

Educación y medios en la escuela secundaria argentina: la mirada de los estudiantes

Education and media in secondary school in argentine: the students' perspective

Volumen 17, Número 3
Setiembre-Diciembre
pp. 1-33

Este número se publica el 1° de setiembre de 2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.29109>

María Belén Romano

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [REDIB](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS-CAPES](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Educación y medios en la escuela secundaria argentina: la mirada de los estudiantes

Education and media in secondary school in Argentine: the students' perspective

María Belén Romano¹

Resumen: Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre las relaciones establecidas entre el discurso de los medios masivos de comunicación y la educación secundaria en Argentina. El objetivo del estudio es explorar las representaciones que los estudiantes construyen sobre discurso mediático, su valoración acerca del modo de abordaje de los medios en el aula y la evaluación que hicieron de lo aprendido a partir de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes. En el plano metodológico, la investigación fue definida como exploratoria y descriptiva y tuvo en cuenta aspectos cuantitativos y cualitativos. La principal técnica de recolección de datos fue la encuesta que se aplicó a 180 egresados recientes de instituciones públicas y privadas de la provincia de Tucumán, Argentina. Entre los resultados se destaca un porcentaje significativo de jóvenes que señalan no haber trabajado con el discurso de los medios durante su trayecto por la escuela secundaria. Asimismo, se observa el predominio del trabajo con géneros mediáticos tradicionales que se utilizan, fundamentalmente, como herramientas para transmitir conocimientos. Por su parte, los nuevos géneros mediáticos tienen una presencia poco significativa dentro del ámbito institucional. Estos datos reflejan la necesidad de reforzar los conceptos de educación en medios y competencia mediática como ejes vertebradores del currículum escolar y de promover prácticas de aprendizaje más sistemáticas, articuladas y críticas, que comprendan el discurso de los medios masivos como un fin en sí mismo y no solamente como instrumentos o vehículos de información.

Palabras clave: medios de comunicación, competencias mediáticas; educación secundaria, estudiantes

Abstract: This article presents the results of a research on the the relations established between mass media discourse and secondary education in Argentina. The aim of the study is to to explore students' representations on media discourse, their assessment on how to approach the media in the classroom and their evaluation about what has been learned from the pedagogical practices developed by teachers. In terms of methodology, the study was defined as exploratory and descriptive being a quantitative and qualitative research. The main technique for data collection was a survey that was applied to 180 recent graduates of public and private institutions of Tucumán Province, Argentina. Among the results, we highlight a significant percentage of students who say they haven't worked with media discourse during their high school experience. Also, we highlight the prevalence of work with traditional media genres that are used primarily as tools to impart knowledge. Meanwhile, new media genres haven't got a very significant presence in the institutional area. These data reflect the need to strengthen the concepts of media education and media competence as the cornerstone of school curriculum and promote a more systematical, articulated and critical teaching and learning practices. These practices have to understand mass media discourse as an end in itself and not merely as instruments or vehicles of information.

Key words: mass media, media competitions, secondary education, students

¹ Docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras y del Instituto de Investigaciones del Lenguaje y la Cultura (INVELEC), Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Profesora y Licenciada en Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Doctora en Letras por la misma universidad. Becaria postdoctoral del CONICET.

Dirección electrónica: mbelenromano@hotmail.com

Artículo recibido: 4 de octubre, 2016

Enviado a corrección: 8 de marzo, 2017

Aprobado: 15 de mayo, 2017

1. Introducción

Una de las características de las sociedades actuales es su multiculturalidad. Es claro que, en la actualidad, este concepto no debe entenderse solamente desde el punto de vista de la heterogeneidad racial o étnica, sino también, y fundamentalmente, desde la hibridez que surge a partir de la coexistencia de la oralidad, de la escritura, de la tecnología, de la digitalización (Martín-Barbero, 2008). Esta hibridez plantea nuevas demandas y exigencias y resignifica el papel de muchos actores sociales. Entre ellos, cobran un rol destacado los medios masivos de comunicación como actores estratégicos del juego político y como creadores de representaciones de mundo enmarcadas en determinados posicionamientos ideológicos. En este sentido, la construcción del relato mediático se sostiene en el principio de no transparencia (Masterman, 1993) que alude a la idea de que los medios no reflejan la realidad tal cual es, sino que la construyen desde determinada perspectiva.

A esta ubicuidad y relevancia del discurso mediático para la comprensión de lo social, se suman los nuevos modos de conocimiento y de circulación de ese conocimiento. Como expresa Martín-Barbero (2003), los saberes considerados válidos se han descentrado, es decir, han dejado de ser patrimonio absoluto de la institución escolar y han comenzado a circular en otras esferas que tienen una fuerte presencia en la vida de jóvenes y adolescentes como lo es la de los medios de comunicación. Asimismo, este investigador señala que se han difuminado o borrado las fronteras que separaban los conocimientos académicos del saber común. Estos saberes se entremezclan, enriquecen y cuestionan mutuamente, por lo tanto, pierde sentido abordarlos por separado.

Los nuevos procesos de comunicación e información y los nuevos modos de conocer han transformado las prácticas de lectura y escritura. Leer y escribir ya no se consideran como destrezas que permiten codificar y decodificar enunciados, es decir, trazar signos y oralizar "correctamente" el texto. Tampoco se hace hincapié solamente en los fenómenos de comprensión y de interacción entre texto y lector implicados en estos procesos. Su estudio desde la lingüística y la psicolingüística se ha enriquecido con los aportes del enfoque sociocultural (Bazerman, 1988; Castelló, 2007; Prior 2006). Desde esta nueva perspectiva, se comprenden la lectura y la escritura como prácticas cognitivas y sociales situadas (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000), enraizadas históricamente en comunidades discursivas (Swales, 1993). Estas prácticas tienen una función epistémica irreductible (Olson, 1998) y exigen sujetos capaces de participar de manera activa en los diversos desafíos que presentan los textos y ciudadanos competentes frente a los nuevos requerimientos de sociedades

multiculturales. Como afirma Ferreiro (2000), leer y escribir son construcciones sociales y cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a estos verbos.

Entonces, si pensamos en el rol de la educación en la actualidad, uno de sus objetivos prioritarios debe ser la construcción de lectores y escritores plenos, no de meros descifradores o sujetos que desarrollen prácticas lectoras y escriturarias como habilidades instrumentales. La dimensión crítica de la lectura y la escritura debe ser el eje de la formación de lectores y escritores contemporáneos (Vargas Franco, 2015). De este modo, el concepto de *literacidad crítica* (Barton et al., 2000; Cassany, 2006; Fairclough, 2010; Luke, 2004; Morgan, 1997) se vuelve protagonista. Este concepto alude a la conformación social del sentido del texto. Como afirman Cassany y Castellá (2010, p. 362), "el significado se construye en contextos sociales, políticos y culturales, que provocan en los receptores unas interpretaciones determinadas históricamente y localmente". Porque hay nuevos géneros y estilos de escritura, nuevas mixturas: voces que invaden la palabra escrita provenientes de la oralidad, de discursos ajenos; formas verbales que se entremezclan con las auditivas, visuales y gráficas; nuevos soportes, nuevos lenguajes (visuales, digitales, textuales, sonoros), nuevas interacciones en la relación autor, texto, lector. Asimismo, se han desdibujado los límites entre lo público y lo privado, entre lo vernáculo y lo académico, entre la oralidad y la escritura.

Al tomar en cuenta este complejo contexto, el objetivo general de este trabajo es explorar y valorar los modos de incorporación del discurso mediático en la educación secundaria argentina desde la perspectiva de los estudiantes. Buscamos indagar las relaciones que establecen los y las estudiantes con este tipo de discurso, por medio de sus intereses y representaciones. Nuestra hipótesis de partida señala que la comprensión del discurso mediático exige una formación crítica en alfabetización mediática que, a pesar de los esfuerzos, necesita ser fomentada de modo más comprensivo, sistemático y articulado.

Así, con el propósito de elaborar un primer diagnóstico de la situación, hemos aplicado una encuesta a 180 egresados recientes del nivel secundario de instituciones públicas y privadas de la provincia de Tucumán. La encuesta está conformada por preguntas referidas a los principales ejes de discusión en torno a la problemática. Luego, presentamos las conclusiones a las que arribamos mediante la relación de los resultados obtenidos con conceptos básicos para el abordaje del discurso mediático, entre los que se destacan el de *educación en medios* (Buckingham, 2003, 2005; Masterman 1993; Pérez Tornero, 2005,

2015) y el de *competencia mediática* (Ferrés y Piscitelli, 2012; García-Leguizamón, 2010; Pérez y Delgado, 2012).

2. Referente teórico

En general, la relación entre educación y medios ha experimentado etapas de rupturas y otras de acercamientos. Sin embargo, el conflicto y la tensión entre ambos espacios estuvieron presentes de manera más o menos acentuada. Así, y de acuerdo con la sistematización de Carbone (2004), podemos distinguir periodos que se orientan desde el divorcio y el recelo hasta la búsqueda de posibles articulaciones.

En la primera mitad del siglo XX, junto al desarrollo del periódico, la radio y el cine surgieron nuevos contenidos y ejes en torno a los medios que la escuela rechazó por considerarlos desvíos de la cultura válida para ser enseñada. En ese periodo los soportes fundamentales del proceso enseñanza-aprendizaje fueron los manuales y libros de lectura y la palabra autorizada e incuestionable del docente. Una "concepción apocalíptica de la cultura de masas" (Carbone, 2004, p. 16) era defendida por la institución escolar.

A partir de la segunda mitad del siglo XX los avances de la modernización obligan a la escuela a revertir su actitud de rechazo. A pesar de seguir siendo la depositaria de un legado histórico y la encargada de transmitir el saber, comenzaba a dar lugar al ingreso de preocupaciones teóricas acerca del rol de los medios, especialmente al papel preponderante que iniciaba la televisión.

En las últimas décadas del siglo XX, los avances tecnológicos y la preponderancia y ubicuidad de los medios en la vida ciudadana impulsaron una nueva mirada de la escuela tendiente a su articulación. La toma de conciencia de la relevancia del papel de los medios de comunicación como actores sociales, políticos y estratégicos motivó a gobiernos y organismos de numerosos países a generar debates y reflexiones, y a desarrollar propuestas concretas para reforzar los vínculos posibles entre escuela y medios. La Declaración de *Grünwald*, la cual tuvo lugar en Alemania en 1982, fue precursora. En esa oportunidad, por primera vez la UNESCO se pronuncia en favor de la necesidad de fomentar este tipo de educación en el sistema escolar.

En este sentido, un aporte fundamental es la publicación elaborada por la UNESCO, denominada "Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) Curriculum para profesores" (2011) y dirigida hacia la integración de un sistema formal de educación para profesores. También se destaca el proyecto EMEDUS (*European Media Literacy Education Study*),

iniciado en enero de 2012, que realiza un análisis comparativo de la educación en medios analizando los currículos nacionales de 27 países de la Unión Europea (UE).

Asimismo, se realizaron distintos seminarios y congresos como el de "*Media education*" que tuvo lugar en Sevilla (2002) o "Luces en el laberinto audiovisual" desarrollado en Huelva (2003). En junio de 2004, luego de varios años de debates e investigaciones, se presentó un informe que desarrolla el estado de la cuestión de once países iberoamericanos. Entre las conclusiones se destaca que, en la mayoría de los casos, no existen asignaturas específicas que consideren los medios de comunicación como objetos de estudio. En general, los medios son tenidos en cuenta por su valor instrumental como fuentes de información o bien, se los incorpora al *currículum* como contenidos transversales (Castillo y Gastaldi, 2005).

En el ámbito latinoamericano, la realidad es diferente a la que puede observarse en los países que integran la Unión Europea ya que la diversidad de razas, de culturas y de lenguas abre una brecha comunicacional significativa que reafirma la desigualdad de acceso y desarrollo en la Sociedad del Conocimiento. En este sentido, las sociedades fragmentadas de América Latina necesitan la inserción de la educación para los medios como una política pública que contribuya a disminuir las brechas existentes (Area, 2012; Morduchowicz, 2009).

Con este propósito y para contribuir a la mejora de la calidad y equidad de la educación, en las últimas dos décadas, la mayor parte de los países de la región han diseñado e implementado políticas referidas al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación. Sin embargo, actualmente, siguen analizándose sus beneficios e impacto reales en los procesos de enseñanza-aprendizaje y todavía no existen evaluaciones definitivas acerca de su contribución a la mejora de la distribución social de resultados educativos (Sunkel y Trucco, 2014).

Con respecto a la situación en Argentina, podemos señalar que existe una conciencia crítica de la importancia de educar "con" y "sobre" los medios. Las iniciativas y proyectos generados así lo demuestran. En el año 2000, el Ministerio de Educación de la Nación creó el Programa "Escuela y Medios" con la participación de asociaciones de medios, diarios, canales de televisión y empresas privadas. Entre sus objetivos se menciona el de promover la educación para los medios en escala nacional y fortalecer el capital cultural de los y las discentes.

En el marco de dicho proyecto se produjeron cortos para el cine, programas de TV, investigaciones periodísticas, documentos y revistas para padres y estudiantes, además de materiales de capacitación docente. También se destaca el programa "Conectar Igualdad",

creado en abril de 2010 que tiene por objetivo entregar una *netbook* a estudiantes y docentes. Asimismo, propone capacitar a los docentes en el uso de esta herramienta y elaborar propuestas para su incorporación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la actualidad, como mencionamos, ocurre en otros países de la región y aunque existe consenso sobre su continuidad y profundización, sus efectos siguen en etapa de evaluación (Grasso, Pagola y Zanotti, 2017).

Por su parte, la nueva Ley de Educación Nacional (26.206) aprobada en 2006² prevé un espacio curricular específico llamado "Comunicación, cultura y sociedad" y una de las nuevas orientaciones de la enseñanza secundaria se denomina "Comunicación"³. A su vez, el espacio curricular "Lengua y Literatura", que forma parte del currículo de todas las nuevas orientaciones, presenta dentro del eje "Ámbito social" actividades de lectura y escritura de medios con el fin de lograr una interacción crítica con ellos. Siguiendo con estas iniciativas, en octubre de 2015, el Ministerio de Educación de la Nación presentó la colección *Entrama, Propuestas para la enseñanza de NAP en Secundaria*, de materiales multimediales sobre temas y contenidos de las diferentes áreas y disciplinas del nivel medio. Además de proponer actividades para el trabajo con los estudiantes, la propuesta incluye una reflexión pedagógica y brinda elementos de formación para los docentes. En el ámbito específico de la provincia de Tucumán podemos destacar la creación, por parte del Ministerio de Educación provincial, de un área de *Coordinación de Educación digital* encargada de desarrollar actividades de capacitación docente para fortalecer y profundizar la exploración y uso de recursos virtuales.

Las iniciativas y proyectos reseñados en los párrafos anteriores tienen su fundamento en el marco teórico general de la educación mediática. El concepto de *educación en medios* hace referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje sobre los medios, es decir, a los

² En el capítulo IV art. 30 se lee como uno de los objetivos de la Educación secundaria: "Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación". En el capítulo II sobre disposiciones específicas "El acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento". Asimismo hay un título específico (VIII) sobre Educación, Nuevas Tecnologías y Medios de Comunicación donde se resalta el compromiso político de desarrollar opciones educativas basadas en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los medios masivos de comunicación social.

³ Las jurisdicciones se encuentran en etapas diferentes respecto del diseño y publicación de los contenidos de las nuevas orientaciones (Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Agro y Ambiente, Comunicación, Informática, Educación Física, Turismo y Arte, Educación, Letras y Física y Matemática). En el caso de la provincia de Tucumán, los diseños de cada orientación fueron publicados a fines de 2015, y en estos momentos, existen establecimientos pilotos donde se están poniendo a prueba las nuevas propuestas.

procesos de alfabetización mediática que promueven la construcción de saberes críticos y la producción creativa y colaborativa en torno a los productos mediáticos (Buckingham, 2003, 2005; Castillo y Gastaldi, 2005; De Fontcuberta y Guerrero, 2007; Frau-Meigs y Torrent, 2009; García Valcárcel, Basilotta y López, 2014; Gutiérrez Martín, 2008; Masterman, 1993; Morduchowicz, 2009; Pérez Tornero, 2005, 2015; Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong y Cheung, 2011). Como señala Cassany:

La única manera de ejercer plenamente la ciudadanía es saber leer y escribir la ideología de los discursos de manera crítica. Se trata de comprender las intenciones, los puntos de vista y las actitudes que se ocultan tras cada texto y de construir reacciones personales, coherentes con nuestros principios e intereses. Esto implica un compromiso con los discursos de la comunidad y una actitud participativa. (2012, p. 130)

La educación en medios busca "entender y analizar la manera en que los medios representan la realidad y el modo en que las audiencias incorporan y resignifican los mensajes" (Galvez Johnson, 2005) dejando de lado la mera transmisión de conocimientos sobre las tecnologías y los modos de utilizarlas y creando las condiciones de una relación con el saber que favorezca la emergencia del espíritu crítico (Piette, 1996). Al respecto, coincidimos con Morduchowicz (2009) cuando expresa que es una educación para la ciudadanía ya que comprender los modos cómo los medios representan la realidad nos posiciona en mejores lugares para actuar y tomar decisiones. Como podemos observar, el fundamento de esta educación mediática radica en el entendimiento de los mensajes de los medios como construcciones, no como simples reflejos de la realidad.

Vinculado al concepto de educación en medios, pero orientado hacia la concreción de las prácticas educativas mediáticas, ha cobrado visibilidad la noción de *competencia mediática* (Ferrés y Piscitelli, 2012; García-Leguizamón, 2010; Pérez y Delgado, 2012). Ferrés y Piscitelli (2012) la definen como el dominio de conocimientos, estrategias y actitudes relacionadas con seis dimensiones básicas: lenguajes; tecnología; procesos de interacción; procesos de producción y difusión; ideología y valores; estética. Estos investigadores realizaron un completo y exhaustivo análisis del concepto, y sistematizaron algunos indicadores para abordar su estudio. Los autores especifican cuáles son los indicadores de cada dimensión, toman en cuenta dos ámbitos: el de análisis; es decir, ámbito de

participación de los sujetos que reciben mensajes e interaccionan con ellos; y el de la expresión; es decir, espacio donde los sujetos producen mensajes propios.

La primera dimensión, la de los "lenguajes", se entiende como la capacidad de interpretar y valorar diversos códigos de representación y su función dentro del mensaje así como la capacidad de expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación y de significación. La dimensión "tecnología" remite a la capacidad de comprender el papel de las tecnologías de la información y la comunicación y sus posibles efectos, y manejar las innovaciones tecnológicas teniendo en cuenta entornos multimodales. En cuanto a la dimensión "procesos de interacción", se relacionan con el conocimiento de la importancia del factor contextual, con la capacidad de apreciar y valorar mensajes provenientes de otras culturas, analizar los efectos de sensaciones y emociones e interactuar y trabajar colaborativamente en entornos plurales y multiculturales. Los "procesos de producción y difusión" refieren a la identificación de las diferencias entre producciones individuales, colectivas, corporativas y a la capacidad de producir información a través de medios tradicionales y redes sociales.

Por su parte, la dimensión "ideología y valores" se relaciona con la capacidad para develar ideologías subyacentes que sustentan las representaciones mediáticas de la realidad y, a su vez, con la posibilidad de elaborar mensajes que cuestionen o subviertan representaciones hegemónicas y que reflejen una actitud de compromiso social y cultural. Por último, la dimensión "estética" remite, entre otros indicadores, a la capacidad para identificar categorías estéticas y producir mensajes creativos que potencien la sensibilidad estética y la innovación.

De acuerdo con la propuesta de García-Leguizamón (2010) podemos resumir estas dimensiones en cuatro principales:

- 1) Una crítica de medios: Debate y reflexión acerca de la representación de la realidad que construyen los medios según intereses ideológicos y políticos. Los medios "activan, en los receptores, marcos de pensamiento favorables o desfavorables frente a determinados hechos, objetos y personas" (García-Leguizamón, 2010, p. 293).
- 2) La mediografía: Conocimiento de modos de producción, circulación y consumo del discurso mediático.
- 3) La utilización de medios: Fomento del aprendizaje de destrezas para promover la autonomía en el uso personal de medios.
- 4) El diseño con medios: Potenciación de la creatividad en el uso de las tecnologías.

Estas dimensiones se sustentan en dos ejes: un eje crítico-reflexivo para las dos primeras y un eje instrumental que predomina en las dos últimas.

3. Metodología

Lo expuesto hasta aquí fundamenta la necesidad de elaborar diagnósticos para analizar la relación escuela-medios desde la mirada de los involucrados directos (estudiantes y docentes). Con este propósito y mediante la revisión de la literatura existente, hemos elaborado una encuesta para indagar representaciones, actitudes y preferencias de los estudiantes con respecto a su relación con los medios y a la enseñanza del discurso mediático durante su trayecto por la escuela secundaria. El cuestionario estuvo conformado por 16 preguntas, algunas de respuesta múltiple y otras de tipo categórico. Las preguntas se pensaron en virtud de indagar: a) qué conocían los y las estudiantes sobre el discurso mediático, b) cómo trabajaron con los medios en el aula y c) cómo evaluaron lo aprendido a partir de las prácticas pedagógicas puestas en funcionamiento por los docentes. Entre las categorías de carácter general que constituyeron el armado del instrumento, podemos mencionar: definición, tipología genérica, función, importancia, grado de influencia, utilidad y evaluación de acción didáctica.

Una vez diseñada la encuesta, se solicitó el juicio de cuatro expertos y de tres estudiantes de la población sujeta a estudio para que la valoraran con base en sus conocimientos y experiencia. Luego de finalizada su revisión y validación, se elaboró una nueva versión en la cual se consideraron las sugerencias realizadas. Posteriormente, se llevó a cabo una prueba piloto para la cual se contó con una población de 30 estudiantes de la carrera de Letras. El objetivo fue detectar preguntas ambiguas o poco claras y realizar los ajustes pertinentes para mejorar la precisión de los resultados.

La versión final del instrumento se aplicó de forma presencial al inicio del ciclo lectivo 2016 en una de las comisiones que fue seleccionada al azar de la asignatura *Lengua y Comunicación*, materia obligatoria de las carreras que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán⁴. En dicha Facultad se trabaja con la comprensión y producción de géneros académicos y mediáticos con fuerte dimensión polémica. Al momento previo de entregar la encuesta, se efectuó una breve introducción

⁴ Las carreras son: Letras, Historia, Geografía, Ciencias de la Educación, Inglés, Francés, Trabajo Social, Ciencias de la Comunicación, Filosofía y los profesorado de Química y Matemáticas.

sobre el problema y se puso énfasis en su carácter anónimo. El tiempo medio exigido para su cumplimiento fue de 20 a 30 minutos.

La muestra estuvo formada por 180 estudiantes cuyas edades oscilaban entre los 18 y 25 años, egresados del secundario en el periodo 2010-2015, de instituciones públicas (54%) y privadas (46%) de la provincia de Tucumán. El 74 % de los encuestados fueron mujeres y el 26%, hombres. La distribución de los encuestados por carrera fue la siguiente: Letras, 26%; Inglés, 22%; Ciencias de la Educación, 22%; Historia, 14%; Química, 6%; Ciencias de la Comunicación, 5%; Geografía, 3% y Trabajo Social, 2%.

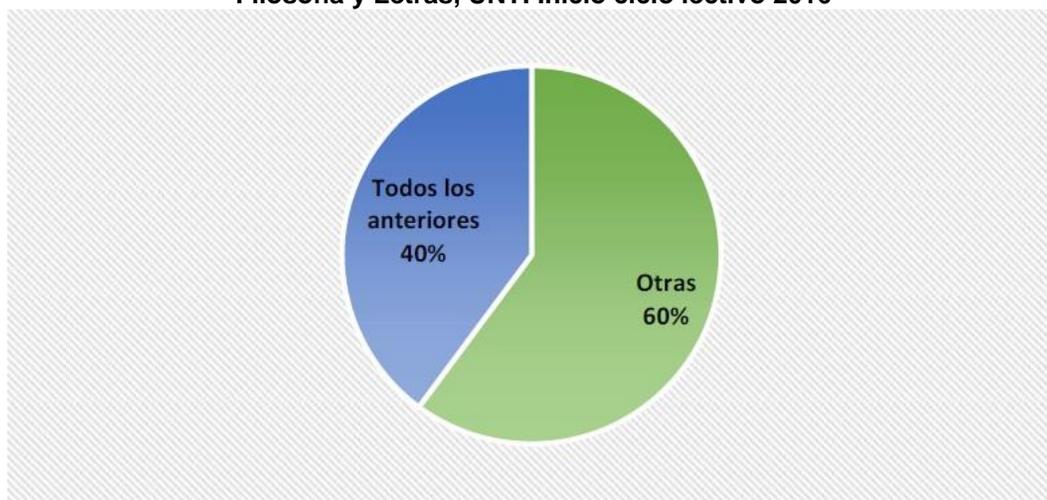
Como puede inferirse, la investigación se tipifica como exploratoria y descriptiva, y tiene en cuenta aspectos cuantitativos y cualitativos. La perspectiva metodológica utilizada se enmarca dentro del paradigma interpretativo que busca comprender los fenómenos educativos a través del análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en la acción educativa (Colás y Buendía, 1998). Para el procesamiento y análisis de la información se elaboraron y diseñaron gráficos y tablas con las categorías definidas previamente para tabular, utilizando porcentajes, la totalidad de las respuestas obtenidas. Teniendo en cuenta los resultados y relacionándolos con las categorías y reflexiones teóricas realizadas, se sistematizó la información y se detectaron tendencias para la elaboración de la interpretación cualitativa de los datos.

4. Resultados y análisis

Uno de los objetivos fundamentales dentro de nuestra investigación es aproximarnos al concepto que los estudiantes tienen acerca del discurso mediático. Con este propósito, la primera pregunta de la encuesta, de selección múltiple, indaga al respecto y presenta entre las opciones, como posibles respuestas, distintos tipos de lenguajes con los que nos relacionamos cotidianamente: de las noticias, de la prensa escrita, de la prensa *on-line*, de la televisión, de la radio, de internet, de las revistas, de la publicidad, del cine, del cómic. Finalmente se despliega la opción "Todos los anteriores".

Como puede observarse en la Figura 1, el 40% de los encuestados eligió esta última opción. El 60% restante indicó alguno de los lenguajes mencionados anteriormente.

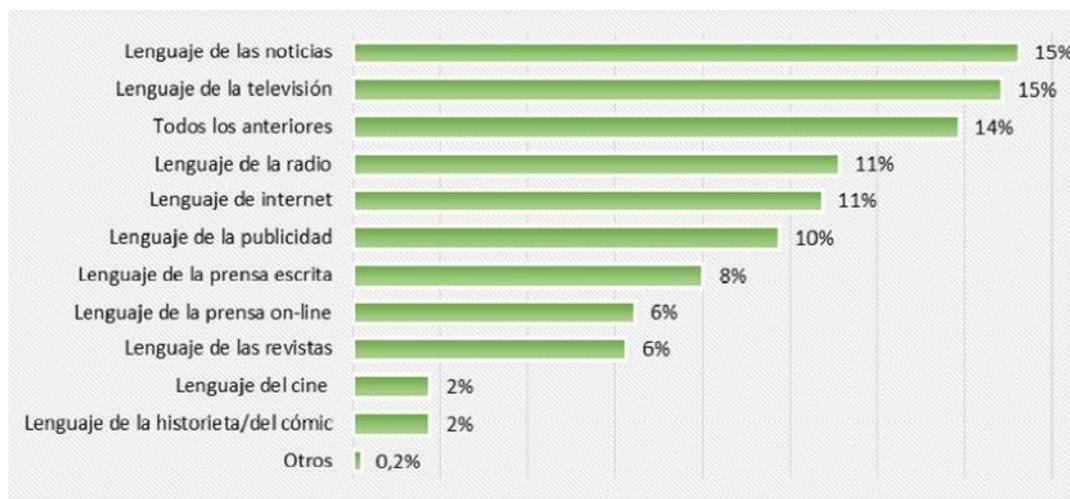
Figura 1
Concepto de discurso mediático según estudiantes de primer año de la Facultad de Filosofía y Letras, UNT. Inicio ciclo lectivo 2016



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por la encuesta aplicada a la población de estudio, 2016.

La Figura 2 muestra, con mayor detalle, los porcentajes de acuerdo con la opción elegida.

Figura 2
Concepto de discurso mediático de estudiantes de primer año de la Facultad de Filosofía y Letras, UNT, según opciones presentadas. Inicio ciclo lectivo 2016



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por la encuesta aplicada a la población de estudio, 2016.

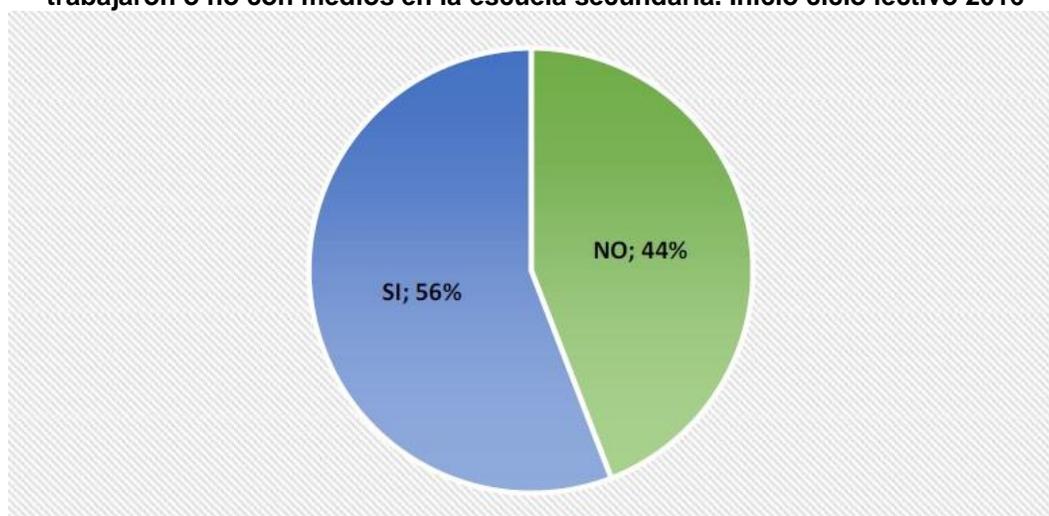
Los porcentajes que predominan se refieren al lenguaje de las noticias y al de la televisión (15% en ambos casos), resultado que puede explicarse porque, como medios

tradicionales, tuvieron y tienen una fuerte presencia en la vida cotidiana de los ciudadanos. El lenguaje de las noticias representaría un segmento importante del lenguaje de la prensa⁵. Los porcentajes referidos a la radio e internet (11%), también predominan. Prensa, televisión, radio e internet son medios que, indiscutiblemente, están en contacto permanente con los jóvenes actuales. Cabe destacar que solo el 14% de los encuestados pudo interpretar que "discurso mediático" hace referencia a todos los discursos que provienen de distintas fuentes de información, conocimiento y entretenimiento.

Esto puede explicarse porque, al parecer, existiría una diferenciación entre aquellos medios que, como dijimos, se consideran tradicionales, y los que emergen junto a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Así, estos nuevos medios, estas nuevas formas de comunicación, vehículos de conocimiento y de información dan nacimiento a lo que Cassany (2007) define como prácticas vernáculas. Estas son más privadas, personales e inestables y no están estandarizadas ni regladas como las prácticas letradas oficiales que se aprenden desde siempre en los distintos trayectos educativos formales.

La segunda pregunta de la encuesta que hemos elaborado indaga acerca de si se trabajó el discurso mediático en la escuela secundaria.

Figura 3
Porcentaje de estudiantes de primer año de la Facultad de Filosofía y Letras (UNT) que trabajaron o no con medios en la escuela secundaria. Inicio ciclo lectivo 2016



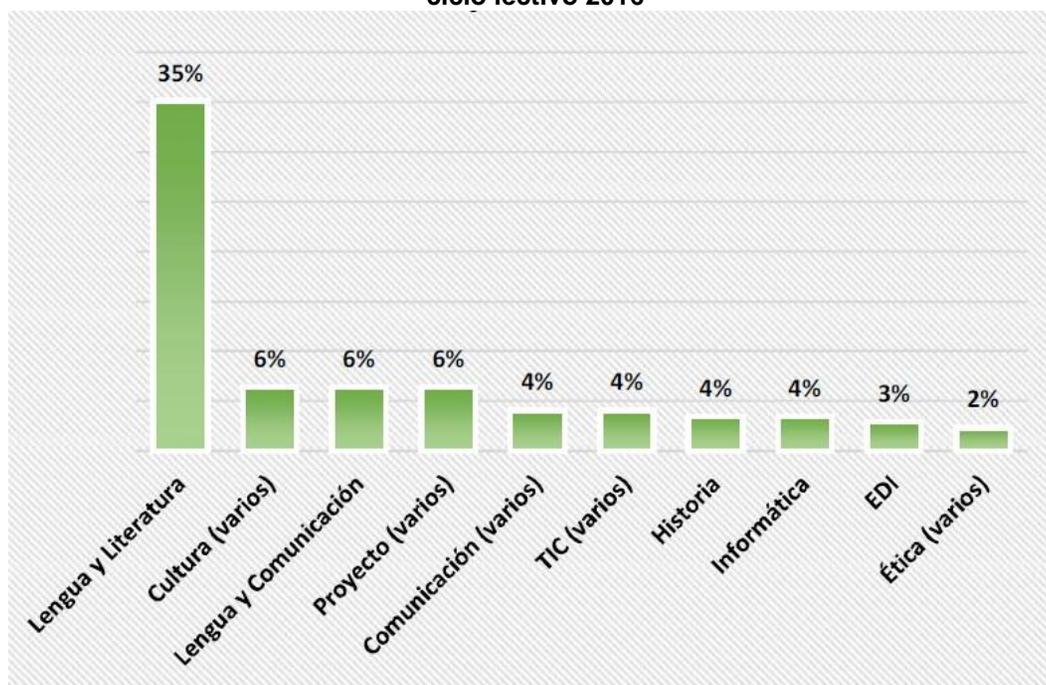
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por la encuesta aplicada a la población de estudio, 2016.

⁵ Podría pensarse que la opción "lenguaje de las noticias" y "lenguaje de la prensa escrita" (u "on line") se superpondrían. Hemos desplegado ambas considerando que muchos, cuando se refieren a discurso mediático, establecen una relación directa e inmediata solamente con el concepto de noticia.

A priori, pensamos que la respuesta afirmativa sería mucho más predominante que la negativa. No obstante, los resultados que muestra el figura 3 (56% sí trabajó; 44% no lo hizo) no son los esperados, principalmente si se toma en cuenta que, como relatamos en el segundo apartado de este trabajo, existe la conciencia de la importancia del trabajo con los medios en la escuela. Esto se demuestra a través de las iniciativas llevadas a cabo para impulsar su enseñanza, originadas en políticas de Estado y en empeños institucionales e individuales por parte de directivos y profesores.

En cuanto a las materias donde se abordó la temática, la Figura 4 muestra que "Lengua y Literatura" está representada por un porcentaje del 35%, muy superior al del resto de los espacios curriculares mencionados que, a su vez, son sumamente variados.

Figura 4
Distribución porcentual de materias en las que se abordó el discurso mediático en la escuela secundaria según estudiantes de primer año de la Facultad de Filosofía y Letras (UNT). Inicio ciclo lectivo 2016



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por la encuesta aplicada a la población de estudio, 2016.

Según los resultados reflejados en la Figura precedente, el discurso de los medios se abordaría principalmente en uno de los espacios. Si bien aparece en otros, los porcentajes son poco significativos. A su vez, no todas las materias que refieren los estudiantes están relacionadas directamente con él. Solo el 6% de las respuestas fueron agrupadas dentro de

la categoría "Lengua y Comunicación" y el 4% dentro de "Comunicación" donde hemos incluido espacios como "Lenguaje audiovisual", "Publicidad", "Periodismo", "Técnicas de la comunicación".

Nos interesamos luego por indagar el tipo de géneros mediáticos que más se utiliza en las aulas. Como muestra el figura 5, distinguimos entre "leer", "estudiar" y "producir". Optamos por el verbo "producir" porque integra no solo la práctica escrituraria, sino todas aquellas que son propias de textos multimodales.

Figura 5
Distribución porcentual de prácticas mediáticas predominantes (leer, estudiar, producir) en la escuela secundaria, según estudiantes de primer año de la Facultad de Filosofía y Letras (UNT). Inicio ciclo lectivo 2016



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por la encuesta aplicada a la población de estudio, 2016.

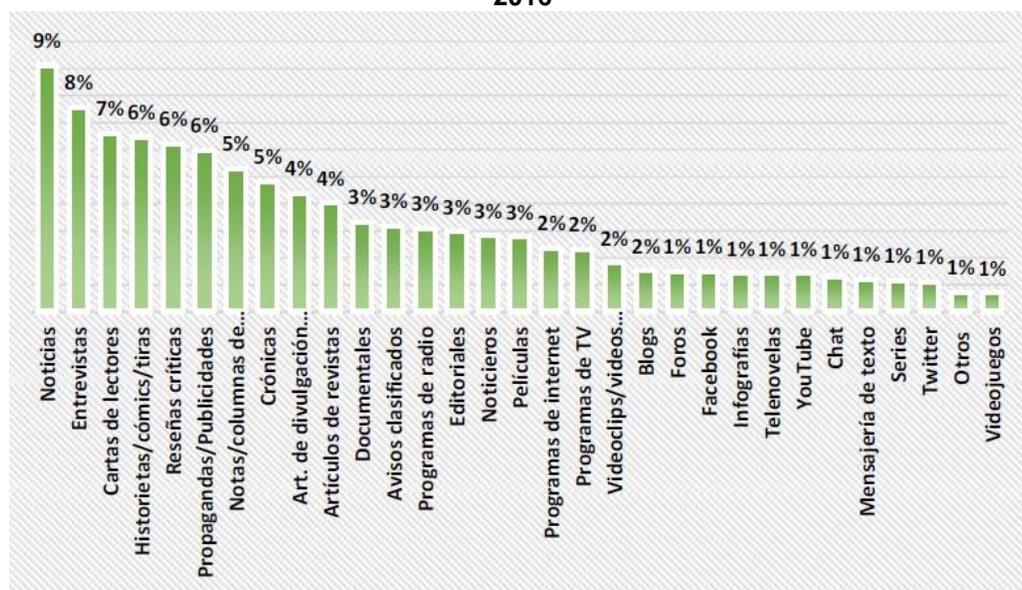
En el primer caso, con la lectura de medios, las actividades se orientan a comprenderlos como un recurso metodológico, se hace hincapié en la enseñanza a través de los medios. Es esta la opción que más predomina con el 51% del total. La segunda categoría, la de estudiar, apunta a la enseñanza sobre los medios, estos se consideran como objeto de estudio en sí mismos. Esta opción está representada por el 28% del total. Por último, la opción "producir" se relaciona con la posibilidad de creación y expresión a partir del uso del discurso mediático, es decir, nos referimos a la educación sobre los medios para su producción. Es la opción que presenta el porcentaje menor, un 22%⁶.

⁶ Seguimos la sistematización elaborada por De Fontcuberta y Guerrero (2007) quienes distinguen cuatro visiones posibles para entender las relaciones entre educación y medios, de acuerdo a los parámetros internacionales:

Estos resultados nos permiten señalar que existiría una especie de falta de interés por el rol del estudiante como productor y creador. Sabemos que no es fácil lograr un quiebre entre una escuela que, a pesar de los esfuerzos por cambiar y adaptarse a nuevas demandas sigue, en muchas ocasiones, priorizando el lugar de sus estudiantes como sujetos pasivos y receptores de conocimiento. Más aún cuando, como vimos, se ha producido una verdadera revolución en la esencia de las prácticas de lectura y escritura que cuestiona las prácticas pedagógicas tradicionales.

La Figura 6 ilustra el resultado en cuanto al tipo de géneros mediáticos trabajados⁷:

Figura 6
Distribución porcentual de tipos de géneros mediáticos trabajados en la escuela secundaria según estudiantes de primer año de la Facultad de Filosofía y Letras (UNT). Inicio ciclo lectivo 2016



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por la encuesta aplicada a la población de estudio, 2016.

educación a través de los medios, educación con los medios, educación sobre los medios como objeto de estudio y educación sobre los medios para su producción.

⁷ Consideramos los géneros como escenarios para la producción de significado social donde adquieren importancia los participantes que producen y reciben discurso y los acontecimientos en los que se inscriben los intercambios verbales (Carranza, 2012). Desde esta perspectiva, fundada en la antropología lingüística, el análisis del discurso y la sociología de la práctica, se subraya la importancia de los aspectos socioculturales y no sólo lingüísticos en la definición de un género determinado. De esta manera cobran relevancia los géneros que surgen a partir de nuevas prácticas comunicativas propias de la cultura digital, incluidos en la clasificación que presentamos en este trabajo. Estos productos culturales contemporáneos deben ser considerados no solo desde el plano verbal sino también desde la perspectiva multimodal (Kress, 2009) que, en estos caos, resulta central para la asignación de sentido (Sal Paz y Maldonado, 2014).

El mayor porcentaje está representado por noticias, entrevistas, cartas de lectores, historietas, publicidades, notas de opinión y crónicas. Podemos afirmar que son géneros considerados tradicionales en cuanto a su utilización en las aulas. Como muestra la figura 6, aquellos que surgieron a partir del avance tecnológico (*facebook*, *chat*, foros, videojuegos, etc.) están representados por un porcentaje muy pequeño, solo el 1% del total.

¿Qué sucede entonces en las instituciones escolares? Los datos obtenidos muestran que los nuevos géneros no irrumpieron en las aulas con la fuerza necesaria. Podemos inferir que existe una separación muy marcada entre aquellos considerados institucionales y válidos para ser enseñados y los que provienen de las nuevas tecnologías que son utilizados con mayor frecuencia en el ámbito familiar, privado y son menos estables y reglados.

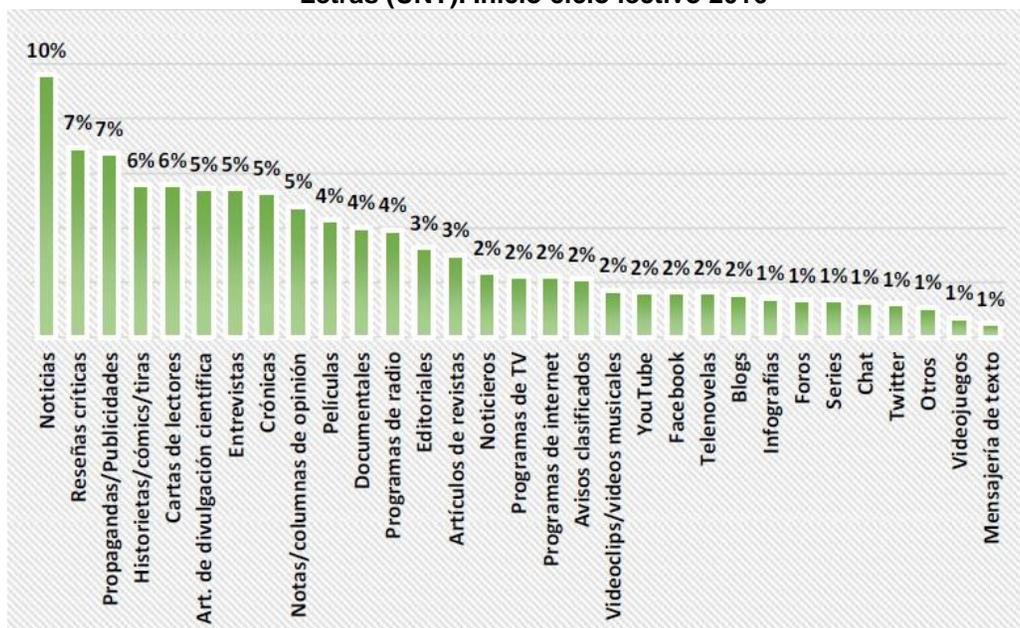
Subyace una representación acerca de que los géneros que debe enseñar la escuela son los literarios y expositivos que requieren de un aprendizaje gradual y permanente. Escribir y leer en la escuela son tareas que implican esfuerzo, que necesitan práctica y que están reservadas para los "elegidos" o "expertos". Leer y escribir fuera del ámbito escolar se relacionarían con sensaciones de mayor libertad y goce. Los jóvenes se sienten "naturalmente" capacitados para escribir en *facebook*, *twitter*, en *chats*. Participan del mundo dado por las nuevas tecnologías sin sentir la mirada crítica del docente y sin la obligación de cumplir para acreditar determinada materia. Los saberes válidos se han descentrado y ya no circulan solamente por esferas institucionales, emergen nuevos espacios de producción y circulación de conocimiento que son vistos por los usuarios como más próximos y familiares⁸.

A continuación, las Figuras 7, 8 y 9 muestran, en detalle, cuáles son las prácticas que predominan en relación con el tipo de géneros trabajados:

⁸ Estas representaciones acerca de la lectura y de la escritura surgieron como resultado de investigaciones anteriores (Lopez, 2015; Romano, 2015) cuyo propósito fue describir, explicar e interpretar las representaciones que los estudiantes construyen sobre estas prácticas y los modos como se vinculan con ellas.

Figura 7

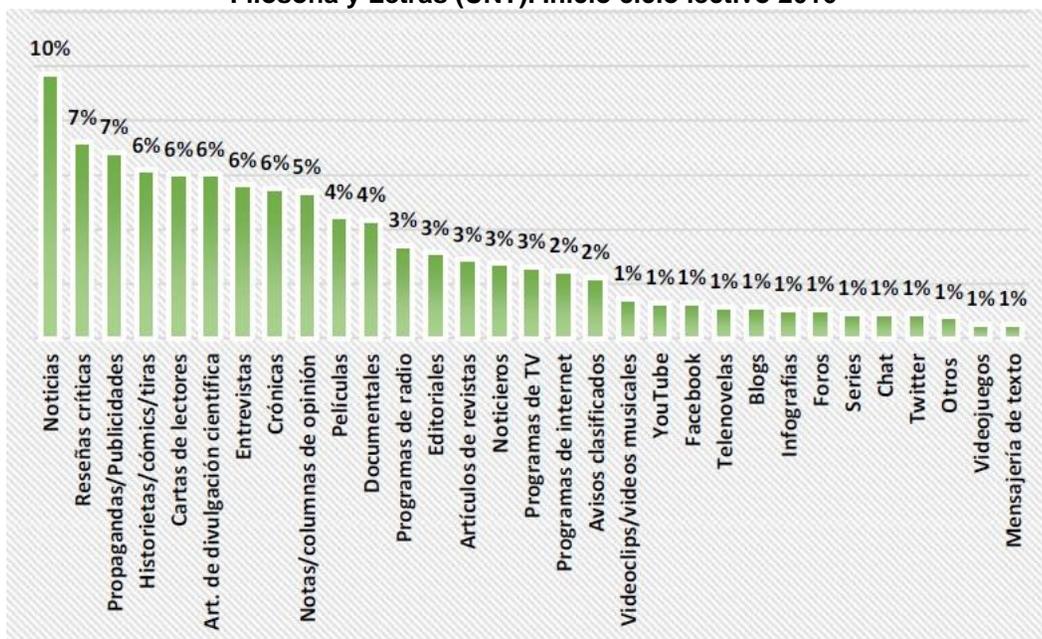
Distribución porcentual de tipos de géneros mediáticos trabajados en la escuela secundaria en relación con la práctica de "leer", según estudiantes de primer año de la Facultad de Filosofía y Letras (UNT). Inicio ciclo lectivo 2016



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por la encuesta aplicada a la población de estudio, 2016.

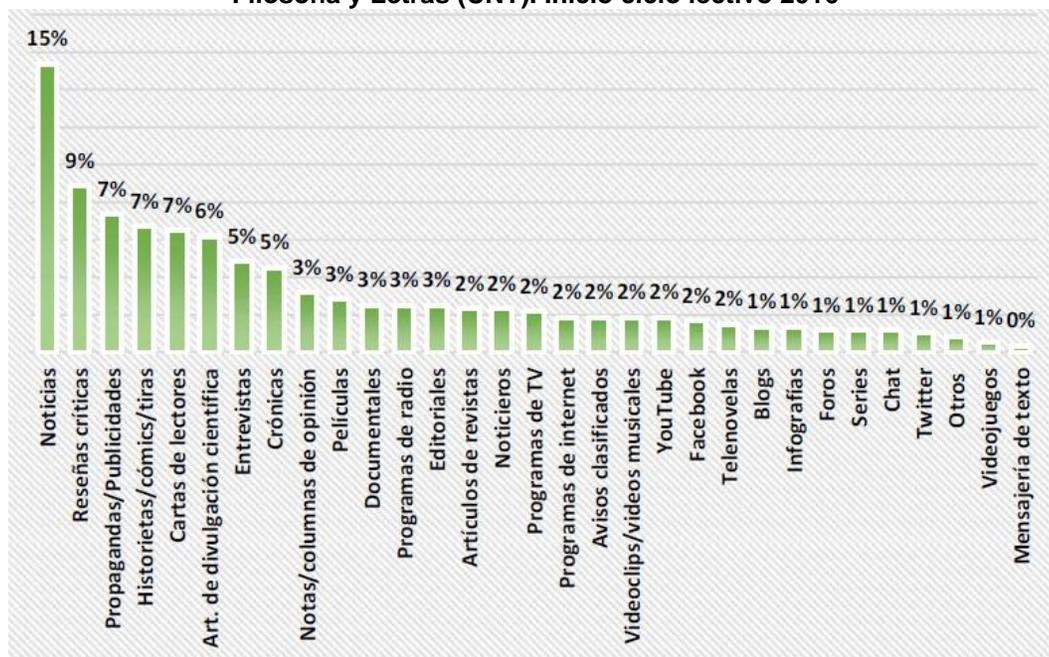
Figura 8

Distribución porcentual de tipos de géneros mediáticos trabajados en la escuela secundaria en relación con la práctica de "estudiar", según estudiantes de primer año de la Facultad de Filosofía y Letras (UNT). Inicio ciclo lectivo 2016



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por la encuesta aplicada a la población de estudio, 2016.

Figura 9
Distribución porcentual de tipos de géneros mediáticos trabajados en la escuela secundaria en relación con la práctica de "producir", según estudiantes de primer año de la Facultad de Filosofía y Letras (UNT). Inicio ciclo lectivo 2016



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por la encuesta aplicada a la población de estudio, 2016.

Estos resultados siguen afianzando la conclusión a la que hemos arribado en párrafos anteriores acerca del escaso protagonismo que tienen los nuevos géneros en las aulas. Como se observa, en las tres prácticas especificadas (leer, estudiar, producir), el género noticia es el que más se trabaja. Luego, entre los diez géneros destacados aparecen publicidades, reseñas críticas, historietas, comics, cartas de lectores, artículos de divulgación, entrevistas, notas de opinión, películas, documentales. Por su parte, *Chats*, *blogs*, videojuegos, foros, *facebook*, entre otros solo están comprendidos en el 1% del total.

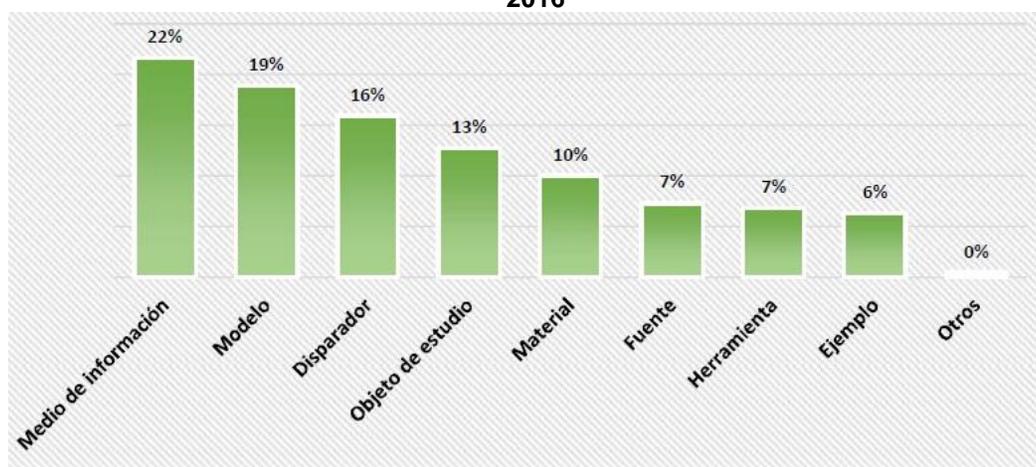
La pregunta 5 busca conocer la creencia de los estudiantes acerca de cómo se utilizó el discurso mediático en las prácticas pedagógicas. Entre las opciones que presentaba la encuesta se distinguían:

- Medio de información para estudiar un tema específico en una determinada materia.
- Disparador de análisis o debates sobre temas polémicos.
- Ejemplo para explicar cuestiones de gramática o normativa.
- Modelo para producir géneros mediáticos puntuales (noticias, notas de opinión, carta de lectores, entrevistas, programas de radio y/o tv, blog, noticiero, etc.).

- Fuente para trabajar conceptos relativos al poder, la ideología, la hegemonía, la manipulación.
- Objeto de estudio en sí mismo, es decir, para investigar sus características, sus formas de distribución, circulación y consumo.
- Herramienta para estudiar los efectos de los medios en las audiencias.
- Material para analizar los modos de vinculación de los jóvenes con los medios.
- Otros (especificar)

La Figura 10 da cuenta de los porcentajes obtenidos:

Figura 10
Representación acerca del modo de utilización del discurso mediático en la escuela secundaria según estudiantes de primer año de la Facultad de Filosofía y Letras (UNT). Inicio ciclo lectivo 2016



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por la encuesta aplicada a la población de estudio, 2016.

Estos datos nos permiten concluir que el discurso mediático sigue siendo fundamentalmente una herramienta para buscar y obtener información. En este sentido se leen los medios para aprender sobre un tema específico. Efectivamente, no podemos negar el rol destacado que tienen como transmisores de información. El 22 % del total de encuestas realizadas alude a esta función. Luego, y con un porcentaje muy cercano (19%), el discurso mediático se utilizó como modelo para producir géneros mediáticos puntuales. Aquí pensamos en actividades muy comunes en las aulas del secundario: la lectura y la producción de noticias. Incluso en las planificaciones de los profesores de Lengua, por lo

general, aparece especificado el estudio de este género dentro de una unidad que suele titularse "Discurso informativo" o "Discurso periodístico".

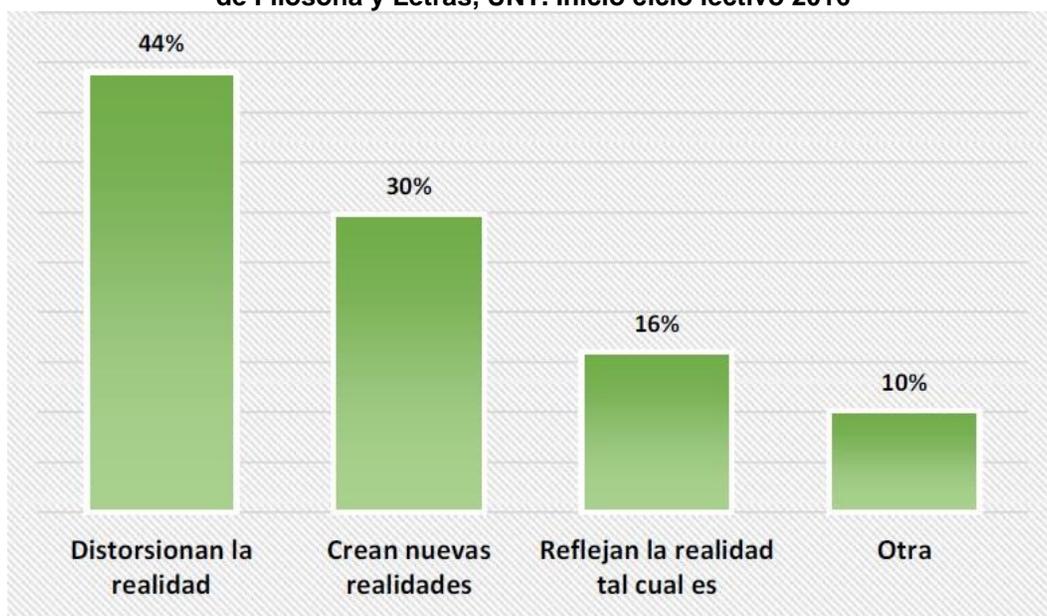
El 16% de las respuestas los señala como disparadores de análisis o debates sobre temas polémicos. Particularmente cuando se trabaja con el discurso argumentativo, las polémicas generadas en los medios son un material interesante utilizado por los docentes para despertar el compromiso de los estudiantes y guiarlos en la construcción de argumentos sólidos para la defensa de sus puntos de vista.

Utilizar los medios como objeto de estudio en sí mismo estuvo representado por un 13 % mientras que el 10% corresponde a la opción "material para estudiar las formas de vinculación de los jóvenes con los medios". También, pero con un porcentaje del 7%, los medios sirvieron como fuente para trabajar conceptos relativos al poder, la ideología, la hegemonía, la manipulación y como herramienta para estudiar los efectos de los medios en las audiencias. Por último, el 6% corresponde a ejemplos para explicar cuestiones de gramática o normativa.

Luego de descripción de la Figura precedente podemos señalar que la mayoría de las actividades realizadas se relacionaron con la comprensión del discurso mediático como fuente de información, se priorizó la enseñanza a través de los medios como vehículo o instrumento de información y conocimiento y no como fin en sí mismos. Sin embargo, creemos importante que un 16 % del total haya indicado que los medios fueron material para impulsar debates sobre temas polémicos. Estos datos permiten cuestionar la supuesta pasividad de los estudiantes a la que habíamos aludido anteriormente cuando nos referimos a su escasa participación como productores o creadores de textos multimodales. Se observa entonces que existen prácticas orientadas al fomento de la literacidad crítica (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000), de la construcción de argumentos para defender opiniones que contribuyen a potenciar actitudes reflexivas y participativas en los estudiantes.

Con el propósito de obtener un mayor acercamiento a la opinión de los jóvenes acerca del rol de los medios en la sociedad, les preguntamos sobre su función como actores sociales. Según puede observarse en la Figura 11, distinguimos tres categorías: los medios "distorsionan la realidad", "crean nuevas realidades", "reflejan la realidad tal cual es".

Figura 11
Función de los medios como actores sociales según estudiantes de primer año de la Facultad de Filosofía y Letras, UNT. Inicio ciclo lectivo 2016



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por la encuesta aplicada a la población de estudio, 2016.

El mayor porcentaje, 44%, correspondió al primer ítem. Para gran parte de los estudiantes encuestados la función del discurso mediático tiene que ver con la modificación o distorsión de la realidad. El 30% señaló que los medios crean nuevas realidades y el 16% indicó que reflejan la realidad tal cual es. El predominio de las dos primeras categorías nos permite afirmar que existe, en los estudiantes, una conciencia crítica del rol social de los medios que, a su vez, se ve reforzada por aquellos que eligieron la opción "otra" (10% del total) especificando a qué aludían con esta elección. Transcribimos algunas respuestas a modo de ejemplo:

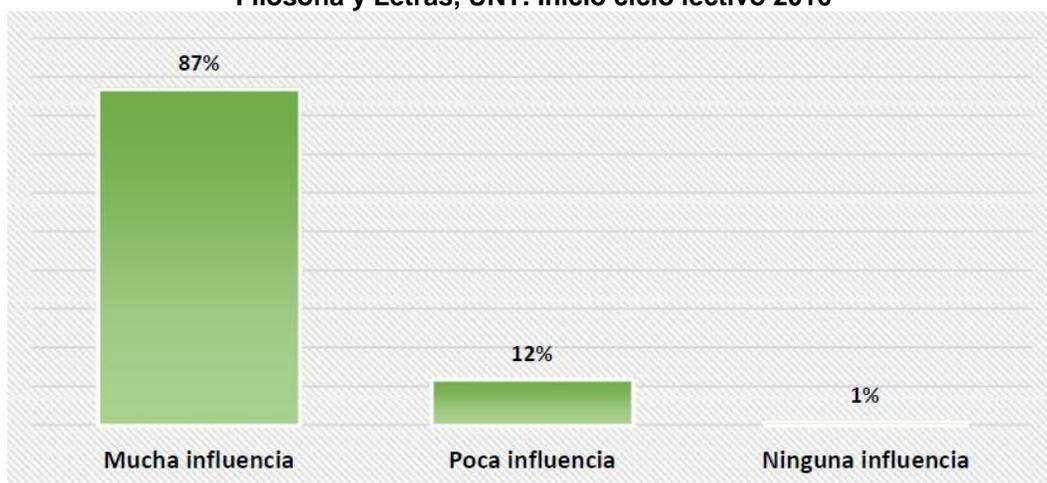
- Adaptan la realidad con base en intereses.
- Todo depende del medio al que se refiera y la orientación que este tenga.
- A veces tergiversan el imaginario colectivo. Generalmente está dominado por el poder mediático o de entretenimiento para tapan las falencias del Gobierno.
- Muestran una realidad adaptada al concepto que la persona que lo emite tiene de esa realidad.
- Depende de la ideología del medio y de lo que se transmite.
- Si bien pueden mostrar la realidad tal cual es, también la distorsionan según el tema o ideología.

- Refleja la realidad que le "conviene" a tal o cual grupo.
- Recortan, seleccionan aspectos de la realidad...hacen una lectura y es eso lo que transmiten.
- Depende la postura que tenga el medio de comunicación. Por ejemplo, en política. En un noticiero kirchnerista nunca se va a hablar bien del gobierno de Macri.
- Ocultan algunas realidades.
- Depende mucho de quien cuente, no son objetivos.

A pesar de que el porcentaje correspondiente a esta opción es menor que en los casos anteriores, las respuestas dadas son interesantes para reflexionar sobre creencias, opiniones y representaciones juveniles pues aparecen conceptos fundamentales en lo que respecta al rol de las empresas mediáticas. Entre ellos mencionamos: ideología, intereses, punto de vista, conveniencia, recorte, ocultamiento, selección. Estas respuestas revelan la conciencia que tienen algunos estudiantes acerca de la existencia de marcos interpretativos a partir de los cuales un determinado medio construye su relato de la realidad. En estos casos, las tres categorías presentadas para su selección -que sabemos fueron extremas- no fueron suficientes, y los estudiantes sintieron la necesidad de aclarar su postura.

Es común escuchar expresiones que destacan la influencia de los medios en la opinión pública. Más aún, en la ciudadanía circula una fuerte representación que los construye como formadores de opinión y que considera a los sujetos como receptores pasivos de sus mensajes. Cuando consultamos a los encuestados acerca del grado de influencia de los medios en jóvenes y adolescentes, comprobamos que su pensamiento coincide con esta postura. Como muestra la Figura 12, el 87% de los estudiantes cree que los medios tienen mucha influencia, solo el 12% optó por señalar que esta influencia no es significativa. Un porcentaje irrelevante, 1%, contestó que la influencia es nula:

Figura 12
Influencia de los medios en los jóvenes según estudiantes de primer año de la Facultad de Filosofía y Letras, UNT. Inicio ciclo lectivo 2016



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por la encuesta aplicada a la población de estudio, 2016.

En concordancia con estos datos y como respuesta a la pregunta acerca de la importancia de estudiar el discurso mediático en la escuela secundaria, un alto porcentaje, el 63%, considera que es importante; el 31% señaló que es muy importante. Un 5% indicó que es poco importante y solo un 1% manifestó que es nada importante. Estos resultados se reflejan en la Figura 13.

Figura 13
Importancia de estudiar el discurso mediático en el nivel secundario según estudiantes de primer año de la Facultad de Filosofía y Letras, UNT. Inicio ciclo lectivo 2016



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por la encuesta aplicada a la población de estudio, 2016.

Como se observa, la conciencia acerca de la relevancia del papel de los medios en la actualidad existe en los jóvenes encuestados y de manera muy marcada. Estos resultados reafirman lo señalado por De Fontcuberta (2001) cuando expresa que somos seres mediáticos, es decir, pertenecemos a una cultura que no existe al margen de la comunicación.

Luego, solicitamos a los encuestados que justifiquen su elección. Al analizar con detenimiento estas justificaciones, realizamos una diferenciación entre aquellas respuestas vagas, ambiguas o sin sentido y aquellas que reflejan ideas claras. Entre las primeras, destacamos:

"Para que sepan de qué se trata la cuestión de los medios de comunicación". (Importante)

"Debido a la baja enseñanza, sería muy bueno el incremento de la misma". (Muy importante)

"Porque es importante estar informado sobre el tema". (Importante)

"Porque ayuda a aprender cómo desenvolverse en una situación mediática y a su manera de expresión". (Importante)

"Porque da un mayor conocimiento sobre el tema, y al ser un tema tan popular es importante saber". (Muy Importante)

En el segundo grupo, a su vez, también podemos establecer distinciones. Algunas justificaciones, basadas en la representación de los medios como constructores de la realidad según intereses particulares, se orientan a enfatizar la necesidad de estimular herramientas de lectura y escritura críticas en los jóvenes:

"Es necesario entender cómo funcionan y trabajan la información los medios masivos de comunicación para poder manejar esa información adecuadamente y no dejarse influir por información distorsionada". (Muy importante)

"Para concientizar a los jóvenes que los medios de comunicación muchas veces distorsionan la realidad y para poder ser críticos en la elección". (Muy Importante)

"Me parece importante estudiar el discurso mediático en las escuelas, porque ayuda a tener una postura crítica propia frente a un tema". (Muy Importante)

"Estudiar los medios de comunicación es lograr tener un pensamiento crítico y no quedarnos con la primera información y lograr construir nuestra opinión". (Muy Importante)

"Considero que el estudio de los medios y su discurso es importante para educar en la mirada, el pensamiento crítico". (Importante)

En este sentido, algunos estudiantes acercaron esta concepción de los medios a aquella que los demoniza por sus supuestos efectos negativos en la mente de receptores incautos y los considera un peligro que amenaza especialmente a jóvenes y adolescentes. La escuela debe, entonces, brindar las herramientas necesarias para que estos se protejan de las consecuencias negativas que implica su uso y/o abuso:

"Me parece que es un medio donde los adolescentes pasan mucho tiempo como las redes sociales, y el papel de la escuela secundaria sería importante sobre la información de los buenos y malos usos". (Muy importante)

"Importante para mostrar o enseñar lo destructivo que podría llegar a ser si tiene un mal uso. Con un buen uso no se consideraría malo". (Importante)

"Constantemente estamos rodeados de discursos mediáticos, desde las noticias en televisión o radio, hasta propagandas. Y hay que saber cómo manejarse ante este estímulo constante para no caer en trampas, o malinterpretar discursos". (Muy importante)

"Considero que es importante porque el alumno debe conocer de antemano o saber cómo está expuesto ya que en los últimos años estos medios han sobrepasado límites; se debe bajar el nivel de alumnos influenciables". (Importante)

Observamos además un grupo de respuestas que comprenden los medios como vehículos para aprender temas específicos de una materia, o bien para mejorar los niveles de comprensión y producción escrita desde el punto de vista del criterio de corrección y adecuación a normas y reglas ortográficas:

"Lo considero muy importante porque es un disparador para estudiar temas específicos y sobre todo entender lo que es un discurso y cómo abordar el tema". (Muy importante)

"Me parece muy importante ya que mejora nuestra capacidad para comprender textos, distinguirlos, etc". (Muy importante)

"Porque necesita saber de lo que habla, cómo habla y lo que necesita saber para poder leer, producir textos y tener un correcto vocabulario". (Muy importante)

"Para abordar y ampliar temas acerca de la construcción gramatical del discurso".
(Importante).

"Nos sirve para poder comprender, interpretar y crear textos con corrección".
(Importante)

También se subraya el rol del discurso mediático como medio de información y/o conocimiento:

"Es necesario para entender los medios de comunicación y para poder buscar información importante". (Importante)

"Si se lo enseña en la escuela, puede ser una buena forma para que los jóvenes estén más informados". (Importante)

"Es importante para que los adolescentes empiecen a adquirir el hábito de informarse de lo que pasa en el mundo que los rodea y no solo en la burbuja que ellos se crean".
(Importante)

"Porque al estudiar sabemos de qué se trata el tema, podemos explayarnos y hablar bien y con tranquilidad de lo que sabemos no tendría sentido hablar y escribir sin saber nada". (Muy importante)

Las justificaciones son variadas y gran parte de ellas demuestran el reconocimiento y la comprensión por parte de los estudiantes de la complejidad que define el rol de los medios en las sociedades modernas. Sin embargo, debemos señalar que, a pesar de que las opciones "muy importante" e "importante" son las más elegidas, no todos los estudiantes son verdaderamente conscientes del motivo de su elección.

5. Conclusiones

La toma de conciencia de la función de los medios, de las profundas transformaciones de las que son protagonistas; el hecho de vivir en sociedades multiculturales donde coexisten distintas tradiciones y lenguajes; las vivencias de los jóvenes en "un universo de dinamismo, de fragmentación, en un mundo mosaico, de continua estimulación, en simultáneo y de inmediatez" (Ferrés, 2000) son causa de que adquiera protagonismo la importancia de la educación en medios para la formación de sujetos críticos y participativos. Los resultados de nuestra investigación avalan esta afirmación y muestran la necesidad de

pensar e implementar estrategias que contribuyan al desarrollo de la competencia mediática en los jóvenes.

Luego del análisis realizado, el porcentaje obtenido que más nos preocupa es el que está representado por los estudiantes que indican no haber trabajado con este tipo de discursos en el ámbito institucional. Como vimos, los que contestaron afirmativamente expresan haberse relacionado, en su mayoría, con los géneros tradicionales (noticias, notas de opinión, cartas de lectores, crónicas, publicidades, etc.) y lo hicieron a partir de prácticas que priorizaban el aprendizaje a través de los medios. Este hecho plantea dos problemas: por un lado, los nuevos géneros mediáticos todavía no tienen en las aulas una presencia lo suficientemente significativa. Su ámbito sigue siendo, para los jóvenes, el privado o familiar. Por otro, la acción de educar se asimilaría a la transmisión de conocimientos utilizando -en muchas ocasiones- los medios como herramientas de búsqueda y obtención de información. En realidad, se sabe que lo esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje radica en capacitar a los jóvenes para que puedan organizar su propia formación, es decir, para que puedan gestionar los conocimientos con el fin de aplicarlos a un determinado propósito (De Fontcuberta, 2003). En este sentido, creemos que los esfuerzos deben orientarse a la creación de interfaces entre el mundo virtual que habitan los jóvenes en oposición al "real" de las instituciones educativas. El objetivo debe ser formar lectores y escritores plenos que comprendan y practiquen la lectura y la escritura como herramientas de inserción social, como modos de conocimiento y de resolución de problemas, como posibilidades de emancipación y de ejercicio responsable de la ciudadanía.

De este modo, si bien los resultados obtenidos nos permitieron observar la existencia de un relegamiento del rol del estudiante como productor y creador de textos mediáticos, especialmente de textos multimodales y, desde este punto de vista, podría pensarse que la escuela está formando sujetos pasivos que no se involucran como actores de su propio aprendizaje, podemos señalar que esta supuesta pasividad pierde fuerza cuando los estudiantes demuestran comprender y ser conscientes de la complejidad que encierra el rol de los medios en la actualidad, de la influencia que ejercen en los jóvenes y de la relevancia de su abordaje en la escuela.

Según los datos obtenidos, el ámbito prioritario por excelencia donde se trabajan temáticas relacionadas con los medios es el espacio curricular "Lengua y Literatura". La pregunta que surge es si la enseñanza del discurso mediático debe ser un contenido específico de este espacio, o bien un contenido transversal que atraviese los distintos

espacios curriculares existentes, más allá de que estos se encuentren relacionados con los medios de manera directa o no. Si tenemos en cuenta la ubicuidad y preponderancia del discurso mediático, creemos que la respuesta debería inclinarse por la transversalidad. Es decir, todos los docentes, de acuerdo con los intereses propios de determinada asignatura, deberían realizar su aporte para contribuir al desarrollo de prácticas que impulsen la lectura y la escritura críticas de los medios.

A partir de lo expuesto hasta aquí cobra fuerza entonces, como eje vertebrador del *currículum* escolar, el concepto de *educación en medios*. Asimismo y en concordancia con numerosos investigadores (Buckingham, 2005; De Fontcuberta y Guerrero, 2007; Ferrés y Piscitelli, 2012; Masterman, 1993; Morduchowicz, 2009; Pérez Tornero, 2005), consideramos fundamental orientar las prácticas educativas hacia el desarrollo de la competencia mediática que brega por el logro de sujetos capaces de leer críticamente, seleccionar, discernir, comprender ideologías y relaciones de poder, modos de producción, circulación y consumo. En este marco, la lectura y la escritura de medios se comprenden desde la perspectiva sociocultural como prácticas situadas con una intención y un propósito determinado. En palabras de Pérez y Delgado:

Abordar, por tanto, el desarrollo de la competencia mediática abriría el camino a una escuela fundamentada en el pensamiento crítico, la cooperación y el diálogo, la gestión y producción de nuevos saberes, la funcionalidad de los aprendizajes, la tolerancia y la diversidad. (2012, p. 26)

En este contexto los desafíos que debe afrontar el sistema educativo se modifican y se potencian y creemos que adquiere una importancia fundamental e insoslayable promover prácticas de enseñanza- aprendizaje que comprendan el discurso de los medios masivos como un fin en sí mismo y no solamente desarrollar acciones que impliquen trabajar con los medios como instrumentos o vehículos de información. Según esta idea, entre los nuevos desafíos que debe priorizar la escuela, podemos destacar:

- Educar para el ejercicio de la ciudadanía en la sociedad del conocimiento y para convivir en sociedades cada vez más diversas y multiculturales dominadas por nuevos modos de apropiación y circulación del saber que exigen capacidad de invención y creación y dejan de lado la mera repetición.
- Promover la comprensión crítica de los fenómenos de comunicación a partir del fomento de actitudes selectivas e interpretativas.

- Estimular el desarrollo de habilidades lingüísticas, metalingüísticas y contextuales (intención y propósito) para afrontar la complejidad y diversidad de las trayectorias de lectores y escritores contemporáneos.
- Fomentar el aprendizaje de aquellos conocimientos y capacidades que posibiliten la producción de enunciados adecuados a las exigencias de nuevos contextos que están atravesados por el discurso mediático en todas sus manifestaciones o géneros (textual, hipertextual, multimodal).

Las posibles estrategias que pueden desarrollarse para enfrentar estos desafíos deben diseñarse, desde el ámbito de la formación docente, teniendo en cuenta la construcción de redes de trabajo que incentiven la reflexión, la discusión y el intercambio de experiencias, especialmente aquellas que impliquen la integración significativa de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la acción pedagógica propiamente dicha, deben concretarse prácticas que estimulen el aprendizaje colaborativo (Bruffee, 1998) a partir de la discusión y el intercambio de significados en grupos de trabajo, orientados a la resolución de problemas. Como ejemplo, podemos mencionar la creación e implementación de proyectos tecnológicos que involucren a la comunidad educativa en general y que fomenten la construcción de escenarios de aprendizaje interactivos con el propósito de fortalecer las dimensiones que forman parte de la competencia mediática.

Este trabajo aspira ser un aporte para la reflexión y la acción críticas que contribuya a clarificar el escenario educativo actual con respecto a la situación de la educación mediática. Debido al carácter preliminar de esta investigación, deben realizarse estudios adicionales para completarla y profundizarla, especialmente en lo relativo al tamaño de la muestra, con el fin de mejorar la precisión de los resultados. Asimismo, la población encuestada forma parte de la misma institución, la Facultad de Filosofía y Letras y, como explicamos, la mayoría de las carreras que allí pueden cursarse corresponde al área de las Humanidades. Es decir, los estudiantes que optan por alguna de ellas tienen cierta afinidad en cuanto a áreas de interés, entre las cuales podríamos incluir la de la reflexión sobre los medios. Esto podría implicar que los resultados pueden no necesariamente ser generalizados a otras instituciones. Cabe destacar que, con este primer diagnóstico, se pretende llevar a cabo una búsqueda de información que sirva como punto de partida para futuras investigaciones de mayor concreción. Así, en una etapa posterior, la encuesta será aplicada a egresados que hayan

elegido otras carreras y a quienes optaron por el mundo del trabajo o por seguir sus estudios en un ámbito no universitario.

Por último, señalamos que la reflexión y el análisis realizado se han basado en las conclusiones obtenidas a partir de la mirada de los estudiantes. Se vuelve fundamental, en un segundo momento, indagar las opiniones, representaciones y actitudes de los docentes, quienes, en su mayoría, se encuentran en una situación de vulnerabilidad ante los nuevos retos que desafían la significación y el sentido de sus prácticas. Buscamos generar luego propuestas superadoras que orienten las prácticas pedagógicas hacia la formación de sujetos capaces de comprender y producir significados mediáticos que reflejen actitud crítica y compromiso social.

Referencias

- Area, Manuel. (2012). La alfabetización en la sociedad digital. En Manuel Area, Alfonso Gutiérrez, y Fernando Vidal (Eds.), *Alfabetización digital y competencias informacionales* (pp. 3-41). Barcelona: Ariel.
- Barton, David, Hamilton, Mary e Ivanic, Roz. (2000). *Situated Literacies: reading and writing in context*. New York: Routledge.
- Bazerman, Charles. (1988). *Shaping written knowledge*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Bruffee, Kenneth. (1998). *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. London: The John Hopkins University Press.
- Buckingham, David. (2003). La educación en medios de comunicación y el fin del consumidor crítico. *Monografías virtuales Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, (1). Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia01/reflexion02.htm>
- Buckingham, David. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Carbone, Graciela. (2004). *Escuela, medios de comunicación social y transposiciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carranza, Isolda. (2012). Los géneros en la vida social: la perspectiva fundada en las prácticas sociales. En Martha Shiro, Patrick Charaudeau y Luisa Granato (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 99-122). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Cassany, Daniel y Castellá, Josep. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. doi: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p353

- Cassany, Daniel. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, Daniel. (2007). De la alfabetización a la literacidad crítica. *Dixit*, (3), 10-15. Recuperado de <http://revistas.ucu.edu.uy/index.php/revistadixit/article/view/193/176>
- Cassany, Daniel. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Castelló, Monserrat. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: GRAO.
- Castillo, Patricia y Gastaldi, Luciana. (2005). Estado de la educación en medios en el currículum escolar en Iberoamérica. *Comunicar*, 13(24), 13-20. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=24&articulo=24-2005-03>
- Colás, María y Buendía, Leonor. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- De Fontcuberta, Mar. (2003). Medios de comunicación y gestión del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, (32), 95-118.
- De Fontcuberta, Mar y Guerrero, Claudio. (2007). Una propuesta para la educación en medios. *Cuadernos de Información*, (20), 87-97. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97120369008>
- Fairclough, Norman. (2010). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Edinburgh: Longman Applied Linguistics.
- Ferreiro, Emilia. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Novedades Educativas*, (115), Buenos Aires, 4-7.
- Ferrés, Joan. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- Ferrés, Joan y Piscitelli, Alejandro. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29(38), 75-82. doi: 10.3916/C38-2012-02-08
- Frau-Meigs, Divina y Torrent, Jordi. (2009). Políticas de educación en medios: hacia una propuesta global. *Comunicar*, 16(32), 10-14. doi: 10.3916/c32-2009-01-001
- Galvez Johnson, Myrna. (2005). La educación en medios en Iberoamérica: la visión de expertos. *Comunicar*, (24), 35-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15802406>
- García-Leguizamón, Fernando. (2010). Educación en medios ayer y hoy: tópicos, enfoques y horizontes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(4), 279-298. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021692003>
- García Valcárcel, Ana, Basilotta, Verónica y López, Camino. (2014) Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de primaria y secundaria. *Comunicar*, 21(42), 65-74. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-06>

- Grasso, Mauricio, Pagola Lila, Zanotti, Agustín. (2017). Políticas de inclusión digital en Argentina. Usos y apropiaciones dentro y fuera de la escuela. *Pixel-Bit Revista de*
- Gutiérrez Martín, Alfonso. (2008). Educar para los medios en la era digital. *Comunicar*, 16(31), 451-456. doi:10.3916/c31-2008-03-034
- Kress, Gunther. (2009). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Lopez, Esther. (2015) Representaciones acerca de la lectura en testimonios metadiscursivos de estudiantes de Letras. En Cecilia Muse (Ed.), *Lectura, escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones* (pp. 226-232). Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2310>
- Luke, Allan. (2004). Two takes on the critical. En Bonny Norton y Kelleen Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and lenguaje learning* (pp. 21-29). Cambridge: Cambridge University press.
- Martín-Barbero, Jesús. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, (32), 17-34. Recuperado de <http://rieoei.org/rie32a01.htm>
- Martín Barbero, Jesús. (2008). Estallido de los relatos y pluralización de las lecturas. *Comunicar*, 15(30), 15-20. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/c30-2008-01-002>
- Masterman, Len. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: La Torre.
- Morduchowicz, Roxana. (2009). Cuando la educación en medios es política de Estado. *Comunicar*, 16(32), 131-138. doi: 10.3916/c32-2009-02-011
- Morgan, Wendy. (1997). *Critical Literacy. Readings and Resources*. Norwood. Australia: AATE.
- Olson, David. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez Tornero, José Manuel. (2005) Hacia un nuevo concepto de educación en medios. *Comunicar*, (24), 21-24. Recuperado de www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=24&articulo=24-2005-04
- Pérez Tornero, José Manuel. (2015). La emergencia de la alfabetización mediática e informacional. Un nuevo paradigma para las políticas públicas y la investigación. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 99-102. Recuperado de <https://telos.fundaciontelefonica.com/url-direct/pdf-generator?tipoContenido=articuloTelos&idContenido=2015032317440002&idioma=es>
- Pérez, María Amor y Delgado, Águeda. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20(39), 25-34. doi: 10.3916/C39-2012-02-02

- Piette, Jacques. (1996). *Éducation aux médias et fonction critique*. Montreal: L'Harmattan.
- Prior, Paul. (2006). A sociocultural theory of writing. En Charles A. MacArthur, Steve Graham y Jill Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 54-65). New York: The Guilford Press.
- Romano, María Belén. (2015). Relatos autobiográficos sobre escritura de estudiantes universitarios de Letras. En Cecilia Muse (Ed.), *Lectura, escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones* (pp. 216-225). Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2310>
- Sal Paz, Julio y Maldonado, Silvia. (2014). Comunidad, género, competencia y estrategia: ejes de una didáctica del análisis del discurso. *Lenguas Modernas*, 43, 79-96. Recuperado de <http://www.lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/viewFile/36113/37811>
- Sunkel, Guillermo y Trucco, Daniela. (2014). Las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina. Visión panorámica. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, 34, 21-38. Recuperado de <http://bidi.xoc.uam.mx/MostrarPDF.php>
- Swales, John. (1993). Genre and engagement. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, 71, 687-98. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2027.42/88136>
- Vargas Franco, Alfonso. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica. *Revista Folios*, (42), 139-160. Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/folios/n42/n42a10.pdf
- Wilson, Carolyn, Grizzle, Alton, Tuazon, Ramón, Akyempong, Kwame y Cheung, Chi-Kim. (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores*. París: UNESCO.