

2019

## Los rasgos de la educación mediática en el nivel secundario: un estudio del caso argentino

Virginia Saez

Universidad de Buenos Aires, saezvirginia@hotmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

---

### Citación recomendada

Saez, V.. (2019). Los rasgos de la educación mediática en el nivel secundario: un estudio del caso argentino. *Actualidades Pedagógicas*, (74), 1-17. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss74.5>

This Artículo is brought to you for free and open access by the Revistas Unisalle at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Actualidades Pedagógicas* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# Los rasgos de la educación mediática en el nivel secundario: un estudio del caso argentino<sup>1</sup>

Virginia Saez<sup>2</sup>

**Recibido:** 17 de diciembre de 2018. **Aceptado:** 10 julio de 2019. **Versión Online First:** 31 de octubre de 2019

**Cómo citar este artículo:** Cómo citar este artículo: Saez, V. (2019). Los rasgos de la educación mediática en el nivel secundario: un estudio del caso argentino. *Actualidades Pedagógicas*, (74), XX-XX.

<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss74.5>

## Resumen

Este trabajo presenta un análisis cualitativo de los diseños curriculares de nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. El material se estudió desde el análisis socioeducativo del discurso. Los resultados evidencian que desde diferentes asignaturas se propone como contenido curricular la educación mediática y se reconocen distintas formas de incluirlos en las propuestas de enseñanza: vincular los contenidos escolares con las temáticas que circulan en los medios de comunicación, usarlos como fuente de información, problematizar el discurso que circula en los medios y utilizarlos como una herramienta de empoderamiento juvenil. Deja vacante el trabajo con las características del campo mediático (tales como la concentración y convergencia de la propiedad, y las formas de financiamiento) que impactan en la información que circula en los medios.

**Palabras clave:** medios de comunicación; escuela; curriculum; educación secundaria; Argentina

---

<sup>1</sup> Artículo de investigación. La autora quiere agradecer al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) por haber financiado esta investigación dentro de la convocatoria pública y a la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires, que ha aprobado y financiado el proyecto de investigación colectivo que dirijo. Así como a los profesores que de forma desinteresada participaron en esta investigación.

<sup>2</sup> Universidad de Buenos Aires

✉ saezvirginia@hotmail.com  <http://orcid.org/0000-0002-3043-4614>.

## INTRODUCCIÓN

Los medios digitales afectan en la configuración subjetiva y en la forma de vincularnos. En las instituciones educativas estos procesos adquieren particular relevancia, porque hacen visibles los cambios socioculturales que vivencian los actores escolares, señalando brechas generacionales y nuevas formas de construcción de conocimiento.

La velocidad en la transmisión de información quebró la lógica del espacio, acercó lugares distantes geográficamente y generó la necesidad de conocer anticipadamente. Desde una perspectiva de largo plazo identificamos que el conocimiento estuvo asociado a determinados actores sociales y se ha centralizado y controlado desde dispositivos técnicos y políticos. En la época actual, los saberes circulan, de modo descentrado y deslocalizado, por fuera de las instituciones históricamente legitimadas alcanzando la forma de información desarticulada, dispersa y fragmentada.

Algunas investigaciones (Heim, Brandtzæg, Kaare, Endestad, y Torgersen, 2007) han mostrado que los jóvenes pasan más tiempo delante de la televisión y otras pantallas que en cualquier otra actividad. Este ecosistema comunicativo (Martín-Barbero, 2003) exige a la escuela otras funciones. Los espacios escolares vivencian la tensión entre los discursos, prácticas y consumos culturales que circulan prioritariamente a través de los medios masivos y las lógicas, concepciones y dinámicas propias de las instituciones educativas. En muchas oportunidades esta tirantez es un obstáculo insalvable en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. No obstante, los medios no son instrumentos neutrales cuyos efectos se vinculan a su uso. Conforman una dimensión relevante de la cultura vigente y tienen la potencialidad de conformar y modificar sentidos, prácticas y representaciones de la vida cotidiana. En el transcurso del siglo XIX y XX, los salones de clase se caracterizan como espacios cerrados, con disposición diferencial entre estudiantes y docentes, divisiones por edades, enseñanza simultánea y uniforme, evaluación individual de los estudiantes (Varela y Álvarez Uría, 1991; Pineau, 2001). Hoy, la forma de vincularnos con la información y el saber cambiaron. Atravesamos un tiempo de transformación en los espacios escolares que modifican las formas en que se produce y circula el conocimiento. El uso de las tecnologías favorece nuevas formas de percepción, razonamiento e interpretación de la realidad: potencian la de apropiación de vertiginosos estímulos visuales, la multitarea y la adquisición de lenguajes que se expresan a partir de diversos soportes. En contraposición, el formato escolar fundacional ligado a las habilidades de la escritura, se caracteriza por la linealidad y progresividad en las ideas y propicia el despliegue de la abstracción y la argumentación. ¿Pero el consumo de productos mediáticos los convierte en ciudadanos activos y críticos? ¿Son para ellos los medios de comunicación un instrumento de empoderamiento social o simplemente una fuente de información? ¿Cómo perciben el papel de la escuela en la adquisición de competencias mediáticas y el desarrollo de pensamiento crítico para hacer frente a esta gran cantidad de información? La educación mediática está en íntima relación con el propósito nacional del nivel secundario que propone “la formación de ciudadanos y ciudadanas” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires–DGCyE, 2010a, p.14).

En virtud del contexto descrito, sostenemos que, para interpretar las experiencias sobre el uso de los medios de comunicación en la escuela, es necesario abordar una investigación para analizar cómo se configura la mirada sobre la educación mediática, y los efectos ligados a las formas en que esos lenguajes atraviesan la escuela: sus prácticas, sus tiempos y sus espacios. En este artículo presentamos la primera etapa de la investigación que analiza la presencia de la educación mediática en los diseños curriculares del nivel secundario en el contexto argentino.

## ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA?

La relación entre la escuela y los medios, afianzada en los últimos años a partir del desarrollo de los avances tecnológicos y la ampliación de los canales de acceso de la población al conocimiento y a la información, con los nuevos desafíos que ello plantea, ha sido compleja a lo largo de la historia (Finocchio, 2009). La escuela está vinculada a la cultura escrita desde sus orígenes. Cuando se inventó la imprenta, aumentó el acceso a cultura letrada y se vislumbró la creación de instituciones educativas para su difusión. Desde las indagaciones de Morduchowickz (2011) se advierte que esta característica fundacional puede tener efectos simbólicos en las resistencias a la inclusión de otros lenguajes, como el audiovisual.

La educación mediática (EM) es el modo de enseñar y aprender sobre los medios de comunicación (Buckingham y Domaille, 2001; Buckingham, 2007). En el contexto anglosajón este concepto se identifica con el término Media Literacy.

En el hispano hablante se diferencia la educación mediática de la alfabetización mediática (Rey, Hernández-Santaolalla, Silva-Vera y Meandro-Fraile, 2017). Aluden a que la EM es el proceso mediante el cual se desarrolla la alfabetización mediática. Esta última, comprende por un lado la capacidad de acceder, analizar y evaluar el contenido de los medios, y por otro, la capacidad de crear los propios mensajes mediáticos, convirtiéndose en un prosumidor<sup>3</sup> responsable (Gillmor, 2006). Implica tanto el análisis crítico como la producción creativa. Algunos investigadores (Ferrés y Piscitelli, 2012; Lee y So, 2014) reconocen en la competencia mediática seis dimensiones nodales: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y estética.

Ahora bien, los contenidos de la EM son un objeto en disputa (Ferrés y Masanet, 2016). Por un lado, una serie de investigaciones conciben la EM como una capacitación técnica (competencias mediáticas) que analiza los modos de construcción del sentido en la multiplicidad y fragmentación de ese intercambio, como por ejemplo la espectacularización. Un proceso y práctica de formación subjetiva, que apunta a la desnaturalización de las representaciones producidas por los medios (Huerdo, 2008; García Canclini, 2010). Entre otros temas abarca cómo se recibe el mensaje comunicativo, la producción y emisión crítica, colectiva y dialógica, consciente y emocional. Hasta en algunos casos se alude a una formación en valores (Bacher, 2015).

Por otro lado, varios estudios comprenden la EM como una formación para el uso responsable de los medios de comunicación: tener acceso y posibilidad de uso de la información con fines personales, sociales y profesionales (Álvarez-Arregui, Rodríguez-Martín, Madrigal-Maldonado, Grossi-Sampedron y Arreguit, 2017; Pegurer-Caprino y Martínez-Cerdá, 2016). También puede conformarse como un componente estratégico en la formación ciudadana de grupos socialmente desfavorecidos (Camilli-Trujillo y Römer-Pieretti, 2017).

Los espectadores de los medios son también productores de significado. La meta de la EM es empoderar al espectador para procesar los mensajes de los medios de comunicación y para producir los significados que personal y socialmente sean relevantes (Thomas, 1990). Al transformar el proceso de recepción mediática en un proceso activo y crítico, los jóvenes estudiantes están más prevenidos de una posible tergiversación o falsificación, y comprenden el papel de los medios de comunicación en la construcción de la opinión pública (Ontario's Ministry of Education, 1989). Recientes investigaciones ponen de manifiesto que las propuestas educativas vigentes forman para ciudadanos competentes en el plano operativo, pero sin conciencia crítica, lo que podría afectar el empoderamiento social (Grijalva-Verdugo y Moreno-Candil, 2017). Es relevante destacar que el mero uso de los medios no garantiza una EM de calidad. En muchos casos se opta por un uso pasivo basado en la interacción, la búsqueda y la descarga. Así también, se vislumbran contrastes entre generaciones y entre géneros. El perfil medio del usuario es más social, recreativo y consumidor de contenidos existentes,

<sup>3</sup> Dícese cuando los usuarios o consumidores de noticias se convierten en productores de noticias

que proactivo, gestor y creador de contenidos propios (Dornaletche, Buitrago y Moreno, 2015; Romero-Martín, Castejón-Oliva, López-Pastor y Fraile-Aranda, 2017). En este carril, consideramos que la EM no es solo una capacitación técnica, sino que incluye aprender a pensar con los medios.

Desde una mirada continental se observa una gran cantidad de indagaciones en diversos países de Europa: en España (Ramírez y González, 2016), en Italia (Felini, 2014), en Portugal (Dias-Fonseca y Potter, 2016), en Alemania (Grafe y Tiede, 2016). Estas investigaciones afirman la necesidad de comprender las prácticas escolares y los procesos de enseñanza y de aprendizaje vinculados con los medios de comunicación.

Así también, en América Latina se están produciendo exploraciones que proponen trabajar con la recepción crítica del mensaje mediático (Ramírez y González, 2016). Existen investigaciones en Colombia (López, 2008), en Chile (De Fontcuberta, 2009), en México (De Oliveira, 2008; García, 2008), en Brasil (De Oliveira, 2008) e incipientes en Argentina (Huergo, 2008; Bacher, 2015). Estas indagaciones, a pesar de estudiar distintos espacios geográficos, evidencian como conclusión coincidente la importancia de profundizar en las prácticas de enseñanza y la ausencia de indicaciones a los docentes, en los desarrollos curriculares, para guiar su tarea.

El ciclo histórico que va desde la dictadura a la democracia en Argentina fue un período clave para el tratamiento de la EM. La inclusión de los nuevos medios en los salones de clase está vinculada a una formación ciudadana, en tanto la lectura crítica favorece la conciencia sobre lo público y la participación responsable (Morduchowicz, 2011). Se requieren estudios que vinculen los medios con las significaciones sociales en las que se desenvuelven. En tanto, se podría estar expandiendo una visión reduccionista de la EM, por la incidencia de los medios digitales y el modo en que se propone su inclusión curricular (Buckingham, 2011). Actualmente, se centran en los contenidos técnicos que refieren a cómo se maneja las tecnologías de la información. La alfabetización mediática aparece con frecuencia asociada a las amenazas de la web. Los nuevos medios reviven viejos enfoques en la EM de los años ochenta: la necesidad de proteger a los niños de la influencia negativa de la televisión y otros medios de comunicación (Masterman, 1985).

En el contexto argentino, la inclusión de los medios de comunicación en las prescripciones curriculares toma envergadura con la Ley de Educación Nacional 26.206 en 2006 y con la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, Ley 26.522 en 2009 (Bacher, 2015). Estas normativas constituyen un encuadre legislativo que impulsó la EM. Además, enuncian la necesidad de brindar condiciones pedagógicas para la recepción crítica y la producción de mensajes mediáticos. La Ley 26.206 (2006) en la sección “Educación, Nuevas Tecnologías y Medios de Comunicación”, afirma la necesidad de acordar una política y brindar opciones educativas basadas en el uso de los distintos medios. Por otra parte, en 2009 se promulgó la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, la cual propone la creación de un Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia-CONACAI. Desde el CONACAI se han diseñado un conjunto de herramientas para renovar las producciones audiovisuales que tienen como destinatarios a niños y jóvenes. En los documentos se describen criterios de calidad para el proceso de producción de los contenidos y para el abordaje de este sector etario en las coberturas periodísticas (Bacher, 2015). La normativa sugiere incluir la educación en medios en los diseños curriculares, desde sus aspectos técnicos hasta los componentes éticos, como parte de la formación ciudadana y democrática. Con esta capacitación, los estudiantes estarán en condiciones de demandar medios que incluyan una mayor diversidad de contenidos y de voces.

El desafío, en territorialidades como América Latina, es confrontar, por medio de la EM, años de desigualdad socioeducativa, atendiendo a los desafíos que plantea nuestro presente. El reto quizá no radique tanto en la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, sino en la oportunidad de propiciar prácticas que dispongan a un pensamiento crítico. Las transformaciones han llegado a los salones de clase, la cuestión es como propiciar, en este contexto, dispositivos de formación para comprender la vida social. Desde una mirada a largo plazo observamos cómo los cambios tecnológicos han estado presentes en distintos ciclos históricos y requieren que aprendamos a movilizar el pensamiento para comprenderlos.

## ENFOQUE METODOLÓGICO

En este artículo se analiza la incorporación de la EM en los documentos y diseños curriculares del nivel secundario, a nivel nacional de la Provincia de Buenos Aires. Dadas las particularidades del objeto de indagación la forma de abordaje fue cualitativa. Esta modalidad guarda correlato con el objetivo de la indagación de acceder a una comprensión más compleja y profunda del problema de investigación, que nos ubica ante la oportunidad de aportar conocimiento y obtener hipótesis sustantivas (Sirvent, 2003). Acorde con esta estrategia, buscamos interpretar el sentido asignado por ciertos actores a determinadas prácticas y discursos enmarcados en espacios sociales singulares (Bourdieu, 2013). Por tal motivo, en instancias posteriores se triangularán estos resultados con el análisis de entrevistas a docentes y estudiantes, y observaciones de clases.

Se elige el nivel secundario porque se priorizan los estudiantes entre los 12 y 18 años (Buckingham, Frau-Meigs, Pérez Tornero, y Artigas, 2003). 'Estos jóvenes son nativos digitales' (Prensky, 2001) que pertenecen a la generación multimedia (Morduchowicz, 2011). La EM es un ámbito de estudio aun poco explorado. Son escasos los trabajos que analizan hasta qué grado conocemos y comprendemos todos los elementos que se derivan de los medios de comunicación. Junto a la vertiginosa dinámica de cambios a la que estamos sometidos, las herramientas de comunicación de que disponen los estudiantes hoy son más complejas y cuentan con nuevos soportes que se actualizan a una enorme velocidad. Por ello, para fomentar experiencias educativas que beneficien la comprensión lectora y de realización de los medios es indispensable, en primer lugar, conocer su grado de competencia actual, diagnosticando científicamente el estado real de la cuestión. Con el objetivo de conocer la situación argentina se inició, en 2016, una investigación con el objetivo de caracterizar y analizar los rasgos de la EM en los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires.

Para abordar el estudio se trabajará con fuentes secundarias, en tanto es un material disponible (Wainerman y Sautú, 2011). La muestra quedó conformada por 85 diseños curriculares del nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires, de todas las modalidades y orientaciones ofertadas por la Dirección General de Escuelas. El tratamiento de la información se llevó a cabo por el análisis socioeducativo del discurso. En un primer momento se relevaron las marcas discursivas y luego se seleccionaron algunas huellas como indicios de una regularidad y de una estrategia discursiva.

Las unidades de análisis son los discursos presentes en los diseños curriculares sobre la educación en medios de comunicación. Dada la escasez de estudios en la temática, el diseño de investigación asume un carácter exploratorio. El muestreo es finalístico: se seleccionaron las prácticas discursivas que aportaran información de interés en relación al objetivo estipulado. Este trabajo nos permitió analizar el objeto de estudio en los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires.

## PRESENCIA DE LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN LOS DISEÑOS CURRICULARES

Tras el análisis de los diseños se observa que en la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires no se presenta ninguna materia que aborde la EM como objeto central. Desde el Marco General se propone la EM como formación interdisciplinaria. El estudio de los medios de comunicación es propuesto como un contenido transversal que puede abordarse desde distintas materias en los diferentes años. A saber: Arte, Construcción de la ciudadanía, Filosofía, Filosofía e historia de la ciencia y tecnología, Geografía, Historia, Literatura, Nuevas tecnologías de la información y la conectividad, Política y ciudadanía, Salud y adolescencia, Trabajo y ciudadanía.

En el ciclo superior, en el orientado de artes visuales, se presentan dos materias relacionadas específicamente con la EM en la modalidad artística: “Imagen y nuevos medios” e “Imagen y procedimientos discursivos”. Se enuncia:

La materia “Imagen y procedimientos constructivos” hace foco en los procedimientos que definen una configuración visual, entendiendo los aspectos técnicos y el manejo de la materialidad como medios que posibilitan la construcción de sentido, abordando las problemáticas de las disciplinas que se han caracterizado tradicionalmente como espacios de formación diferenciados: grabado y arte impreso, fotografía, pintura, escultura, escenografía, etcétera, atendiendo tanto al conocimiento específico de los procedimientos constructivos de esos espacios como aquellos que resultan comunes entre los mismos. (DGCyE, 2010b, p. 30)

Por su parte, la Educación Secundaria Técnica incluye la EM en tres de las 13 tecnicaturas que ofrece. A saber: la Tecnicatura en Multimedia que es específica en la temática, la Tecnicatura en Electrónica y la Tecnicatura en Administración de las Organizaciones. Estas dos últimas incluyen una materia que aborda la EM.

## PRÁCTICAS ESTUDIANTILES Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

La relación entre los estudiantes secundarios y la escuela ha generado intranquilidad desde la obligatoriedad del nivel. Los estudiantes se forman en experiencias diferentes de otras generaciones. Esto es reconocido desde los diseños curriculares como una marca generacional:

Que imprime en los jóvenes la experiencia tecnológica, informacional y comunicacional; la emergencia y consolidación de múltiples configuraciones familiares; el papel significativo de los grupos de pares que funcionan como un soporte socio-afectivo cada vez más relevante en la vida de las y los jóvenes, constituyen solo algunos de los cambios más significativos que interpelan, entre otros, el vínculo entre jóvenes, adultos y escuela. (DGCyE, 2010c, p. 16)

Se produce una asociación de la cultura juvenil al consumo de productos mediáticos, que pone en jaque el monopolio de experiencia escolar que históricamente la escuela brindó. Los documentos mencionan:

Las/los jóvenes que asisten a las escuelas desenvuelven proyectos que los agrupa en diferentes iniciativas culturales, ligadas a los medios de comunicación, la música y otras expresiones artísticas, programas e intervenciones ecologistas, redes y blogs en Internet, religiosas, recreación de prácticas culturales originarias y otras. (DGCyE, 2007a, p. 46)

Los vínculos de los jóvenes con los medios de comunicación y la relación con las nuevas tecnologías se reconocen como señales útiles para comprender y repensar los procesos y contextos educativos.

## ¿CÓMO SE PRESENTAN LOS MEDIOS EN LA PROPUESTA FORMATIVA?

Los medios de comunicación se describen como parte del campo educativo que atraviesan los jóvenes estudiantes. Aunque los diseños curriculares tienen como propósito guiar las prácticas de enseñanza en el sistema educativo, la Dirección General de Cultura y Educación identifica diferentes lugares en los que se despliegan los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje. En la Fundamentación de la Ley de Educación Provincial 13.688 (2007) se afirma que la educación incluye la formación que se desenvuelve en otros ámbitos sociales de la Provincia de Buenos Aires. En tanto en los movimientos e instituciones de la sociedad civil, en el trabajo, en las actividades culturales y en los medios de comunicación se generan procesos de producción, intercambio, transmisión y adquisición de bienes culturales. Es decir, se reconoce a los medios de

comunicación como actores que participan en los procesos educativos. Observemos como aparece mencionado:

Resulta necesario, entonces, distinguir entre la noción de sistema y la de campo educativo. Con el primer término hacemos referencia a las instituciones públicas de gestión estatal y privada de todos los niveles y modalidades que se desarrollan en los distintos ámbitos, mediante las cuales el Estado garantiza el derecho social y universal a la educación. El concepto de campo educativo, en cambio, resulta más abarcador, ya que da cuenta de los múltiples espacios y prácticas a través de los cuales las personas vivencian procesos formativos y construyen subjetividades, entre los que pueden mencionarse, además de las instituciones educativas, las organizaciones de la comunidad, los grupos de amigos/as, de trabajo, los clubes, los cybers, las diferentes configuraciones familiares y los medios de comunicación. (DGCyE, 2007b, p. 30)

Los diseños mencionan que los estudiantes atraviesan prácticas valiosas en la escuela y en los otros espacios educativos. Por lo tanto, es relevante fortalecer la comunicación y generar vinculaciones entre la escuela y los otros espacios, promoviendo la retroalimentación de saberes y prácticas. Este intercambio también favorecería, la consolidación de saberes significativos.

## LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO PRODUCTORES DE SENTIDOS SOCIALES

Abordar los medios de comunicación permite que los estudiantes fortalezcan una mirada crítica sobre la realidad que atraviesan y sobre las prácticas comunicativas que despliegan cotidianamente. Esto promueve la formación en sus derechos a la información, la comunicación, la participación y la construcción de significados compartidos. Asimismo, posibilita que los profesores reflexionen y se aproximen a las prácticas culturales de los estudiantes y consideren sus intereses. El trabajo con los medios de comunicación toma relevancia en la materia “Construcción de la ciudadanía”<sup>4</sup>, como uno de los ejes posibles para el armado de proyectos con los estudiantes. Esta labor se construye con el propósito de complejizar la mirada sobre el campo social, aportando marcos teóricos que posibiliten una mejor reflexión sobre la multiplicidad de variables que atraviesan los procesos sociales. La normativa refiere:

Cuando los docentes se vinculan con las y los adolescentes y jóvenes en el marco del espacio escolar resulta imprescindible tener en cuenta las prácticas comunicativas que forman parte de su vida cotidiana. Las y los jóvenes están en contacto con formas de expresión y de relación que muchas veces son diferentes a las de los adultos. Por esa razón, es necesario abordar –conocer y reconocer– el mundo de los medios y las tecnologías, el rock y la cumbia, los partidos de fútbol, los videoclips y los programas de televisión, las murgas y los espacios de encuentro en el barrio, entre muchas otras prácticas y consumos culturales habituales en la vida de las/os jóvenes y a partir de los cuales se van constituyendo como ciudadanas/os. (DGCyE, 2007a, p. 4)

La comunicación es un campo complejo, que demanda una forma de aproximarse a los procesos sociales y conforma también un instrumento potente para la construcción de estrategias de trabajo. Las acciones desarrolladas por los estudiantes están orientadas a examinar los sentidos que circulan en relación con prácticas identitarias, así como a la producción de formas de comunicación que posibiliten informar y generar espacios de intercambio sobre estas temáticas. Constituyen estrategias para fomentar la reflexión sobre los derechos de los estudiantes. Desde este encuadre de trabajo se pondera el aprendizaje del uso del lenguaje. Se reconoce su relevancia y la necesidad de tener un espacio de diálogo y reelaboración en el espacio escolar:

Si se trata de enseñar a apropiarse de las prácticas del lenguaje, es decir, poner el foco en la dimensión social del uso de la lengua, entonces, se podría decir que toda la sociedad desempeña de una u otra manera

---

<sup>4</sup> Materia obligatoria del ciclo básico del nivel secundario.

un papel educativo: la televisión, la radio, las revistas, internet, los grupos de música, los discursos de otros adolescentes, entre otros. Los usos del lenguaje que se ponen en juego en la escuela deberían también tener algunas particularidades frente a otros usos sociales, y esto hace que se constituya particularmente en una responsabilidad de todos los docentes (no solo del de esta materia), el acceso a los discursos más vinculados con los ámbitos académicos y la cultura letrada en general. (DGCyE, 2006, 22)

En este ciclo histórico los desarrollos tecnológicos produjeron que los medios de comunicación masiva se constituyeran en potentes dispositivos simbólicos. Los lenguajes visual y sonoro procuraron dimensiones nuevas en la construcción semiótica del orden social. Los medios transforman los lenguajes y, a su vez, generan nuevas formas comunicativas. De esta forma, los diseños analizados se proponen reflexionar acerca de los modos de representar y producir significados, profundizando en el lenguaje visual:

Lo audiovisual atraviesa las experiencias cotidianas de los jóvenes; se encuentra presente en los productos televisivos que ellos consumen, los videos disponibles en sitios de internet, los juegos por medio de la computadora, el cine, las puestas en escena de los recitales de música, las interfaces de la telefonía celular, etcétera. [...] Por esto, resulta fundamental profundizar los procesos técnicos para que los estudiantes participen tanto en la construcción de imágenes visuales y audiovisuales como en la interpretación y el análisis de las mismas. (DGCyE, 2011, p. 10)

En la multiplicidad y fragmentación del intercambio contemporáneo de mensajes cobra relevancia saber leer y escribir hipertextualmente. Estas competencias constituyen contenidos obligatorios de todo proyecto democratizador del acceso a la comunicación atravesada por las nuevas tecnologías (San Martín, 2003). La gran cantidad y diversidad de medios modificó el campo comunicacional y abrió el debate sobre sus potencialidades en la enseñanza. El progreso en la socialización en estas nuevas formas comunicativas estará limitado por el acercamiento a una lectura prevenida de los medios y por la oportunidad de manipular los nuevos dispositivos. Una ubicación crítica, pero no apocalíptica, del uso de los medios orienta a aprovechar sus oportunidades de enseñar a construir sentido hipermedialmente.

El aprendizaje de capacidades vinculadas con el campo mediático solo puede efectuarse, si se proponen en las experiencias educativas actividades de enseñanza centradas en la práctica y la reflexión de problemáticas significativas para los estudiantes, que propicien la creación de conocimiento, al mismo tiempo que constituyan problemas del uso tecnológico.

## DISTINTAS FORMAS DE INCLUIR LOS MEDIOS EN LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA

En los diseños curriculares se identificaron diversos modos en que los medios masivos se introducen al proceso de enseñanza. Desde vincular los contenidos escolares con las temáticas que circulan en los medios de comunicación, usarlos como fuente de información para abordar los contenidos, problematizar el discurso que circula en los medios, hasta utilizarlos como una herramienta de empoderamiento juvenil, donde puedan producir sus propios contenidos mediáticos.

Las formas que asume la transmisión del conocimiento a partir de la incorporación de los medios de comunicación proponen distintas dinámicas de clase, acciones docentes y vínculos entre docentes y estudiantes. Desde disciplinas enmarcadas en las Ciencias Naturales, se propone la vinculación de los contenidos escolares con la información sobre los hechos que se difunden en los medios de comunicación. En el diseño se menciona:

Que cada estudiante al final de la educación obligatoria conocerá determinados conceptos científicos que podrá relacionar con fenómenos naturales con los que convive, informaciones que recibe a través de los medios de comunicación o explicaciones que lee o escucha. También adquirirá una idea acerca de cómo

---

la ciencia construye saberes y los valida, sus límites y posibilidades y de cuál puede ser su lugar en los debates científicos y tecnológicos que ocurran en su comunidad o en su entorno. (DGCyE, 2010d, p. 4)

Desde el campo de las Ciencias Sociales, en las orientaciones didácticas los medios de comunicación son propuestos como fuentes. Observemos el ejemplo que se da en Historia:

También se les podrá proponer a los estudiantes la lectura y análisis de un recorte periodístico publicado en el diario, página 12, en el que se presenta el juicio realizado a un historiador británico negacionista del Holocausto. Este caso contó con el historiador Eric Hobsbawm como testigo (DGCyE, 2010e, p. 24)

Ahora bien, algunas materias proponen un salto en el análisis con los estudiantes que lleve a problematizar los contenidos mediáticos: qué informaciones abordan y cómo lo hacen. En el marco general del Orientado de Arte se menciona:

Es importante que el docente considere las prácticas culturales artísticas del estudiante para abrir posibilidades de estudio hacia otros géneros y tipos musicales, lo que implica no usar exclusivamente música de repertorio académico o de exclusiva elección del profesor. Es conveniente incorporar distintos géneros escuchados por los estudiantes, incluso materiales musicales que se difunden en los medios de comunicación para problematizar aspectos musicales concretos (DGCyE, 2011b, p. 19)

Por su parte, desde la materia de Geografía se propone generar una estrategia de enseñanza que posibilite una comprensión de los hechos sociales que supere el discurso dicotómico de los medios (Saez, 2017). Observemos:

El proceso de construcción/apropiación del recurso, sujetos que intervienen, intereses contrapuestos. En esta situación de enseñanza se espera presentar, reconstruir y analizar el conflicto de intereses que ha dado lugar al paso inicial de la presentación y complejizar la visión sobre el mismo, más allá de una división de “buenos y malos”, que es común hallar en los medios de comunicación, para construir en el aula una idea más elaborada. (DGCyE, 2007c, p. 140)

En esta época convulsionada de revolución tecnológica, sociedad de la información y del conocimiento, los diseños curriculares reconocen la necesidad de que los jóvenes realicen una lectura crítica de medios, sobre todo, de las generaciones hipermediadas y los neomedios que retan la educación tradicional y la labor docente concretamente.

Y un último salto en la demanda cognitiva a los estudiantes, es proponer a los medios de comunicación como herramienta de empoderamiento juvenil, que requiere de educadores y estudiantes una ubicación de construcción colectiva del conocimiento. Los documentos de las materias comunes del ciclo básico aducen:

Estos diseños curriculares necesitan que los docentes participen y co-construyan con los jóvenes ritos que hagan marca, es decir, que den cuenta de la impronta particular de cada escuela. Esto implica el reconocimiento y la integración a las rutinas escolares de los modos de comunicación y expresión de los jóvenes: programas de radio, blogs, publicaciones, espacios de expresión artística, entre otras alternativas. La propuesta de una escuela secundaria pública, en tanto espacio de concreción del derecho social a la educación para los adolescentes y los jóvenes, toma en sus manos la responsabilidad de formar a la generación que debe ser protagonista en la construcción del destino colectivo (DGCyE, 2010e, p. 6)

En la materia Construcción de ciudadanía se identifica el uso de los medios de comunicación como sensibilizadores sociales, a los cuáles los jóvenes pueden acceder, y propone a los educadores:

Al respecto, es tarea del docente reflexionar con los estudiantes sobre la complejidad de este proceso para no caer en la suposición de que es posible generar cambios en las conductas de sus compañeros solamente a partir de elaborar “mensajes” publicitarios o campañas que se propongan estos fines. A través de este

---

tipo de productos comunicacionales es posible instalar un tema (sensibilizar sobre la importancia de hablar de ello), pero nunca modificar conductas o hábitos. (DGCyE, 2007a, p. 26)

Se sugiere que los estudiantes orientados por el educador, focalicen el interés en producir estrategias que les posibiliten crear conocimientos y adueñarse de instrumentos que promuevan una mirada centrada en la reflexión e información de los problemas sociales. La propuesta de una temática consistiría en ubicar un tópico en el debate público (por ejemplo, a partir del seguimiento de las coberturas periodísticas o de su divulgación en ámbitos públicos o zonas de tránsito masivo, como pueden ser estaciones de trenes y colectivos, centros culturales, escuelas, etc.). De esta manera, se puede conseguir que se visibilice este tema y que comiencen a identificarlo como algo importante y que es necesario conocer.

Estos diseños toman relevancia a la luz de algunas investigaciones sobre la EM en Latinoamérica (García y Velásquez, 2010; Manchego y Saavedra, 2017) que muestran que cuando el educador incluye el uso, reflexión y producción de los medios de comunicación en la estrategia de enseñanza, los estudiantes reafirman su identidad de ser contemplados como prosumidores. A través de la experiencia de vida y los modos de expresión y comunicación, se desarrollan procesos de movilización del pensamiento que afectan al despliegue comunicativo de los jóvenes. Al ubicarse como prosumidores, se identifica una mejora en la motivación y en la retención de lo aprendido, lo que beneficia sus modos de expresión y comunicación. El nivel de atención y motivación mejora, al igual que las relaciones comunicativas entre el educador y el estudiante.

En síntesis, en estos documentos se consideran algunos aspectos de la EM que identifican una formación para el desarrollo de las capacidades que tienen que ver con el procesamiento individual de los contenidos mediáticos y la vertiente relacionada con la interacción y participación colectiva a través de los medios y la comunicación. Deja vacante el trabajo con las particularidades del campo mediático (tales como la concentración y convergencia de la propiedad y las formas de financiamiento) que impactan en la información que circula.

Tras la transnacionalización de la cultura y la economía, se consolidaron procesos de concentración mediática y se construyeron multimedios. Lo que trajo discursos similares con un aspecto de pluralidad (Nupairoj, 2016).

## CONSIDERACIONES FINALES

Dadas las nuevas formas de producir, distribuir y acceder a la cultura, las escuelas secundarias están convocadas a revisarse (Ferrés y Piscitelli, 2012). Los medios, y especialmente los digitales, conforman uno de los dispositivos simbólicos más significativos de las actuales configuraciones sociales. Y, a la vez, son herramientas para fortalecer las prácticas de enseñanza y que los estudiantes se capaciten y desenvuelvan como ciudadanos con potencialidad de participar activamente.

Los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires reconocen la influencia de los medios de comunicación en la sociedad de la información y apuestan a superar la mirada apocalíptica sobre ellos. Esta mirada, se traduce en un malestar que ubica a los profesores en un campo de batalla contra la mediatización de las culturas y los insta a expulsar estas prácticas y lógicas de las aulas. Entonces surge la necesidad de abordar y problematizar los sentidos sobre la incorporación de los medios en el salón de clase. Asumir estas premisas no implica fomentar la inclusión ingenua de los medios, ni concebirlos como artefactos neutrales que integran, informan y entretienen a la sociedad. Advierten que los medios masivos están ligados a lógicas de mercado y tiene efectos en la visibilización de algunas posiciones dominantes.

Se reconoce también la capacidad de otorgar nuevos sentidos a los discursos mediáticos, cambiarlos y problematizarlos. Se ubica a la institución escolar como un espacio fundamental para propiciar estos procesos. La inclusión de estas dimensiones en los diseños curriculares en el nivel secundario provee a los educadores el

encuadre para que promuevan propuestas de enseñanza alternativas con el fin de favorecer mayor reflexividad, colaborando en la desnaturalización de discursos y prácticas y su comprensión como construcciones socio-históricas particulares. Es necesario que los profesores propicien este trabajo analítico. Este planteamiento se aleja de situar a los medios como mero entretenimiento del aprendizaje. En tanto forman parte de la vida cotidiana de los actores escolares, la propuesta se fundamenta en la exigencia de comprender compleja y críticamente estos dispositivos simbólicos. Se sugieren algunas operaciones como: recuperar, analizar y producir discursos mediáticos; confrontar e intercambiar; proyectar la propia voz, socializar saberes, entre otros.

La EM toma relevancia en configuraciones sociales donde hay una débil relación entre los reclamos de los ciudadanos y las propuestas mediáticas (Alba Gutiérrez, 2009). Implica asumir los medios como servicio público y reconocer la responsabilidad de ellos en lo que significa crear debate social como base de un bienestar democrático.

El reto en América Latina es fortalecer, a través de la EM, el derecho a una educación de calidad, que garantice mayor igualdad social. Desde este umbral se proponen estas dimensiones de análisis para caracterizar las transformaciones de la escolaridad hoy. En este orden de ideas, en los diseños curriculares se reconoce una EM que establece nuevos parámetros para la educación de la mirada, para contribuir a la formación de una subjetividad emancipadora activa.

Esta investigación pretende ser una contribución para el campo pedagógico que vincula los procesos de enseñanza y de aprendizaje con los medios, las tecnologías, la comunicación y la cultura. Se plantea como un tema relevante a nivel regional en tanto busca contribuir a la reflexión y al diseño de programas de intervención pedagógica, y a la toma de decisiones relativas al nivel secundario.

## REFERENCIAS

Alba Gutiérrez, G. (2009). Los medios de comunicación en Colombia frente a las demandas de los ciudadanos.

*Actualidades Pedagógicas*, (54), 137-145. <https://doi.org/https://doi.org/10.19052/ap.957>.

Álvarez-Arregui, E., Rodríguez-Martín, A., Madrigal-Maldonado, R., Grossi-Sampedro, B., y Arreguit, X. (2017).

*Ecosystems of Media Training and Competence: International Assessment of Its Implementation in Higher Education*. [Ecosistemas de formación y competencia mediática: Valoración internacional sobre su implementación en la educación superior]. *Comunicar*, 15(51), 105-114. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-10>

Bacher, S. (2008). Escuela y TV: amor y recelo en un entorno líquido. *Comunicar*, 31(16), 541-545.

<https://doi.org/10.3916/c31-2008-03-048>

- Bacher, S. (2015). Competencias mediáticas. Diagnóstico entre estudiantes de nivel secundario del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. AVATARES de la comunicación y la cultura, 9 (1). Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/avatares/article/download/6681/7029>
- Bourdieu, P. (2013). La miseria del mundo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Buckingham, D., Frau-Meigs, D., Pérez Tornero, J.M., y Artigas, L.L. (Eds.) (2003). Youth Media Education. The Seville Seminar. Paris: UNESCO, Communication Development Division.
- Buckingham, D. (2007). Media education: literacy, learning and contemporary culture (Reprinted ed.). Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2010). The Future of Media Literacy in the Digital Age: Same Challenges for Policy and Practice. Media Education Journal, 47, 3-10. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/265155209\\_THE\\_FUTURE\\_OF\\_MEDIA\\_LITERACY\\_IN\\_THE\\_DIGITAL\\_AGE\\_SOME\\_CHALLENGES\\_FOR\\_POLICY\\_AND\\_PRACTICE](https://www.researchgate.net/publication/265155209_THE_FUTURE_OF_MEDIA_LITERACY_IN_THE_DIGITAL_AGE_SOME_CHALLENGES_FOR_POLICY_AND_PRACTICE)
- Buckingham, D. (2011). Media Literacy: New Directions or Losing our Way? Manifesto for Media Education Symposium. London: Royal Institute of British Architects Camilli-Trujillo, C., y Römer-Pieretti, M. (2017). Meta-synthesis of Literacy for the Empowerment of Vulnerable Groups. [Metasíntesis en alfabetización para el empoderamiento de grupos vulnerables]. Comunicar, 15(53), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-01>
- Castells, M. (2002). La era de la información: economía, sociedad y cultura. Madrid: Alianza.
- De Fontcuberta, M.M. (2009). Propuestas para la formación en educación en medios en profesores chilenos. Comunicar, 16(32), 201-207. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-03-001->
- De Oliveira, I. (2008). El derecho a la pantalla: de la educación a los medios a la educomunicación en Brasil. Comunicar, 16(31), 77-82. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-009>
- Dias-Fonseca, T., y Potter, J. (2016). La educación mediática como estrategia de participación cívica on-line en las escuelas portuguesas. Comunicar, 14(49), 9-18. <http://dx.doi.org/10.3916/C49-2016-01>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires–DGCE (2006). Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB. (2a ed). A. Zysman y M. Paulozzo (coords.) La Plata: Autor.

- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires–DGCyE (2007a). Curricular para la Educación Secundaria Construcción de Ciudadanía: 1º a 3º año. A. Zysman y M. PauloZZo (coords.) La Plata: Autor.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires–DGCyE (2007b). Marco General de Política Curricular: niveles y modalidades del sistema educativo. La Plata: Autor.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires–DGCyE (2007c). Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 2º año ESB. La Plata: Autor.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires–DGCyE (2010a). Diseño curricular para la educación secundaria: Marco general para el ciclo superior. La Plata: Autor.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires–DGCyE (2010b). Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior. ES4: Orientación Arte. La Plata: Autor.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires–DGCyE (2010c). Diseño curricular para la educación secundaria: Marco general para el ciclo superior. C. Bracchi (coord.). La Plata: Autor.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires–DGCyE (2010d). Diseño curricular para la educación secundaria: Marco general para el ciclo superior Orientación Ciencias Naturales. C. Bracchi (coord.). La Plata: Autor.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires–DGCyE (2010e). Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: historia. C. Bracchi (coord.). La Plata: Autor.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires–DGCyE (2011a) Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5º año: Orientación Arte. C. Bracchi y M. PauloZZo (coords.). La Plata: Autor.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires–DGCyE (2011b). Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5º año: Orientación Arte. C. Bracchi y M. PauloZZo (coords.). La Plata: Autor.

- Domaille, K., y Buckingham, D. (2001) *Where Are We Going and How Can We Get there? General findings from the UNESCO Youth Media Education Survey 2001*. London 2001. Recuperado de [http://www.ccsonline.org.uk/mediacentre/Research\\_Projects/unesco\\_survey.html](http://www.ccsonline.org.uk/mediacentre/Research_Projects/unesco_survey.html)
- Dornaletche, J., Buitrago, A., y Moreno, L. (2015). Categorización, selección de ítems y aplicación del test de alfabetización digital online como indicador de la competencia mediática. *Comunicar*, 12(44), 177-185. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-19>
- Felini, D. (2014). Quality Media Literacy Education. A Tool for Teachers and Teacher Educators of Italian Elementary Schools. *Journal of Media Literacy Education*, 6(1), 28-43. Recuperado de <http://goo.gl/eBXkAy>
- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 9(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- García Canclini, N. (2010). ¿De qué hablamos cuando hablamos de resistencia? *Revista Estudios Visuales* 7(1), 16-37.
- García, A., y Velásquez, D. (2010). Lectura crítica de medios y estilos de aprendizaje: una experiencia IAP en el programa de Tecnología en Comunicación Gráfica de la Universidad Minuto de Dios. *Actualidades Pedagógicas*, (55), 155-164. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1068&context=ap>
- García, N. (2008). Libros, pantallas y audiencias: ¿qué está cambiando? *Comunicar*, 15(30), 27-32. <https://doi.org/10.3916/c30-2008-01-004>
- Grafe, S., y Tiede, J.(2016). Pedagogía mediática en la formación de profesores de Alemania y EEUU. *Comunicar*, 24(49), 19-28. <http://doi.org/10.3916/C49-2016-02>
- Grijalva-Verdugo, A., y Moreno-Candil, D. (2017). Empoderamiento social en contextos violentos mexicanos mediante la competencia mediática. *Comunicar*, 25(53), 29-38. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-03>
- Gillmor, D. (2006). *We the Media: Grassroots Journalism by the People, for the People*. Sebastopol: O'Reilly Media, Inc

- Heim, J., Brandtzæg, P. B., Kaare, B. H., Endestad, T., y Torgersen, L. (2007). Children's usage of media technologies and psychosocial factors. *New Media & Society*, 9(3), 425-454. <https://doi.org/10.1177/1461444807076971>
- Honorable Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (27 de junio de 2007) Ley de Educación Provincial. [Ley 13.688 de 2009]. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/docentes/capacitaciondocente/pruebadeseleccion2008/presentacion/Normativa%20Comun/Ley%2013688-07.pdf>
- Huergo, J.A. (2008). La relevancia formativa de las pantallas. *Comunicar*, 15(30), 73-77. <https://doi.org/10.3916/c30-2008-01-011>
- Lee, A., y So, C. (2014). Media Literacy and Information Literacy: Similarities and Differences. [Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias]. *Comunicar*, 21(42), 137-146. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-13>
- López, M. (2008). ¿Aprenden las audiencias infantiles con los medios? *Comunicar*, 15(30), 55-59. <https://doi.org/10.3916/c30-2008-01-008>
- Manchego, L. M., y Saavedra, C. E. (2017). Narrativas transmedia: un mecanismo de comunicación en la infancia. *Actualidades Pedagógicas*, (70), 205-220, <http://dx.doi.org/10.19052/ap.3978>
- Martín Barbero, J. (2003). *Comunicación, medios y educación: un debate para la democracia*. Barcelona: Octaedro.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group.
- Morduchowicz, R. (2011). La educación para los medios es una educación para la democracia. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*, 19(2), 16-20. <http://dx.doi.org/10.20396/resgate.v19i22.8645714>
- Nupairoj, N. (2016). El ecosistema de la alfabetización mediática: Un enfoque integral y sistemático para divulgar la educomunicación. *Comunicar*, 24(49), 29-37, <https://doi.org/10.3916/C49-2016-03>
- Ontario's Ministry of Education. (1989). *Media Literacy: Resource Guide, Intermediate and Senior Divisions*. Autor.

- Pegurer-Caprino, M., y Martínez-Cerdá, J. (2016). Alfabetización mediática en Brasil: experiencias y modelos en educación no formal. *Comunicar*, 24(49), 39-48. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-04>
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: Esto es educación, y la escuela dijo: Yo me ocupo. En P. Pineau, I. Dussel, M. Carusso. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp.27-52). Buenos Aires: Paidós.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Recuperado de <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Ramírez, A., y González, N. (2016). Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España. *Comunicar*, 24(49), 49-58. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-05>
- Rey, J., Hernández-Santaolalla, V., Silva-Vera, F., y Meandro-Fraile, E. (2017). Alfabetización mediática y discurso publicitario en tres centros escolares de Guayaquil. *Convergencia. Revista de ciencias sociales*, 74, 187-207. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11441/61331>
- Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F., López-Pastor, V., y Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar*, 25(52), 73-82. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-07>
- Saez, V. (2017). La presentación dicotómica del espacio escolar en los discursos mediáticos. *Revista Última Década*. 25 (47), 183-221. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v25n47/0718-2236-udecada-25-47-00183.pdf>
- San Martín, P. (2003). *Hipertexto: seis propuestas para este milenio*. Buenos Aires: La Crujía.
- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (14 de diciembre de 2006) *Ley de Educación Nacional*. [Ley 26.206 de 2006]. Recuperado de <http://www.secgral.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/docs/Ley-26206-de-Educacion-Nacional.pdf>
- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (10 de octubre de 2009) *Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual*. [Ley 26.522 de 2009]. Recuperado de <http://www.informatica-juridica.com/anexos/ley-26-522-de-servicios-de-comunicacion-audiovisual-de-10-de-octubre-de-2009/>

---

Sirvent, M. T. (2003). El Proceso de Investigación. Investigación y Estadística I. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).

Thomas, E. (1990). New Directions in Media Education. (Informe sobre la International Conference on Media Education), University of Toulouse, Francia. Recuperado de [https://www.mediagram.ru/netcat\\_files/106/104/h\\_7fe56ea22e436049bf54427065a06679](https://www.mediagram.ru/netcat_files/106/104/h_7fe56ea22e436049bf54427065a06679)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-Unesco (2012) Media and Information Literacy. Recuperado de <https://en.unesco.org/themes/media-and-information-literacy>

Varela, J., y Álvarez Uría, F. (1991). Arqueología de la escuela. Madrid: Piqueta.

Vernier, M. Cárcamo, L., y Scheihing, E. (2018). Pensamiento crítico de los jóvenes ciudadanos frente a las noticias en Chile. Comunicar, 26(54), 101-110. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-10>

Wainerman, C., y Sautú. R. (2011). La trastienda de la investigación científica. Buenos Aires: Manantial.