

La educación mediática como política educativa: el caso peruano

Julio-César MATEUS

Profesor Investigador, Universidad de Lima (Perú)

Abstract

Unlike other countries, Peru does not have a tradition of critical media education. On the contrary, the paradigm that has prevailed in the Peruvian educational policy in the last 30 years has been to provide technology to schools, obtaining very limited results. The public policy of recent years has been linked to the purchase of hardware and software rather than thinking the media as an object of study that must be incorporated in schools. This paradigm of provision of technologies fails in two debatable premises: first, that ICTs are an end in itself and that their integration is intended to facilitate the teaching process; and second, that their integration into the school responds to an economic criterion of development of working capital, rather than to a political right to develop citizenship. In this paper, we address the situation of initial teacher training in Peru, based on an instrument that measures the perception of future teachers about media education.

Introducción

América Latina ha hecho importantes aportes a la educación en medios, tanto desde la contribución teórica de autores como Paulo Freire y Jesús Martín-Barbero, como a través de iniciativas de base. Lamentablemente, estas contribuciones no han sido correspondidas con el desarrollo de políticas de educación en medios públicos en la región por parte de los estados. Por el contrario, “el despliegue de computadoras en las escuelas ha sido vista como una respuesta popular y modernizadora a las demandas de renovación de la educación primaria y secundaria. Esto es particularmente importante en el contexto de la educación escolar latinoamericana, ya que somos testigos de las demandas populares para pasar de las condiciones actuales, que son bastante pobres, a un sistema mejor orientado hacia la calidad” (Villanueva-Mansilla, 2016). Así, el campo de la educomunicación, que ha demostrado ser un territorio fértil para problematizar las tensiones generadas por la penetración de los medios tecnológicos en la sociedad y para desarrollar capacidades críticas para interactuar con el ecosistema mediático que nos rodea, se ha difundido poco, lo que ha producido un impacto limitado (Mateus & Quiroz, 2017, p. 161).

El Perú es un buen ejemplo de esta lógica. El país participó en el programa *One Laptop Per Child (OLPC)* promovido por Nicholas Negroponte y compró más de 800 mil computadoras portátiles; sin embargo, el programa no tuvo impacto educativo. Durante los últimos 30 años en Perú, los proyectos de tecnología educativa han oscilado entre la práctica de proveer tecnología (computadoras, Internet, equipos de robótica, etc.), esperando que su mera presencia mejore las habilidades de los medios y disminuya la brecha digital; y el fundamento de buscar incorporar e incorporar las TIC en todos los niveles del sistema educativo (Balarín, 2013, pp. 41-42). Sin embargo, ninguna estrategia hasta ahora ha incluido la educación en medios en el currículo de formación docente ni en los planes de estudio de los alumnos.

Una radiografía del contexto educativo peruano

La educación peruana tiene grandes brechas de calidad e infraestructura, así como un bajo rendimiento en los rankings internacionales. En la prueba PISA, por ejemplo, el puntaje de Perú en lectura y rendimiento matemático

es uno de los más bajos (rango 62/69). El gasto acumulado por instituciones educativas por estudiante de 6 a 15 años (rango 49/50) también es pobre. Del mismo modo, el porcentaje de estudiantes que asisten a escuelas privadas independientes del gobierno es uno de los más altos entre los países participantes de PISA (rango 6/67), lo que amplía las brechas entre estudiantes ricos y los que no lo son (OCDE, 2018).

En términos de acceso a los medios, el 88.7% de los ciudadanos peruanos tienen acceso a al menos a un dispositivo TIC, una de cada tres personas tiene una computadora en su hogar y el nivel de penetración de Internet ha aumentado a un 40.7% en total. La televisión sigue siendo la fuente de información y entretenimiento más utilizada, a pesar de la difusión de Internet y la amplia cobertura proporcionada por las redes de telefonía móvil. En promedio, los peruanos ven 3 h 20 minutos por día de televisión, aunque existen grandes variaciones entre los grupos económicos y las regiones. (Guillen-Royo, 2018). En las escuelas, el acceso a las TIC es más heterogéneo: una de cada cuatro escuelas tiene computadoras con acceso a Internet, pero solo el 86% de estas computadoras están completamente operativas.

Formación inicial docente: ¿por qué importa?

Una de las claves para el desarrollo de la educación en medios es la capacitación inicial de los maestros. Como se indicó en la presentación del *Currículo de Educación y Alfabetización de la Información para Docentes* de la UNESCO: “Al educar a los estudiantes para que aprendan a usar los medios y la información, los maestros responderán primero a su papel como defensores de una ciudadanía informada y racional, y en segundo lugar, responderán a los cambios en su papel de educadores, a medida que la enseñanza se aleja de centrarse en el profesor y se centra más en el aprendizaje” (UNESCO, 2011, p. 17).

Aunque se ha escrito mucho sobre el tema, pocos países han tomado acciones específicas en la formación de docentes y el desarrollo curricular. En la mayoría de los casos, la falta de planes de estudio estandarizados a nivel internacional y nacional ha significado que la capacitación de maestros en alfabetización mediática [todavía] sea un esfuerzo liderado por educadores

apasionados antes que una política pública (Bulger & Davison, 2018). En otras áreas donde los gobiernos han realizado iniciativas formales, como en Europa, los esfuerzos y los recursos se han centrado más en la competencia digital que en la alfabetización mediática, por lo que existe una proliferación innecesaria de diferentes marcos de alfabetización mediática (Buckingham, 2018).

En Perú, la formación inicial de docentes es ofrecida por tres tipos de instituciones: universidades; institutos pedagógicos y escuelas de formación artística. Actualmente, hay casi medio millón de maestros en servicio y 50,000 estudiantes de educación. El 63% de los docentes peruanos han sido formados en institutos y el 36% en universidades. A diferencia de otros países, en el Perú no hay «libros blancos» ni orientación gubernamental para la capacitación de maestros. Solo hay un diseño curricular nacional aprobado por el Ministerio de Educación en 2010 que solo se aplica a los institutos pedagógicos y que no aborda la educación mediática. Asimismo, cada universidad define su propio plan de estudios, lo que ha provocado varios perfiles de egreso, a menudo contradictorios y con diferentes objetivos, en lugar de seguir un plan coherente e interconectado de formación inicial (Díaz, 2015, p. 25).

Según un estudio realizado por el Consejo Nacional de Educación (2016), las tres áreas principales para la formación docente son el de las “estrategias y didáctica de las áreas de aprendizaje” (27,1%), los “materiales para la enseñanza y el uso de las TIC” (18%) y la “Psicología y cultura de los estudiantes” (14,3%). En muchos sentidos, las tres áreas están relacionadas con la educación en medios: en primer lugar, porque los medios pueden ser tanto una herramienta didáctica cuanto un objeto de estudio; en segundo lugar, porque los medios son parte de la vida diaria de todos y, por lo tanto, su impacto en la psicología y la cultura de la sociedad. Son incuestionables. Estas razones parecen ser más que suficientes para considerar la educación en medios como una preocupación urgente.

A nivel curricular, la presencia de los medios de comunicación en las escuelas es circunstancial. Sin embargo, en 2017 el Ministerio de Educación aprobó un nuevo Currículo Nacional. Esta norma es obligatoria para la educación en

todos los niveles y afecta tanto a las escuelas públicas como a las privadas. Introduce un enfoque basado en competencias que tiene como objetivo integrar el contenido y contextualizarlo en función de las situaciones del día a día. Aunque la competencia mediáticos no es mencionada, muchas de sus propuestas conceptuales están presentes de manera diseminada. Además, existe una nueva competencia transversal denominada «Competencia TIC», definida como la competencia para desarrollar en entornos digitales generados por TIC. El objetivo es que los estudiantes adquieran cuatro habilidades: (i) personalizar entornos virtuales, (ii) gestionar información del entorno virtual, (iii) interactuar en entornos virtuales y (iv) crear objetos virtuales en diferentes formatos (Mateus & Suárez-Guerrero, 2017).

Una aproximación empírica a la percepción de los docentes

Como parte de mi tesis doctoral elaboré un estudio para determinar las percepciones de los futuros maestros sobre la educación en medios (Mateus & Hernandez, 2019). A continuación, ofrecemos un resumen de la evidencia empírica que recoge la subjetividad de los maestros con respecto a la educación mediática. Según la literatura especializada, explorar las creencias de los maestros es relevante porque puede ayudar a predecir cómo utilizarán los medios en su práctica profesional (Mateus, 2016; Tondeur, van Braak & Ertmer, 2017).

Sobre la base de la literatura, diseñamos un cuestionario para evaluar el conocimiento y las actitudes de los docentes sobre la educación mediática, así como su mirada justificación para integrarla en las escuelas. El instrumento incluye 15 ítems organizados en tres dimensiones. Utilizamos una escala de Likert de 5 puntos según los niveles de aceptación de cada elemento (1 = muy en desacuerdo y 5 = totalmente de acuerdo). Además, se recopilaron datos demográficos y otros datos útiles (sexo, edad, lugar de nacimiento, grado de año y especializaciones de grado).

La muestra estuvo compuesta por 501 estudiantes de educación de tres universidades y un instituto en Lima, capital de Perú. La edad de los participantes varió entre los 18 y los 42 años ($M = 22$, $SD = 2.46$). El 86% de los participantes eran mujeres y el 14% hombres. El trabajo de campo se llevó

a cabo en septiembre y octubre de 2017. La validación estadística dio buenos resultados (Alfa de Cronbach = 0.8139), lo que confirmó la coherencia interna del instrumento.

Resultados

En términos generales, el cuestionario reveló que los futuros maestros tienen un conocimiento muy limitado de la educación en medios. Menos del 20% de los participantes sabían lo que significaba y pudieron definirlo. Los participantes sintieron que no habían recibido ninguna capacitación sobre el tema como parte de su preparación. Por lo tanto, solo el 16% dijo haber recibido “algún tipo de educación en medios” durante su capacitación. Además, los años de capacitación no se correlacionan positivamente con una mayor confianza en el conocimiento de su educación en medios. Por lo tanto, no podemos decir que la educación en medios de comunicación aumenta con los años de formación. Además, los participantes tenían poco conocimiento sobre instituciones, proyectos o políticas que promueven la educación en medios en el país, lo que revela que la alfabetización en medios no es una parte importante de la agenda educativa.

También les preguntamos a los estudiantes sobre sus actitudes hacia la educación en medios. Descubrimos que sus percepciones eran muy favorables, lo que confirma la necesidad de recibir educación en medios como parte de su entrenamiento básico. Casi tres cuartas partes de ellos estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo en que la capacitación en alfabetización digital debería ser obligatoria para los docentes. Sin embargo, hubo una diferencia significativa en los maestros de secundaria en comparación con los maestros de primaria.

Cuando se les preguntó qué debería incluir la educación en medios para ser efectiva en la capacitación de los maestros, los participantes declararon que, por un lado, debe ser específica, es decir, tener uno o más asignaturas dedicadas exclusivamente a este tema y, por otro lado, debe ser transversal a todos los niveles de escolarización (preescolar, primaria y secundaria).

Además, la falta de capacitación inicial se percibe claramente como una de las

barreras para el desarrollo de la educación en medios. De hecho, este ítem obtuvo una calificación más alta que la falta de hardware, lo que demuestra que la importancia de invertir en recursos humanos debe ser vista como una prioridad y un paso previo a la compra dispositivos de TIC (pensando en ellos como una solución en sí mismos). El acceso a las TIC en las escuelas peruanas es bastante limitado (solo el 25% de las escuelas tienen conexión a Internet y la proporción de computadora por estudiante es de 1 a 6). Sin embargo, a pesar de la importancia de tener medios disponibles en el aula, los medios ya están generalizados en la vida cotidiana de los estudiantes, por lo que no debería considerarse un requisito para iniciar el proceso de educación en medios.

En la misma línea, los entornos de aprendizaje informal deben reconocerse como lugares importantes para desarrollar habilidades de medios, de modo que los maestros también puedan aprovechar los contextos de medios fuera del aula. Como afirma Scolari (2018, p. 7), «los educadores de medios siempre han tratado de aprovechar estas formas de conocimiento cotidiano, reconociéndolos como legítimos en sus propios términos, pero también tratando de hacerlos más sistemáticos, más completos y más críticos».

Finalmente, vimos las razones que los estudiantes de educación dieron para integrar los medios en las escuelas. En trabajos anteriores demostramos que es necesario prestar atención a las creencias de los maestros sobre los medios de comunicación porque sus actitudes son lo que ayudará o dificultará el proceso de integración de las TIC en sus prácticas de enseñanza (Mateus, 2016, p. 191). Para ello, propusimos una serie de razones para enseñar sobre y con los medios de comunicación. Los ítems de esta sección se clasificaron como los más altos de los 15 ítems del cuestionario.

La razón para enseñar habilidades digitales con el puntaje más alto fue «motivar a los estudiantes», mientras que el que obtuvo el puntaje más alto fue «entrenar una competencia clave». Esto tiene mucho sentido.

En primer lugar, motivar a los estudiantes es una razón común que los maestros utilizan para justificar la importancia de las TIC. A pesar de que no están completamente capacitados y conscientes de los efectos emocionales de los

medios, no tienen dudas respecto a su eficacia en esta materia. Los maestros quieren aprovechar la interactividad de los medios y sus cualidades atractivas, que se consideran características intrínsecas de los medios. Sin embargo, para usar de manera efectiva los medios de comunicación para motivar a los estudiantes, los maestros deben comprender los descubrimientos de la neurociencia sobre el funcionamiento del cerebro humano. Por ejemplo, necesitan comprender, desde una perspectiva científica, por qué las historias son mucho más efectivas que la información explícita para el contenido de aprendizaje (Ferrés, Masanet & Mateus, 2018).

En segundo lugar, podemos confirmar que, en el caso peruano, la alfabetización mediática no se concibe como una competencia clave porque no forma parte del Plan de Estudios Nacional. Los maestros peruanos aún piensan en los medios como herramientas y dispositivos independientes utilizados con fines educativos.

Observaciones finales

La ausencia de instrumentos validados para medir las percepciones de los futuros maestros sobre la educación en medios hace que sea difícil determinar cómo se están capacitando en esta área. Si bien propusimos y validamos un instrumento que cumple este propósito, se necesita más investigación para probar la utilidad de este instrumento en otros contextos, así como en estudiantes y docentes en ejercicio.

Los resultados nos dan suficiente evidencia de la necesidad de introducir y promover la educación en medios en Perú porque los futuros maestros no están conscientes de todo su potencial. Esta es una oportunidad para desarrollar proyectos en varios niveles y nuevas asignaturas en la capacitación inicial de docentes.

A diferencia de otros conceptos arraigados en la tradición escolar, como las matemáticas o la educación artística, la concepción de qué es la educación en los medios sigue siendo ambigua. Gran parte de la responsabilidad de esta situación recae en las autoridades e instituciones locales, que no han considerado a los medios como una experiencia cultural, sino más bien

como un repertorio de dispositivos utilizados solo para facilitar y motivar la experiencia de aprendizaje. Nuestro estudio muestra claramente que los docentes en formación anticipada desean que la educación en medios sea parte de su capacitación y les gustaría que se tratara más específicamente en el currículo de capacitación docente. Aunque se debe considerar la falta de infraestructura, la capacitación de los maestros en educación en medios desde las primeras etapas también debe ser una prioridad.

Las razones que los futuros docentes peruanos ofrecen para incluir la educación mediática en las escuelas son favorables, pero parecen estar estancadas en un enfoque instrumental (considerando los medios solo como ayudas didácticas), más que como un objeto de estudio en sí mismo. Como dijo Jesús Martín Barbero (1998), “la tecnología es mucho más que unos pocos dispositivos, se aplica a los nuevos modos de percepción y lenguaje, a las nuevas sensibilidades y escritos que deben considerarse en las escuelas”. Hay un largo camino por recorrer para que la educación en medios se convierta en parte de la agenda educativa peruana, pero ya se empiezan a sentir los primeros pasos.

Referencias

- Balarin, M. (2013) Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Perú. Buenos Aires: UNICEF.
- Bulger, M. & Davison, P. (2018) The Promises, Challenges and Futures of Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education* 10(1), 1-21.
- Buckingham, D. (2018) Media literacy policy in Europe: where are we going? Retrieved from: <https://davidbuckingham.net/2018/05/18/media-literacy-policy-in-europe-where-are-we-going/>
- Consejo Nacional de Educación (2016) Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Estatales y No Estatales- ENDO 2014. Lima: CNE.
- Díaz, H. (2015) Formación docente en el Perú. Realidades y tendencias. Lima: Santillana.

- European Commission (2017). Evaluar la competencia Digital del Profesorado. Propuesta para un Marco Europeo para la competencia digital del profesorado (DigCompEdu).
- Ferrés, J., Masanet, M.J. & Mateus, J.C. (2018) Three paradoxes in the approach to educational technology in the education studies of the Spanish universities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(15). <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0097-y>
- Guillen-Royo, M. (2018). Television, Sustainability and Subjective Wellbeing in Peru. *Social Indicators Research*. 1- 23. <https://doi.org/10.1007/s11205-018-1853-z>
- Martín-Barbero, J. (1998) Inheriting the future. Thinking education from communication. *Culture and Education*, 10(1), 17-34. <https://doi.org/10.1174/113564098760604947>
- Mateus, J.C. (2016). Abrumados y fascinados: Las TIC en la subjetividad de los docentes peruanos. *Redes*, (12), 170-193. <https://doi.org/10.15213/redes.n12.p170>
- Mateus, J.C. & Suárez-Guerrero, C. (2017). La competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la educación mediática. *EDMETIC*, 6(2), 129-147. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6908>
- Mateus, J.C. y Quiroz, M.T. (2017). Educommunication: a theoretical approach of studying media in school environments. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 14(26), 152-163. Retrieved from <http://alaic.org/revistaalaic/index.php/alaic/issue/view/29>
- Mateus, J., & Hernández-Breña, W. (2019). Design, Validation, and Application of a Questionnaire on Media Education for Teachers in Training. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 34-41. doi: <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2019.1.329>
- OECD (2018) PISA 2015 Results in Focus. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>

Scolari, C.A. (ed.) Teens, media and collaborative cultures: exploiting teens' transmedia skills in the classroom. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Retrieved from: <https://repositori.upf.edu/handle/10230/34245>

UNESCO(2011)MediaandInformationLiteracyCurriculumforTeachers.Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>

Villanueva-Mansilla, E. (2016). Technological Illusions and Educational Resistances: The Public Discourse about OLPC in Peru and Its Policy Failure. In Handbook of Research on Comparative Approaches to the Digital Age Revolution in Europe and the Americas. (pp. 428 - 443). Hershey, Pennsylvania. IGI Global.