








Perspectivas docentes para una agenda crítica en educación mediática post COVID-19. Estudio comparativo en Latinoamérica

Teachers' perspectives for a critical agenda in media education post COVID-19. A comparative study in Latin America

-  Dr. Julio-César Mateus. Profesor, Facultad de Comunicación, Universidad de Lima (Perú) (jimateus@ulima.edu.pe) (<https://orcid.org/0000-0001-5161-3737>)
-  Dr. Pablo Andrada. Profesor, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de La Serena (Chile) (pablo.andrada@userena.cl) (<https://orcid.org/0000-0002-2887-5517>)
-  Dra. Catalina González-Cabrera. Profesora, Escuela de Comunicación, Universidad del Azuay, Cuenca (Ecuador) (cgonzalez@uazuay.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-1367-9337>)
-  Dra. Cecilia Ugalde. Profesora, Escuela de Comunicación, Universidad del Azuay, Cuenca (Ecuador) (cugalde@uazuay.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0001-7716-6023>)
-  Dr. Sebastián Novomisky. Profesor, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires (Argentina) (sebastiann@perio.unlp.edu.ar) (<https://orcid.org/0000-0002-5705-9332>)

RESUMEN

La pandemia causada por la COVID-19 en América Latina obligó a transitar de un modelo educativo presencial a uno a distancia atravesado por la emergencia, las precariedades tecnológicas y la falta de planificación. Esto ha agudizado las necesidades de educación mediática en la región. En ese contexto, se analizó los cambios ocurridos para proponer una agenda crítica desde la perspectiva de los docentes. En primer lugar, se realizó una revisión documental de fuentes oficiales para conocer las estrategias de los cuatro países de estudio: Argentina, Ecuador, Chile y Perú. En segundo lugar, se llevaron a cabo ocho grupos focales con docentes de primaria de instituciones públicas y privadas para conocer su percepción sobre sus competencias mediáticas y las de sus estudiantes, el impacto de la pandemia en sus prácticas y necesidades, y los retos emergentes en esta crisis. Los resultados apuntan a la necesidad de capacitaciones pertinentes en el manejo de las TIC, así como estrategias que atiendan las brechas de conectividad, la falta de ambientes adecuados y la sobrecarga laboral. Los resultados específicos por país, las diferencias y demandas propias de cada contexto, se discuten en este trabajo como aportes al desarrollo de una agenda crítica en educación mediática.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic in Latin America forced a transition from a face-to-face educational model to a distance model affected by emergencies, technological precariousness, and lack of planning. This has heightened the need for media literacy in the region. In this context, the changes that have occurred were analyzed in order to propose a critical agenda from the perspective of teachers. First, a desk research of official sources was carried out to learn about the strategies of the four countries under study: Argentina, Ecuador, Chile, and Peru. Secondly, eight focus groups were conducted with primary school teachers from public and private institutions to learn about their perception of their own and their students' media competencies, the impact of the pandemic on their practices and needs, and the emerging challenges in this crisis. The results shed light on the need for relevant ICT training from a media literacy perspective, and strategies to address connectivity gaps, lack of adequate environments and work overload. The specific results per country and the differences and demands of each context are discussed in this work as contributions to the development of a critical agenda in media education.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Alfabetización mediática, competencia digital, competencia mediática, docencia, educomunicación, COVID-19. Media literacy, digital skills, media competencies, teaching, educommunication, COVID-19.

1. Introducción y estado de la cuestión

Desde la aparición del «Currículo para profesores sobre alfabetización mediática e informacional» de la Unesco (Wilson et al., 2011) hasta su reciente actualización, se promueven en el mundo iniciativas para incidir en una formación docente que responda a las necesidades de ciudadanos mediatizados (Renés-Arellano et al., 2021). Por un lado, la transformación digital ha generado nuevos retos vinculados con la gestión de datos personales, la algoritmización de los sistemas informativos, la necesidad de construir identidades online coherentes y combatir la desinformación y las noticias falsas (Unesco, 2021). Por el otro, el impacto de la COVID-19 en regiones como América Latina ha agudizado brechas estructurales. Entre ellas, las desigualdades socioeconómicas que condicionan altos niveles de segregación escolar y asimetrías en el acceso a los medios: el 90% de los hogares del sector rural no accede a Internet y el grupo etario que tiene menos conectividad son los niños de 5 a 12 años; asimismo, la baja velocidad de conexión limita o impide la educación remota (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020). También han sido expuestas las brechas entre las escuelas rurales y urbanas, así como las públicas y privadas, a las que se suman otras como las de género (Mateus & Andrada, 2021).

En este contexto pandémico, urge investigar el alcance e impacto de las estrategias de enseñanza a distancia desplegadas por los estados, sobre todo en países económicamente menos desarrollados. Al mismo tiempo, resulta pertinente relevar la voz de los docentes de las escuelas, aún invisibilizados en la literatura (Perdomo, 2021), con la finalidad de aportar a la construcción de una agenda crítica para la educación mediática. Esta agenda parte del reconocimiento de las condiciones existentes en la región y propone un marco de referencia alternativo a los marcos hegemónicos de países desarrollados, que resultan muchas veces inaplicables al omitir contextos estructurales y culturales en desventaja (Carlsson, 2020; Pettersson, 2018). La educación mediática alude al conjunto de capacidades críticas y creativas para interactuar con los medios que se desarrollan desde el sistema formal a partir de una serie de condiciones, tales como la existencia de un sistema de medios plural, acceso y conectividad al alcance de los ciudadanos, políticas y normas curriculares que la alienten, así como planes de formación docentes (Mateus et al., 2019). El enfoque de la educación mediática en América Latina, conocida como educomunicación, encuentra al menos dos rasgos particulares. Primero, se concibe desde la teoría de la dependencia y los desarrollos pedagógicos de Paulo Freire (2005) con respecto a la liberación del oprimido, la perspectiva crítica y la importancia del diálogo como metodología (Bermejo-Berros, 2021). Esto indica que su desarrollo trasciende el campo comunicacional y se construye desde la cultura y la política. Segundo, se incuba en un contexto de desigualdades y precariedades materiales en el acceso a los medios.

Con la incorporación de la informática en la escuela, conocida como el «salto tecnológico» (Fuenzalida, 2005), la preocupación por los medios sonoros y audiovisuales fue reemplazada en muchos países por compras masivas de dispositivos digitales y creación de asignaturas TIC, sin que esto suponga el desarrollo de políticas de formación docente que respondan a la tradición educomunicativa. Así, la incorporación de la competencia digital, presente en todos los planes de estudio de la región, padece de un tono excesivamente prescriptivo vinculado al uso concreto e instrumental de la tecnología educativa (Mateus et al., 2019). En esa línea, la mayoría de los marcos de referencia que introducen las TIC en la experiencia docente son «modelos performativos de evaluación, control y formación en destrezas técnicas básicas» (Castañeda et al., 2018: 14), y no articulan prácticas transmedia ni contenidos generados por los usuarios cada vez más cotidianos en las experiencias vitales de niñas, niños y adolescentes con acceso a Internet (Scolari et al., 2020).

Este trabajo suscribe la idea de que la educación mediática «no puede convertirse en un medio para crear consumidores y usuarios de tecnología, ni puede depender en modo alguno de los intereses comerciales de las empresas dominantes en cada momento» (Gutiérrez-Martín & Tyner, 2012: 32), sino que exige reconocer la complejidad inherente al capitalismo digital contemporáneo (Buckingham, 2019). Asimismo, propone «seguir avanzando en redefinir el concepto y adaptar la educación en medios al actual escenario» (Rodríguez-Vázquez et al., 2020: 52), tomando como punto de partida los cambios emergentes con la pandemia global de la COVID-19 que han puesto al sistema educativo en una situación de singular dependencia de los medios de comunicación, lo cual ha hecho aun más notable la histórica tensión entre la cultura escolar y la cultura tecnomediatizada (Novomisky, 2020).

2. Material y métodos

2.1. Objetivos

Los objetivos del estudio fueron, en primer lugar, analizar las estrategias desplegadas en Argentina, Chile, Ecuador y Perú para responder al contexto educativo causado por la pandemia de la COVID-19. En segundo lugar, explorar la percepción de los docentes de los cuatro países sobre los retos y oportunidades de la educación mediática en este contexto, con el objetivo de pensar una agenda crítica que aporte a su desarrollo.

2.2. Procedimiento y muestra

La investigación se realizó en cuatro países: Argentina, Chile, Ecuador y Perú. Se seleccionó el enfoque cualitativo porque el propósito del estudio fue profundizar en los puntos de vista, interpretaciones y significados que dan los docentes a los temas de estudio (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

En primera instancia, el trabajo se centró en la búsqueda de documentos oficiales que contenían las estrategias gubernamentales implementadas para llevar a cabo la educación a distancia en el contexto de la COVID-19. Para ello, se revisaron informes difundidos en los portales institucionales de los ministerios de educación de los cuatro países, así como las noticias institucionales publicadas en los medios de comunicación. La búsqueda abarcó publicaciones desde marzo de 2020 hasta mayo de 2021.

En segundo lugar, se realizaron dos grupos focales en cada país (ocho en total), compuestos por docentes de centros privados y públicos de zonas urbanas. El muestreo fue realizado a conveniencia según las necesidades de investigación. Los participantes fueron convocados a través de diferentes vías; por ejemplo, al mantener convenios institucionales o por haber participado en anteriores proyectos de investigación. Los docentes participantes fueron en su mayoría mujeres (70%) y todos imparten distintas asignaturas a estudiantes de entre 9 y 11 años, que pertenecían a los grados 4°, 5° y 6° de educación básica (primaria). Todos manifestaron previamente su consentimiento para formar parte de la investigación. Cabe señalar que el método de grupos focales permite interrogar a varios individuos de forma sistemática y simultánea teniendo como base una guía de temas que, en este caso, ayudó a obtener datos de las experiencias vividas, percepciones y descripciones en el entorno educativo a distancia (Babbie, 2010). Los grupos focales se realizaron a través de la plataforma Zoom y contaron con entre siete y nueve participantes cada uno, número suficiente por la temática tratada (Creswell, 2005).

El número de grupos focales se definió al ir comparando los resultados y confirmar que la información obtenida dejaría de ser nueva si se realizaban más. Según Buss et al. (2013), la sinergia del grupo forma un proceso dinámico y único que permite que cada grupo focal sea entendido como un contexto, por lo que se consideró relevante y suficiente obtener información diferenciada de un grupo en escuelas privadas y otro en escuelas públicas de las zonas urbanas antes mencionadas.

La guía de grupos focales (Tabla 1: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.15070317>) fue elaborada a partir de la revisión de la literatura y fue validada en un grupo focal piloto que sirvió para ordenar los temas a tratar y esclarecer algunas preguntas cuyos conceptos no resultaban claros. Las preguntas se organizaron en tres ejes temáticos: Cultura digital y formación en alfabetización mediática; competencias mediáticas de los estudiantes; y amenazas y oportunidades detectadas en la práctica docente para la construcción de una agenda crítica.

3. Análisis y resultados

3.1. Respuestas ante la COVID-19

En los cuatro países analizados se suspendieron las clases presenciales entre el 12 y el 16 de marzo de 2020 y se generaron estrategias para que los estudiantes pudieran continuar con clases a distancia (Tabla 2). Así, en Perú, se implementó la estrategia «Aprendo en Casa» que ofrece contenidos para radio, televisión e Internet vinculados con el currículo, además de temas socioemocionales y de cultura ciudadana. En el 2021, las autoridades corrigieron algunas fallas detectadas en su implementación inicial, tales como el diseño de materiales para estudiantes de ámbitos y necesidades particulares (especiales o interculturales) (Ministerio de Educación del Perú, s. f.). Por su parte, en Ecuador, se estableció el plan «Aprendemos Juntos en Casa», que cuenta con orientaciones del currículo priorizado y contenidos para las diferentes

regiones del país y niveles educativos. También se diseñó el programa educativo «Aprender en la Tele», disponible en televisión y radios rurales comunitarias (Ministerio de Educación del Ecuador, s. f.). Mientras que, en Argentina, se creó el programa «Seguimos Educando», que articula los contenidos de TV, de radio, una serie de cuadernillos impresos y materiales digitales (Ministerio de Educación de Argentina, s. f.). Finalmente, en Chile, se estableció el programa «Aprendo en Línea» con secciones multimedia para estudiantes, docentes y apoderados (Ministerio de Educación de Chile, s. f.); además, se creó el canal educativo TV Chile Educa. En suma, las estrategias en los cuatro países apuntaron a una educación a distancia de emergencia a partir de portales web que ofrecieran contenidos multimedia, pero que también incluyeron a los medios de comunicación «tradicionales», necesarios por las brechas de conectividad antes descritas.

Estos planes fueron complementados con algunas entregas de dispositivos tecnológicos a los estudiantes y docentes. En Ecuador se entregaron tablets a estudiantes del sistema educativo público y hubo donaciones de empresas privadas de portátiles, teléfonos, chips, entre otros dispositivos a los estudiantes más necesitados (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020). Mientras tanto, en Perú, se entregaron tablets para estudiantes y docentes de zonas rurales y urbanas focalizadas, y algunas empresas de telecomunicaciones desarrollaron iniciativas para liberar el acceso de contenidos oficiales a los usuarios de las geografías de difícil acceso (RPP, 2021). Por su parte, en Argentina, se implementó un plan que abarcó conectividad, equipamiento, formación y capacitación docente y una plataforma federal educativa de navegación gratuita. Dentro de este plan, se entregaron computadoras portátiles para estudiantes (Educ.ar, 2021). Del mismo modo, en Chile, se entregaron notebooks con Internet gratis a estudiantes de séptimo año (12 años) en situación de vulnerabilidad (CNN Chile, 2020). Además, los estudiantes de las escuelas técnicas más vulnerables de tercer medio (16 años) recibieron Internet gratuito del sector privado (Ministerio de Educación de Chile, 2020a).

País	Estrategias de educación a distancia	Estrategias de compra y distribución de TIC
Argentina	Seguimos Educando Plan Federal Juana Manso	100.000 notebooks (2020) y 633.000 (2021) para estudiantes de secundaria.
Chile	Aprendo en Línea Educa Chile (canal TV)	122.000 notebooks con Internet para 7° grado y 16.000 tablets con Internet para estudiantes técnico-profesionales de secundaria.
Ecuador	Aprendemos Juntos en Casa	6.745 tablets donadas por empresas privadas. 100.000 tablets entregadas por el Gobierno.
Perú	Aprendo en Casa	1.056.430 tablets para estudiantes y docentes de zonas rurales y urbanas focalizadas.

La formación previa de los docentes condicionó la implementación de iniciativas de educación mediática durante la emergencia. En Perú, la Defensoría del Pueblo (2020) alertó el desnivel en la preparación para el uso pedagógico de las TIC, sobre todo en sectores rurales. En Chile, el ajuste curricular de 2009 dejó la enseñanza de los medios de comunicación en un lugar accesorio e incluyó a la tecnología como una asignatura de la enseñanza secundaria (Andrada et al., 2019). En Argentina, a partir del programa «Conectar Igualdad» se desplegaron incorporaciones curriculares hasta el 2016; luego, debido a la crisis económica, se focalizaron reformas como los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Educación Digital, Programación y Robótica en 2018. Ecuador aparece como una excepción: un estudio de Rivera et al. (2016) reconoció que los docentes contaban con una competencia mediática de nivel medio y los estudiantes consideran mayoritariamente que sus docentes poseen las habilidades para diseñar la docencia virtual en el contexto de la pandemia (Tejedor et al., 2020).

En este contexto, la priorización curricular en la pandemia se acotó al uso de la tecnología para aprender y conocer. En Ecuador, el currículo priorizado en la emergencia indica la importancia de desarrollar competencias digitales, al tiempo que reconoce las asimetrías en el acceso. En Perú, el Ministerio de Educación promovió que los docentes seleccionen herramientas digitales pertinentes para el desarrollo de las competencias de los estudiantes, y que estas sean incluidas en los procesos de planificación y evaluación formativa. Esto requirió a los docentes de todas las asignaturas evaluar las habilidades de sus estudiantes y su desenvolvimiento en entornos virtuales. En Chile, la priorización curricular fue opcional

y flexible para los establecimientos educativos con una duración de dos años (2020-2021). Esta define los conocimientos «esenciales» que deben ser abordados y tiene tres criterios principales: equilibrio entre los objetivos de los ejes curriculares o líneas formativas; coherencia de aprendizaje y respuesta a una progresión en el ciclo que facilita el aprendizaje; y el ser imprescindibles para continuar la enseñanza del año siguiente (Ministerio de Educación de Chile, 2020b). En Argentina, las reformas orientan el currículo a la priorización y reorganización de saberes, la diversificación de las estrategias de enseñanza y metas de aprendizaje; la revisión de tiempos y recursos complementarios, así como las propuestas didácticas de intensificación de la enseñanza que combinan trabajo en la escuela y en el hogar en el marco de los calendarios establecidos (Consejo Federal de Educación, 2020a).

Por otro lado, una de las consecuencias más graves de la pandemia en la región ha sido el abandono o deserción escolar, que ha demostrado que no todos están en igualdad de oportunidades para adaptarse a la modalidad virtual. En Ecuador, un 3% del total de la población estudiantil está en riesgo de abandono escolar, mientras que 90.000 niños y jóvenes dejaron los estudios por falta de implementos tecnológicos (Teleamazonas, 2021) y 200.000 estudiantes pasaron de la educación privada a la pública (Ecuavisa, 2021). En el Perú, la cifra de deserción escolar llegó a 370.000 estudiantes (El Comercio, 2021); se produjo el cierre de miles de centros educativos privados, la migración de más de medio millón de estudiantes de instituciones privadas a públicas y la disminución de la matrícula escolar en al menos 15% (Cueto et al., 2020). Las consecuencias en Argentina son similares: se estima que un millón de estudiantes se desvincularon del sistema educativo (Consejo Federal de Educación, 2020b). En Chile, la deserción escolar llegó a un 6% de la población escolar (Ministerio de Educación de Chile, 2021).

Ante esto, los gobiernos han buscado frenar este problema. En Ecuador se autorizaron programas piloto de regreso a clases, pero las circunstancias obligaron a recular la estrategia (Servicio Nacional de Gestión de Riesgos y Emergencias, 2021). En Perú, se publicó a inicios de 2021 una normativa para el regreso a clases presenciales de manera gradual, flexible, voluntaria y segura, aún en proceso de implementación. En Argentina, el Ministerio creó un programa destinado para estudiantes que dejaron el sistema y que alcanzó a más de 361.000 alumnos (Consejo Federal de Educación, 2020b). En Chile, los directores de escuelas utilizaron una herramienta de gestión de contacto que permitió vincular a seis de cada 10 niños que se habían desvinculado del colegio entre agosto y diciembre de 2020. A ello se sumó un Sistema de Alerta Temprana que reporta estudiantes en riesgo de exclusión escolar para implementar estrategias de retención focalizadas (Ministerio de Educación de Chile, 2021).

3.2. Cultura digital y formación docente

Como resultados de los grupos focales, las nociones de cultura digital, competencias y educación mediática encontraron coincidencias en las voces de los docentes de los cuatro países, relacionadas con el énfasis en el uso de las tecnologías más como herramientas que como mediadoras culturales. En general, según los docentes, la definición de cultura digital depende del acceso tecnológico. En Argentina, Ecuador y Perú se observó una marcada diferencia entre docentes de escuelas públicas y privadas, ya que los estudiantes de escuelas privadas son los que más dispositivos tienen y «desarrollan una mayor cultura digital». En Chile, mencionaron que existe un «analfabetismo digital en los estudiantes» y, al igual que en Perú, reconocieron que los medios fueron una solución de emergencia en medio de la crisis sanitaria para «comunicar e integrar». Los docentes de instituciones privadas de Ecuador y Chile destacaron un cambio de paradigma: abandonar la enseñanza lineal y ampliar la mirada hacia otros medios. Por su parte, el concepto de ciudadanía digital apenas apareció en los grupos focales.

En cuanto a la formación docente en temas de análisis, uso y producción en medios de comunicación, en los cuatro países los gobiernos e instituciones públicas (y en muchos casos las propias instituciones educativas) implementaron programas de capacitación para los maestros, principalmente como parte de proyectos suscritos con empresas que les proveen servicios tecnológicos (Google, Microsoft, etc.). Los docentes manifestaron que la formación recibida no ha sido suficiente, o que la consideran básica, lo cual los ha obligado a aprender de forma autodidacta. Queda en evidencia también que la formación en TIC no es homogénea, y que la capacitación no distingue entre los distintos niveles de conocimientos previos. En Argentina, los docentes manifestaron que la capacitación se debería hacer extensiva a las

familias de los estudiantes para que puedan ayudar a las niñas y niños. La capacitación recibida por los docentes estuvo vinculada al manejo de aulas virtuales (Classroom, Moodle), plataformas de videollamada (Zoom, Meets o Teams) o herramientas lúdicas (Kahoot, Quizizz), además del uso de programas para realizar presentaciones digitales (Power Point, Prezi), entre otras. Algunos maestros recibieron capacitación específica en otras herramientas, pero solo en Ecuador se reportó la elaboración de videos, cómics y memes como actividades de clase, especialmente en instituciones privadas donde el acceso a dispositivos e Internet lo permite.

Otro asunto emergente fue el de las noticias falsas. En Chile, los profesores apuntaron a la importancia de investigar las fuentes. En los centros privados hablaron de criterios puntuales, como verificar la ortografía de los textos, la presencia de un logotipo o la facilidad para reconocer la autoría. Los docentes de los cuatro países reconocieron carencias para poder identificar y enseñar a diferenciar noticias falsas en medios digitales. En Chile y Ecuador, los docentes señalaron interés en abordar lo multimedial con una didáctica del mensaje a través de la imagen y el video, y no del discurso que está en los libros impresos. En Ecuador, además, mencionaron su interés en usar herramientas para la evaluación en línea, capacitación sobre búsquedas seguras e información para ser más eficientes al realizarlas. Por su lado, en Argentina y Perú, los docentes demandaron mayor capacitación específica y pertinente, pues las capacitaciones suelen ser comunes para todos los niveles y áreas curriculares.

Las barreras que se identificaron en los cuatro países fueron la falta de acceso a los dispositivos electrónicos (por sus altos costos) y a una buena conexión a Internet, sobre todo en las instituciones públicas; en Chile, además, mencionaron el cansancio por «tantas horas» frente a una computadora. Por su parte, en Argentina algunos docentes consideran errado extrapolar las clases presenciales a la modalidad a distancia sin un proceso de adaptación más riguroso. Todos los participantes en los grupos focales señalaron el incremento de la carga laboral, los riesgos de privacidad, así como la dificultad de la integración educativa de estudiantes con capacidades diferentes.

3.3. Competencias mediáticas de los estudiantes

A nivel curricular, los cuatro países se encontraban en una transición digital antes de la pandemia, con nuevas competencias mediáticas o tecnológicas en los currículos, sobre todo con un enfoque transversal que desaparecía las clásicas asignaturas de informática. En Ecuador, un docente señaló que el constante reajuste del currículo, que «en 10 años ha cambiado cinco veces», representó una barrera para el desarrollo de competencias mediáticas de los estudiantes. No obstante, la transversalización curricular permitió que docentes de asignaturas como Historia y Geografía contrasten fuentes, elaboren argumentos y promuevan que el estudiante los comunique; aunque, al igual que en Chile y Perú, «buscan información, pero no hay reflexión sobre los medios». En Perú, el currículo iniciado en 2017 contiene orientaciones insuficientes que, según los docentes, siguen asociándose a la asignatura de computación.

Al igual que con los docentes, las brechas de acceso condicionan las prácticas mediáticas de sus estudiantes. Hubo coincidencia en que la mala conectividad es un factor determinante para evaluar las capacidades mediáticas. Algunos docentes de escuelas peruanas, por ejemplo, señalaron que los padres con menos recursos llegan a considerar las TIC como «un gasto excesivo». Estas asimetrías llevan a los docentes, sobre todo de escuelas públicas, a trabajar de forma desequilibradas según las posibilidades tecnológicas de cada alumno, apoyados muchas veces solo en materiales impresos sin acceso a clases virtuales. Quienes sí pueden conectarse, lo hacen por pocos minutos y con limitaciones importantes. Los docentes chilenos añadieron que se dificulta trabajar con estudiantes más pequeños sin un adulto que los apoye en sus casas. A ello se suma el bajo capital cultural de algunas familias debido a la poca estimulación que reciben los niños para el estudio. En Chile y Perú, en la escuela privada se consideran «privilegiados» en comparación con la pública, y destacan las diferencias en la comodidad para el estudio en ambientes más adecuados. Además, los docentes chilenos refirieron diferencias en la inteligencia emocional entre sus estudiantes en la pandemia y manifestaron que algunas familias prefieren que los niños vayan a trabajar en la emergencia sanitaria y económica antes que estudiar.

Algunos estudiantes con acceso tecnológico más favorable, sobre todo en escuelas privadas, han demostrado competencias vinculadas con la producción y difusión de contenidos al elaborar recursos

audiovisuales. En Ecuador, los docentes señalaron que el uso de medios colabora con el desarrollo de la expresión oral. En las instituciones con mayores recursos, las capacidades frecuentes fueron la producción de videos y difusión en plataformas como YouTube, la creación de memes, stickers y cómics con la ayuda de aplicaciones que aprendieron de forma autodidacta. Los docentes argentinos de escuelas públicas hablaron de las oportunidades que brinda TikTok, aunque sus pares peruanos mostraron preocupación por los riesgos que las redes sociales entrañan. En los grupos focales de Argentina y Perú se mencionó nuevamente la narrativa del «nativo digital que aprende velozmente». Por su parte, en los focus chilenos se habló de Instagram, pero se hizo referencia a un conocimiento sin profundidad y solo funcional al entretenimiento.

Finalmente, los docentes reconocieron las capacidades de adaptación de sus estudiantes al entorno virtual, particularmente en Argentina, donde destacaron el trabajo colaborativo y autónomo. Sus pares peruanos coincidieron en reconocer en el esquema virtual el desarrollo de un «lenguaje propio» y un «sentido de indagación» que no están aprovechando. Esto se matiza con las afirmaciones de docentes chilenos al señalar que a algunos estudiantes les cuesta más desenvolverse en las plataformas digitales porque tienen déficit atencional, son tímidos o más retraídos. Aunque reconocen las habilidades para producir contenido, los docentes chilenos y peruanos señalaron la carencia de habilidades básicas como «redactar un correo electrónico», así como la ausencia de capacidades críticas, pues «no ven más allá del aparato».

3.4. Construcción de una agenda crítica

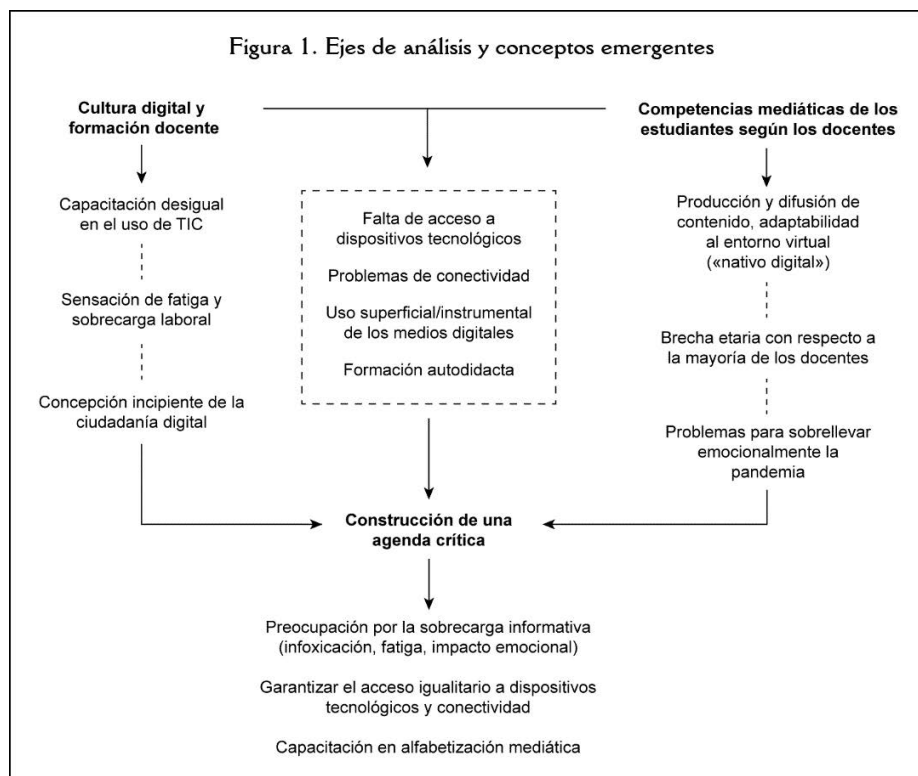
Los docentes proponen una agenda crítica en educación mediática que parta de la prioridad de superar las carencias materiales presentes en cada territorio. Luego, plantean formar en capacidades críticas para comprender los medios desde su rol social de informar, así como aprovechar las oportunidades que ofrecen, teniendo en cuenta las habilidades que se desarrollan con facilidad en las redes sociales de moda, pero de forma limitada en tareas que escapan a estas.

En Ecuador, algunos docentes manifestaron que se debe incluir una formación mediática más profunda de los estudiantes, que vaya más allá del manejo de programas. Afirmaron, al igual que sus pares en los otros países, que las niñas y niños «captan rápidamente» el funcionamiento de plataformas y aplicaciones, lo que facilita un mayor aprendizaje siempre que el acceso, la conectividad y la capacitación docente sean favorables. La visión que tienen de los medios de comunicación y de las redes sociales no es buena, asocian a los medios con información, pero de la mano de esa información hay mucho estrés, malas noticias, un enfoque negativo y pesimista de la vida. En Perú, los docentes ven a los medios de comunicación tradicionales en un doble rol: entretener e informar. Consideran que están aún lejos de tener un rol educador, por más que tengan una obligación constitucional de hacerlo. En cuanto a los medios digitales, les preocupa la sobrecarga informativa y los impactos emocionales en sus estudiantes: cansancio, hartazgo, fatiga e infoxicación. A esto se añade, en el caso de los docentes de escuelas rurales, la frustración por la mala conectividad y el que sus estudiantes no puedan participar del derecho a educarse por no tener cómo. En Argentina, muchos de los comentarios que construyen la agenda crítica surgieron de las carencias y deficiencias vistas en los puntos anteriores: cultura digital y competencias de los alumnos. Aquí los docentes reconocieron tres aspectos centrales a fortalecer: la necesidad de garantizar el acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad, la esencialidad de ofrecer capacitaciones y la urgencia en la inversión en infraestructura, recursos y salarios.

En cuanto al acceso a las tecnologías, los docentes de las escuelas estatales destacaron el papel de algunas políticas públicas, como el plan «Conectar Igualdad», que entregaba computadoras portátiles a docentes y estudiantes, y que fue desmantelado en 2016. Concordaron en la necesidad de establecer programas de apoyo para que docentes y familias puedan hacerse de los dispositivos, así como garantizar planes universales de acceso a Internet. En cuanto a los contenidos curriculares, consideraron sustancial que se instituyan materias del área de computación y tecnología en todo el nivel y que estas no se hallen centradas en el uso instrumental; también apuntaron a la falta de abordaje de temas específicos como el uso responsable de las redes. En Chile, la visión de los medios es que tienen como función informar, pero que desde el estallido social de 2019 se encuentran cuestionados porque existe la percepción que

desinforman y confunden. En la escuela pública, se señala que después del estallido aparecieron nuevos medios en Internet que muestran lo que no se ve en televisión, lo cual rompe la burbuja informativa, y que la función de los medios debería ser fiscalizar al poder. En cuanto a la educación con medios, como la educación a distancia, se expresa que se pierde la parte humana porque se desconocen los sentimientos y no reemplaza el trato personal, si bien permite llegar a más lugares. En la escuela privada se enfatiza que los medios están en deuda: informan de manera tradicional y no se hacen cargo de los cambios producidos por la pandemia.

En suma, los docentes entrevistados destacan la necesidad de conexión a Internet, la esencialidad del uso de dispositivos para poder ofrecer una continuidad pedagógica en pandemia y la urgencia de una educación mediática desde un enfoque en ciudadanía (Figura 1).



4. Discusión y conclusiones

Las respuestas ante la crisis sanitaria en los cuatro países estudiados buscaron salvaguardar el derecho a la educación con estrategias de educación a distancia. Implementaron canales multimedia con base en plataformas web y, en menor medida, dotaron de tecnología y conectividad a ciertos sectores vulnerables. Sin embargo, un grupo relevante ha quedado excluido de la escuela y otro ha empobrecido la calidad de su aprendizaje debido a la carencia de los elementos mínimos para estudiar, especialmente en el sector público donde se concentra la mayoría de la población, lo que coincide con resultados de otros estudios realizados en la región (Mateus & Andrada, 2021).

El estudio realizado reveló características comunes en los cuatro sistemas educativos. Primero, la deficiencia tecnológica, que no se limita a la escasez de dispositivos o falta de conectividad, sino también a la velocidad de conexión; segundo, la falta de capacitación docente que trascienda lo instrumental del medio; y tercero, que los estudiantes con mayor acceso a TIC tienen más facilidad para incorporar conocimientos a través de plataformas, programas y aplicaciones, lo que no debe limitar la necesidad de una educación mediática que les permita desarrollar una visión crítica que les permita capacidades de apropiación.

El desarrollo de la competencia mediática en los estudiantes escolares mejora con la capacitación que reciben en el área (Rey et al., 2017), y «pasa necesariamente por la formación del profesorado en este ámbito» (Aguaded et al., 2021: 14) y las brechas generacionales han producido que mucha de esta formación sea autodidacta o esté más centrada en la experimentación como una iniciativa personal del docente (Aguaded-Gómez et al., 2015). Los docentes participantes en los grupos focales relacionan sus capacidades mediáticas y las de sus estudiantes con las condiciones materiales en las que se inscriben. En esa medida, se sienten alejados de los conceptos de educación mediática o cultura digital que utilizan muchos marcos de referencia de la literatura académica. En concreto, consideran que la base de su formación en medios debe estar en políticas que garanticen un acceso equitativo y que dialogue con una orientación crítica que permita promover una participación democrática de la ciudadanía, en línea de la tradición educomunicativa (Bermejo-Berros, 2021). También, demandan profundizar en el cuidado y el bienestar de los estudiantes, así como en el entrenamiento de criterios para buscar y gestionar información, a través del acompañamiento y la mediación parental. Ante esto, la educación mediática en América Latina debe entenderse políticamente desde la igualdad: la región más desigual del planeta debe integrar las tecnologías, su utilización y formación crítica en el aula, desde una perspectiva que dé paso a condiciones de equidad o de futuros posibles para sus niñas y niños. La dotación de tecnología no puede seguir desacoplada de la reflexión crítica de su uso.

Los docentes han logrado altos niveles de resiliencia, pero exigen de sus estados el rol de acortar las brechas existentes y agudizadas con la pandemia a través de políticas sostenibles. La capacitación para el funcionamiento del sistema educativo en pandemia, y una probable nueva normalidad educativa de ambientes híbridos, no es un problema que se resuelve solo en el espacio físico de la escuela. Así como la educación a distancia permite desarrollar nuevas formas de proximidad de los docentes, el acompañamiento de las familias juega un rol principal para ayudar a niñas y niños a enfrentar la incertidumbre y darle un sentido a su proceso educativo.

Otro elemento que quedó demostrado es el potencial de políticas que vinculen a los medios tradicionales con los digitales, pues desde cuadernillos en papel hasta plataformas de última generación permiten desplegar estrategias pedagógicas que reconozcan las particularidades y el «universo vocabular» de cada estudiante (Freire, 2005). Como surge del presente estudio, también es clave confiar en los docentes, valorar su papel creativo, aliviar la carga burocrática y apostar por modelos de interaprendizaje que los lleve a validar y compartir las capacidades adquiridas de forma autodidacta. La excepcionalidad del contexto de la COVID-19 impide abordar el escenario educativo en toda su complejidad y riqueza. Destacamos esto por el tipo de relevamiento de información gubernamental y de estadística educativa realizado, caracterizado por constantes cambios. En tal razón, el análisis cualitativo de las perspectivas docentes, posee al mismo tiempo una enorme riqueza, pero también limitaciones. En esa tensión se ubica este artículo.

La situación del confinamiento y la violenta transformación de la presencialidad a la virtualidad, arrojó la escolaridad a un terreno inquietante, pero la resiliencia de los educadores, estudiantes y familias permite seguir a flote. Las claves y el enorme potencial de los aprendizajes surgidos en este marco seguramente podrán encontrarse en el cruce de perspectivas de la comunicación y la educación, si logramos aprender de lo sucedido para construir las bases de una agenda crítica regional, fruto de nuestras propias prácticas y experiencias. Finalmente, la inclusión de nuevas voces permitirá plantear futuros trabajos que aporten a la construcción de una agenda crítica de la educación mediática en América Latina.

Contribución de autores

Idea, J.C.M.; Revisión de literatura (estado del arte), J.C.M., P.A., C.G.C., C.U., S.N.; Metodología, C.G.C.; Análisis de datos, J.C.M., P.A., C.G.C., C.U., S.N.; Resultados, J.C.M., P.A., C.G.C., C.U., S.N.; Discusión y conclusiones, J.C.M., S.N.; Redacción (borrador original), J.C.M., P.A., C.G.C., C.U., S.N.; Revisiones finales, J.C.M., P.A., C.G.C., C.U., S.N.; Diseño del Proyecto y patrocinios, J.C.M., P.A.

Apojos

Instituto de Investigación Científica de la Universidad de Lima, Perú; Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador

Referencias

- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., & Delgado-Ponce, A. (2021). *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática (Media and Information Literacy) en la era pos-COVID-19*. Octaedro. <https://bit.ly/315cVCa>
- Aguaded-Gómez, M., López, L., & Cruz-Díaz, R. (2015). Fortalezas y debilidades de la competencia mediática en la enseñanza universitaria: guías docentes y perfil del profesorado. In J. Ferrés, & M. J. Masanet (Eds.), *La educación mediática en la universidad española* (pp. 51-63). Gedisa. <https://bit.ly/3rCaB6A>
- Andrada, P., Cabalín, C., & Condeza, R. (2019). Media education in Chile. A digital leap that abandoned the study of media. In J. C. Mateus, P. Andrada, & M. T. Quiroz (Eds.), *Media education in Latin America* (pp. 64-78). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429244469>
- Babbie, E. (2010). *The practice of social research*. Wadsworth.
- Bermejo-Berros, J. (2021). The critical dialogical method in Educommunication to develop narrative thinking. [El método dialógico-crítico en Educomunicación para fomentar el pensamiento narrativo]. *Comunicar*, 67, 111-121. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-09>
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Polity. <https://bit.ly/315hwE4>
- Buss, T.M., López, M.J., Rutz, A., Coelho, S., Oliveira, I.C., & Mikla, M. (2013). Grupo focal: Una técnica de recogida de datos en investigaciones cualitativas. *Index de Enfermería*, 22, 75-78. <https://doi.org/10.4321/S1132-12962013000100016>
- Carlsson, U. (2020). Foreword. In D. Frau-Meigs, S. Kotilainen, M. Pathak-Shelat, M. Hoehsman, & S. Poyntz (Eds.), *The Handbook on Media Education Research* (pp. 11-18). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119166900.fmatter>
- Castañeda, L., Esteve, F., & Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-20. <https://doi.org/10.6018/red/56/6>
- CNN Chile (Ed.) (2020). *Mineduc adelanta entrega de computadores para alumnos de 7° básico*. <https://bit.ly/3bQldYX>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Ed.) (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL-UNESCO. <https://bit.ly/3vvt2hHH>
- Consejo Federal de Educación (Ed.) (2020a). *Marco federal de orientaciones para la contextualización curricular 2020-2021*. Resolución CFE N° 367/2020. <https://bit.ly/3oAH77E>
- Consejo Federal de Educación (Ed.) (2020b). *Acompañar. Puentes de Igualdad*. Resolución CFE N° 369/20. <https://bit.ly/3fmjQTS>
- Creswell, J.W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Prentice-Hall. <https://bit.ly/3iU1kTI>
- Cueto, S., Felipe, C., & León, J. (2020). Predictores de la deserción escolar en el Perú. *Análisis & Propuestas*, 52, 1-4. <https://bit.ly/3feVWPR1>
- Defensoría del Pueblo (Ed.) (2020). *La educación frente a la emergencia sanitaria*. <https://bit.ly/3fdSoGQ>
- Ecuavisa (Ed.) (2021). *Riesgo de abandono escolar en Ecuador por la pandemia*. *Contacto Directo*. Televistazo en la Comunidad.
- Educ.ar (Ed.) (2021). *El presidente anunció la entrega de 633.000 netbooks*. Educ.ar Portal. <https://bit.ly/2RDm60k>
- El Comercio (Ed.) (2021). *¿Cuáles son las consecuencias de la deserción escolar?* El Comercio. <https://bit.ly/3hsj2yA>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fuenzalida, V. (2005). *Expectativas educativas de las audiencias televisivas*. Editorial Norma. <https://bit.ly/3ymypOk>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata. <https://bit.ly/3iTBuW5>
- Gutiérrez-Martín, A., & Tyner, K. (2012). Media education, media literacy and digital competence. [Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital]. *Comunicar*, 38, 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education. <https://bit.ly/2VjTuu8>
- Mateus, J.C., & Andrada, P. (2021). Docentes frente al Covid-19: Cambios percibidos en Chile y Perú. *Magis*, 14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.dfcc>
- Mateus, J.C., Andrada, P., & Quiroz, M.T. (2019). *Media education in Latin America*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429244469>
- Ministerio de Educación de Argentina (Ed.) (s.f.). *Plataforma seguimos educando*. <https://bit.ly/2RvxNG9>
- Ministerio de Educación de Chile (Ed.) (2020a). *Mineduc y CPC anuncian entrega de 16.500 tablets a estudiantes técnicos más vulnerables del país*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3oHh7HT>
- Ministerio de Educación de Chile (Ed.) (2020b). *Priorización Curricular*. Currículum Nacional. <https://bit.ly/3v1ywxr>
- Ministerio de Educación de Chile (Ed.) (2021). *Mineduc entrega detalles de cifras de deserción escolar 2021*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3oz8pLA>
- Ministerio de Educación de Chile (Ed.) (s.f.). *Currículum Nacional*. <https://bit.ly/33W1FhI>
- Ministerio de Educación del Ecuador (Ed.) (2020). *La Campaña Conectando al Futuro fortalecerá el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Gobierno del Encuentro. <https://bit.ly/3hFivJA>
- Ministerio de Educación del Ecuador (Ed.) (s.f.). *Plan educativo aprendemos juntos en casa*. Gobierno del Encuentro. <https://bit.ly/3ft3tnD>
- Ministerio de Educación del Perú (Ed.) (s.f.). *Aprendo en casa*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3oDxrJF>
- Novomisky, S. (2020). La marca de la convergencia. Medios, tecnologías y educación. Doce ensayos en busca de una narrativa. Ediciones EPC de Periodismo y Comunicación. <https://doi.org/10.35537/10915/120967>
- Perdomo, B. (2021). Publicaciones científicas de países latinoamericanos sobre educación ante el COVID-19. Revisión sistemática de la literatura. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 28, e43. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e43>

- Pettersson, F. (2018). On the issues of digital competence in educational contexts – A review of literature. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1005-1021. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9649-3>
- Renés-Arellano, P., Aguaded, I., & Hernández-Serrano, M.J. (2021). The revolutionary media education decade: From the Unesco to the Alfamed Curriculum for teacher training. In M. J. Hernández-Serrano (Ed.), *Teacher Education in the 21st Century. Emerging Skills for a Changing World*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.97804>
- Rey, J., Hernández-Santaolalla, V., Silva-Vera, F., & Meandro-Fraile, E. (2017). Alfabetización mediática y discurso publicitario en tres centros escolares de Guayaquil. *Convergencia*, 24(74), 187-207. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i74.4388>
- Rivera, D., Ugalde, C., González-Cabrera, C., & Salinas, G.C. (2016). Uso que profesores y estudiantes ecuatorianos dan a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Espacios*, 37(33). <https://bit.ly/3uL0gpP>
- Rodríguez-Vázquez, A., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2020). Políticas públicas en Educación y Comunicación: Debates y avances. *Trípodos*, 46, 43-57. <https://doi.org/10.51698/tripodos.2020.46p43-57>
- RPP (Ed.) (2021). *El país que educamos*. Integración al Bicentenario. <https://bit.ly/3y0meas>
- Scolari, C.A., Ardèvol, E., Pérez-Latorre, O., Masanet, M.J., & Lugo-Rodríguez, N. (2020). What are teens doing with media? An ethnographic approach for identifying transmedia skills and informal learning strategies. *Digital Education Review*, 37, 269-287. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.269-287>
- Servicio Nacional de Gestión de Riesgos y Emergencias (Ed.) (2021). *Resolución COE Nacional del 28 de febrero de 2021*. Gobierno del Encuentro. <https://bit.ly/2REm20a>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: Reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Teleamazonas (Ed.) (2021). *Deserción escolar en Ecuador durante la pandemia*. Teleamazonas. <https://bit.ly/3ieHN1f>
- UNESCO (Ed.) (2021). *Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely!* UNESCO. <https://bit.ly/2SSynOr>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.K. (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa. Currículum para profesores*. UNESCO. <https://bit.ly/3liC3p9>