que se facilita y navegar por él para localizar y obtener uno o más datos diferentes. Los ejercicios de acceder y obtener pueden abarcar desde la localización de los requisitos exigidos por un empleador en un anuncio de trabajo hasta la obtención de un

		número de teléfono con varios prefijos o de un hecho concreto que apoye o refute una afirmación que alguien ha hecho.
Integrar e interpretar	Desarrollo de una comprensión global	Supone procesar lo que se lee para que un texto tenga sentido interno, por una parte, la interpretación hace referencia al proceso de elaboración del significado a partir de algo que no se ha mencionado, por otra, la integración se centra en demostrar que se comprende la coherencia del texto.
	Elaboración de una interpretación	
Reflexionar y valorar	Reflexión y valoración del contenido de un texto	Consiste en recurrir a conocimientos, ideas o actitudes externas al texto para relacionar la información facilitada en él con los propios marcos de referencia conceptuales y de la experiencia, definiéndose la reflexión como aquellas estrategias que realizan los lectores en las que consultan a sus propias experiencias y conocimientos para comparar, contrastar o formular hipótesis de lo leído, y la valoración, como aquellas en las que los lectores realizan una valoración de lo leído recurriendo a criterios externos al texto, incluyendo aportación de pruebas, argumentos, normas morales o estéticas, como parte de un juicio crítico del lector sobre el contenido y forma del texto.
	Reflexión y valoración de la forma de un texto	

La competencia lectora, por lo tanto, es la integración procesual de las categorías de acceder y obtener, integrar e interpretar, y reflexionar y valorar, las que precisan del desarrollo de ciertas estrategias mentales que son obtención de información, desarrollo de una comprensión global, elaboración de una interpretación, reflexión y valoración del contenido de un texto, reflexión y valoración de la forma de un texto.

Con la intención de dar cuenta de esta progresión en la competencia lectora, integrando los tres tipos de procesos evaluados (categorías), la evaluación Pisa 2009 de Lectura ofrece una escala general con siete niveles de desempeño, cada uno de los cuales aporta información respecto del tipo de tareas que son capaces de desarrollar los estudiantes que se ubican en ellos y de las características que poseen los materiales de lectura que logran abordar los estudiantes que se ubican en ellos. Los niveles de

desempeño son inclusivos respecto de los inferiores, es decir que un estudiante que se ubica en el nivel 6, tiene competencias que le permiten desarrollar las tareas descritas en todos los niveles; o si se ubica en el nivel 3, es capaz de desarrollar las tareas de los niveles 2, 1a y 1b. Por lo tanto, estar clasificado en un nivel significa ser capaz de realizar las tareas que se asocian a ese nivel, las que tienen un nivel de dificultad y complejidad específico. Mientras más avanzado sea el nivel en el que se ubica un estudiante, mayor es su capacidad tanto de desarrollar tareas complejas, como de abordar materiales de lectura complejos. La siguiente tabla presenta la descripción de cada uno de estos niveles:

Tabla 22. Descripción de Niveles de desempeño en la escala de Lectura

<p>Nivel 6 (699 y más puntos)</p> <p>Los estudiantes ubicados en el Nivel 6 son lectores experimentados; capaces, por una parte, de hacer análisis muy precisos sobre los textos que leen y de tener una comprensión detallada de la información explícita e implícita; y por otra, de reflexionar sobre lo que leen y evaluar el contenido de los textos a nivel general. En términos del material de lectura, estos estudiantes comprenden prácticamente todos los tipos de textos y pueden manejar la información de varios textos a la vez. Otra particularidad de esta clase de lectores es su capacidad para superar prejuicios al enfrentarse a información nueva, incluso cuando dicha información se opone a sus expectativas.</p>
<p>Nivel 5 (de 626 a 698 puntos)</p> <p>Los estudiantes ubicados en el Nivel 5 son capaces de comprender textos que tienen formas y contenidos que les resultan familiares y también no familiares. Pueden encontrar información detallada y realizar inferencias, así como también evaluar críticamente los textos, formular hipótesis sobre los mismos (basándose en conocimiento especializado) y manejar conceptos que pueden ser contrarios a sus expectativas.</p>
<p>Nivel 4 (de 553 a 625 puntos)</p> <p>Los estudiantes ubicados en el Nivel 4 son capaces de realizar tareas de lectura que requieren acceder a información explícita e implícita (por ejemplo, localizar y organizar múltiples fragmentos con información implícita), captar el significado de expresiones que usan giros no familiares o matices del idioma, (basándose en información del texto y/o aplicando categorías en contextos desconocidos o novedosos), formular hipótesis y evaluar textos de una manera crítica (utilizando conocimiento especializado y/o público). En cuanto al material de lectura, los estudiantes de este nivel comprenden de manera exacta textos extensos y complejos, cuyos contenidos o formas pueden no resultarles familiares.</p>
<p>Nivel 3 (de 481 a 552 puntos)</p> <p>Los estudiantes ubicados en el Nivel 3 son capaces de localizar fragmentos múltiples de información; establecer relaciones entre las distintas partes de un texto; relacionar el contenido del texto con conocimientos previos, asociados a tareas de la vida cotidiana, e integrar las partes del texto para identificar la idea principal, para comprender una relación y/o para construir el significado de palabras y oraciones. En este nivel, los estudiantes pueden comparar, contrastar o clasificar información en diversas categorías y en función de distintos criterios, En términos del material de lectura, los textos de este nivel suelen contener mucha información implícita, o bien, explícita de difícil localización; pueden contener ideas que son</p>

contrarias a las expectativas o ideas expresadas en forma negativa.
Nivel 2 (de 407 a 480 puntos)
Los estudiantes ubicados en el Nivel 2 son capaces de localizar información que satisfaga varios criterios, contrastar información en relación con una característica, comprender el significado de un fragmento específico del texto, identificar información explícita de distintos niveles de dificultad (destacada, próxima a otras, etc.) y relacionar el contenido de los textos con su experiencia personal.
Nivel 1a (de 335 a 406 puntos)
Los estudiantes ubicados en el Nivel 1a, son capaces de localizar información explícitamente declarada, de fácil localización; también pueden reconocer la idea principal de un texto y establecer conexiones entre la información de un texto y su experiencia cotidiana. En cuanto al material de lectura, estos estudiantes solo son capaces de abordar textos de contenidos familiares.
Nivel 1b (de 262 a 334 puntos)
Los estudiantes ubicados en el Nivel 1b, identifican información explícitamente declarada y realizan inferencias de bajo nivel, como reconocer una relación causal entre dos oraciones aun cuando esta relación no haya sido declarada. En términos del material de lectura, en este nivel el alumno es capaz de comprender textos cortos, simples, y con estilo y contenido familiares. En los textos de este nivel. Generalmente se apoya al lector con información repetida, imágenes o símbolos que son familiares, etc.

(Fuente: MINEDUC. SIMCE. Unidad de Currículum y Evaluación. 2010: 7)

El proceso de Lectura en la evaluación PISA permite que el estudiante demuestre su capacidad para extraer la información, desarrollar una comprensión general del texto, interpretarlo y reflexionar sobre su contenido y forma. Estos cinco procesos son resumidos en tres subescalas en la presentación de resultados: obtención de información, interpretación de textos y reflexión y valoración, los que se dividen en cinco niveles de rendimiento.

6.3. Alfabetización Mediática e Informativa (AMI. UNESCO, 2011)

Las tendencias actuales en alfabetización mediática, en el marco del *Movimiento Internacional por la Alfabetización Mediática*, que promueve principalmente la UNESCO, está destinado a contribuir a la construcción de un marco conceptual para la alfabetización mediática y el desarrollo de nuevos currículos para la formación de profesores. El enfoque que promueve actualmente la Unesco de alfabetización mediática definida en términos de Alfabetización mediática e informativa, es producto del informe mundial *Hacia las sociedades del conocimiento* (2005) lanzado por la Unesco, que trata de resituar el reto de la nueva sociedad en una clave menos

tecnológica y más cultural, por lo tanto no se trata de hablar de sociedad de la información –como se definiera en las Cumbres Mundiales sobre la Sociedad de la Información, celebradas en Ginebra (2003) y Túnez (2005)- sino de sociedades del conocimiento, enmarcando su aspecto cultural por encima del tecnológico (Pérez Tornero y Varis. 2012).

El trabajo realizado recientemente por la Unesco (2011) presenta las tendencias actuales más significativas en el desarrollo del enfoque internacional actual en materia de alfabetización mediática y un marco referencial de categorías conceptuales y operacionales para el análisis descriptivo y crítico de los documentos oficiales en curriculum escolar y formación docente en el contexto chileno. Si bien, los esfuerzos por definir principios y un marco conceptual de alfabetización mediática e informacional realizados por la Unesco son varios, este texto es significativamente novedoso pues, primero se posiciona desde las tendencias actuales que se dirigen hacia la *convergencia de medios*²⁹, y segundo, está dirigido específicamente hacia la integración de un sistema formal de educación para profesores.

Esta publicación se divide en dos partes, la primera parte contiene el Curriculum AMI y el Marco de Competencias, que proporciona una visión general de los fundamentos, diseño y temas principales. Es un complemento al Marco de Competencias TIC para Profesores (2008) de la UNESCO, y la segunda parte incluye el detalle de los Módulos Obligatorios y Opcionales del curriculum. EN la primera parte de define la *Alfabetización Mediática e Informacional* como:

²⁹ *La alfabetización informativa y mediática*. Es requerida por la convergencia mediática –medios analógicos y digitales y nuevas plataformas multimedia- y caracteriza el estadio avanzado de desarrollo de la sociedad de la información. Pero es obvio que esta nueva alfabetización abarca e incluye a todas las anteriores. En el ámbito de este desarrollo comunicativo y tecnológico, dos son los grandes puntos de inflexión que propician la necesidad de esta nueva alfabetización mediática: a) la aparición de los medios electrónicos (teléfono, cine, radio y televisión), que caracteriza el paradigma de la comunicación masiva –dominante desde la década de 1950 hasta la de 1990- y, b) la llegada de los medios digitales. Estos, que se difundieron con una rapidez y una intensidad desconocidas hasta entonces en la historia, han propiciado la aparición de un nuevo contexto intelectual, semiótico y comunicativo. (Pérez Tornero y Varis. 2012. pp. 56-57).

Por un lado, la alfabetización informacional enfatiza la importancia del acceso a la información, la evaluación y el uso ético de dicha información. Por otro lado, la alfabetización mediática enfatiza la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la auto-expresión. (2011:18)

Las siguientes características del Curriculum AMI (2011) explicitan claramente su orientación hacia un *enfoque de alfabetización en medios crítico, creativo y comunicativo*:

- Pretende dotar a los profesores, de las destrezas necesarias para integrar la alfabetización mediática e informacional en sus prácticas en el aula de forma que se valore las voces de los estudiantes a fin de que se puedan desarrollar diferentes entendimientos y perspectivas.
- Enfatiza en la capacidad de explorar el tema de la representación de varios medios y sistemas de información y las formas en como la diversidad y la pluralidad se abordan tanto en los medios locales como globales.
- Promueve el desarrollo de la capacidad de los profesores de evaluar cómo los estudiantes interpretan los mensajes de los medios y la información que proviene de una variedad de fuentes.
- La producción y el uso de los medios deberían fomentar una pedagogía centrada en el alumno que incentive la investigación para que los alumnos utilicen el pensamiento reflexivo. El aprender haciendo es una parte importante de la adquisición del conocimiento en el siglo XXI. La producción de medios da paso a que los estudiantes se puedan sumergir en el aprendizaje al adquirir conocimiento a través de la producción de textos e imágenes en un ambiente participativo. Si los estudiantes van a desarrollar sus competencias a través de aprendizaje participativo, es importante que los profesores tengan un papel activo dentro de este proceso.
- A medida que los profesores desarrollen competencias y confianza para producir y utilizar los medios y la información en sus se están encaminando a la promoción de la alfabetización mediática e informacional

dentro del curriculum de las escuelas/colegios. Pues, como bien podemos apreciar en la actualidad, el contenido generado por el usuario se está convirtiendo en una atracción dominante tanto para los medios nuevos como tradicionales. La interacción en las plataformas de redes sociales con otros usuarios cada vez es más importante y razón por la cual las personas, principalmente jóvenes están estableces redes sociales a través de varias plataformas de internet.

- Dentro del Marco de Competencias AMI para profesores encontramos la promoción de las competencias de *entendiendo el papel de los medios y de la información en la democracia; comprensión del contenido de los medios y sus usos; acceso a la información de una manera eficaz y eficiente; evaluación crítica de la información y las fuentes de información; aplicando los formatos nuevos y tradicionales en los medios; situando el contexto sociocultural del contenido de los medios; promover AMI entre los estudiantes y manejo de los cambios requeridos.*

- La competencia *Evaluación Crítica de la Información y las Fuentes de Información*, incluye módulos que permiten que el profesor AMI sea capaz de evaluar de una manera crítica la información y sus fuentes e incorporar la información seleccionada a la resolución de problemas y al análisis de ideas.

- Entre los enfoques pedagógicos que se utilizan a lo largo de los Módulos del Curriculum AMI, destacamos el *Enfoque de Enseñanza Reflexiva*, pues permite que los estudiantes ya que les da la oportunidad de explorar y cuestionarse sobre los temas de la sociedad contemporánea desde sus propias ideas y experiencias compartidas; *Análisis de Textos*, propuesto como análisis semiótico debería buscar fortalecer en los estudiantes la oportunidad de aprender a identificar cómo los códigos lingüísticos y las convenciones se utilizan para crear tipos especiales de representaciones que atraen a ciertas audiencias; *Análisis Contextual*, posibilita que los estudiantes realicen un análisis de contexto básico, especialmente en relación a los conceptos claves de las instituciones y tecnologías, y también en relación a una serie de enfoques teóricos; *Producción*, este enfoque implica el aprender haciendo, esto representa un aspecto importante en la adquisición de conocimientos en el siglo XXI. Se incentiva a los estudiantes a que exploren el aprendizaje a un nivel más profundo y significativo. A través de la producción de textos

mediáticos los estudiantes son capaces de explorar su creatividad y expresarse con sus propias voces, ideas y perspectivas.

El *Marco Curricular AMI* (2011) se organiza en tres áreas temáticas principales que están interrelacionadas en el curriculum propuesto y en los siguientes módulos que lo acompañan. Estas son:

- Conocimiento y entendimiento de los medios e información para los discursos democráticos y la participación social.
- Evaluación de los textos mediáticos y fuentes de información.
- Producción y uso de los medios y la información.

Estos han sido articulados en seis áreas principales de la educación en general para que los profesores los puedan desarrollar progresivamente y creen un marco curricular en dónde se pueda insertar el Marco del Curriculum AMI para Profesores de la UNESCO, de acuerdo a los contextos específicos en los cuales se utilice. La tabla 4 presenta la articulación curricular de las áreas temáticas específicas en AMI y las áreas temáticas generales de la educación:

Cuadro 15. Articulación Curricular de las áreas temáticas específicas en AMI y las áreas temáticas generales de la educación

Cuadro 1: El Marco del Curriculum AMI para Profesores

DIMENSIONES DEL CURRÍCULUM

Áreas clave del currículum	Conocimiento de los medios e información para el discurso democrático	Evaluación de los medios e información	Producción y uso de los medios e información
Política y Visión	Preparación de profesores alfabetizados en medios e información	Preparación de estudiantes alfabetizados en medios e información	Fomento de sociedades alfabetizadas en medios e información.
Currículum y evaluación	Conocimiento de los medios, bibliotecas, archivos y otros proveedores de información, sus funciones y condiciones para utilizarlos.	Entender el criterio para evaluar los textos mediáticos y las fuentes de información	Destrezas para explorar cómo se produce la información y los textos mediáticos, el contexto social y cultural de la información y los medios de producción; usos de los ciudadanos; y para qué propósitos
Pedagogía	Integración de los medios e información en el discurso del aula	Evaluación del contenido de los medios y los proveedores de información para la resolución de problemas	Contenido generado por el usuario y utilizado en la enseñanza y el aprendizaje
Medios e información ⁴	Medios impresos – periódicos y revistas, proveedores de información – bibliotecas, archivos, museos, libros, diarios, etc	Medios de difusión – radio y televisión	Nuevos medios – Internet, redes sociales, plataformas de entrega (computadoras, teléfonos móviles, etc.)
Organización y administración	Conocimiento de la organización del aula	Colaboración a través de la alfabetización mediática e informacional	Aplicación de alfabetización mediática e informacional al aprendizaje a lo largo de la vida
Desarrollo profesional de los profesores	Conocimiento de AMI para la educación cívica, participación en la comunidad profesional y gobierno de sus sociedades	Evaluación y manejo de recursos mediáticos y de información para aprendizaje profesional	Liderazgo y ciudadano modelo; abogar por la promoción y uso de AMI para el desarrollo de profesores y estudiantes

Fuente: UNESCO, 2012

Las Competencias Centrales de los profesores que se desarrollan en el Curriculum AMI son:

- AMI Competencia 1: Entendiendo el Papel de los Medios y de la Información en la Democracia

- AMI Competencia 2: Comprensión del Contenido de los Medios y sus Usos.
- AMI Competencia 3: Acceso a la Información de una manera Eficaz y Eficiente.
- AMI Competencia 4: Evaluación Crítica de la Información y las Fuentes de Información.
- AMI Competencia 5: Aplicando los Formatos Nuevos y Tradicionales en los Medios
- AMI Competencia 6: Situando el Contexto Sociocultural del Contenido de los Medios.
- AMI Competencia 7: Promover AMI entre los Estudiantes y Manejo de los Cambios Requeridos.

De acuerdo a nuestras categorías conceptuales, el Currículum AMI presenta las siguientes características curriculares y pedagógicas:

Tabla 23: Descripción del Currículum AMI en categorías conceptuales

Categoría	Caracterización
Modelo Curricular	Transmisión de conocimiento y desarrollo de competencias
Teoría de Aprendizaje	Constructivista “aprender a aprender”
Educación Mediática en el Currículum Escolar	“A través de los medios” como estrategia pedagógica y recurso didáctico en los contenidos de las materias tradicionales.
Definición de AMI	Por un lado, la alfabetización informacional enfatiza la importancia del acceso a la información, la evaluación y el uso ético de dicha información. Por otro lado, la alfabetización mediática enfatiza la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la auto-expresión.
Propósito del Currículum AMI	Este modelo del Currículum AMI y el Marco de Competencias para profesores de la UNESCO tiene la intención de proveer sistemas de educación para profesores en países desarrollados y en desarrollo con un marco para construir un programa a fin de que los profesores sean alfabetizados en medios e información.
Áreas temáticas del Currículum AMI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento y entendimiento de los medios e información para los discursos democráticos y la participación social. 2. Evaluación de los textos mediáticos y fuentes de información. 3. Producción y uso de los medios y la información.
Competencias Centrales de los profesores en el	AMI Competencia 1: Entendiendo el Papel de los Medios y de la Información en la Democracia AMI Competencia 2: Comprensión del Contenido de los Medios y

Curriculum AMI	<p>sus Usos.</p> <p>AMI Competencia 3: Acceso a la Información de una manera Eficaz y Eficiente.</p> <p>AMI Competencia 4: Evaluación Crítica de la Información y las Fuentes de Información.</p> <p>AMI Competencia 5: Aplicando los Formatos Nuevos y Tradicionales en los Medios</p> <p>AMI Competencia 6: Situando el Contexto Sociocultural del Contenido de los Medios.</p> <p>AMI Competencia 7: Promover AMI entre los Estudiantes y Manejo de los Cambios Requeridos.</p>
----------------	--

En la **Tabla 6** presentamos la organización de las Competencias y Destrezas en AMI, que si bien están pensadas para la formación de profesores es plenamente coherente con una educación mediática a nivel escolar:

Tabla 24: Competencias Centrales y Destrezas en AMI

Competencia AMI	Destreza AMI
AMI Competencia 1: Entendiendo el Papel de los Medios y de la Información en la Democracia	Identificar, describir y evaluar las funciones del servicio público de los medios y otros proveedores de información en las sociedades democráticas.
	Demostrar el entendimiento de los conceptos claves tales como libertad de expresión, acceso a la información y los derechos fundamentales establecidos en el Artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH).
	Interpretar y describir la relación entre alfabetización mediática e informacional, ciudadanía y democracia.
	Describir el pluralismo en los medios y otros proveedores de información como plataformas para el diálogo intercultural y la razón de su importancia.
	Describir lo que es independencia editorial.
	Explicar el periodismo como una disciplina de verificación, dentro de la misión del servicio público.
	Describir la ética en los medios y la información, y ser capaz de identificar si ésta ha sido violada.
AMI Competencia 2: Comprensión del Contenido de los Medios y sus Usos.	Interpretar y hacer conexiones entre los textos de los medios, el contexto y los valores que se proyectan a través de los medios.
	Utilizar estrategias para analizar los estereotipos en los medios (por ej. reconocer los estereotipos que benefician a los intereses de algunos grupos en la sociedad en detrimento de otros; identificar las técnicas que se utilizan en los medios visuales que sirven para perpetuar los estereotipos).
	Identificar, analizar y criticar una variedad de técnicas que se utilizan en la publicidad y que van en contra de los estándares internacionales de códigos de práctica.

	Explorar las representaciones, las representaciones erróneas y la falta de representación en los medios y textos de información.
	Comprender y describir las características y la importancia de la transmisión del servicio público (PSB en Inglés).
AMI Competencia 3: Acceso a la Información de una manera Eficaz y Eficiente.	Seleccionar eficaz y eficientemente los enfoques para acceder a la información que él/ella requieren para propósitos de investigación y recolección de información.
	Identificar palabras claves y los términos relacionados para acceder a la información necesaria.
	Identificar una variedad de tipos y formatos de potenciales fuentes de información.
	Describir el criterio utilizado para tomar decisiones o elegir la información.
	Identificar una variedad de tipos y formatos de potenciales fuentes de información.
AMI Competencia 4: Evaluación Crítica de la Información y las Fuentes de Información.	Demostrar la habilidad para examinar y comparar la información de distintas fuentes a fin de evaluar si es confiable, válida, exacta, tiene autoridad, es oportuna y si existen sesgos.
	Utilizar una variedad de criterios (por ej. claridad, precisión, eficacia, sesgo, hechos relevantes) para evaluar los medios de información (por ej. sitios en la red, documentales, propaganda, programas de noticias).
	Reconocer el perjuicio, engaño o manipulación.
	Reconocer los contextos culturales, sociales y otros dentro de los cuales la información fue creada y comprender el impacto del contexto al interpretar la información.
	Comprender el rango de las tecnologías relacionadas con los medios y estudiar la interacción de ideas.
	Comparar el nuevo conocimiento con el conocimiento previo y determinar el valor añadido, las contradicciones u otras características únicas de la información.
	Determinar la probable veracidad al cuestionar las fuentes de los datos, limitaciones en las herramientas o estrategias de recolección de información y la razonabilidad de las conclusiones.
	Utilizar un rango de estrategias para interpretar los textos de los medios (por ej. sacar conclusiones, hacer generalizaciones, hacer una síntesis de los materiales revisados, referirse a imágenes o información en los medios visuales que apoyen un punto de vista, analizar un texto para determinar los prejuicios subyacentes y decodificar el subtexto).
AMI Competencia 5: Aplicando los Formatos Nuevos y Tradicionales en los Medios	Entender lo básico de la tecnología digital, herramientas de comunicación y redes, y su uso en los diferentes contextos y para los diferentes propósitos.
	Utilizar una amplia gama de “textos” de los medios para poder expresar sus propias ideas a través de varias formas de medios (por. ej. impresión tradicional, electrónica, digital, etc.).
	Emprender búsquedas básicas de información en línea.
	Entender los propósitos para los cuales los jóvenes utilizan el Internet.
AMI Competencia 6: Situando el Contexto Sociocultural del Contenido de los	Analizar y explicar cómo las reglas y las expectativas de los géneros que gobiernan los medios pueden ser manipulados para efectos o propósitos particulares.
	Producir textos de medios que presenten las diversas perspectivas y representaciones.
	Describir a los medios y otros proveedores de información como una

Medios.	plataforma para el diálogo intercultural.
	Demostrar la habilidad para evaluar críticamente el contenido de los medios locales y los mensajes recibidos o creados por ellos para una ciudadanía democrática y diversidad cultural.
	Entender cómo la edición da forma al significado en los medios visuales y sus mensajes (por ej. omisión de perspectivas alternativas, puntos de vista filtrados o implícitos, énfasis en ideas específicas, etc).
AMI Competencia 7: Promover AMI entre los Estudiantes y Manejo de los Cambios Requeridos.	Entender cómo los diferentes estudiantes interpretan y aplican los productos de los medios y eventos en sus propias vidas.
	Entender y utilizar una variedad de actividades instructivas para fomentar las destrezas de los estudiantes en los medios y en la alfabetización informacional.
	Demostrar una capacidad para ayudar a los estudiantes a seleccionar los enfoques más apropiados (por ej. sistemas de recolección de información) para tener acceso a la información necesaria.
	Demostrar la habilidad para ayudar a los estudiantes a evaluar la información y sus fuentes de una manera crítica al mismo tiempo que incorpora una información relevante a su base de conocimientos.
	Utilizar el conocimiento de las técnicas de comunicación mediática verbal y no verbal de forma eficiente para promover la investigación activa, la colaboración y la comunicación libre y abierta entre los estudiantes.
	Entender y utilizar estrategias de evaluación formal e informal para desarrollar conocimientos y destrezas para una lectura crítica, que los estudiantes puedan ver y escuchar entre ellos.
	Usar las herramientas de alfabetización mediática e informacional para promover un medio ambiente de aprendizaje en dónde los estudiantes participen más.
	Utilizar tecnologías viejas y nuevas para crear un vínculo entre el aprendizaje de la escuela/colegio y fuera de este ámbito, especialmente para aquellos estudiantes que están siendo alienados de la escuela/colegio.
	Usar las TICs en el aula para ayudar a que los estudiantes puedan descubrir las TICs y los recursos en los medios que están disponibles para ellos y cómo los pueden utilizar dentro de su aprendizaje.
	Usar la alfabetización mediática e informacional para ampliar la participación en el aprendizaje.
	Utilizar el conocimiento y las destrezas adquiridas a través de estas capacitaciones para desarrollar las destrezas de sus estudiantes a fin de que utilicen los medios y recursos bibliotecarios como herramientas para la investigación y aprendizaje.
	Utilizar el conocimiento y las destrezas adquiridas a través de estas capacitaciones para desarrollar las destrezas de sus estudiantes para evaluar los medios e información y entender los temas éticos relacionados con la alfabetización mediática e informacional

Podemos verificar que las siete competencias centrales de alfabetización mediática e informacional AMI (2011), presenta el desarrollo de la *competencia mediática* de forma integral, incluyendo conocimientos específicos sobre los medios, conocimientos procedimentales de como operacionalizarlas a nivel curricular, didáctico y pedagógico y conocimientos actitudinales respecto a la relación y ética con los medios de comunicación.

A modo de conclusión de lo expuesto en este capítulo, verificamos que las propuestas internacionales de OCDE (2005, 2009) y Unesco (2011) constituyen un referente teórico- metodológico y pedagógico clave para enriquecer el desarrollo sentido requerido actualmente de la *alfabetización mediática*, enmarcándola en un marco de referencia educativo por competencia a lo largo de la vida y en relación a los requerimientos de nuestra sociedad. Por lo tanto, son claves, en este sentido, la comprensión de la Alfabetización Mediática como parte de las Competencias Claves Comunicativas de DeSeCo (OCDE, 2005), Competencia Lectora de Pisa en Lectura (OCDE, 2009) y de las Competencias Mediáticas de AMI (Unesco, 2011).

CAPÍTULO VII
COMPARACIÓN DEL CURRÍCULUM ESCOLAR CHILENO Y
PROPUESTAS INTERNACIONALES EN EL ÁMBITO DE LA
ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

7. CAPÍTULO VII: COMPARACIÓN DEL CURRÍCULUM ESCOLAR CHILENO Y PROPUESTAS INTERNACIONALES EN EL ÁMBITO DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA.

7.1. Alfabetización Mediática en el curriculum escolar chileno en lenguaje y comunicación y su relación con los referentes curriculares de organismos internacionales. Un análisis comparativo.

La preocupación por fundamentar y consolidar la alfabetización mediática ha sido una constante en su historia, ya sea desde organismos internacionales como en las políticas educativas de diversos países. De ahí que no es de extrañar que contemos con una diversidad de propuestas, enfoques y fundamentos epistémicos significativos en el campo de la educación mediática.

Consideramos el trabajo realizado recientemente por la Unesco (2011) en educación y alfabetización mediática, las orientaciones de PISA (2009) en lo referente a la lectura y el informe DeSeCo (2005) por su marco de definición y selección de competencia que orientan el curriculum general y, particularmente, el de Lenguaje y Comunicación. Esto porque representan las tendencias actuales más significativas en el desarrollo de un nuevo paradigma en educación mediática. Y, segundo, que miramos el curriculum escolar chileno desde un horizonte interpretativo que llamamos *Tradición Curricular*³⁰, puesto que nos da una mirada más comprehensiva de los sucesivos cambios que se han ido experimentando en el Currículum Escolar Chileno en el último tiempo.

El currículum preescrito del actual ajuste curricular del MINEDUC (2009) tiene como uno de sus criterios orientadores la formación de las nuevas generaciones mediante un enfoque por competencias, con una orientación de un *currículum para la vida*. Por lo

³⁰ Entendemos el currículum no como un documento estático sino que como un proceso en continuo movimiento, crisis, cambios y reformas que implica el sistema educativo. Por lo tanto, la Tradición Curricular la unidad histórica que nos da un horizonte interpretativo para leer los sucesivos cambios que se han ido experimentando en el Currículum Escolar Chileno y que son enmarcables en un continuo de tiempo, que va desde 2005 a la fecha. Esto es importante ya que el artículo busca fijar la atención en los cambios, innovaciones y reformas que se están generando en el currículum requiere de una mirada atenta y lúcida al currículum, que reconozca la naturaleza de los cambios así como el ideal de formación que persigue. Por lo tanto, ésta investigación se centra en el análisis de textos curriculares de una parte de la Tradición Curricular Escolar Chilena, es decir, desde los Ajustes curriculares de 2005 y 2009 hasta las nuevas propuestas de Bases Curriculares 2015 en el Sector de Lenguaje y Comunicación de la Educación Media.

que el currículum chileno asume como referencia el *currículum basado en competencias* del Proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (DeSeCo, según su sigla inglesa) elaborado por la OCDE ³¹ (2005), que define la competencia como:

Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica. (OCDE. 2005:3)

Anteriormente, en su programa Pisa (2003) la OCDE se refiere a una competencia como “la capacidad de los alumnos para aplicar conocimientos y habilidades, y para analizar, razonar y comunicarse con eficacia cuando plantean, resuelven e interpretan problemas relacionados con distintas situaciones”. (OCDE. 2003:23). Por consiguiente, el Currículum Escolar Chileno en sus Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del Ministerio de Educación de Chile. (MINEDUC. 2009) utilizando como referencia para el concepto de competencias el marco del proyecto DESECO elaborado por la OECD define las competencias como:

Sistemas de acción complejos que interrelacionan habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento, motivación, orientaciones valóricas, actitudes, emociones que en conjunto se movilizan para realizar una acción efectiva. Las competencias se desarrollan a lo largo de la vida, a través de la acción e interacción en contextos educativos formales e informales. (MINEDUC. 2009:2)

³¹ La OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) es la organización encargada de definir y seleccionar las competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad.

Por ende, los objetivos y contenidos del marco curricular chileno están orientados al desarrollo de competencias que se consideran fundamentales para el desarrollo personal, social, laboral y ciudadano, que permita articular y movilizar los saberes aprendidos a otros contextos. En lo que respecta al ajuste curricular para el sector de Lenguaje y Comunicación, su currículum mantiene este modelo formativo por Competencia apuntando hacia el desarrollo de las competencias comunicativas requeridas por los estudiantes para su desarrollo integral (Mineduc, 2009):

La propuesta formativa de este sector de aprendizaje apunta hacia el desarrollo de las competencias comunicativas requeridas por los estudiantes para su desarrollo integral. Dado que el lenguaje es la base de las demás áreas del saber y constituye en sí mismo una herramienta fundamental para la integración de las personas en una sociedad moderna, participativa y democrática, se propicia el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad y el diálogo. Esto implica enriquecer el lenguaje con el que los estudiantes ingresan al sistema, ampliando y mejorando la comunicación oral y el acceso al lenguaje escrito a través de la lectura y la escritura... el desarrollo de la competencia comunicativa se asume como objetivo general del sector, lo que implica definir un enfoque didáctico que posibilite efectivamente el desarrollo de habilidades de comunicación (lingüísticas, discursivas y pragmáticas). Esto implica favorecer la adquisición de conocimientos, técnicas y estrategias que permitan a alumnos y alumnas alcanzar las competencias necesarias para desempeñarse como eficientes receptores y productores de variados tipos de discurso y textos, en diferentes situaciones de comunicación. (31-32)

En coherencia con lo explicitado en DeSeCo (2005), donde se define como una competencia clave el Uso del lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva:

Esta competencia clave se relaciona con el uso efectivo de las destrezas lingüísticas orales y escritas, las destrezas de computación y

otras destrezas matemáticas, en múltiples situaciones. Es una herramienta esencial para funcionar bien en la sociedad y en el lugar de trabajo, y para participar en un diálogo efectivo con otros. El término como “competencias de comunicación” está asociado con esta competencia clave. (OCDE. 2005:10)

La clara orientación que tiene el currículum escolar chileno hacia las propuestas de la OCDE son visibles en las Bases Curriculares del Sector de Aprendizaje de Lenguaje y Comunicación, actualización 2009, en relación con Alfabetización Mediática. Así constatamos en su definición de competencias, acorde a DeSeCo:

Los conocimientos, habilidades y actitudes seleccionados en los OF-CMO apuntan al desarrollo de competencias. Se entienden las competencias como sistemas de acción complejos que interrelacionan habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento, motivación, orientaciones valóricas, actitudes, emociones que en conjunto se movilizan para realizar una acción efectiva. Las competencias se desarrollan a lo largo de la vida, a través de la acción e interacción en contextos educativos formales e informales” (Mineduc. 2009:2)

Lo que se traduce en el enfoque comunicativo funcional del lenguaje que prescribe el currículum de Lenguaje y Comunicación en sus áreas de Lectura, Escritura y Comunicación Oral. Por otra parte, este currículum también tiene en consideración los Marcos de evaluación de pruebas internacionales, entre las que se encuentra Pisa:

Revisión de currículum de otros países (especialmente países de la OECD) y marcos de evaluación de pruebas internacionales (Timss, Pisa, Serce, Educación Cívica). Esta revisión ha permitido confrontar las definiciones nacionales con los requerimientos internacionales en las distintas áreas, y contar con información comparada para tomar decisiones acerca de las particularidades del currículum nacional” (Mineduc. 2009:4)

Es evidente que el desarrollo de la *competencia comunicativa* se asume como objetivo curricular y didáctico general del sector, siendo la adquisición de conocimientos y estrategias lingüísticas, discursivas y pragmáticas las que se pretenden generar en el estudiante para alcanzar las competencias necesarias para desempeñarse como eficientes receptores y productores de variados tipos de discurso y textos, en diferentes situaciones de comunicación (Mineduc, 2009).

Con este propósito, se definen tres ejes curriculares para la educación básica y media –Comunicación Oral, Lectura y Escritura- y se integraron transversalmente algunos ejes del currículum vigente, como Literatura, Medios de comunicación, Dramatización y Manejo y conocimiento de la lengua. Esta reorganización refuerza el carácter instrumental del subsector, orientado al desarrollo de destrezas específicas que permitan a los estudiantes interactuar con distintos tipos de texto para comunicarse con claridad y participar activamente en los distintos ámbitos de la sociedad. Esta organización en ejes centrales y contextuales responden a la orientación curricular que prescribe el currículum en lenguaje y comunicación, que tiene como objetivo general el desarrollo de la competencia comunicativa, que en palabras del Mineduc (2009: 31-32):

Implica definir un enfoque didáctico que posibilite efectivamente el desarrollo de habilidades de comunicación (lingüísticas, discursivas y pragmáticas). Esto implica favorecer la adquisición de conocimientos, técnicas y estrategias que permitan a alumnos y alumnas alcanzar las competencias necesarias para desempeñarse como eficientes receptores y productores de variados tipos de discurso y textos, en diferentes situaciones de comunicación.

En lo que respecta al eje de Lectura, en su propósito de favorecer el desarrollo de las habilidades expresivas y creativas de los estudiantes, privilegia una orientación de aprendizaje progresivo –modelo holístico y de destrezas- que estén relacionados “con la experiencia de lectura” (Mineduc. 2009:33):

Se basa en un enfoque equilibrado o integrado, a partir de los aportes dados tanto por el modelo de destrezas como por el modelo holístico. Con este enfoque equilibrado o integrado se facilitan dos modos de aprendizaje: el que procede paso a paso, desde lo más fácil a lo más difícil (modelo de destrezas) y el que apela a la inmersión en situaciones globales contextualizadas y significativas (modelo holístico). La utilización del modelo de destrezas favorece el dominio gradual de los aspectos convencionales de la lectura y la escritura (dominio del código) hasta poder leer textos breves en voz alta, captando el sentido, y producir textos escritos con intención comunicativa. Las destrezas, en consecuencia, se presentan en forma integrada y no como aprendizajes independientes desligados de la construcción del sentido. El modelo holístico, a su vez, utiliza todos los elementos en juego en una situación comunicativa para construir el sentido, acercándose así a modos naturales de aprender... Por otra parte, el progreso en la lectura se plantea a través de textos literarios y no literarios constituidos por elementos progresivamente más complejos desde un punto de vista lingüístico, conceptual y estructural” (Mineduc. 2009:32-33)

En coherencia con la OCDE (Pisa Lectura. 2009) que comprende la competencia lectora como la capacidad para comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad. En la siguiente tabla podemos dar cuenta de las relaciones existentes entre Pisa Lectura 2009 y el Currículum en Lenguaje y Comunicación:

Tabla 25. Relación entre categorías de competencia Lectora Pisa 2009 y contenidos de competencia lectora Currículum Nacional de la Educación Media del Sector de Lenguaje y Comunicación, actualización 2009 (MINEDUC, 2009)

Categorías de competencia lectora y estrategias mentales llevadas a cabo en la competencia lectora definidas en PISA 2009			Competencia Lectora en el Currículum Nacional de la Educación Media del Sector de Lenguaje y Comunicación, actualización 2009 (MINEDUC, 2009)	
Categorías Competencia Lectora	Aspectos Competencia Lectora (estrategias mentales)	Explicación de las Categorías Comprensión Lectora	Contenido Mínimo Obligatorio	Nivel de Enseñanza
Acceder y obtener	Obtención de información	Supone una lectura rápida para acudir al aspecto de información que se facilita y navegar por él para localizar y obtener uno o más datos diferentes. Los ejercicios de acceder y obtener pueden abarcar desde la localización de los requisitos exigidos por un empleador en un anuncio de trabajo hasta la obtención de un número de teléfono con varios prefijos o de un hecho concreto que apoye o refute una afirmación que alguien ha hecho.	Lectura comprensiva frecuente de textos con estructuras simples y complejas, en los que se encuentren predominantemente diálogos y que satisfagan una variedad de propósitos como el informarse, entretenerse, resolver problemas y orientar opinión; integrando variados elementos complejos:... en textos no literarios, distintos puntos de vista sobre lo tratado, referencias extratextuales, entre otros.	Primer Año Medio
			Lectura comprensiva frecuente de textos con estructuras simples y complejas, en los que se encuentre predominantemente la exposición y que satisfagan una variedad de propósitos como el informarse, entretenerse, resolver problemas y formar opinión y juicios valorativos; integrando variados elementos complejos: ... en textos no literarios, léxico especializado, referencias a otros textos, entre otros.	Segundo Año Medio

Integrar e interpretar	Desarrollo de una comprensión global Elaboración de una interpretación	Supone procesar lo que se lee para que un texto tenga sentido interno, por una parte, la interpretación hace referencia al proceso de elaboración del significado a partir de algo que no se ha mencionado, por otra, la integración se centra en demostrar que se comprende la coherencia del texto.	Lectura comprensiva frecuente de textos con estructuras simples y complejas, en los que se encuentren predominantemente diálogos y que satisfagan una variedad de propósitos como el informarse, entretenerse, resolver problemas y orientar opinión; integrando variados elementos complejos:... en textos no literarios, distintos puntos de vista sobre lo tratado, referencias extratextuales, entre otros.	Primer Año Medio
			Lectura comprensiva frecuente de textos con estructuras simples y complejas, en los que se encuentre predominantemente la exposición y que satisfagan una variedad de propósitos como el informarse, entretenerse, resolver problemas y formar opinión y juicios valorativos; integrando variados elementos complejos: ... en textos no literarios, léxico especializado, referencias a otros textos, entre otros.	Segundo Año Medio
Reflexionar y valorar	Reflexión y valoración del contenido de un texto Reflexión y valoración de la forma de un texto	Consiste en recurrir a conocimientos, ideas o actitudes externas al texto para relacionar la información facilitada en él con los propios marcos de referencia conceptuales y de la experiencia, definiéndose la reflexión como aquellas estrategias que realizan los lectores en las que consultan a sus propias experiencias y conocimientos para comparar, contrastar o formular hipótesis de lo leído, y la valoración, como aquellas en las que los lectores realizan una valoración de lo leído recurriendo a	Reflexión y comentarios sobre la eficacia y el valor de los medios de comunicación en cuanto instrumentos de transmisión y difusión de información e ideas, de creación de imágenes de mundo y formación de opinión.	Primer Año Medio
			Reflexión y comentarios sobre la eficacia y el valor de los medios de comunicación en cuanto instrumentos de transmisión y difusión de información, ideas, valores y de presentación de imágenes de mundo, y la formación de una opinión personal.	Segundo Año Medio

		<p>critérios externos al texto, incluyendo aportación de pruebas, argumentos, normas morales o estéticas, como parte de un juicio crítico del lector sobre el contenido y forma del texto.</p>	<p>Reflexión y comentarios sobre textos periodísticos, cinematográficos, programas radiales y de televisión, avisos y mensajes publicitarios, centrados en la observación del componente argumentativo de ellos y evaluación de los problemas éticos involucrados en la utilización de los procedimientos de persuasión y disuasión (relación de lo verdadero con lo verosímil, de lo bueno con lo deseable, entre otros).</p>	<p>Tercer Año Medio</p>
			<p>Reflexión y comentarios críticos a partir de los mensajes de los medios de comunicación (textos periodísticos, cinematográficos, programas radiales y de televisión, avisos y mensajes publicitarios) que traten temas de interés, con un componente argumentativo, apreciando su aporte e incidencia en la cultura actual y sus efectos en la vida personal, familiar y social.</p>	<p>Cuarto Año Medio</p>

Tanto el eje de Literatura, Manejo de la Lengua y Medios masivos de Comunicación se convierten en contextualización de las situaciones comunicativas desde donde se facilita el desarrollo de las competencias comunicativas de oralidad, lectura y escritura. A los medios de comunicación se le da un tratamiento integrado con las actividades de lectura, escritura y comunicación oral, como explicita el Mineduca (2009:33) que “en este currículum la literatura, los medios de comunicación y el manejo y conocimiento de la lengua no desaparecen. Se propone un tratamiento integrado con las actividades de lectura, escritura y comunicación oral a lo largo de la trayectoria escolar”. Siendo el propósito explícito de este tratamiento “la formación de un lector activo, capaz de comprender, interpretar y evaluar la diversidad de mensajes de los medios y de plantearse de manera reflexiva y crítica frente a ellos” (Mineduc. 2009:34).

Esta redistribución curricular se traduce en un enfoque funcional de la comunicación, que considera a los medios masivos de comunicación y la literatura como un recurso eficaz para trabajar la lengua materna, en sus componentes de lectura, lenguaje oral y lenguaje escrito, pues como explicita MINEDUC (2009:4), los medios de comunicación son por una parte, “fuente de un conjunto de situaciones comunicativas puestas al servicio de la comprensión y reflexión, es decir, son soporte y contexto de mensajes que construyen imágenes de mundo y que, como tales, ameritan ser trabajados en el aula.

Este nuevo tratamiento de los medios de comunicación los posiciona como un recurso al servicio de las necesidades formativas del sector y propician el desarrollo de actividades de lectura, escritura y comunicación oral en torno a ellos” y por otra, se integran curricularmente en el sistema escolar para un “uso más eficiente y responsable de estas tecnologías, que potencie su aprendizaje y desarrollo personal. Se trata entonces de ampliar las posibilidades de los estudiantes de tener acceso a la información, de participación en redes y de uso de software con fines específicos” (Mineduc. 2009:25).

Es decir, desarrolla un “*tipo de enseñanza mediática*”³² con los medios” y “a través de los medios”, acorde con lo propuesto por el Currículum de Alfabetización Mediática e Informacional de la Unesco (AMI, Unesco, 2011), el que presenta un Modelo Curricular por Competencia, en el que los medios de comunicación son recurso didáctico para apoyar los contenidos de las materias tradicionales.

Por lo tanto, el Ajuste Curricular en el Sector Lenguaje y Comunicación(2009), por una parte, no pretende el estudio de los medios masivos de comunicación y sus discursos mediáticos, sino que su incorporación es de recurso didáctico y contexto, como aclara el Mineduc (2009:5) que “no se trata de convertir los Medios en un objeto de conocimiento en sí, sino de reflexionar en torno a los mensajes que ellos proponen, ampliar la visión de mundo y usarlos como recurso pedagógico”.

Por otra parte, en el Ajuste Curricular (2009) la competencia mediática es entendida en el actual curriculum escolar chileno como “el desarrollo del pensamiento creativo y crítico y al desarrollo de habilidades para el uso responsable de las tecnologías de la información y comunicaciones” (Mineduc. 2009:23) acorde con lo propuesto por el MIL (UNESCO, 2012:185) que se refiere a la competencia mediática e informacional como aquellas “competencias esenciales (conocimiento, destrezas y actitud) que permiten a los ciudadanos involucrarse eficazmente con los medios y otros proveedores de información y desarrollar un pensamiento crítico y un aprendizaje de destrezas a lo largo de toda la vida para socializar y convertirse en ciudadanos activos”.

La competencia mediática como habilidad y actitud de pensamiento crítico y creativo y uso responsable de las Tics del currículum de lenguaje y comunicación está

³² Son muchas las clasificaciones que se han formulado para caracterizar el tipo de enseñanza mediática, por lo que hemos seguido la propuesta realizada por De Fontcuberta Mar (2007) de una *Matriz de Análisis de los programas de Lengua Castellana y Comunicación*, principalmente por dos razones fundamentales: primero porque la clasificación da cuenta de cuatro visiones posibles sobre cómo entender las relaciones entre educación y medios, de acuerdo a los parámetros internacionales- para lo cual se funda en los documentos Grünwald Declaration on Media Education (Alemania) 22 de Enero de 1982. UNESCO, New Directions in Media Education (Francia) Julio 1990, Educating for the Media and the Digital Age (Austria), del 18 al 20 de Abril de 1999 y Youth Media Education (España, Sevilla) 15 y 16 de febrero de 2002. Unesco- y segundo por la pertinencia del estudio realizado a los nuestros fines. De acuerdo a estas cuatro visiones posibles, la primera visión considera a los medios como un recurso metodológico o didáctico para aprender otros contenidos (educación a través de los medios); la segunda visión considera a los medios como un soporte o herramienta tecnológica para aprender (educación con los medios); la tercera visión considera a los medios como un objeto de estudio en sí mismo (educación sobre los medios); y la cuarta y última visión considera a los medios como una posibilidad de creación y expresión (educación sobre los medios para su producción).

en consonancia con las competencias mediáticas de AMI, como vemos en la siguiente tabla:

Tabla 26: Relaciones entre habilidades del currículum escolar chileno en lenguaje y comunicación y las competencias del currículum AMi de la Unesco.

COMPETENCIA MEDIÁTICA			
CURRÍCULUM ESCOLAR CHILENO (Mineduc, 2009)		AMI (Unesco, 2011)	
Competencias Centrales	Destrezas y habilidades	Competencias Centrales	Destrezas y habilidades
Habilidades competencia mediática	Pensamiento crítico y creativo “Los Objetivos Fundamentales Transversales a través de todos los sectores que conforman el currículum deben contribuir significativamente al desarrollo del pensamiento creativo y crítico” (p.23)	Competencia 1: Entendiendo el Papel de los Medios y de la Información en la Democracia	Identificar, describir y evaluar las funciones del servicio público de los medios y otros proveedores de información en las sociedades democráticas. Demostrar el entendimiento de los conceptos claves tales como libertad de expresión, acceso a la información y los derechos fundamentales establecidos en el Artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH). Interpretar y describir la relación entre alfabetización mediática e informacional, ciudadanía y democracia. Describir el pluralismo en los medios y otros proveedores de información como plataformas para el diálogo intercultural y la razón de su importancia. Describir lo que es independencia editorial. Explicar el periodismo como una disciplina de verificación, dentro de la misión del servicio público. Describir la ética en los medios y la información, y ser capaz de identificar si ésta ha sido violada.
		Competencia 2: Comprensión del Contenido de los Medios y sus Usos.	Interpretar y hacer conexiones entre los textos de los medios, el contexto y los valores que se proyectan a través de los medios. Utilizar estrategias para analizar los estereotipos en los medios (por ej. reconocer los estereotipos que benefician a los intereses de algunos grupos en la sociedad en detrimento de otros; identificar las técnicas que se utilizan en los medios visuales que sirven para perpetuar los estereotipos). Identificar, analizar y criticar una variedad de técnicas que se utilizan en la publicidad y que van en contra de los estándares internacionales de códigos de práctica. Explorar las representaciones, las representaciones erróneas y la falta de

			<p>representación en los medios y textos de información.</p> <p>Comprender y describir las características y la importancia de la transmisión del servicio público (PSB en Inglés).</p>
		<p>Competencia 4: Evaluación Crítica de la Información y las Fuentes de Información.</p>	<p>Demostrar la habilidad para examinar y comparar la información de distintas fuentes a fin de evaluar si es confiable, válida, exacta, tiene autoridad, es oportuna y si existen sesgos.</p> <p>Utilizar una variedad de criterios (por ej. claridad, precisión, eficacia, sesgo, hechos relevantes) para evaluar los medios de información (por ej. sitios en la red, documentales, propaganda, programas de noticias).</p> <p>Reconocer el perjuicio, engaño o manipulación.</p> <p>Reconocer los contextos culturales, sociales y otros dentro de los cuales la información fue creada y comprender el impacto del contexto al interpretar la información.</p> <p>Comprender el rango de las tecnologías relacionadas con los medios y estudiar la interacción de ideas.</p> <p>Comparar el nuevo conocimiento con el conocimiento previo y determinar el valor añadido, las contradicciones u otras características únicas de la información.</p> <p>Determinar la probable veracidad al cuestionar las fuentes de los datos, limitaciones en las herramientas o estrategias de recolección de información y la razonabilidad de las conclusiones.</p> <p>Utilizar un rango de estrategias para interpretar los textos de los medios (por ej. sacar conclusiones, hacer generalizaciones, hacer una síntesis de los materiales revisados, referirse a imágenes o información en los medios visuales que apoyen</p>

			un punto de vista, analizar un texto para determinar los prejuicios subyacentes y decodificar el subtexto).
Actitudes competencia mediática	Uso responsable de las TICs. “Los Objetivos Fundamentales Transversales a través de todos los sectores que conforman el currículum deben contribuir significativamente al desarrollo de habilidades para el uso responsable de las tecnologías de la información y comunicaciones” (p.23)	Competencia 3: Acceso a la Información de una manera Eficaz y Eficiente..	<p>Seleccionar eficaz y eficientemente los enfoques para acceder a la información que él/ella requieren para propósitos de investigación y recolección de información.</p> <p>Identificar palabras claves y los términos relacionados para acceder a la información necesaria.</p> <p>Identificar una variedad de tipos y formatos de potenciales fuentes de información.</p> <p>Describir el criterio utilizado para tomar decisiones o elegir la información.</p> <p>Identificar una variedad de tipos y formatos de potenciales fuentes de información.</p>
		Competencia 5: Aplicando los Formatos Nuevos y Tradicionales en los Medios	<p>Entender lo básico de la tecnología digital, herramientas de comunicación y redes, y su uso en los diferentes contextos y para los diferentes propósitos.</p> <p>Utilizar una amplia gama de “textos” de los medios para poder expresar sus propias ideas a través de varias formas de medios (por. ej. impresión tradicional, electrónica, digital, etc.).</p> <p>Emprender búsquedas básicas de información en línea.</p> <p>Entender los propósitos para los cuales los jóvenes utilizan el Internet.</p>
	Participación activa. “... desarrollar en alumnas y alumnos una actitud reflexiva y crítica, que les permita comprender y participar activamente, como ciudadanos, en el	Competencia 7: Promover AMI entre los Estudiantes y Manejo de los Cambios Requeridos.	<p>Entender cómo los diferentes estudiantes interpretan y aplican los productos de los medios y eventos en sus propias vidas.</p> <p>Entender y utilizar una variedad de actividades instructivas para fomentar las destrezas de los estudiantes en los medios y en la alfabetización informacional.</p> <p>Demostrar una capacidad para ayudar a los estudiantes a seleccionar los enfoques más apropiados (por ej. sistemas de recolección de información) para tener acceso a la información necesaria.</p> <p>Demostrar la habilidad para ayudar a los estudiantes a evaluar la información y sus fuentes de una manera crítica al mismo tiempo que incorpora una</p>

	<p>cuidado y reforzamiento de la identidad nacional y la integración social y en la solución de los múltiples problemas que enfrenta la sociedad moderna” (p.23)</p>		<p>información relevante a su base de conocimientos.</p> <p>Utilizar el conocimiento de las técnicas de comunicación mediática verbal y no verbal de forma eficiente para promover la investigación activa, la colaboración y la comunicación libre y abierta entre los estudiantes.</p> <p>Entender y utilizar estrategias de evaluación formal e informal para desarrollar conocimientos y destrezas para una lectura crítica, que los estudiantes puedan ver y escuchar entre ellos.</p> <p>Usar las herramientas de alfabetización mediática e informacional para promover un medio ambiente de aprendizaje en donde los estudiantes participen más.</p> <p>Utilizar tecnologías viejas y nuevas para crear un vínculo entre el aprendizaje de la escuela/colegio y fuera de este ámbito, especialmente para aquellos estudiantes que están siendo alienados de la escuela/colegio.</p> <p>Usar las TICs en el aula para ayudar a que los estudiantes puedan descubrir las TICs y los recursos en los medios que están disponibles para ellos y cómo los pueden utilizar dentro de su aprendizaje.</p> <p>Usar la alfabetización mediática e informacional para ampliar la participación en el aprendizaje.</p> <p>Utilizar el conocimiento y las destrezas adquiridas a través de estas capacitaciones para desarrollar las destrezas de sus estudiantes a fin de que utilicen los medios y recursos bibliotecarios como herramientas para la investigación y aprendizaje.</p> <p>Utilizar el conocimiento y las destrezas adquiridas a través de estas capacitaciones para desarrollar las destrezas de sus estudiantes para evaluar los medios e información y entender los temas éticos relacionados con la alfabetización mediática e informacional</p>
<p>Tipo de Sujeto con competencia mediática</p>	<p>Ciudadano nacionalista.</p> <p>“... como ciudadanos, en el cuidado y</p>	<p>Competencia 6:</p> <p>Situando el Contexto Sociocultural del Contenido de los</p>	<p>Analizar y explicar cómo las reglas y las expectativas de los géneros que gobiernan los medios pueden ser manipulados para efectos o propósitos particulares.</p> <p>Producir textos de medios que presenten las diversas perspectivas y representaciones.</p>

	<p>reforzamiento de la identidad nacional y la integración social y en la solución de los múltiples problemas que enfrenta la sociedad moderna” (p.23)</p>	<p>Medios.</p>	<p>Describir a los medios y otros proveedores de información como una plataforma para el diálogo intercultural.</p> <p>Demostrar la habilidad para evaluar críticamente el contenido de los medios locales y los mensajes recibidos o creados por ellos para una ciudadanía democrática y diversidad cultural.</p> <p>Entender cómo la edición da forma al significado en los medios visuales y sus mensajes (por ej. omisión de perspectivas alternativas, puntos de vista filtrados o implícitos, énfasis en ideas específicas, etc).</p>
--	--	-----------------------	---

Como damos cuenta en el cuadro anterior, el enfoque presente en el currículum escolar chileno y particularmente en el sector de Lenguaje y Comunicación, por una parte, apuesta por una orientación de la enseñanza obligatoria hacia el desarrollo de competencias básicas, tomando como referentes las propuestas en esta materia realizadas en los últimos años por la OCDE y la Unión Europea. Ese planteamiento pretende responder a las nuevas demandas que la actual sociedad de la información y del conocimiento dirige a la educación, distintas de las tradicionales y más relacionadas con la vida cotidiana de la ciudadanía y con el desarrollo de destrezas y habilidades realmente útiles para desenvolverse de forma autónoma y desarrollar un proyecto de vida.

De acuerdo a lo anterior, se justifica, por una parte, el que nuestro propósito comparativo del Currículum Nacional Chileno para la Educación Básica y Media establecido por el Mineduc (2009) sea con los documentos de la OCDE, DeSeCo (2005) y Pisa en Lectura (2009) y con Unesco AMI (2011), y por otra, el sentido de *competencia mediática* que desarrollamos en nuestro estudio, explicitado tanto en el currículum escolar chileno en lenguaje y comunicación como en el currículum AMI de la Unesco implica tanto lectura y escritura o producción.

En este sentido, en las *Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación* (Mineduc. 2009) queda claro que la *alfabetización mediática* significa tanto la interpretación como la producción de medios, es decir, por una parte, como el conocimiento, las habilidades y las competencias que se requieren para utilizar e interpretar los medios (Buckingham, 2005) y por otra, al proceso de enseñar a leer, en el sentido de la experiencia (Larrosa, 2006), es decir formar lectores que practican un modo de lectura en el que hay relación entre el texto mediático y su propia experiencia y subjetividad.

7.2. Alfabetización Mediática en formación de profesores de la carrera en educación media en lenguaje y comunicación y su relación con los referentes curriculares de organismos internacionales. Un análisis comparativo.

De acuerdo a los estándares presentados en el documento *Estándares Orientadores para carreras de pedagogía en educación media. Estándares pedagógicos y*

disciplinarios (2012), la formación inicial en pedagogía se organiza en dos grandes categorías: *Estándares Pedagógicos* y *Estándares Disciplinarios*; los primeros corresponden a la formación general de competencia necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza que incluyen tanto la dimensión teórica de conocimiento del currículo, diseño de procesos de aprendizaje y evaluación para el aprendizaje y la dimensión moral de su profesión de compromiso con su profesión, con su propio aprendizaje y con el aprendizaje y formación de sus estudiantes; y los segundos, corresponde a la formación de la especialidad, que definen las competencias específicas para enseñar cada una de las áreas consideradas: Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Biología; Física; y Química, sugiriendo qué conocimientos y habilidades deben demostrar los futuros profesores y profesoras en la disciplina respectiva y cómo ésta se enseña, incluyendo el conocimiento del currículo específico (Mineduc, 2012).

Es importante señalar que actualmente, la formación académica entregada en las carreras de pedagogía en Lenguaje y Comunicación y similares de las universidades chilenas, responde tanto a estos estándares nacionales (Mineduc 2012) como a los estándares internacionales de una *formación profesional por competencia* y a los *fundamentos filosóficos de la Sociedad del Conocimiento* (OCDE 2005, 2009).

En coherencia con lo anterior, sus mallas curriculares presentan asignaturas de la especialidad relacionadas con *alfabetización mediática*, lo que siguiendo la clasificación de *tipo de enseñanza mediática*, propuesta por De Fontcuberta Mar (2007), de cuatro visiones posibles sobre cómo entender las relaciones entre educación y medios, podemos contar con una visión analítica de cómo es el tratamiento de la *alfabetización mediática* a nivel de entidades de formación pedagógica universitaria.

En lo que respecta a las relaciones que se establecen entre los *Estándares Orientadores Pedagógicos y Disciplinarios para las carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación en Educación Media* (2012) se aprecia una coherente relación en sus definiciones de competencias y habilidades para una Alfabetización Mediática con las *Competencias AMI* (Tabla 27). Por su parte, las mallas curriculares de estas carreras y su relación con el *Curriculum AMI de la Unesco* (2011) y el *tipo de Enseñanza*

Mediática, es posible visibilizar, que estas responden a una formación en educación mediática acorde a los fines a esta propuesta de la Unesco (2011), pues se prescriben el desarrollo de las competencias a desarrollar en los programas de formación docente en alfabetización mediática (Tabla 28).

Tabla 27: Estándares Orientadores Pedagógicos y Disciplinarios para las carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación en Educación Media (2012) que poseen una relación explícita con Alfabetización Mediática

Estándares Lengua Castellana y Comunicación		Descriptor del Estándar	Competencias AMI
Estandares Disciplinarios	Lectura	Estándar 1: Promueve el desarrollo de la lectura comprensiva y crítica de textos de complejidad creciente, y el gusto y valor de la lectura.	AMI Competencia 3: Acceso a la Información de una manera Eficaz y Eficiente.
		Estándar 2: Sabe potenciar la lectura placentera y la interpretación de textos literarios de distintos géneros y épocas.	AMI Competencia 5: Aplicando los Formatos Nuevos y Tradicionales en los Medios
		Estándar 3: Promueve el desarrollo de la comprensión crítica de textos multimodales que circulan tanto en el ámbito privado como en el público.	AMI Competencia 1: Entendiendo el Papel de los Medios y de la Información en la Democracia AMI Competencia 2: Comprensión del Contenido de los Medios y sus Usos. AMI Competencia 4: Evaluación Crítica de la Información y las Fuentes de Información
	Escritura	Estándar 4: Es capaz de enseñar el proceso de escritura de textos de diversos géneros, con ideas elaboradas y dominio de los recursos lingüísticos. Estándar 6: Sabe conducir el proceso de diseño, producción y comunicación de textos multimodales adecuados a diversas situaciones comunicativas.	AMI Competencia 6: Situando el Contexto Sociocultural del Contenido de los Medios. AMI Competencia 7: Promover AMI entre los Estudiantes y Manejo de

			los Cambios Requeridos
	Conocimientos Fundamentales de la Disciplina	Estándar 9: Domina conocimientos fundamentales de Lingüística necesarios para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad.	AMI Competencia 7: Promover AMI entre los Estudiantes y Manejo de los Cambios Requeridos
Estándares Pedagógicos		Estándar 2: Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.	AMI Competencia 7: Promover AMI entre los Estudiantes y Manejo de los Cambios Requeridos.
		Estándar 4: Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.	AMI Competencia 3: Acceso a la Información de una manera Eficaz y Eficiente.

Tabla 28. Clasificación de tipo de enseñanza mediática de las asignaturas relacionadas con alfabetización mediática de las mallas curriculares de las carreras universitarias de Lenguaje y Comunicación y Curriculum AMI (Unesco, 2012)

Tipo de Enseñanza Mediática	Educación a través de los medios (1)	Educación con los medios (6)	Educación sobre los medios (29)		Educación sobre los medios para su producción (12)
Asignaturas de Carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación relacionadas con Educación Mediática (48)	El discurso público y los medios de comunicación de masas	Tic en la escuela Tecnologías para el aprendizaje y la comunicación Recursos Tecnológicos para la docencia Tic para el aprendizaje Tecnologías y Aprendizaje Didáctica de la lengua, literatura y la comunicación	Fundamentos de la Comunicación Humana Bases teóricas del lenguaje y la comunicación Semiótica de la comunicación y la cultura Tecnologías de la información y la comunicación Los medios de comunicación de masas y la comunicación Teoría de la Comunicación Medios de Comunicación Estrategias de Comunicación Técnicas de comunicación Comunicación audiovisual Semiótica Seminario de	Didáctica de los Medios de Comunicación Didáctica Digital Computación básica Información y construcción del conocimiento Semiótica Teoría de la comunicación humana Comunicación e Hipertexto Semiótica de los textos espectaculares Sociedad de la Información Semiología de los medios de comunicación Análisis semiótico de métodos de comunicación Análisis crítico de los	Redacción Publicitaria y Periodística Alfabetización Computacional Herramientas computacionales Análisis crítico de los Medios de Comunicación Didáctica de los Medios de Comunicación Didáctica Digital Computación básica Análisis semiótico de métodos de comunicación Análisis crítico de los medios de comunicación Análisis semiótico de métodos de comunicación Análisis crítico de los medios de comunicación Didáctica de las Tics

			Comunicación Multimodalidad y Multimedios Modelos de Comunicación La comunicación en los medios audiovisuales Análisis crítico de los Medios de Comunicación	medios de comunicación Didáctica de las Tics	
Competencias AMI (Unesco, 2011)		AMI Competencia 3: Acceso a la Información de una manera Eficaz y Eficiente.	AMI Competencia 1: Entendiendo el Papel de los Medios y de la Información en la Democracia AMI Competencia 2: Comprensión del Contenido de los Medios y sus Usos. AMI Competencia 4: Evaluación Crítica de la Información y las Fuentes de Información. AMI Competencia 6: Situando el Contexto Sociocultural del Contenido de los Medios.		AMI Competencia 5: Aplicando los Formatos Nuevos y Tradicionales en los Medios
	Competencia AMI transversal a los tres tipos de Enseñanza de Mediática				
	AMI Competencia 7: Promover AMI entre los Estudiantes y Manejo de los Cambios Requeridos.				

En coherencia con lo anterior, verificamos que las mallas curriculares presentan asignaturas de la especialidad relacionadas con *alfabetización mediática*, lo que siguiendo la clasificación de *tipo de enseñanza mediática*, propuesta por De Fontcuberta Mar (2007), de cuatro visiones posibles sobre cómo entender las relaciones entre educación y medios, constatamos que el tratamiento de la *alfabetización mediática* a nivel de entidades de formación pedagógica universitaria presentan asignaturas de la especialidad relacionadas con alfabetización mediática, orientadas mayoritariamente al estudio de los medios de comunicación en sí mismos, seguido por el estudio de la producción de medios de comunicación y por el uso didáctico pedagógico de los medios de comunicación en la enseñanza, de un total 48 asignaturas, 29 corresponden a una enseñanza sobre los medios, 12 a una enseñanza sobre los medios para su producción, 6 a una enseñanza con los medios y 1 a una enseñanza a través de los medios.

Concluyendo este capítulo, destacamos que constatamos que las propuestas internacionales relacionadas con alfabetización mediática de la Unesco (2011) y OCDE (2005, 2009) presentan similitudes en el enfoque que la enmarca, un enfoque por competencia y específicamente en el área de lenguaje y comunicación, un enfoque comunicativo funcional del lenguaje.

Sin embargo, la forma de abordar la alfabetización mediática presenta ciertas diferencias e incongruencias, por una parte, entre la formación inicial docente entregada por las carreras de pedagogía en lenguaje y comunicación y las orientaciones entregadas por el Ministerio de Educación de Chile, presentando este último un tratamiento integral de los medios de comunicación y el primero priorizando un tratamiento sobre los medios en sí por sobre el tratamiento pedagógico y disciplinar de estos; y por otra, esto repercute en la continuidad y coherencia de la formación inicial docente de los futuros profesores de lenguaje y comunicación con el currículum escolar chileno en lenguaje y comunicación, que a su vez prioriza el tratamiento didáctico y técnico de los medios de comunicación por sobre el del conocimiento de los medios en sí.

En vista de este panorama, la propuesta de Alfabetización Mediática e Informativa AMI. Currículum para profesores (Unesco, 2011) es un importante

documento a ser considerado, pues permite mantener esta continuidad entre formación inicial docente y currículum escolar chileno de educación media en lenguaje y comunicación, seguido de la propuesta de la Evaluación Pisa en Lectura (OCDE, 2009), que permite dotar de una reubicación y valoración a la alfabetización mediática en el currículum escolar chileno en lenguaje y comunicación, y finalmente, con la propuesta de Definición y Selección de Competencias Claves DeSeCo (OCDE, 2005), que permite enmarcar la alfabetización mediática como una competencia clave a desarrollar en el sistema educativo.

CAPÍTULO VIII
RESULTADOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA EL
CURRÍCULUM ESCOLAR CHILENO Y FORMACIÓN INICIAL
DOCENTE EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN RELACIÓN A LA
ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA.

CAPÍTULO VIII: RESULTADOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA EL CURRÍCULUM ESCOLAR CHILENO Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN RELACIÓN A LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA.

Nuestra investigación en su objetivo principal de *Comprender la Alfabetización Mediática en el sistema escolar chileno a la luz de propuestas sobre Alfabetización Mediática existentes a nivel internacional*, nos llevó a realizar, por una parte, un análisis descriptivo del currículum escolar chileno y formación inicial docente en lenguaje y comunicación, y por otra, un análisis comparativo de este currículum y formación inicial docente con las propuestas internacionales relacionadas con Alfabetización Mediática de los organismos Unesco (2011) y OCDE (2005, 2009).

Durante el desarrollo de nuestra investigación, hemos tenido la posibilidad de ampliar nuestro marco teórico a la luz de los documentos analizados y de ir avanzando en nuestro análisis descriptivo, comparativo e interpretativo, lo que nos ha permitido alcanzar significativos resultados, conclusiones e interpretaciones derivadas en recomendaciones para el currículum escolar chileno y formación inicial docente en lenguaje y comunicación, en materia de la *Alfabetización Mediática*.

En coherencia con lo anterior, en este capítulo presentamos nuestros resultados, conclusiones y recomendaciones sobre *Alfabetización Mediática* en el currículum escolar y formación inicial docente chileno de educación media en lenguaje y comunicación, derivadas del análisis descriptivo y comparativo que hemos realizado al currículum escolar chileno y formación inicial docente de educación media en lenguaje y comunicación (que comprende el período que va desde el 2009 al 2015) en relación con las propuestas de los organismos internacionales Unesco (2011) y OCDE (2005; 2009).

Para ello hemos organizado el siguiente capítulo en los siguientes apartados, que desarrollamos a continuación:

- Principales Resultados y Conclusiones del Análisis Descriptivo del actual currículum escolar chileno y formación inicial docente en lenguaje y comunicación en el ámbito de la alfabetización mediática.
- Principales Resultados y Conclusiones del Análisis Comparativo de las propuestas internacionales con los del currículum escolar y formación inicial docente chileno en lenguaje y comunicación, para ser considerados como recomendaciones en relación a la alfabetización mediática.
- Recomendaciones sobre Alfabetización Mediática a ser consideradas en el currículum escolar chileno y formación inicial en lenguaje y comunicación.

8.1. Principales Resultados y Conclusiones derivados del Análisis Descriptivo del actual currículum escolar chileno y formación inicial docente en lenguaje y comunicación en el ámbito de la alfabetización mediática.

El estudio descriptivo y analítico que hemos realizado nos ha permitido responder a nuestro primer Objetivo General de Investigación, de *“Comprender los fundamentos teórico-metodológico y pedagógico del actual currículum escolar chileno y formación inicial docente en educación media en lenguaje y comunicación en el ámbito de la alfabetización mediática”* y a sus Objetivos Específicos, presentados en el Capítulo III del presente trabajo.

En primer lugar, creemos pertinentes presentar los resultados fundamentales de nuestra investigación, derivados del primer Objetivo Específico de *“Analizar e interpretar los fundamentos teórico-metodológico y pedagógico del actual currículum escolar chileno en educación media en lenguaje y comunicación en el ámbito de la alfabetización mediática”*.

En cuanto a los fundamentos establecidos en las *Bases Curriculares Generales*, en sus *Objetivos Fundamentales Transversales (OFT)*, comprobamos que desde el *enfoque funcionalista-tecnologicista* (Fecé, J. 2000; García-Leguizamón, F. 2010) que caracteriza el currículum chileno, la *Alfabetización Mediática* es tratada como una habilidad técnica a desarrollar en los estudiantes, restringiéndola a la introducción de los medios de comunicación tradicionales (radio, prensa, televisión) y de las nuevas tecnologías

de la información y comunicación con el fin de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, como observamos en los *Objetivos Fundamentales Transversales*, analizados en el Capítulo VI de la presente tesis.

Cabe destacar en este apartado, que esta concepción de *Alfabetización Mediática Funcionalista Tecnologicista*, es diferente a la del concepto de *Alfabetización Mediática* empleado por la Unión Europea, de *Alfabetizaciones Múltiples* (2012) y el de la UNESCO, de *Alfabetización Informacional y Mediática* (2011), que incluyen tanto las habilidades técnicas como las de comprensión e interpretación crítica de los medios de comunicación, que en nuestro estudio hemos englobado bajo el nombre de *Alfabetización Mediática*, desarrollado en los Capítulo II y Capítulo VI, pues creemos merecen la pena de ser considerada en el currículum escolar chileno, recomendación que desarrollamos más adelante en este capítulo.

En cuanto a los fundamentos establecidos en las *Bases Curriculares Disciplinarias del Sector de Lenguaje y Comunicación*, evidenciamos que la *Alfabetización Mediática* se enmarca principalmente en un *enfoque comunicativo funcional del lenguaje*, es decir, los medios de comunicación son considerados es un recurso didáctico que permite contextualizar actividades de los ejes de Lectura, Comunicación Oral y Escritura, para potenciar la *competencia comunicativa*, analizado en el Capítulo VI de la presente tesis.

Desde nuestra posición teórica, comprendemos que esta concepción de una *Alfabetización Mediática Comunicativo Funcional*, no permite el desarrollo de la *competencia mediática* como parte de las competencias comunicativas, que si es promovida por las propuestas internacionales de la OCDE (2005, 2011) y Unesco (2011), descritas y analizadas en el Capítulo II y Capítulo VI y que retomamos como recomendaciones en este capítulo.

En segundo lugar, destacamos aquellos resultados fundamentales de ser recalcados en este apartado, los que han derivado del segundo Objetivo Específico de “*Analizar e interpretar los fundamentos teórico-metodológico y pedagógico de la formación inicial docente en educación media en lenguaje y comunicación en el ámbito de la educación mediática del Mineduc a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y Universidades (Ues)*”.

Lo primero que enfatizamos, respecto a los fundamentos que están establecidos en las *doce carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación de universidades acreditadas*, seleccionadas en nuestro estudio, es que hemos evidenciado que la *Alfabetización Mediática* se enmarca en una *Formación Profesional por Competencia* basada en el *Enfoque comunicativo funcional del lenguaje*, es decir, busca potenciar la competencia comunicativa, presente en cada una de las mallas curriculares de las carreras seleccionadas.

Al analizar detalladamente estas carreras hemos evidenciado que presentan *asignaturas de la especialidad* relacionadas con la *alfabetización mediática*, que siguiendo la clasificación de *Tipos de Enseñanza Mediática* (De Fontcuberta, 2007), de un total 48 asignaturas, 29 corresponden a una enseñanza sobre los medios, 12 a una enseñanza sobre los medios para su producción, 6 a una enseñanza con los medios y 1 a una enseñanza a través de los medios, como muestra la *Tabla 17. Clasificación de tipo de enseñanza mediática de las asignaturas relacionadas con educación mediática de las mallas curriculares de las carreras universitarias de Lenguaje y Comunicación* del Capítulo V.

En segundo lugar, destacamos que en cuanto a los fundamentos que están establecidos en los *Estándares Orientadores Disciplinarios para carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación en Educación Media* del Centro de Perfeccionamiento e Investigación Pedagógica (CPEIP) del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), la *alfabetización mediática* se enmarca en una *Formación Profesional por Competencia*, de acuerdo a las propuestas internacionales de la OCDE (2005, 2009), y en el *enfoque comunicativo funcional del lenguaje*, enfoque asumido en la formación inicial docente con el fin de complementar y ser coherentes con las Bases Curriculares (2009), lo que se traduce en *Estándares Pedagógicos*, común a todas las áreas de aprendizaje, y *Estándares Disciplinarios*, específicas de su área de enseñanza, a través de unas competencias genéricas y competencias específicas, respectivamente.

Derivado de lo anterior, nos parece interesante rescatar en este apartado que en los *Estándares Disciplinarios* de Lenguaje y Comunicación existen descriptores que apuntan directamente a la *competencia mediática* (*Tabla 18: Registro de los Estándares Orientadores Pedagógicos y Disciplinarios para las carreras de Pedagogía en Lenguaje y*

Comunicación en Educación Media (2012) que poseen una relación explícita con Alfabetización Mediática) que son:

- *“Promueve el desarrollo de la comprensión crítica de textos multimodales que circulan tanto en el ámbito privado como en el público”; “Sabe conducir el proceso de diseño, producción y comunicación de textos multimodales adecuados a diversas situaciones comunicativas”.*

Y por otro lado, otros que de forma indirecta apuntan a la *competencia mediática*:

- *“Promueve el desarrollo de la lectura comprensiva y crítica de textos de complejidad creciente, y el gusto y valor de la lectura”,* el que se manifiesta en el uso de las Tics y su capacidad para acceder y seleccionar textos virtuales relevantes y adecuados al nivel lector de los alumnos;
- *“Sabe potenciar la lectura placentera y la interpretación de textos literarios de distintos géneros y épocas”,* el que se manifiesta a través del conocimiento de la relación que existe entre los estudiantes y los medios de comunicación, y a través de su capacidad de uso de las Tics para planificar sus clases;
- *“Domina conocimientos fundamentales de Lingüística necesarios para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad”,* el que se manifiesta en el conocimiento de la Teoría de la Comunicación como marco comprensivo global de las teorías sobre el lenguaje verbal y multimodal.

Como parte de nuestro análisis a los *Estándares Pedagógicos* comunes a todas las disciplinas de enseñanza (Historia, Lenguaje y Comunicación, Matemática, etc.) hemos constatado que estos están organizados de acuerdo a los *Objetivos Fundamentales Transversales* del currículum escolar chileno, (*ver Tabla 18: Registro de los Estándares Orientadores Pedagógicos y Disciplinarios para las carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación en Educación Media (2012) que poseen una relación explícita con Alfabetización Mediática. Capítulo V*) y entre sus descriptores se encuentran los que apuntan directamente a la *competencia mediática*, que son:

- *“Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes”,* el que se manifiesta a través del uso responsable de las Tics;

- “Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto”, el que se manifiesta a través de su capacidad para seleccionar adecuadamente las Tics que sean un aporte para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de orden superior (cognitivas, de comunicación, expresión y creación);
- “Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente”, lo que se manifiesta a través de la lectura crítica de los mensajes de los medios de comunicación”.

De lo anterior, evidenciamos y valoramos que la *alfabetización mediática* es entendida como el proceso que permite el desarrollo de la competencia mediática como una habilidad técnica, de uso de los medios de comunicación y como una habilidad de comprensión crítica de los medios de comunicación, de lectura y reflexión, trascendiendo así la noción de alfabetización mediática del currículum escolar chileno en lenguaje y comunicación y acercándose a la propuesta de organismos internacionales como Unesco (2011), enfoque que hemos explicado anteriormente y que desarrollamos en los Capítulo II y Capítulo VI.

Nuestra interpretación y valoración de estos resultados, nos han permitido desarrollar algunas conclusiones fundamentales, las hemos organizado de acuerdo a cada resultado presentado anteriormente, respecto a los fundamentos teóricos y pedagógicos del actual currículum escolar chileno y formación inicial docente en educación media en lenguaje y comunicación, y los interpretamos siguiendo la propuesta realizada por De Fontcuberta Mar (2007) de *Tipos de Enseñanza Mediática* presentadas en su *Matriz de Análisis de los programas de Lengua Castellana y Comunicación*.

Queremos subrayar que nuestra decisión por realizar nuestro análisis siguiendo esta propuesta de *Tipos de Enseñanza Mediática* es por dos razones fundamentales: primero porque la clasificación da cuenta de cuatro visiones posibles sobre cómo entender la alfabetización mediática, de acuerdo a los parámetros internacionales acordados por la comunidad internacional experta en el tema, es decir, Unesco; y segundo, por la coherencia y pertinencia del estudio realizado por la autora respecto al

estado de la educación mediática en el currículum escolar chileno de educación media en lenguaje y comunicación.

Queremos recordar que de acuerdo a estas cuatro visiones los *tipos de enseñanza mediática* posibles son:

- *“Enseñanza a través de los medios”*: considera a los medios como un recurso metodológico o didáctico para aprender otros contenidos.
- *“Enseñanza con los medios”*: considera a los medios como un soporte o herramienta tecnológica.
- *“Enseñanza sobre los medios”*: considera a los medios como un objeto de estudio en sí mismo
- *“Enseñanza sobre los medios para su producción”*: considera a los medios como una posibilidad de creación y expresión.

Nuestras conclusiones fundamentales y pertinentes con el desarrollo de nuestro objetivo específico de investigación de *“Analizar e interpretar los fundamentos teórico-metodológico y pedagógico del actual currículum escolar chileno en educación media en lenguaje y comunicación en el ámbito de la alfabetización mediática”*, las presentamos a continuación.

Hemos evidenciado en nuestro análisis y queremos enfatizar en este capítulo, que en este currículum coexisten dos enfoques didácticos que comparten similitudes en el sentido que le otorgan a la inclusión de los medios de comunicación tradicionales y las nuevas tecnologías de la comunicación.

Por una parte, lo primero que queremos acentuar, es que en los *Objetivos Fundamentales Transversales (OFT)* el enfoque resultante de nuestro análisis es el *enfoque funcionalista-tecnologicista* y el *tipo de enseñanza mediática* que privilegia es el de una *“enseñanza con los medios”*, que considera a los medios de comunicación como un soporte, recurso mediático o herramienta tecnológica, pues se dirige la atención predominantemente hacia objetivos curriculares que apuntan a la

introducción de las Tics, su uso y acceso, descuidando la reflexión consistente sobre su sentido pedagógico o didáctico.

Por otra parte, destacamos que en las *Bases Curriculares del Sector de Aprendizaje de Lenguaje y Comunicación* el enfoque resultante de nuestro análisis es el *enfoque comunicativo funcional del lenguaje* y el tipo de enseñanza mediática que se privilegia es el de una *“enseñanza a través de los medios”*, es decir, se considera a los medios de comunicación como un recurso metodológico o didáctico para aprender otros contenidos, es decir, como contexto para actividades de los ejes de lectura, comunicación oral y escritura.

Recordamos que este *enfoque comunicativo funcional del lenguaje* que adopta el currículum escolar chileno en lenguaje y comunicación, considera el lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción, siendo su objetivo general el desarrollo de las competencias comunicativas, organizadas en las competencias discursivas –capacidad de producir textos- y las competencias pragmáticas – que ponen acento en elementos de comprensión, lectura crítica de las intenciones de los mensajes de los textos con los que interactúan, y adecuación cultural y social de sus propias emisiones, entre otras. es decir, incentivar a los estudiantes a que utilicen el lenguaje para leer comprensivamente y producir diversidad de textos, desarrollar la autoestima y la identidad en los diversos ámbitos de desarrollo personal y social. Esto implica, por una parte ampliar y mejorar la comunicación oral y por otra el acceso al lenguaje escrito que poseen los estudiantes, a través de la lectura y escritura.

De lo analizado e interpretado respecto al sentido del enfoque comunicativo funcional del lenguaje (Capítulo IV), metodología de enseñanza de la lengua que adopta el currículum escolar chileno en lenguaje y comunicación, creemos que si bien uno de sus fundamentos es el de promover la interacción oral y escrita progresiva en el aula, adaptándose a las necesidades de los estudiantes para capacitarlos hacia una comunicación real e inserción social, su carácter de desarrollo instrumental de *“capacitación”* e *“inserción”* por sobre la promoción de la interacción oral y escrita progresiva que considere los intereses y gustos de los estudiantes, es decir, el

desarrollo trascendente del ser, en su búsqueda ontológica, reflexiva y transformadora, nos parece un enfoque incompleto y mejorable.

En consonancia con el sentido dotado a este enfoque en el currículum escolar chileno en lenguaje y comunicación, este se organiza en los ejes de Comunicación Oral, Lectura y Escritura los que cumplen, por una parte, con la función de conectar el enfoque del sector con el enfoque del conjunto del currículum, y por otra, llevar a la práctica la implementación de la enseñanza del lenguaje procurando una perspectiva integradora que se plasme en los Programas de Estudio del sector. Tanto el eje de Literatura, Manejo de la lengua y Medios masivos de Comunicación se convierten en contextualización de las situaciones comunicativas desde donde se facilita el desarrollo de las competencias comunicativas de oralidad, lectura y escritura.

Como ya venimos apreciando a lo largo de este estudio, el que este currículum considere el tratamiento de los Medios de Comunicación dentro de los ejes curriculares, como un recurso pedagógico y didáctico para el desarrollo de la lectura y escritura, es decir, *“al servicio de”* las necesidades formativas de este currículum, nos parece un planteamiento rudimentario y simplista, supone una reducción a la hora de integrar los medios en el currículum pues se refiere a su uso como auxiliares y recursos didácticos, perdiéndose el que son textos dignos de ser leídos y tratados en plenitud, tanto en sí mismos como textos como en la relación que mantienen con ellos los estudiantes, es decir, entre texto mediático y lector, no se trata de convertirlos en un objeto de conocimiento en sí, sino de reflexionar en torno a los mensajes que ellos proponen y la particular relación que establecen con ellos el estudiante.

Valoramos positivamente el hecho de que currículum escolar chileno incluya transversalmente los medios de comunicación a través de los Objetivos Fundamentales Transversales, lo que implica concebir los medios de comunicación no sólo como contenidos conceptuales disciplinares, sino que también como contenidos actitudinales y motivacionales para todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, el *enfoque funcionalista-tecnologicista* adoptado, que considera el tratamiento de las Nuevas Tecnologías exclusivamente como soporte técnico, facilitadores de la enseñanza. Esta visión reduccionista que considera a medios como

simples instrumentos tecnológicos nos aleja de la posibilidad del desarrollo del pensamiento crítico y la actitud investigadora, Considerar los

En cumplimiento, con lo que hemos constatado en nuestro análisis y obtenido como resultados, que en síntesis es que en el currículum escolar chileno de educación media en lenguaje y comunicación la inclusión de los medios de comunicación se enmarca dentro de un *enfoque comunicativo funcional del lenguaje*, es decir, tratados como un recurso técnico (OFT) o recurso didáctico (Bases Curriculares de lenguaje y comunicación) para auxiliar el desarrollo de las competencias comunicativas a desarrollar en los estudiantes, creemos que es importante de considerar la incluir del concepto más amplio de *Alfabetización Mediática* sugerido por las instituciones internacionales Unesco, OCDE, UE, con la finalidad de sortear y trascender el tratamiento de los medios de comunicación adoptada por el currículum chileno desde esta visión de instrumentalización hacia una visión más crítica y posibilitadora, idea resultante de nuestro análisis comparativo, que presentamos a continuación, y que desarrollamos extensamente, como recomendaciones, más adelante en este capítulo.

Continuando con nuestras conclusiones, en segundo lugar, presentamos aquellas pertinentes con el desarrollo de nuestro objetivo específico de investigación “*Analizar e interpretar los fundamentos teórico-metodológico y pedagógico de la formación inicial docente en educación media en lenguaje y comunicación en el ámbito de la educación mediática del Mineduc a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y Universidades (Ues)*”.

En primer lugar, destacamos que como conclusión que, en las *doce carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación de universidades acreditadas*, analizados en el Capítulo V, por una parte, la *formación profesional por competencia y enfoque comunicativo funcional del lenguaje*, fundamentan la *formación inicial docente en educación media en lenguaje y comunicación*, y por ende, repercute en el ámbito de la formación en la alfabetización mediática.

Por otra parte, llegamos a la conclusión de que el *tipo de enseñanza mediática* que se privilegia en las asignaturas de estas carreras, son el de una “*enseñanza mediática sobre los medios*”, es decir, considera a los medios como un objeto de estudio en sí

mismo y una *“enseñanza mediática sobre los medios para su producción”*, es decir, considera a los medios como una posibilidad de creación y expresión.

En segundo lugar, respecto al análisis realizado en el Capítulo V a los *Estándares Orientadores Disciplinarios para carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación en Educación Media*, destacamos que también se enmarca dentro de una *formación profesional por competencia y enfoque comunicativo funcional del lenguaje*, y evidenciamos que el *tipo de enseñanza mediática* que se privilegia es el de una *“enseñanza a través de los medio”*, es decir, considera a los medios como un recurso metodológico o didáctico para aprender otros contenidos de la disciplina.

Finalmente, compartimos nuestras conclusiones generales derivadas de nuestro primer Objetivo General de Investigación, las que nos han permitido ampliar nuestra visión crítica y analítica a una visión posibilitadora de valoración y mejora del tipo de alfabetización mediática existente en el sistema curricular chileno.

Por una parte, si bien el modelo curricular por competencia y el enfoque comunicativo funcional del lenguaje es el que orienta tanto el currículum escolar chileno como la formación inicial docente en educación media en lenguaje y comunicación en relación a la Alfabetización Mediática, hemos constatado que el tipo de enseñanza mediática que privilegian las carreras de pedagogía en lenguaje y comunicación es el de una *“enseñanza mediática sobre los medios”* y *“enseñanza mediática sobre los medios para su producción”*, mientras que en el currículum escolar en educación media en lenguaje y comunicación y los Estándares Orientadores Disciplinarios para carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación es el de *“una enseñanza a través de los medios”*.

Consideramos que ésta es una conclusión importante, pues a partir de nuestro estudio podemos manifestar que existe discontinuidad e incoherencia entre lo establecido oficialmente por el Ministerio de Educación de Chile (en el currículum escolar nacional y en la formación inicial docente) y la formación profesional que entregan las carreras de pedagogía de universidades chilenas, en relación a la alfabetización mediática.

Como primer punto a destacar al respecto, hemos constatado, por una parte, que no existe una continuidad entre la formación inicial docente que entregan las *carreras de pedagogía en lenguaje y comunicación* y el *currículum escolar chileno en educación media en lenguaje y comunicación*, pues si bien ambos responden al *modelo curricular basado en competencias* y al *enfoque disciplinar comunicativo funcional del lenguaje*, las asignaturas de las mallas curriculares de las 12 carreras analizadas privilegian una “enseñanza sobre los medios” y “enseñanza sobre los medios para su producción”, es decir, una enseñanza de los medios de comunicación en si mismo, como medios y técnicas de comunicación por sobre una enseñanza de los medios de comunicación como situaciones comunicativas aptas para el desarrollo de las competencias comunicativas (ver *Tabla 17 Clasificación de tipo de enseñanza mediática de las asignaturas relacionadas con alfabetización mediática de las mallas curriculares de las carreras universitarias de Lenguaje y Comunicación*. Capítulo V), mientras que el currículum escolar chileno de educación media en lenguaje y comunicación apunta hacia una enseñanza mediática *a través de los medios y con los medios*, es decir, hacia su inclusión como recurso didáctico y técnico para el desarrollo de otros contenidos del sector de aprendizaje. (ver *Tabla 7 Registro de todos los enunciados de las Bases Curriculares del Sector de Aprendizaje de Lenguaje y Comunicación, actualización 2009, que poseen una relación explícita con Alfabetización Mediática*. Capítulo IV).

No se trata de caer en el instrumentalismo o didáctismo ni en el contenidismo o especialización, sino que de equilibrar la formación en alfabetización mediática que responda a una formación profesional docente, pues no se pretende que egresen expertos en periodismo, publicidad, etc, sino que en expertos en pedagogía, específicamente en pedagogía en lenguaje y comunicación.

El que la formación inicial docente de las carreras de pedagogía en lenguaje y comunicación descuiden este aspecto es relevante, pues, la formación profesional debe responder a una formación pedagógica general y una formación disciplinar específica, que en este caso concreto, debe incorporar las áreas de curriculum, didáctica y evaluación, en las que se aborda el tipo de enseñanza mediática presente en el currículum escolar chileno en educación media en lenguaje y comunicación.

Un segundo aspecto destacable, hemos verificado que tanto el *currículum escolar chileno* expresado en sus *Objetivos Generales Transversales* y *Bases Curriculares del sector de Lenguaje y Comunicación*, como los *Estándares Orientadores Disciplinarios para carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación en Educación Media*, ambos documentos oficiales del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), comparten el mismo *modelo curricular por competencia* y el *enfoque comunicativo funcional del lenguaje*. En relación a la *alfabetización mediática*, hemos constatado que los tipos de enseñanza mediática que privilegia los *Estándares Orientadores Disciplinarios para carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación en Educación Media* es el de una *“enseñanza con los medios”* al igual que los *Objetivos Fundamentales Transversales* del currículum escolar chileno y una *“enseñanza a través de los medios”* al igual que *Bases Curriculares del currículum escolar chileno del sector de Lenguaje y Comunicación*, lo que favorece una continuidad y coherencia entre los estándares pedagógicos y disciplinarios de la formación inicial docente y los objetivos y contenidos de aprendizaje del currículum escolar chileno en educación media en lenguaje y comunicación.

Un tercer punto que queremos validar en estas conclusiones, en coherencia con lo que hemos explicado anteriormente, es que creemos que, por una parte, a nivel curricular escolar, si bien la inclusión didáctica de los medios de comunicación es el de su utilización como recurso didáctico (*Bases Curriculares del Sector de Lenguaje y Comunicación*) o como recurso técnico (*Objetivos Fundamentales Transversales*) para el aprendizaje de los contenidos de Lectura, Escritura y Comunicación Oral, nos parece que, esto es insuficiente, en el sentido amplio de la *Alfabetización Mediática* que promueven organismos internacionales, de su tratamiento curricular como un proceso de lectura de textos mediáticos, centrado en esta relación particular entre el lector y el texto mediático y atienda a sus características específicas.

Por su parte, a nivel de formación inicial docente, la *Alfabetización Mediática* en la disciplina de lenguaje y comunicación, está favorablemente tratada didáctica y curricularmente en los *Estándares Orientadores Disciplinarios para carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación en Educación Media*, lo que permitiría potenciar en el *Currículum escolar chileno en educación media en lenguaje y*

comunicación su tratamiento curricular como un proceso de lectura de textos mediáticos. Sin embargo, la formación inicial docente, entregada en las doce carreras de pedagogía en lenguaje y comunicación, privilegia un tratamiento curricular de la *Alfabetización Mediática* por sobre el didáctico, manteniendo una discontinuidad entre la formación profesional recibida y los requerimientos del currículum escolar chileno.

8.2. Principales Resultados y Conclusiones derivados del Análisis Comparativo entre las propuestas internacionales con el currículum escolar y formación inicial docente chileno en lenguaje y comunicación, en relación a la alfabetización mediática.

Este estudio comparativo nos ha permitido responder a nuestro segundo Objetivo General de Investigación que ha sido el de *“Establecer relaciones comparativas entre los fundamentos teórico-metodológico y pedagógico de las propuestas internacionales con el currículum escolar y formación inicial docente chileno de enseñanza media en lenguaje y comunicación, para ser considerados como recomendaciones en relación a la alfabetización mediática”*.

En primer lugar, presentamos los resultados fundamentales de nuestra investigación, derivados del primer Objetivo Específico de *“Analizar y valorar los fundamentos teórico-metodológico y pedagógico de las propuestas internacionales relacionadas con alfabetización para ser considerados como recomendaciones para el currículum escolar chileno de enseñanza media en lenguaje y comunicación”*.

En cuanto a los fundamentos teórico-metodológico y pedagógico que están establecidos en el *Curriculum AMI de la Unesco (2011)*, a partir del análisis que hemos realizado, hemos evidenciado que la *alfabetización mediática* es posible de ser abordada desde un *enfoque de alfabetización en medios crítico, creativo y comunicativo* (Capítulo VI) orientado al desarrollo de la *competencia mediática* como habilidad y actitud de pensamiento crítico y creativo y uso responsable de las Tics, pues tal como señala Unesco (2011:30), se trata de *“un enfoque en la educación para profesores*

sobre la aplicación de los medios y los recursos de información para un aprendizaje a lo largo de toda la vida y el desarrollo profesional”..

Nos parece significativo rescatar que, de acuerdo a las orientaciones de Unesco (2011), la *alfabetización mediática* permite el desarrollo de la *competencia mediática* sólo si se abordan de forma sistemática e integral las siete competencias centrales AMI, tanto en la formación inicial docente como en el currículum escolar, en nuestro caso, en el sector de *lenguaje y comunicación*: “*Entendiendo el Papel de los Medios y de la Información en la Democracia*”, “*Comprensión del Contenido de los Medios y sus Usos*”, “*Acceso a la Información de una manera Eficaz y Eficiente*”, “*Evaluación Crítica de la Información y las Fuentes de Información*”, “*Aplicando los Formatos Nuevos y Tradicionales en los Medios*”, “*Situando el Contexto Sociocultural del Contenido de los Medios*” y “*Promover AMI entre los Estudiantes y Manejo de los Cambios Requeridos*”.

Compartimos la noción que este documento presenta sobre *alfabetización mediática*, pues, por una parte, se posiciona desde las tendencias actuales que se dirigen hacia la *convergencia de medios*, es decir, hacia medios analógicos y digitales y nuevas plataformas multimedia que caracterizan el ámbito contemporáneo de desarrollo comunicativo y tecnológico ((Pérez Tornero y Varis. 2012), y por otra, va dirigido específicamente hacia la integración de un sistema formal de educación para la formación de profesores en materia de alfabetización mediática y su enseñanza, que en nuestro caso, corresponde a la enseñanza escolar en lenguaje y comunicación.

Por su parte, en el segundo documento que hemos abordado en nuestro análisis comparativo, la *Evaluación Pisa en Lectura (2009)*, hemos constatado que está orientada al desarrollo de la *competencia lectora*, que se define como la capacidad de leer comprensivamente textos electrónicos y de reflexionar sobre él a partir de las propias ideas y experiencias, el interés por la lectura y la reflexión sobre la propia forma lectora que posee el lector, es decir, la metacognición. Es decir, se orienta por un *enfoque educativo por competencia, crítico y creativo*.

En este análisis también obtenemos como resultado el que desde la *Evaluación Pisa en Lectura (2009)* la *alfabetización mediática* la podemos abordar como el proceso de aprendizaje lector, siendo parte del desarrollo de la *competencia lectora*, abordándose

de forma complementaria y progresiva en las categorías de competencia lectora *“Acceder y Obtener información”, “Integrar e Interpretar” y “Reflexionar y Valorar”*.

Finalmente, en el tercer documento clave en nuestro análisis comparativo, la *Definición y Selección de Competencias Clave DeSeCo (2005)*, hemos evidenciado que la *alfabetización mediática* obedece a un *enfoque tecnologicista y un enfoque comunicativo funcional del lenguaje*, orientado a las *competencias comunicativas* es decir con el uso efectivo de las destrezas lingüísticas y las destrezas de computación diversas situaciones comunicativas.

Por consiguiente, derivado de este análisis, rescatamos que la *alfabetización mediática* puede ser abordada tanto en el currículum escolar como en la formación inicial docente en lenguaje y comunicación, como parte del desarrollo de las *competencias comunicativas.*, tal como lo presenta su inclusión en la categoría de competencia clave *“Usar herramientas interactivamente”*, específicamente en las competencias claves de *“Usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva”* y la competencia clave *“Usar la tecnología de forma interactiva”*, la que se relaciona con el conocimiento de nuevas formas en que se puede usar la tecnología, más allá de las destrezas técnicas básicas de usar Internet, enviar correos electrónicos, sino que encierran un importante potencial al incorporarla en prácticas comunicativas diversas.

Continuando con nuestros resultados, en segundo lugar, creemos pertinentes presentar los resultados fundamentales de nuestra investigación, derivados del segundo Objetivo Específico de *“Analizar y valorar los fundamentos teórico-metodológico y pedagógico de propuestas relacionadas con alfabetización mediática existentes a nivel internacional para ser considerados como recomendaciones para la formación docente chilena de enseñanza media en lenguaje y comunicación”*.

En lo que respecta a los fundamentos que están establecidos en el Currículum AMI de la Unesco (2011), como ya hemos explicado anteriormente, la *alfabetización mediática* obedece a un *enfoque de alfabetización en medios crítico, creativo y comunicativo* lo que se traduce en el desarrollo de *competencias mediáticas* en la formación pedagógica y disciplinar de los profesores, a través del desarrollo de las siete competencias centrales AMI, pertinentes tanto a la *formación pedagógica* curricular

de la enseñanza general y actitudinal de los estudiantes, como a la *formación disciplinar* curricular y didáctica de la enseñanza de lenguaje y comunicación.

Estos resultados fundamentales de nuestra investigación, nos ha permitido, interpretar y reflexionar sobre el actual estado del currículum escolar chileno y formación inicial docente en lenguaje y comunicación en relación a la alfabetización mediática, obteniendo algunas conclusiones significativas para nuestro estudio, que fundamentan nuestras recomendaciones posteriores en este mismo capítulo.

Nuestras principales conclusiones, por una parte, las hemos organizado de acuerdo a cada resultado presentado anteriormente, respecto a las propuestas internacionales y su comparación con el currículum escolar chileno y formación inicial docente en lenguaje y comunicación, y por otra, para su interpretación, hemos seguido la propuesta realizada por De Fontcuberta (2007) de *Tipos de Enseñanza Mediática*, que ya hemos presentado en las conclusiones de nuestro primer Objetivo General.

En primer lugar, presentamos nuestras conclusiones fundamentales y pertinentes con el desarrollo de nuestro objetivo de investigación de *“Analizar y valorar los fundamentos teórico-metodológico y pedagógico de las propuestas internacionales relacionadas con alfabetización para ser considerados como recomendaciones para el currículum escolar chileno de enseñanza media en lenguaje y comunicación”*.

En relación a los fundamentos el *Curriculum AMI de la Unesco (2011)*, hemos llegado a la conclusión que se enmarcan en un *enfoque de alfabetización en medios crítico, creativo y comunicativo*, y que los *cuatro tipos de enseñanza mediática* anteriormente descritas y desarrolladas en los capítulos anteriores, se presentan de forma relacional a través de las *siete competencias centrales de alfabetización mediática e informacional AMI*, nombradas en nuestros resultados y estudiadas en esta investigación.

Considerando lo expuesto anteriormente y la naturaleza comparativa de nuestro estudio, hemos contrastado que el currículum escolar chileno de enseñanza media en lenguaje y comunicación, privilegia la *“enseñanza a través de los medios”* y *“enseñanza con los medios”* y no promueve la *“enseñanza sobre los medios”*, y la *“enseñanza sobre los medios para su producción”*, que si desarrolla el Curriculum

AMI (2011), por lo que, las siete *competencias centrales de alfabetización mediática e informacional* AMI (2011), nombradas en nuestros resultados y estudiadas en esta investigación, constituyen un referente teórico-pedagógico clave a ser considerado en el desarrollo de la *alfabetización mediática* en nuestro sistema escolar, específicamente en el *eje curricular de aprendizaje de Lectura* del currículum escolar y en el *área de enseñanza de Lectura* de la formación docente.

Por su parte, a partir de la interpretación del análisis comparativo que hemos hecho a *Pisa en Lectura (2009)*, concluimos que, por una parte, presenta un *enfoque educativo crítico, creativo y comunicativo*, y por otra, en el ámbito de la alfabetización mediática, promueve una *“enseñanza a través de los medio”*, es decir, los medios de comunicación como contexto situacional para el desarrollo de la *competencia lectora*.

Considerando lo expuesto anteriormente y la naturaleza comparativa de nuestro estudio, concluimos que el currículum escolar chileno de enseñanza media en lenguaje y comunicación desarrolla la alfabetización mediática en términos de *“enseñanza a través de los medios”* al igual que en la Prueba Pisa en Lectura (2009), por lo que las categorías de competencia lectora Pisa (2009), nombradas en nuestros resultados y estudiadas en esta investigación, constituyen un referente teórico-pedagógico clave para potenciar el desarrollo de la *alfabetización mediática*, en términos de *competencia lectora*, específicamente en el *eje curricular de aprendizaje de Lectura*.

Finalmente, en lo que respecta a la *Definición y Selección de Competencias Clave DeSeCo (2005)*, concluimos en el ámbito de la *alfabetización mediática*, por una parte, presenta un *enfoque por competencias tecnologicista-funcional*, y, por otra, que promueve una *“enseñanza con los medios”*, es decir, se considera a los medios de comunicación como un soporte o herramienta tecnológica, principalmente lo que sucede con las Tics y una *“enseñanza a través de los medio”*, es decir, los medios de comunicación son el contexto situacional para el desarrollo de la competencia lectora.

Por lo tanto, respecto a su comparación con el currículum escolar chileno de enseñanza media en lenguaje y comunicación, este desarrolla la *alfabetización mediática* en términos de *“enseñanza a través de los medios”* y *“enseñanza con los medios”*, al igual que en DeSeCo (2005), por lo que la categoría de competencia clave *“Usar herramientas interactivamente”*, nombra en nuestros resultados y estudiadas

en esta investigación, constituye un referente teórico-pedagógico clave para potenciar el desarrollo de la *alfabetización mediática*, en términos de *competencia comunicativa*, en el *eje curricular de aprendizaje de Lectura*.

En segundo lugar, presentamos, a continuación, nuestras conclusiones fundamentales y pertinentes con el desarrollo de nuestro objetivo de investigación de *“Analizar y valorar los fundamentos teórico-metodológico y pedagógico de propuestas relacionadas con alfabetización mediática existentes a nivel internacional para ser considerados como recomendaciones para la formación inicial docente chilena de enseñanza media en lenguaje y comunicación”*.

Como ya expusimos anteriormente, considerando la naturaleza comparativa de nuestro estudio, es posible contrastar entre el *Curriculum AMI (2011)* y la formación inicial docente chilena de enseñanza media en lenguaje y comunicación que, esta última, privilegia la *“enseñanza a través de los medios”* y no promueve la *“enseñanza sobre los medios”, la “enseñanza con los medios”, y la “enseñanza sobre los medios para su producción”*, que si desarrolla el Curriculum AMI (2011).

Por lo tanto, las siete *competencias centrales de alfabetización mediática e informacional AMI (2011)*, constituyen un referente clave para enriquecer la formación inicial docente en *alfabetización mediática*, a ser considerados tanto en la elaboración del perfil de egreso y malla curricular de las *carreras de pedagogía en lenguaje y comunicación*, , como en los estándares orientadores pedagógicos y disciplinarios (lectura, escritura, comunicación oral y conocimientos específicos de la disciplina) de los *Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación en Educación Media (2012)*.

8.3. Recomendaciones sobre Alfabetización Mediática a ser consideradas en el currículum escolar chileno y formación inicial docente en lenguaje y comunicación.

Las recomendaciones derivadas de las principales conclusiones del análisis comparativo entre las propuestas internacionales consideradas en nuestro estudio con el currículum escolar y formación inicial docente chileno de enseñanza media en

lenguaje y comunicación, responden al fin propositivo de nuestro segundo Objetivo General “*Establecer relaciones comparativas entre los fundamentos teórico-pedagógicos de las propuestas internacionales con el currículum escolar y formación inicial docente chileno de enseñanza media en lenguaje y comunicación, para ser considerados como recomendaciones en relación a la alfabetización mediática*”.

Por esta razón, hemos organizado este apartado en:

- a. Recomendaciones orientadas a los fundamentos teórico-metodológico y pedagógicos para el currículum escolar chileno en educación media en lenguaje y comunicación y para la formación inicial docente de enseñanza media en lenguaje y comunicación,
- b. Recomendaciones orientadas a un punto de encuentro entre el currículum escolar y formación inicial docente en educación media en lenguaje y comunicación.

En primer lugar, presentamos nuestras recomendaciones orientadas a los fundamentos teórico-metodológico y pedagógico para el currículum escolar chileno de educación media en lenguaje y comunicación en relación a la alfabetización mediática.

Teniendo en consideración el estado actual de la *alfabetización mediática* en el *Currículum Escolar Chileno de Educación Media en Lenguaje y Comunicación* y atendiendo a las propuestas de la *Unesco* (2011) y *OCDE* (2005; 2009) y a los cuatro *Tipos de Enseñanza Mediática* presentados en esta investigación nuestras recomendaciones son:

- a. Que el currículum escolar chileno de enseñanza media en lenguaje y comunicación incluya en su *enfoque comunicativo funcional del lenguaje* explícitamente *la competencia mediática* como una *competencia comunicativa*, apuntando al propósito formativo del sector de desarrollar un aprendizaje que apunte hacia el desarrollo de las competencias comunicativas requeridas por los estudiantes para su desarrollo integral. (Mineduc. 2009b).
- b. Que el currículum escolar chileno de enseñanza media en lenguaje y comunicación incluya en sus *fundamentos teórico-metodológico y pedagógico* la

alfabetización mediática, no sólo como “enseñanza con los medios” (presente en los Objetivos Fundamentales Transversales) y “enseñanza a través de los medios” (presente en las Bases Curriculares del Sector de Lenguaje y Comunicación) sino que también como “enseñanza sobre los medios”, y “enseñanza sobre los medios para su producción”.

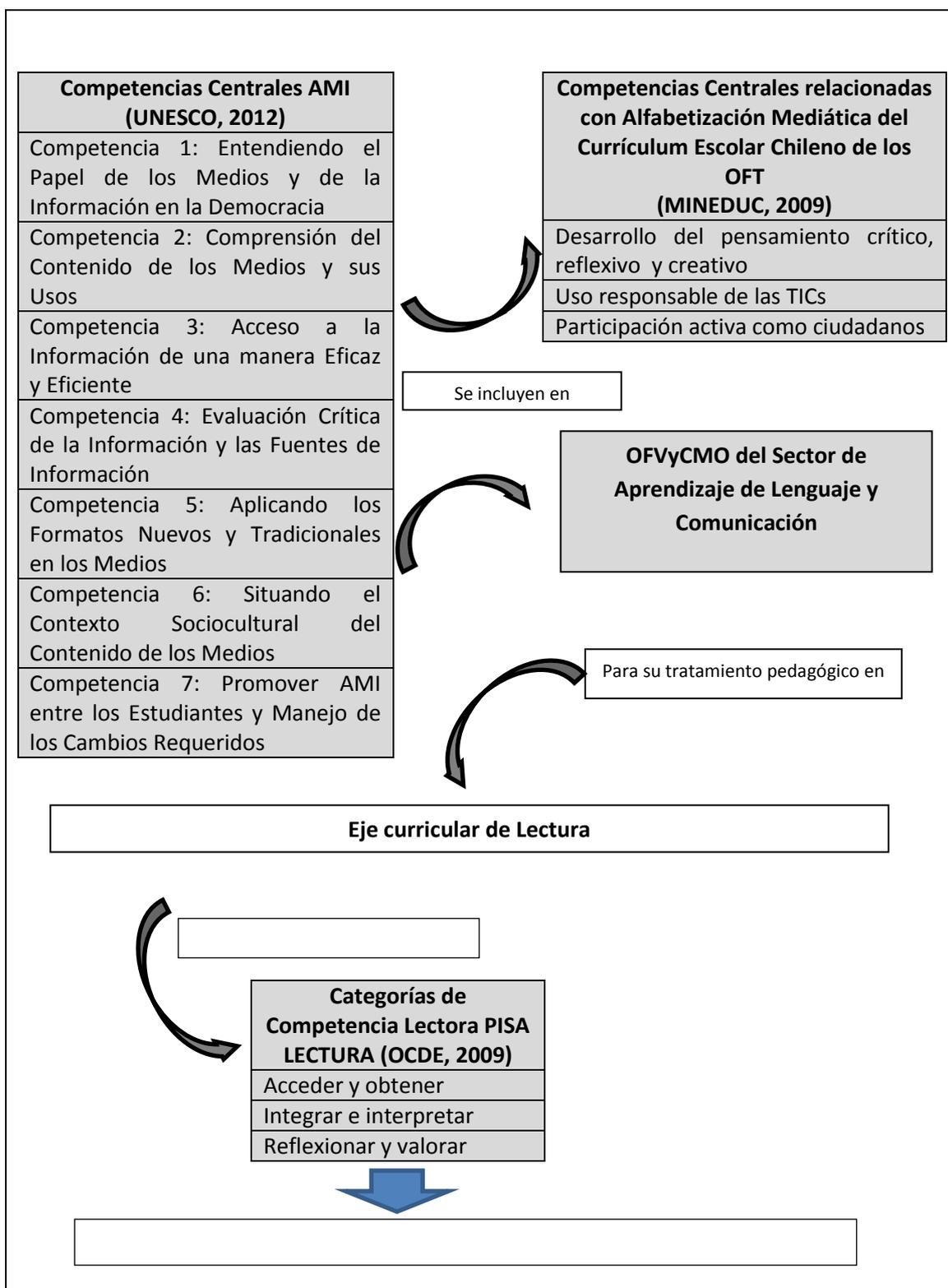
c. Que el currículum escolar chileno de enseñanza media en lenguaje y comunicación incluya en su *estructura curricular* de tres ejes (Lectura, Escritura, Comunicación Oral) la Alfabetización Mediática, lo que no significa crearle un eje temático que convierta el estudio de los medios de comunicación en un objeto de conocimiento en sí, o de entenderla sólo como utilización de los medios de comunicación como contexto comunicativo o soporte técnico al servicio de los tres ejes temáticos del sector de aprendizaje, sino que de incluir la *Alfabetización Mediática* en el eje temático de *Lectura*, entendiendo la *Alfabetización Mediática* como proceso de comprensión y experiencia lectora particular, con sus propias características, que deviene de la relación entre el lector y el texto de naturaleza mediática.

d. Que el currículum escolar chileno de enseñanza media en lenguaje y comunicación incluya en las *Competencias Centrales* de los *Objetivos Fundamentales Transversales* (Mineduc. 2009) relacionadas con *Alfabetización Mediática* la propuesta de *Competencias Centrales del Currículum de Alfabetización Mediática e Informativa AMI* (Unesco,2011), posibles de ser trabajadas didácticamente en el eje curricular disciplinario de *Lectura* del currículum escolar en lenguaje y comunicación.

e. Que el currículum escolar chileno de enseñanza media en lenguaje y comunicación incluya en sus *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios* las *Categorías de Competencia Lectora de PISA Lectura* (OCDE, 2009), pues permiten, primero el tratamiento pedagógico y didáctico de la *alfabetización mediática* como proceso progresivo de comprensión y experiencia de lectura particular, segundo, ampliar la definición de *competencia lectora* relacionada con aspectos cognitivos y emocionales y tercero, redefinir los textos, los procesos mentales y motivacionales que los lectores utilizan al abordar textos mediáticos .

f. A partir de lo expuesto anteriormente, concluimos en la necesidad de incluir, las *competencias centrales de la propuesta de Alfabetización Mediática del Currículum AMI (2012) de la Unesco*, y por otra, *las Categorías de Comprensión Lectora de PISA Lectura (2009) de la OCDE*, lo que podemos graficar de la siguiente manera:

Cuadro 16: Orientación propositiva de Alfabetización Mediática en el currículum escolar chileno de educación media en lenguaje y comunicación.



Elaboración propia a partir del análisis comparativo expuesto en el Capítulo VII

De acuerdo con lo anterior, tanto las *Competencias Centrales de Alfabetización Mediática e Informativa AMI* (UNESCO, 2011), como las *Categorías de Competencia Lectora PISA* (OCDE, 2009), nos permiten enriquecer el currículum escolar chileno en lenguaje y comunicación con fundamentos teóricos y pedagógicos la enseñanza de la *alfabetización mediática* entendida como el *proceso de comprensión y experiencia lectora*, es decir, un modo particular de practicar la lectura en la relación entre el lector y los textos mediático, permite, considerar la *integración curricular de la alfabetización mediática en el eje de lectura del currículum escolar en lenguaje y comunicación*, ya no sólo como situación comunicativa, sino que como un proceso de lectura, en que se ponen en juego, *la competencias comunicativas, la competencia lectora y la competencia mediática*, ampliando así las posibilidades de los estudiantes en su relación con los medios de comunicación tradicionales y las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

En segundo lugar presentamos nuestras recomendaciones orientadas a los fundamentos teórico-metodológico y pedagógico para la formación inicial docente de educación media en lenguaje y comunicación en relación a la alfabetización mediática.

Teniendo en consideración el estado actual de la *Alfabetización Mediática* en la *Formación Inicial Docente de Educación Media en Lenguaje y Comunicación* y que es posible que atienda, por una parte, a las propuestas de la *Unesco* (2011) y *OCDE* (2005; 2009) y a los cuatro *Tipos de Enseñanza Mediática* presentados en esta investigación nuestras recomendaciones son:

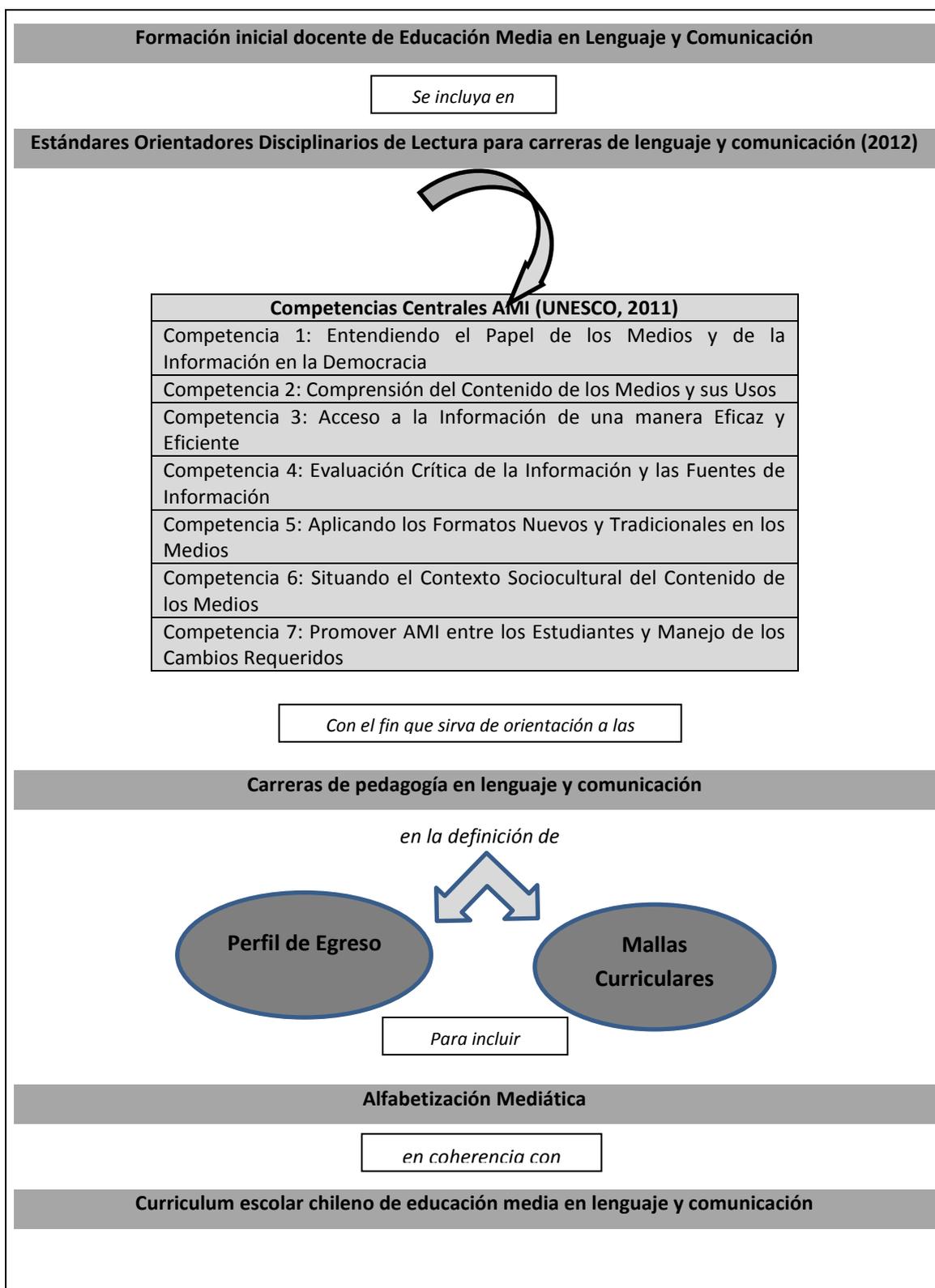
- a. Que la formación inicial docente chilena de enseñanza media en lenguaje y comunicación con el fin de complementar y ser coherentes con las *Bases Curriculares de educación media en lenguaje y comunicación* (2009) incluya en el *enfoque comunicativo funcional del lenguaje* de los *Estándares Orientadores para las carreras de lenguaje y comunicación* (2012) explícitamente la *competencia mediática* como una *competencia comunicativa*, en los *Estándares Orientadores Disciplinarios de Lectura para las carreras de lenguaje y comunicación*, que oriente los conocimientos y habilidades que debe demostrar el futuro profesor o profesora de Educación Media para desempeñarse en este nivel de escolaridad.

- b. Que la formación inicial docente chilena de enseñanza media en lenguaje y comunicación con el fin de complementar y ser coherentes con las *Bases Curriculares de educación media en lenguaje y comunicación* (2009) incluya en el enfoque comunicativo funcional del lenguaje de las *Doce carreras de pedagogía en lenguaje y comunicación* explícitamente la *competencia mediática* como una *competencia comunicativa*, en las *Asignaturas relacionadas con alfabetización mediática de las Mallas Curriculares*, que demuestre los conocimientos y habilidades que tiene el profesor o profesora de Educación Media para desempeñarse en este nivel de escolaridad.
- c. Que la formación inicial docente chilena de enseñanza media en lenguaje y comunicación con el fin de complementar y ser coherentes con las *Bases Curriculares de educación media en lenguaje y comunicación* (2009) incluya en los fundamentos teórico-pedagógicos tanto de los *Estándares Orientadores para las carreras de lenguaje y comunicación* (2012) como en las *Asignaturas relacionadas con alfabetización mediática de las Mallas Curriculares de las Doce carreras de pedagogía en lenguaje y comunicación*, los cuatro tipos de enseñanza mediática de manera integral y complementaria, para abordar la Alfabetización Mediática, como proceso progresivo de comprensión y experiencia de lectura particular y no sólo como recurso técnico o didáctico o como el estudio de los medios de comunicación en sí mismos.
- d. Que la formación inicial docente chilena de enseñanza media en lenguaje y comunicación en coherencia con las *Bases Curriculares de educación media en lenguaje y comunicación* (2009) incluya en los *Estándares Orientadores Disciplinarios de Lectura para las carreras de lenguaje y comunicación* (2012) las siete *Competencias Centrales del Curriculum de Alfabetización Mediática e Informacional AMI* (Unesco,2011), como conocimientos mínimos e imprescindibles que cada profesor o profesora en formación debe saber en el ámbito de su disciplina. Por ende, han de ser consideradas como un instrumento de apoyo para las instituciones formadoras de profesores de educación media en lenguaje y comunicación.
- e. Que la formación inicial docente chilena de enseñanza media en lenguaje y comunicación en coherencia con el currículum escolar chileno de enseñanza

media en lenguaje y comunicación incluya en sus *Perfiles de Egreso* y *Asignaturas relacionadas con Alfabetización Mediática de sus Mallas Curriculares de carreras de pedagogía en lenguaje y comunicación* los *Estándares Orientadores Disciplinarios de Lectura para las carreras de lenguaje y comunicación* (2012) las siete *Competencias Centrales del Curriculum de Alfabetización Mediática e Informativa AMI* (Unesco,2011).

Lo expuesto anteriormente, lo podemos graficar de la siguiente manera:

Cuadro 17: Orientación propositiva de Alfabetización Mediática en el formación inicial docente de educación media en lenguaje y comunicación.



Elaboración propia a partir del análisis comparativo expuesto en el Capítulo VII

De acuerdo con lo anterior, las *Competencias Centrales de Alfabetización Mediática e Informativa AMI* propuestos en “*Alfabetización Mediática e Informativa. Currículum para profesores de la Unesco*” (2011), que promueve el desarrollo de un currículum para la formación de profesores en materia de educación en medios, nos permiten uniformizar y establecer una relación de continuidad y coherencia entre los fundamentos teórico-metodológico y pedagógico de la enseñanza y aprendizaje de la *alfabetización mediática* entre la formación inicial docente y el currículum escolar chileno y en lenguaje y comunicación.

Finalmente, para mantener esta relación de continuidad y coherencia en los fundamentos teórico-metodológico y pedagógico de la *Alfabetización Mediática* derivados del análisis descriptivo comparativo (Capítulos IV, V, VI y VII), y de las teorías modernas de educación y educomunicación (Capítulo II), que nos han encaminado a estos resultados, conclusiones, creemos necesarios entregar algunas recomendaciones generales de cómo entender la *Alfabetización Mediática* desde una noción más amplia que la que presenta actualmente nuestro currículum chileno:

- a. Se fundamenta teórica-metodológica y pedagógicamente como un proceso de comprensión y experiencia lectora, que permite, por un lado, el desarrollo de competencias necesarias para utilizar e interpretar los medios (Buckingham, 2005) y la segunda, y por otro lado, de ser un modo de practicar la lectura, es decir, desde la experiencia (Larrosa, 2006), desde la relación entre el texto mediático y la propia experiencia y subjetividad del lector.
- b. Se fundamenta teórica-filosófica y políticamente como un proceso de transformación personal y de la relación con el entorno, que involucra prácticas de libertad a través de la complementariedad dialógica entre la reflexión y la acción. (Paulo Freire. 1986, 1989, 2002, 2005), llevadas a cabo por el lector (en su condición de histórico, crítico y creativo) en su relación con el medio y texto mediático.
- c. Es el estudio y lectura de los medios de comunicación tradicionales y las nuevas tecnologías de la información y comunicación, especialmente internet, y por lo tanto, permite la posibilidad de promover una *alfabetización*

mediática en relación con la vida y a *lo largo de la vida*, cuya finalidad es que cada estudiante desde su propia subjetividad, pensamiento crítico y creativo y formas de relacionarse con su entorno realice su encuentro y lectura con los textos mediáticos, permitiéndole reflexionar sobre la propia experiencia con los medios y transformarse y transformarla.

- d. Se orienta por una *Enseñanza Reflexiva* (Unesco. 2011), que permite que los estudiantes tengan la oportunidad de explorar y cuestionarse sobre los temas de la sociedad contemporánea desde sus propias ideas y experiencias compartidas; por el *Análisis de Textos y Contextual*, que fortalece en los estudiantes la oportunidad de aprender a identificar cómo el lenguaje se utiliza para crear tipos especiales de representaciones y en situaciones comunicativas diversas; por el de *Producción*, que implica aprender haciendo, a través de la producción de textos mediáticos los estudiantes son capaces de explorar su creatividad y expresarse con sus propias voces, ideas y perspectivas.
- e. Permite el desarrollo continuo y progresivo en los estudiantes, a lo largo de la vida, de las competencias de lectura y de producción en su relación con los textos mediáticos, desde la primera infancia, pasando por la educación primaria, secundaria e inclusive adulta de un currículum, siendo la competencia mediática un objetivo a desarrollar en el currículum escolar chileno y formación inicial docente en lenguaje y comunicación del currículum.

Teniendo en consideración nuestro propósito de estudio, la investigación realizada, el método utilizado, que devino en un hacer investigativo con actividades que permitieron ir verificando y contrastando el currículum escolar chileno y formación inicial docente en lenguaje y comunicación con las propuestas internacionales en relación a la Alfabetización Mediática, constatando las debilidades y fortalezas de su tratamiento a nivel chileno, y finalmente contando con unos resultados, conclusiones y recomendaciones fiables y pertinentes, para mí, este estudio no ha concluido, pues, por una parte, desde mi vocación y ocupación como profesora, me permite proyectarme a contribuir hacia las *políticas públicas educativas en el currículum escolar y formación inicial docente en lenguaje y comunicación* chileno en relación a la alfabetización mediática, y por otra, desde mi vocación y ocupación como madre reciente de una niña de casi dos años, a continuar este camino de investigación

educativa sobre alfabetización mediática, hacia la *relación entre medios de comunicación e infancia*, posibilidad que se ha abierto y se ha mantenido latente a lo largo de este estudio.

BIBLIOGRAFÍA

Alexander, F. (2011). Alfabetización mediática en el mundo. Revista infoamérica. Alfabetización Mediática, 5, 7-23.

Admason, B. y Morris, P. (2007). Comparing Curricula. En Adamson, Bray y Mason (edit.) Comparative Education Research. Approaches and Methods. Comparative Education Research Center. (pp. 263-282). Hong Kong: Springer.

Aguaded, J. (1994). La Educación en Medios de Comunicación: más allá de la transversalidad. Revista Comunicar, 4, 111-113.

Area, M. (1998). La educación para los medios de comunicación. Apuntes para una política de integración curricular. Revista de Medios y Educación, 7. En www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_42/nr_476/a_6364/6364.pdf Consultado el 20 de diciembre de 2012.

Bazalgette, C. (2007) La educación en los medios en el Reino Unido. Revista Comunicar. La Educación en Medios en Europa, 28, 33-41.

Bartolomé, M. (2000). Hacia dónde va la investigación educativa. Inauguración curso 2000-2001. Facultad de Pedagogía. Barcelona: Universidad de Barcelona. Dulca Ediciones.

Bernabeu, N. (1996). La educación en materia de comunicación en la reforma educativa. En Jiménez A (comp.) Comunicación y Educación. (pp. 67-88). Granada: Colegio de Doctores y Licenciados.

Brunner, J. (1992). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.

Brunner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.

Buckingham, D. (2005). Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Barcelona: Paidós Comunicación.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, vol. 1, 1, 1-47.

Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera, M (comp.) Competencia comunicativa. (pp. 63-81). Madrid: Edelsa.

Castillo, P. y Gastaldi, L. (2005). Estado de la educación en medios en el currículum escolar en Iberoamérica. Revista Comunicar. Educación en Comunicación. Hacia un currículum iberoamericano, 24, 13-20.

Comisión Europea. 2007. Current trends and approaches to media literacy in Europe. En www.mediamilion.com/wp-content/uploads/2011/05/Estudio_Current-trends-and-approaches-ML-in-Europe.pdf. Consultado el 13 de diciembre de 2012.

Consejo de Europa (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. En www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Consultado el 13 de diciembre de 2012.

Chomsky, N. (1970). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Editorial Aguilar.

Cummins, J. (2006). Identity Texts: The Imaginative Construction of Self Through Multiliteracies Pedagogy". En Garcia, O., Skunabb-Kangas, T., Torres-Guzman, M. Imagine Multilingual Schools. Clevedon. UK: Multilingual Matters.

De Fontcuberta, M. y Guerrero, C. (2007). Una nueva propuesta para la educación en medios. La Pauta Periodística. Cómo se eligen las noticias. Cuadernos de Información, 20, 87-97.

Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones Unesco.

DeSeCo. (2005). La definición y selección de competencias claves. En www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf . Consultado el 10 de diciembre de 2012.

Echeverría, J. (2000). Característica digitalis y escritura electrónica. Debats, 69, 76-81.

Eco, U. (2000). De Gutenberg a Internet. Debats, 69, 66-75.

Fecé, J. L. (2000). Lectura crítica de medios audiovisuales. En J. M. Pérez-Tornero (ed.). Comunicación y educación en la sociedad de la información. (pp. 135-168). Barcelona: Paidós.

Ferrer Ferran, J. (2002). La Educación Comparada Actual. Barcelona: Editorial Ariel.

Ferrés, J. (1998). Televisión y Educación. Barcelona: Paidós.

Freire, P. y Macedo, D. (1989). Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1997). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2002). Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2010). Pedagogía de la Indignación. Madrid: Morata.

Gálvez M. (2005). La educación en medios en Iberoamérica: la visión de los expertos. Revista Comunicar. Educación en Comunicación. Hacia un currículum iberoamericano, 24, 35-40.

García Carrasco, J. (2007). Leer en la cara y en el mundo. Barcelona: Herder.

García Garrido, J. L. (1982). Educación Comparada. Fundamentos y problemas. Dykinson: Madrid.

García-Leguizamón, F. (2010). Educación en medios ayer y hoy: tópicos, enfoques y horizontes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (4), 279-298.

Gardner, H. (1987). Las estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de Cultura Económica.

Gardner, H. (1997). La mente no escolarizada. Cómo piensan y cómo deberían enseñar en las escuelas. México: SEP/Coop. Española, Fondo Mixto de Coop. Técnica y Científica México-España.

Gee, J.P. (2005). La ideología en los discursos. Madrid: Morata.

Giroux, H. (1987). Escola crítica e política cultural. São Paulo: Cortez.

Giroux H. (1983). Pedagogía radical. Subsidios. São Paulo: Cortez.

Giroux, H. (1986). Teoria crítica e resistência em educação. Petrópolis: Vozes.

Gutiérrez-Martín, A. & Hottmann, A. (2006). Media Education Across the Curriculum, MEAC. En www.mediaeducation.net/resource/pdf/downloadMEACb.pdf Consultado el 10 de junio de 2012.

Hobb, R. (2011). The states of Media Literacy: A response to Potter. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. 55(3), 419-430.

Hymes, D.H. (1972) On Communicative Competence. En J.B. Pride y J. Holmes (eds). *Sociolinguistics. Selected Readings*. (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Bogotá.

Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Madrid: Ediciones La Torre.

Kress, G. (2005). El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación. Granada: Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2010). Nuevos Alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula. Madrid: Morata.

Lomas, Carlos y otros (1994). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós.

Lomas, C. y Osoro, A. (1997). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós.

Lomas, C. (2002). Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Serie Papeles de Pedagogía. Barcelona: Paidós

Masterman, Len. (1996). La enseñanza de los medios de comunicación. Madrid: Ediciones de la Torre.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna.* Barcelona: Paidós

MINEDUC. (2004). *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio Tercer Año Medio.* En: http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=6755 Consultado el 15 de Abril de 2013.

MINEDUC. (2004). *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio Cuarto Año Medio.* En: http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=6756 Consultado el 15 de Abril de 2013.

MINEDUC. (2009a). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009.* En: [www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CMarco_Curricular_Ed_Basica_y_Media_Actualizacion_2009%20\(5\).pdf](http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CMarco_Curricular_Ed_Basica_y_Media_Actualizacion_2009%20(5).pdf). Consultado el 1 de Marzo de 2013.

MINEDUC. (2009b). *Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Lenguaje y Comunicación.* En: www.educarchile.cl/userfiles/P0001/File/ajuste_curricular/Fundamentos_Lenguaje.pdf. Consultado el 1 de Marzo de 2013.

MINEDUC. (2011). *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio Primer Año Medio.* En: http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=6753. Consultado el 15 de Abril de 2013.

MINEDUC. (2011). *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio Segundo Año Medio.* En: http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=6754. Consultado el 15 de Abril de 2013.

MINEDUC. CPEIP. (2012). *Estándares Orientadores para carreras de pedagogía en educación media. Estándares pedagógicos y disciplinarios.* En: <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/librostandaresvale/libromediafinal.pdf> Consultado el 15 de Marzo de 2013.

Montaño Ana María (ed.). 2013. *Tuning. Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Educación.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Nam, S. (2010). *Critical media literacy as Curricular praxis. Remapping the pedagogical borderlands of media literacy in U.S. Mass Communication Programmes.* *Javnost-the public.* 17, 4, 5-24.

OCDE. (2002). *Definition and selection of competences (DESECO): Theoretical and conceptual foundations.* En: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>. Consultado el 20 de Marzo de 2013.

OCDE. MINEDUC. Enlaces. (2011). *PISA. Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI. Marco de evaluación y preguntas de la prueba.*

http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/file/Documentos_Evaluacion2012/PISA%20Evaluaci%C3%B3n%20de%20las%20Competencias%20Lectoras%20para%20el%20siglo%20XX.pdf. Consultado el 20 de Marzo de 2013.

OCDE. (2009). Pisa 2009 Assessment Framework - Key competencies in reading, Mathematics and Science. París: OCDE. Disponible en: www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf. Consultado el 20 de Marzo de 2013.

Osorno, A. (1991). Apuntes para un método en la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Educación Secundaria. *Signos*, 2, 20-36.

Pedró Francesc y Velloso Agustín. (1991). Manual de Educación Comparada. Vol.1. Conceptos Básicos. Barcelona: PPU.

Pérez, M^a A. (2004). Los nuevos lenguajes de la comunicación. Enseñar y aprender con los medios. Barcelona: Paidós.

Pérez Tornero, J. M. (2000). Comunicación y Educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica. Buenos Aires: Paidós.

Pérez Tornero, J. M. (2005). Hacia un nuevo concepto de educación en medios. En: *Revista Comunicar*, nº 24. [En línea] <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=24&articulo=24-2005-04> [Consultada: 13 de octubre de 2011].

Pérez Tornero, J.M. y Varis, T. (2012). Alfabetización mediática y nuevo humanismo. Barcelona: UOC.

Piette, J. y Giroux, L. (1997). The theoretical Foundations of Media Education Programs. En R. Kubey (Ed.). *Media Literacy in the Information Age* (pp. 89-134). New Jersey: Transaction Publishers.

Perrenoud, Ph. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

Potter, W. (2010). The States of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 54(4), 675–696.

Potter, W. (2011). Potter's response to Hobbs. *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 55(4), 596–600.

Pungente, J. (1985). Getting started on media education. London: Centre for the study of communication and culture.

Pungente, J. (1996). La guía de alfabetización audiovisual. En Aparici, R. (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales*, pp. 333-347. Madrid: La Torre.

Pungente, J. (1996). La segunda primavera. En Aparici, R. (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales*. (pp. 419-432). Madrid: La Torre.

Raventós F. (1990). Metodología comparativa y pedagogía comparada. Editorial Boixareu Universitaria: Barcelona.

Sandín M^a-P. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGrau.

Sevillano, M.L. (1998). Nuevas tecnologías. Medios de comunicación y educación. Formación inicial y permanente del profesorado. Madrid: CCS.

Silva, T. (1999). Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.

Silva, T. (org.) (1994). O sujeito da educação. Estudos foucaultianos. Rio: Vozes.

Sierra, F. (2000). Introducción a la teoría de la Comunicación Educativa. Sevilla: Editorial Mad.

Solé, I. (2012). Competencia Lectora y Aprendizaje. En Revista Iberoamericana de Educación. 59, 43-61.

Sternberg (1997). Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida. Barcelona: Paidós.

Vigotsky, L. (1985). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade.

UNESCO. (2011). Alfabetización Mediática e Informativa. Currículum para profesores. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf> Consultado el 25 de Marzo de 2013.

UNESCO. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf> Consultado el 25 de Marzo de 2013.

Union Europea. (2012). Final Report 2012. Eu high level group of experts on literacy. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf. Consultado el 20 de Marzo de 2013.

Vega Gil L. (2005). Claves de educación comparada en perspectiva social. Valencia: Tirant lo Blanch.

Viega-Neto Alfredo J. (1997). (comp.) Crítica Pos-Estructuralista y Educación. Barcelona: Laertes.

Viñao, A. (1992). Alfabetización y alfabetizaciones". En Escolano, A. (dir.) Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización. (pp. 385-410). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Wilson, Carolyn y Barry Duncan. (2009). La implementación de programas de educación en medios: el caso Ontario. Revista Comunicar. Coeditado con ONU, UNESCO y Comisión Europea. Políticas de Educación en Medios. Aportaciones y desafíos mundiales, 32, 97-107.

Wilson, Carolyn. (2012). Alfabetización mediática e informativa: proyecciones didácticas. Revista Comunicar. Currículum y formación de profesores en educación en medios, 39, 15-24.