

Adolescentes y políticas educativas de alfabetización mediática en Chile

Adolescents and educational policies for media literacy in Chile

Adolescentes e políticas educacionais de alfabetização midiática no Chile

Patricia Jarpa-Candia, Universidad de Granada, Granada, España
(patriciajarpa@correo.ugr.es)

Mario de la Torre-Espinosa, Universidad de Granada, Granada, España
(mariodelatorre@ugr.es)

Francisco Javier Gómez-Pérez, Universidad de Granada, Granada, España
(frangomez@ugr.es)

RESUMEN | El prolongado traslado de la educación presencial hacia un modelo a distancia durante la pandemia por COVID-19 provocó un cambio en las prácticas educativas en Chile, las que fueron mediadas mayoritariamente por las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC). Tras el retorno a la presencialidad, se evidencia la permanencia protagónica de los medios de comunicación y de las tecnologías digitales en el aula, generando en la comunidad educativa una creciente inquietud por fomentar las competencias mediáticas de estudiantes y de docentes respecto de un uso efectivo y crítico de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante este contexto culturalmente convergente, el objetivo de esta investigación es analizar las políticas educacionales vigentes para comprender la visión del Estado sobre la educación mediática. Para ello, se efectuó un análisis de contenido documental de 42 textos que regulan la enseñanza obligatoria en Chile, conformado por leyes, bases curriculares y programas educativos utilizando seis dimensiones para su categorización, que definen teóricamente la competencia mediática. Los resultados indican una mirada integradora de asignaturas, con elementos relacionados con la competencia mediática dominados preferentemente por una perspectiva tecnológica. Se concluye que las directrices relacionadas con la alfabetización mediática en el currículo escolar necesitan adquirir mayor protagonismo y enfoque en el contexto mediático actual, y encontrar un equilibrio entre saberes, motivaciones y emociones que permita promover espacios enriquecedores de interacción, expresión y participación de los estudiantes a través de la enseñanza de los medios.

PALABRAS CLAVE: alfabetización mediática; currículo escolar; educación obligatoria; educomunicación; convergencia cultural; adolescencia.

FORMA DE CITAR

Jarpa-Candia, P.; Torre-Espinosa, M. & Gómez-Pérez, F.J. (2024). Adolescentes y políticas educativas de alfabetización mediática en Chile. *Cuadernos.info*, (58), 255-277.
<https://doi.org/10.7764/cdi.58.68949>

ABSTRACT | *After the prolonged shift from face-to-face education to a distance learning model during the COVID-19 pandemic, educational practices in Chile changed, mainly mediated by information and communication technologies (ICTs). Following the return to face-to-face education, the permanence of media and digital technologies in the classroom is evident, generating a growing concern in the educational community to promote media literacy among students and teachers regarding the effective and critical use of ICT in the teaching-learning process. Within this culturally convergent context, the objective of this research is to analyze current educational policies in order to understand the state's vision of media education. To this end, we conducted a documentary content analysis of 42 texts that regulate compulsory education in Chile, consisting of laws, curricular foundations, and educational programs, using six dimensions for their categorization, which theoretically define media literacy. The results indicate an integrative view of the issues, with elements related to media literacy tending to be dominated by a technological perspective. It is concluded that, in the current media context, the guidelines related to media literacy in the school curriculum need to acquire greater prominence and focus, and to find a balance between knowledge, motivations and emotions in order to promote enriching spaces for interaction, expression and participation of students through media education.*

KEYWORDS: *media literacy; school curriculum; compulsory education; educommunication; cultural convergence; adolescence.*

RESUMO | *A prolongada substituição da educação presencial para um modelo a distância durante a pandemia da COVID-19 causou no Chile uma mudança nas práticas educativas, mediadas principalmente pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC). Após o retorno à educação presencial, se evidencia a importância dos meios de comunicação e das tecnologias digitais na sala de aula, contribuindo a uma preocupação crescente na comunidade educativa chilena em promover as competências midiáticas de alunos e professores no que diz respeito ao uso eficaz e crítico das TIC no processo de ensino-aprendizagem. Dado este contexto culturalmente convergente, nosso objetivo é analisar as políticas educacionais atuais para compreender a visão do Estado em relação à educação midiática. Para isso, utilizamos a análise de conteúdo documental de um corpus de 42 textos que regulamentam a escolaridade obrigatória no Chile, composto por leis, bases curriculares e programas educacionais, usando seis dimensões que definem a competência midiática para sua categorização. Os resultados indicam uma visão integradora de disciplinas, evidenciando elementos relacionados à competência midiática dominados por uma abordagem tecnológica. Com isto concluímos que as orientações sobre alfabetização midiática no currículo escolar chileno precisam adquirir maior destaque e foco no atual contexto midiático, encontrando um equilíbrio entre conhecimento, motivações e emoções, a fim de promover espaços enriquecedores de interação, expressão e participação dos alunos por meio da educação midiática.*

PALAVRAS-CHAVE: *alfabetização midiática; currículo escolar; escolaridade obrigatória; educomunicação; convergência cultural; adolescência.*

INTRODUCCIÓN

La educación en Chile en una era postpandemia

En Chile, la emergencia sanitaria por COVID-19 obligó a trasladar de forma prolongada la educación en el aula a una modalidad de enseñanza a distancia, por lo que los docentes volcaron sus estrategias pedagógicas a recursos principalmente mediados por las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC) (Fundación Educación 2020, 2021). Si bien la presencialidad fue retomada paulatinamente hasta normalizarse a partir del año académico 2022, la educación remota en el periodo pandémico evidenció no solo las brechas socioeconómicas existentes que repercuten en la conectividad y en la competencia tecnológica de los estudiantes (CEPAL & UNESCO, 2020), sino también la creciente dependencia del sistema educativo de los medios de comunicación (Mateus et al., 2022).

En los últimos años, Chile ha experimentado un notable aumento en el desarrollo digital gracias al incremento en el acceso a dispositivos informáticos y a la expansión de la conectividad a Internet en los hogares. Según la información más reciente entregada por la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, Casen, en 2017 75% de los hogares tenía acceso a Internet (Subsecretaría de Telecomunicaciones, 2018), aumentando a 89,2% en 2022 (Bravo et al., 2023). Un estudio realizado por la Agencia de Calidad de la Educación (2018b) reveló que 77% de los estudiantes de enseñanza secundaria contaba con acceso a teléfonos móviles con Internet, 62% usaba videojuegos, 52% chateaba, usaba redes sociales o visionaba videos mientras estudiaba, y 85% declaraba usar la tecnología e Internet como apoyo para ejecutar tareas escolares o resolver dudas y para desarrollar sus intereses aprendiendo nuevas habilidades y destrezas. Todo esto constata la presencia que tienen estos dispositivos en la vida cotidiana de los estudiantes, expuestos a un mundo mediático dinámico, interactivo e inmediato.

Aunque los adolescentes demuestran facilidades para interactuar con la tecnología y podrían ser categorizados como nativos digitales, es decir, como expertos, al crecer inmersos en el mundo de las nuevas tecnologías (Prensky, 2001), los estudios muestran que no poseen las competencias necesarias que les permitan aprovechar las TIC para desenvolverse y aprender en la sociedad de la información de modo eficiente. Según el *Estudio Internacional sobre Competencia Digital ICILS* del 2018, un porcentaje importante de estudiantes chilenos de 8° grado posee un nivel básico o bajo de conocimiento y manejo funcional de la información (54%), lo que demuestra la inexistencia de estos denominados nativos digitales dentro de la población estudiada (Agencia de Calidad de la Educación, 2018a). Asimismo, el último resultado del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) en Chile en 2° medio, en el área de Lenguaje y Comunicación, muestra un descenso gradual de los niveles de comprensión de textos complejos, atribuido presumiblemente al efecto de la

pandemia y al uso doméstico de la tecnología y a la disminución de los niveles de concentración de los estudiantes (Agencia de Calidad de la Educación, 2023), una dificultad que se vio ya en el sistema hace diez años y que incita al sector académico a profundizar en el uso pedagógico de la tecnología en la práctica educativa.

Desde otra perspectiva, el estudio de tipo descriptivo y cuantitativo formulado por el Consejo Nacional de Televisión (2018) proporciona información sobre las competencias mediáticas de los adolescentes chilenos de entre 11 y 16 años. Los resultados indican un amplio conocimiento de las tecnologías y dispositivos a nivel de usuario, pero un bajo nivel de especialización, poca alfabetización del uso crítico de los medios, desconocimiento de la regulación de los medios, y una clara diferencia entre los estudiantes de escuelas privadas del resto, con una opinión más crítica sobre la tecnología, los medios y su relación con la vida diaria. Es posible que esta última conclusión se deba a la posesión de un mayor capital cultural característico de los estratos socioeconómicos y culturales más altos (Montaner-Bastías, 2021).

Si bien la pandemia impuso que los sectores involucrados en la formación escolar tuvieran que idear y ejecutar sus propias estrategias y gestiones para enfrentar a los desafíos de la virtualización de la educación, el sistema educativo en Chile ya contaba con una infraestructura y capacidades tecnológicas básicas que permitieron, en parte, sobrellevar la brecha digital. Durante los más de veinticinco años hasta su cierre en 2018, la red Enlaces, programa de mejoramiento de la calidad de la educación a cargo del Ministerio de Educación, fue responsable del diseño e implementación de las políticas educativas TIC en el país, promoviendo el equipamiento tecnológico y la conectividad en los establecimientos educativos de enseñanza primaria y secundaria, potenciando las competencias digitales básicas de estudiantes y docentes, y fomentando los aprendizajes a través de tecnologías digitales (Cabello et al., 2021; Claro & Jara, 2020). Posteriormente, se creó el Centro de Innovación, un organismo heredero de Enlaces y vigente a esta fecha, que amplía sus funciones y cobertura a otros niveles educativos, pero cuya visión no se centra específicamente en una política educativa digital, sino en la innovación educativa para el apoyo de los aprendizajes, dejando de lado las estrategias de desarrollo de habilidades comunicacionales e informativas en espacios digitales, delegando dicha función a los departamentos del Ministerio de Educación encargados de desarrollar los instrumentos curriculares y evaluativos (Claro et al., 2022).

Una reciente encuesta sobre el uso de Internet y las actividades en línea de estudiantes chilenos de entre nueve y 17 años –Kidsdonline Chile–, aplicada a establecimientos educacionales tras la irrupción de la pandemia, mostró que 58% de los niños, niñas y adolescentes obtiene su primer teléfono móvil con Internet

antes de los 10 años. Comparado con los datos de este mismo estudio en 2016, se determina además que el acceso a la red con fines educativos ha aumentado, tanto para actividades escolares como para el aprendizaje informal. Así, las prácticas digitales en el contexto escolar develan importantes usos de las TIC, como la búsqueda de información para realizar tareas escolares (87%), la revisión de videos para estudiar una materia vista en clase (77%), la utilización de plataformas digitales para el trabajo colaborativo entre los estudiantes y la organización de materiales de estudio (76%). Asimismo, 66% de los estudiantes declara que su escuela realiza actividades en clase utilizando el teléfono móvil, pero solo un tercio manifiesta que sus profesores moderan esta acción. Esto indica, según los autores del estudio, que es necesario fortalecer las competencias digitales docentes para guiar estas actividades (Claro et al., 2024).

El análisis de las acciones educativas realizadas entre 2020 y 2021 reveló que durante este periodo el rol de las tecnologías digitales se amplió y profundizó en todas las áreas y niveles de las políticas educativas, surgiendo además nuevas perspectivas y experiencias para abordar el uso y la comprensión de las TIC en entornos de aprendizaje (Claro et al., 2022).

Considerando la realidad del cambiante ecosistema mediático y el contexto de la educación en Chile, es claro el interés y la importancia que las prácticas mediáticas tienen respecto del funcionamiento de la actividad educativa en el aula, y se constata la urgente necesidad por parte del sector educativo de ahondar en las competencias de estudiantes y docentes en el manejo de las TIC. Aun cuando grupos de trabajo consolidados, como la red AlfaMed, han desarrollado y aplicado herramientas evaluativas de la competencia mediática en diversos países hispanoamericanos, en Chile son aún escasas las evidencias sobre esta materia (Andrada & Cabalin, 2019; Aydin, 2021; Carias Pérez et al., 2022; Condeza et al., 2019; Farías & Véliz, 2019; Halpern et al., 2020; Sandoval Rubilar et al., 2017). Por otra parte, varias investigaciones han notado la presencia limitada de alfabetización mediática en el currículo de enseñanza obligatoria (Aguaded & Montaner-Bastias, 2020; Mateus et al., 2019, 2022; Thibaut & Calderón López, 2020; Valdivia et al., 2019).

Es en esta escuela, inserta en una sociedad mediatizada, donde se hace relevante considerar el protagonismo e impacto de los medios de comunicación sobre los estudiantes que, como audiencia, recurre a ellos para aprender y entretenerse. Surge así la interrogante sobre el ideario actual del Estado de Chile respecto de la educación en medios en la enseñanza obligatoria, ya que una revisión de las políticas vigentes, que considere el contexto escolar actual, puede revelar la necesidad de ajustar la presencia y el enfoque de estas orientaciones conducentes a desarrollar competencias apropiadas para la efectiva interacción con los mensajes mediáticos.

Para abordar esta pregunta, nuestro objetivo será describir en qué medida los documentos que regulan y guían la enseñanza escolar en Chile ofrecen oportunidades para la alfabetización mediática. Este análisis se centrará en las directrices de las instituciones estatales responsables de la educación en el país durante el período 2014-2023, específicamente en la educación obligatoria, que abarca la enseñanza de estudiantes de 12 a 15 años.

Alfabetización mediática en la escuela

En un ecosistema mediático en constante evolución, los contenidos ahora fluyen por diversos medios que complejizan el ambiente comunicativo, modificando sus modos de producción, distribución y consumo (Jenkins, 2008; Scolari, 2015). En este escenario, los adolescentes ya no son exclusivamente destinatarios de los mensajes, sino que asumen cada vez más un rol activo como prosumidores, es decir como productores y consumidores del contenido mediático (Scolari et al., 2020; Toffler, 1980). Por otra parte, la facilidad para acceder a abundantes e inmediatos contenidos audiovisuales, características propias de una sociedad híper comunicada, no garantiza que se encuentren preparados para usar estos mensajes de manera adecuada o beneficiosa (Aguaded & Montaner-Bastias, 2020; Caldeiro-Pedreira & Aguaded-Gómez, 2015). La evidencia de estas prácticas, aunadas con la comprensión de los procesos cognitivos y emocionales inherentes a la interacción con los medios, desafían a comunicadores y educadores a reflexionar sobre la importancia de la educación en medios en el contexto de una sociedad multimediática y digitalizada (Ferrés, 2020; Jenkins et al., 2009; Scolari, 2018).

En el ámbito educativo, el concepto de alfabetización se ha ceñido tradicionalmente a la enseñanza de la lectura y escritura. Tras los cambios en los procesos comunicativos generados por los avances tecnológicos y la masificación de los medios, comunicadores y educadores se vieron en la necesidad de establecer una educación en materia de comunicación. Esto permitiría ampliar la idea de alfabetización, ligada meramente a la lectoescritura, e integrar a los medios de comunicación como una nueva forma de leer y escribir (Livingstone, 2004; Scolari, 2016). Esta primigenia articulación entre educación y comunicación dio lugar a una proliferación de definiciones que varían según el contexto geográfico y la época (Buitrago Alonso et al., 2017). El cuerpo de literatura académica relacionado con la alfabetización mediática es una amalgama compleja de ideas, que ha dado pie a una variedad de interpretaciones o perspectivas: desde la educomunicación, nacida de las teorías de Marshall McLuhan sobre comunicación y tecnología en conjunto con los aportes de Paulo Freire y Mario Kaplún en Latinoamérica (Carpenter et al., 1981; Freire, 2007; Kaplún, 1998), pasando a la alfabetización funcional, alfabetización digital, nuevas alfabetizaciones, alfabetización mediática o *media literacy* en el

mundo anglosajón, y de alfabetización mediática e informacional (AMI) propuesto por la UNESCO en 2005, que han sido los conceptos más recurrentes para referirse a este tema (Barbas Coslado, 2012; Potter, 2010). La alfabetización mediática acaba perfilándose como un concepto dinámico, que se ha amoldado a los constantes desafíos que provoca la evolución de los medios de comunicación, desde los antiguos como la radio o televisión a los nuevos desarrollados gracias a la digitalización (Koltay, 2011; Manovich, 2001). Así, en el contexto de una cultura participativa, en el que las personas crean, comparten y colaboran en la producción de contenido, se desarrollan habilidades y conocimientos que permiten desenvolverse de manera crítica tanto en el entorno digital como con los nuevos modos de narración y los distintos tipos de consumo mediático (Jenkins et al., 2016; Martínez-Costa et al., 2018; Scolari, 2016). Dentro de este panorama comunicativo, se espera que la escuela asuma un rol más amplio que el mero suministro y acreditación del aprendizaje. Como institución sociocultural, y en su propósito original de promover una comprensión compartida de los símbolos culturales para facilitar la integración de sus estudiantes en la vida social (Biesta, 2019; Livingstone & Sefton-Green, 2020), debe permitirse abordar en su enseñanza tanto las competencias para la producción de mensajes como la comprensión crítica de los medios (Caldeiro-Pedreira & Aguaded-Gómez, 2015; Vernier et al., 2018). Esta labor no puede remitirse únicamente a una estrategia intervencionista de los docentes en el aula, sino que debe ser una práctica atendida desde las políticas educativas y el currículum académico, tanto para guiar la práctica en el aula como para fomentar la formación inicial y continua de los docentes en este ámbito (Aguaded et al., 2018; Aguaded et al., 2021).

Además de lo anterior, entendemos la alfabetización mediática dentro de un contexto educativo como el aprendizaje de competencias y habilidades necesarias para que sus estudiantes comprendan el rol y el funcionamiento de los medios de comunicación y de las tecnologías en la sociedad, evaluando críticamente su contenido y utilizándolos para el fomento de la expresión y la participación. El enfoque de competencias relacionadas con la alfabetización mediática ha sido ampliamente investigado, siendo una de las propuestas referentes de los estudios de educación en medios en Latinoamérica la presentada por Ferrés Prats en 2007. En esta investigación se describieron seis dimensiones claves vinculadas con la competencia audiovisual, desarrolladas y perfeccionadas como dimensiones e indicadores indispensables para alcanzar la competencia digital y mediática en los estudios de Ferrés y Piscitelli (2012) y de Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012). Estos seis aspectos abarcan estética, ideología y valores, proceso de interacción, lenguaje, procesos de producción y difusión, y tecnología, estructurados en dos ámbitos: el de interacción con los mensajes recibidos y el de producción de los propios mensajes.

MATERIAL Y MÉTODOS

Para esta investigación se empleó el análisis de contenido descriptivo de fuentes documentales. Dicho análisis es deductivo, ya que utiliza una lista de categorías previamente establecidas para identificar y clasificar los elementos presentes en los documentos (Guix Oliver, 2008). El enfoque fue cualitativo, ya que se busca reconocer y comprender, mediante un análisis profundo de sus textos, los aspectos relevantes de alfabetización mediática presentes en las políticas educacionales y en los indicadores evaluativos propuestos por el Estado chileno.

En la definición del contexto del país se delimitó el período de estudio a un ciclo de diez años (2014-2023), dentro de cual se inició la emergencia sanitaria ocasionada por el COVID-19, lo que permite enfocarnos en los cambios y en los desafíos surgidos durante este periodo de transformación educativa.

Las fuentes de información utilizadas en este estudio incluyen principalmente documentos oficiales, legislación, programas educativos y guías de evaluación emitidos por las instituciones estatales encargadas de la educación en Chile, como el Ministerio de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación. Se consideraron además estudios nacionales e internacionales relevantes que abordan el tema de la alfabetización mediática en Chile y que contribuyen a la comprensión de la situación actual. Para alcanzar el objetivo de este estudio se trabajó con 42 documentos oficiales que rigen la educación en Chile: la Ley General de Educación N° 20.370, las bases curriculares del nivel 7° básico a 2° medio, ciclo de cuatro años orientado a la enseñanza de adolescentes entre 12 y 15 años, y 40 programas de estudio de diez asignaturas obligatorias que forman parte de este periodo formativo.

En el análisis de las bases curriculares y los programas de estudio se ha contemplado la formación general común compuesta por diez asignaturas obligatorias para todos los establecimientos: Lengua y Literatura, Inglés, Matemática, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Artes Visuales, Música, Tecnología, Educación Física y Salud, y Orientación. Otras dos asignaturas que conforman este ciclo, Lengua Indígena y Religión, han sido excluidas de este estudio por no ser completamente aplicables a la totalidad de la población de estudiantes pertenecientes a este tramo educativo.

Para efectos de este estudio y la construcción de una matriz de análisis de los documentos que conforman el corpus de la investigación, se tomaron como referencia para el protocolo de categorización las seis dimensiones propuestas por Ferrés Prats (2007), segmentadas en 55 indicadores, distribuidos según el ámbito de análisis o interacción con los mensajes y su ámbito de expresión o producción. Los indicadores sirvieron como categorías previamente establecidas.

Dimensión	Indicadores
Lenguajes	Comprensión y uso del lenguaje presente en una variedad de entornos mediáticos y formatos.
Tecnología	Conocimiento y uso de diversas herramientas de información y comunicación, entendiendo el rol que estas tecnologías desempeñan en la sociedad.
Interacción	Criterios para seleccionar e interactuar con contenidos, tanto por las propias preferencias, motivaciones y capacidad crítica para valorarlos como respecto de las características de su producción.
Producción y difusión	Conocimiento de los procesos de producción y de difusión de contenidos, así como la capacidad de crear y difundir los propios.
Valores e ideologías	Capacidad de seleccionar y valorar críticamente los contenidos mediáticos, entendiendo los supuestos ideológicos o intenciones que subyacen en ellos.
Estética	Manejo de criterios estéticos en la evaluación y creación de mensajes mediáticos.

Tabla 1. Resumen de dimensiones e indicadores de la competencia mediática

Fuente: Elaboración propia con base en Ferrés y Piscitelli, 2012, y Ferrés Prats, 2007.

En estos documentos oficiales primero se indexó la información, determinando el nivel de enseñanza y las unidades de análisis principales, según el título del apartado original y su descripción dentro de los textos consultados. Estas unidades son concordantes con grandes secciones dentro del documento. Con ello se definieron las siguientes unidades de análisis: asignatura, sección que incluye una introducción que define el propósito de la asignatura para el ciclo, sus enfoques o perspectivas; unidades temáticas, referente a los apartados que agrupan a los contenidos de cada asignatura de manera estructurada y organizada, evidenciando propósito, conocimientos, habilidades y actitudes que deben ser trabajadas, y objetivos de aprendizaje, como texto descriptivo y delimitador de objetivos e indicadores de evaluación en cada asignatura.

Las unidades definidas fueron divididas en segmentos más reducidos denominados bloques. Los tipos de bloque para las bases curriculares fueron: introducción, perfil de egreso, perspectiva, eje, habilidad, y actitudes. En el caso de las unidades de aprendizaje fueron: propósito, conocimientos, habilidades, y actitudes. Para los objetivos de aprendizaje los bloques analizados fueron descripción e indicadores de evaluación. Luego, cada unidad de análisis fue etiquetada con un código de identificación único, categorizado según las dimensiones que se vieran reflejadas en el texto, gestionando y analizando posteriormente la frecuencia de aparición de estos códigos con los programas Excel (v.16) y Nvivo (v.12).

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Los pilares fundamentales sobre los que se construye el sistema educativo chileno son la Constitución Política de la República de Chile de 1980 y La Ley General de Educación (LGE) de 2009. Este sistema se estructura en cuatro niveles de enseñanza: parvularia, básica, media y superior; según la LGE, tanto la enseñanza primaria como de secundaria son obligatorias, lo que abarca la etapa escolar de menores entre los seis y los 18 años.

Desde la entrada en vigor de la LGE en 2009, el marco regulador que orienta el currículo nacional de Chile se conforma por diversos instrumentos curriculares. Las bases curriculares, como instrumento principal del currículum nacional, definen los aprendizajes esenciales que los estudiantes deben alcanzar en su trayectoria escolar, mientras que los programas y planes de estudios funcionan como mediadores que facilitan la implementación de estas bases como modo de alcanzar sus objetivos.

En cuanto a los objetivos, el currículo nacional reconoce objetivos de aprendizaje transversales y objetivos de aprendizaje. Los primeros, derivados de los objetivos generales propuestos por la LGE, son amplios y se centran en el desarrollo personal, ético, social e intelectual de los estudiantes. Estos objetivos trascienden a las asignaturas, abarcando diversas dimensiones educativas. Por otro lado, los objetivos de aprendizaje, que mantienen también relevancia y coherencia con los objetivos generales, son específicos por curso y asignatura, definiendo los aprendizajes finales esperados anualmente. Estos objetivos integran conocimientos, habilidades y actitudes tanto para enfrentar los desafíos académicos como para desenvolverse en la vida cotidiana.

Orientando el análisis de los documentos de acuerdo a los aspectos de alfabetización mediática y el desarrollo de sus competencias, los artículos 29 y 30 de Ley General de Educación N° 20.370 (2009) que regulan la educación obligatoria de primaria y secundaria establecen objetivos generales que instruyen a utilizar de manera reflexiva y eficiente a las TIC para adquirir, procesar y comunicar información.

Junto con ello, en el análisis de las bases curriculares y programas de estudio del ciclo 7° básico a 2° medio, se contempla un objetivo común para todas las asignaturas relacionado directamente con la competencia mediática. Este objetivo transversal, denominado como tecnologías de la información y la comunicación, busca promover en los estudiantes herramientas que les permitan desenvolverse en el mundo digital de forma competente y responsable, aprovechando diversas fuentes de información y medios para resolver las necesidades de información,

comunicación y expresión tanto en la escuela como en su entorno social más cercano (Ministerio de Educación, 2016).

En la evaluación de los documentos se analizaron 1162 unidades, con 2878 bloques de información, distribuidos de la siguiente manera: asignatura, 210 bloques; unidades temáticas, 728 bloques, y objetivos de aprendizaje, 1940 bloques.

En esta clasificación por bloques se logró detectar 970 objetivos de aprendizaje distribuidos en las diez asignaturas revisadas. De ellos, se estudió la frecuencia de los 55 descriptores que definen la competencia mediática, identificando la presencia de 45 en los objetivos analizados. Por otra parte, se analizaron los textos que definían cada unidad temática para descubrir la existencia de una orientación específica hacia los medios de comunicación.

Resultados globales por ciclo 7° básico a 2° medio

El ciclo completo de cuatro años manifiesta una distribución de frecuencias como muestra la figura 1: se aprecia el predominio de la dimensión tecnológica sobre otras, lo que indicaría una visión más bien instrumental del uso de las TIC. También se observa una fuerte presencia de la dimensión ideológica, orientada al análisis crítico de los mensajes, así como el manejo de lenguajes para interactuar y expresarse a través de los medios. Por su parte, la dimensión estética es la que menos presencia tiene respecto de las otras dimensiones.

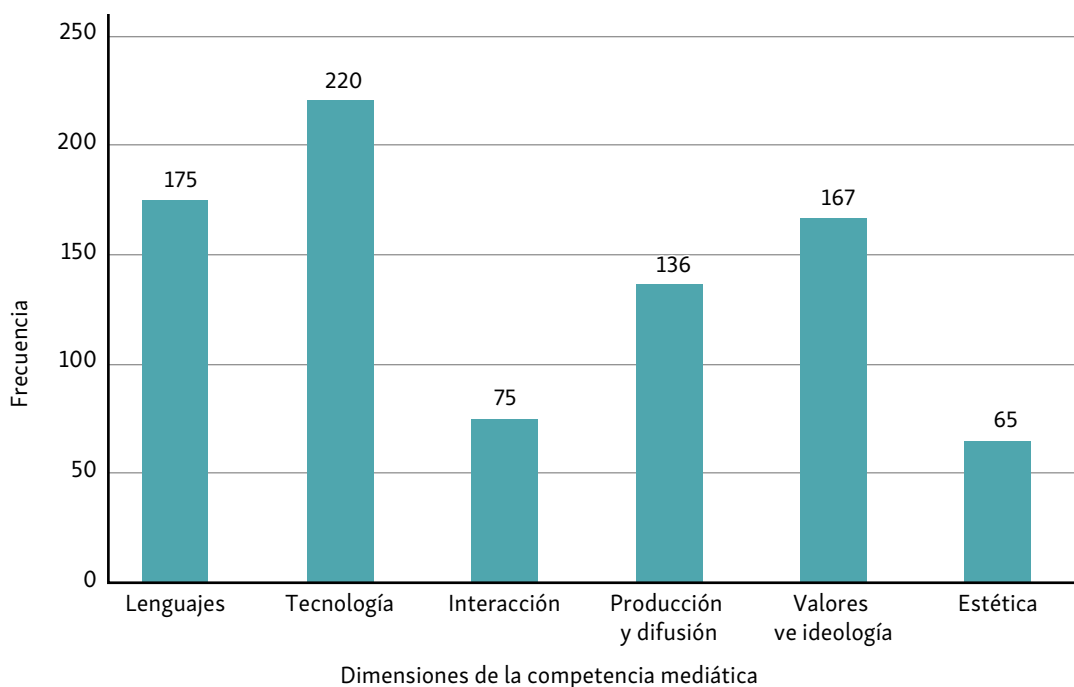


Figura 1. Presencia de dimensiones en objetivos de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia.

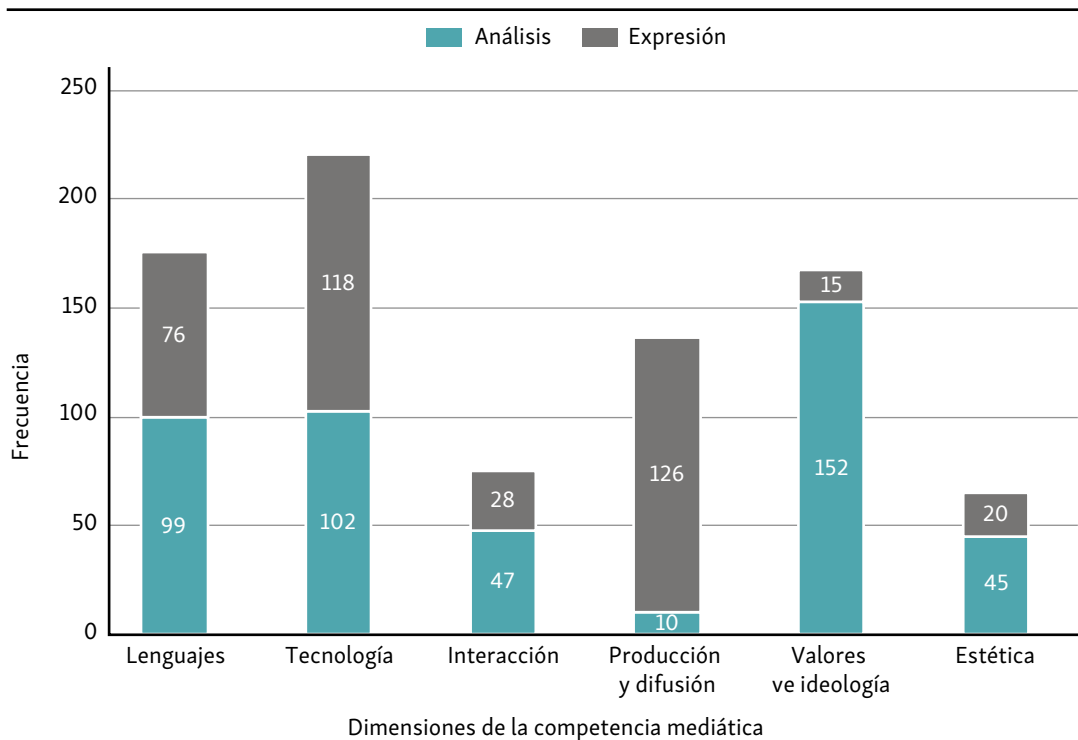


Figura 2. Presencia de dimensiones y ámbitos en objetivos de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia.

La figura 2 permite observar cómo se distribuyen internamente en cada dimensión los aspectos de análisis y de expresión de cada dimensión. Tanto en la dimensión tecnológica como en la de lenguajes se observa una frecuencia bastante equilibrada entre las competencias de recepción y de producción de mensajes. Sin embargo, en las dimensiones de estética, ideología e interacción, los objetivos presentes en el currículum dan mayor importancia a los procesos de análisis que a los de expresión. En el caso de la dimensión de producción y difusión existe una clara preponderancia del ámbito de expresión sobre el de análisis.

Las asignaturas y el desarrollo de la competencia mediática

La presencia de competencias mediáticas se evidencia en el currículum tanto en sus objetivos de aprendizaje, que orientan el desarrollo de competencias mediáticas, como en las unidades de aprendizaje, que en algunos casos manifiestan un propósito temático relacionado con los medios de comunicación y las tecnologías de información. La figura 3 muestra la relación de las dimensiones respecto de las diez asignaturas evaluadas según el análisis de texto de los objetivos de aprendizaje y los indicadores de evaluación presentes en cada unidad de análisis. Del gráfico podemos inferir que las asignaturas que desarrollan en mayor grado la competencia mediática son las de Lengua y Literatura, Artes Visuales e Inglés.

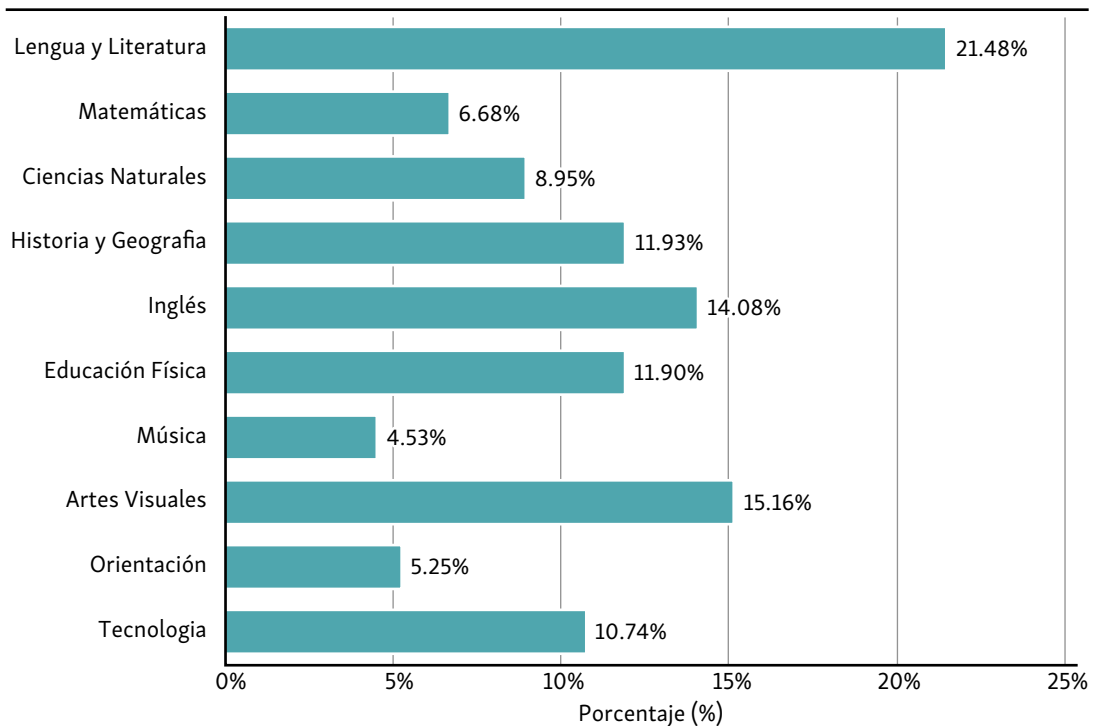


Figura 3. Desarrollo de la competencia mediática por asignatura

Fuente: Elaboración propia.

La figura 4 muestra cómo se distribuyen por frecuencia las dimensiones de la competencia mediática en las diez asignaturas.

En la dimensión de lenguaje destacan las asignaturas de Lengua y Literatura, junto con la de Inglés. Esto se desprende por la clara orientación que tienen ambas asignaturas en el desarrollo del lenguaje para comprender los mensajes provenientes de distintos medios y para saber expresarse en una variedad de sistemas de representación y significación.

Aquí cabe destacar que tanto Lengua y Literatura como Inglés dedican unidades completas a los medios de comunicación en los cuatro niveles de aprendizaje. Con ello, buscan lograr en los estudiantes una reflexión crítica, así como una lectura crítica y analítica de los contenidos mediáticos. Asimismo, fomentan las habilidades en el manejo de tecnología y medios para construir sus propios mensajes comunicativos y la expresión de su opinión.

En la dimensión de tecnología es interesante el predominio de la asignatura Historia y Geografía, dado su enfoque para comprender la importancia de las TIC en la sociedad a partir de una revisión histórica, usada como tema a través de distintas unidades de aprendizaje. Otras asignaturas que sobresalen son Inglés y Ciencias Naturales, que desarrollan competencias relacionadas con el uso de herramientas que permiten la comunicación y difusión de mensajes.

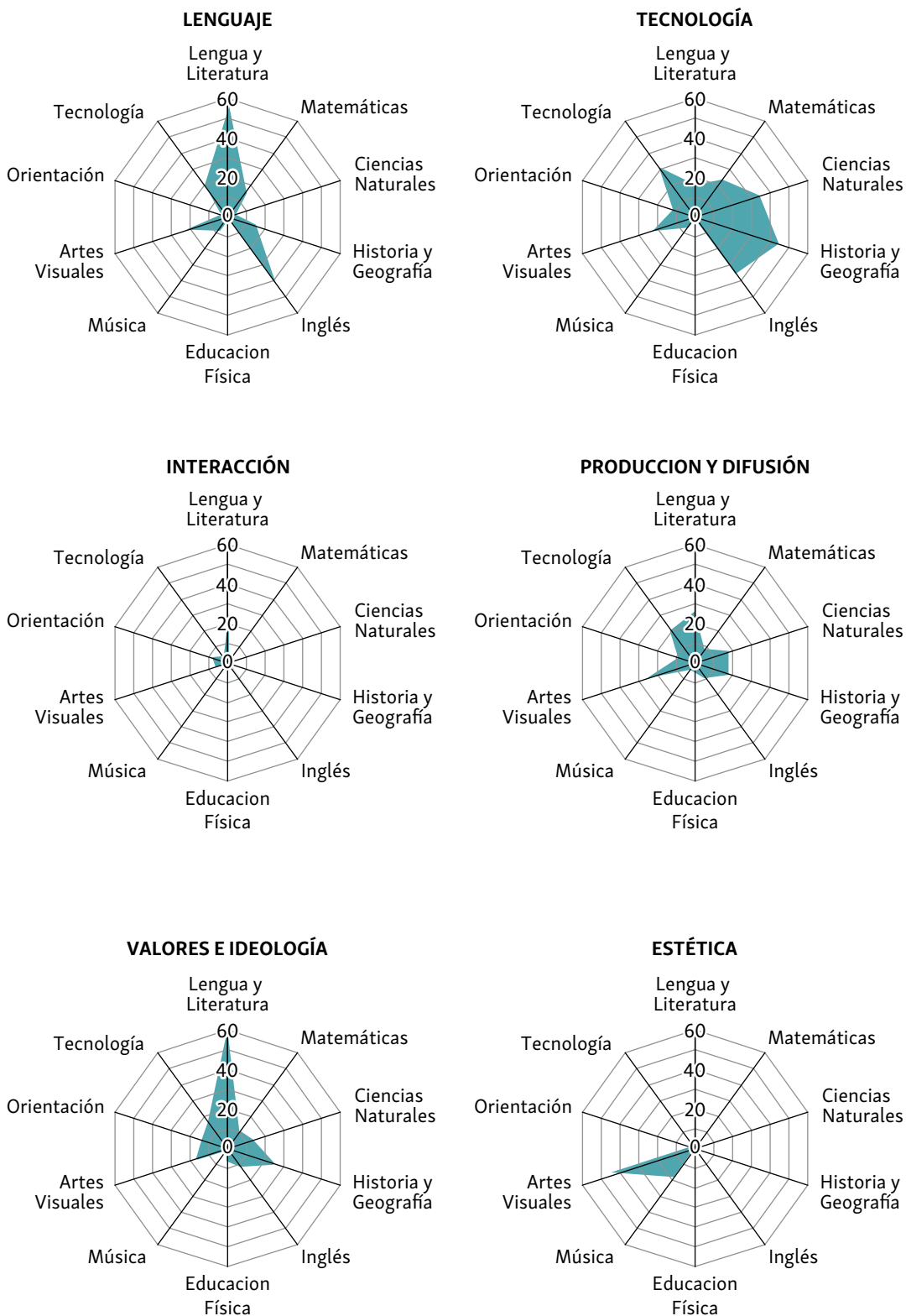


Figura 4. Presencia de dimensiones por asignatura

Fuente: Elaboración propia.

Como ejemplo, en la revisión histórica del siglo XX, las unidades de aprendizaje 1, 2 y 3 de Historia y Geografía en el nivel de 2° medio destacan la importancia y el alcance de los medios de comunicación a nivel nacional como internacional. Se comprende su evolución y expansión en el tiempo, su implicación en la sociedad como medio de difusión de las artes y la cultura de masas, su influencia en la percepción de la realidad, así como su entendimiento como una herramienta de empoderamiento de la población.

Otro ejemplo de aplicación de esta dimensión la encontramos en Ciencias Naturales de 7° y 8° básico, definiendo un objetivo que promueve la comunicación oral y escrita del conocimiento obtenido a través de la investigación, incorporando tablas, gráficos y TIC (Ministerio de Educación, 2016).

Lengua y Literatura e Inglés destacan nuevamente en la frecuencia con la que es representada la dimensión de interacción en las asignaturas. Inglés acentúa la importancia del aprendizaje de este idioma extranjero como una herramienta de comprensión y valoración de mensajes provenientes de otras culturas que pueden accederse a través de las TIC, desarrollando la comprensión de diferentes formatos audiovisuales. Por su parte, Lengua y Literatura enfatiza el saber diferenciar una opinión de un hecho. Esta dimensión también se hace notar en la asignatura de Orientación, que contempla en todos los niveles una unidad de aprendizaje encauzada a la atención de las relaciones establecidas entre individuos, ya sea de manera directa como por medio de las redes sociales.

En la dimensión de producción y difusión, referente a la capacidad de elaborar y compartir mensajes mediáticos, inciden ampliamente la asignatura de Lengua y Literatura, seguida por Tecnología y Artes Visuales, dada mayoritariamente por el fomento del uso de herramientas para la producción. Aquí destaca el objetivo transversal a todos los niveles en Lengua y Literatura: el trabajo colaborativo, reconociendo la contribución de otros, junto con un empleo responsable de las TIC, respetando la propiedad y privacidad de las personas (Ministerio de Educación, 2016). En Tecnología, un objetivo de 8° básico promueve la utilización de TIC para la planificación, creación y comunicación de proyectos tecnológicos, atendiendo a aspectos éticos y de audiencia (Ministerio de Educación, 2016). Estos procesos de producción se ven potenciados en unidades de aprendizaje como arte digital de 1° medio o problemáticas juveniles y medios contemporáneos, de 2° medio, que enfocan la experimentación y creación a través del arte digital o los medios audiovisuales.

La dimensión correspondiente a valores e ideología se desarrolla principalmente en aquellos objetivos orientados a competencias para la investigación, como la búsqueda de información y la verificación de confiabilidad de las fuentes consultadas. Asimismo, destaca el analizar críticamente los mensajes en el reconocimiento

de estereotipos, sus causas y efectos. En esta dimensión la asignatura con más desarrollo es Lengua y Literatura, seguida por Historia y Geografía. Ejemplo de esta dimensión lo encontramos un objetivo de 8° básico de Historia y Geografía que promueve la investigación de contenidos de la asignatura a través de la TIC (Ministerio de Educación, 2016). En Lengua y Literatura un objetivo de 7° básico de Lengua y Literatura fomenta la valorización de textos mediáticos como noticias, publicidad o contenido en redes sociales, reconociendo sus propósitos explícitos e implícitos, así como la existencia de estereotipos y prejuicios presentes en estos mensajes (Ministerio de Educación, 2016). Por otra parte, el aspecto de expresión valórica aparece en la asignatura de Educación Física y Salud, al promover el uso de medios de comunicación y TIC para la difusión de hábitos saludables y la creación de campañas de concientización sobre droga y alcohol.

Por último, la dimensión estética es abordada mayoritariamente en las asignaturas de Artes Visuales y Música, revelando su enfoque hacia la creación y difusión de expresiones visuales, audiovisuales y sonoras. Ambas asignaturas contribuyen además a la apreciación estética de expresiones artísticas y de los medios de comunicación. Ejemplo de este enfoque lo podemos apreciar en un objetivo presente en Artes Visuales de 2° medio, que promueve desarrollar proyectos visuales a partir de una valoración crítica de las expresiones estéticas vinculadas con cuestiones juveniles y sociales presentes en distintos contextos y espacios, así como en otro objetivo en Música, del mismo nivel, que impulsa la evaluación crítica de los medios de registro y difusión de la música presentes en distintas épocas (Ministerio de Educación, 2016).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación buscó describir en qué medida el currículum escolar de Chile otorga oportunidades de alfabetización mediática. Desde la mirada integral del aprendizaje que proponen las leyes chilenas, los resultados indican que existe un fomento de la competencia mediática en la enseñanza de adolescentes entre 12 y 15 años. Esto se manifiesta en un objetivo general transversal a todas las asignaturas y que es específico al uso crítico y eficaz de los medios de comunicación y las tecnologías de información. Asimismo, durante los cuatro años, los estudiantes cursan la asignatura de Tecnología, entre cuyos propósitos se encuentra el saber utilizar las TIC. Esto indicaría una tendencia más bien instrumentalista del uso de los medios en el aula, es decir, que son utilizados como herramientas metodológicas orientadas a lo cognitivo al desarrollar predominantemente saberes, lo que sería congruente con los hallazgos de otras investigaciones que han alertado de esta misma característica (Andrada & Cabalin, 2019; Valdivia et al., 2019).

Aun cuando este estudio evidencia en sus resultados un claro énfasis en la dimensión tecnológica, reconoce en un grado similar de importancia la aparición de otras dimensiones, como la de lenguajes e ideología y valores. Existe también una mesurada aparición de la dimensión de producción y difusión y una escasa presencia de las dimensiones de interacción y estética. Si bien esto demuestra una presencia parcial de la competencia mediática en el currículo escolar, también pone de manifiesto el potencial de otras asignaturas diferentes a Lengua y Literatura o Tecnología, que tradicionalmente se reconocerían como apropiadas para este fin. A partir del enlace de contenidos con competencias de lectura crítica, interacción y expresión con los medios, desde sus temáticas, asignaturas como Artes Visuales, Música o Historia, pueden ser también propicias para el desarrollo de una actitud estética y crítica de los medios.

El COVID-19 ciertamente modificó las prácticas pedagógicas, acrecentando el uso de los medios y las TIC para favorecer la comunicación y la enseñanza. Estos cambios son persistentes superada la emergencia sanitaria, y muestran la relevancia que estas tecnologías tienen dentro y fuera del aula. Si consideramos que las evaluaciones recientes sobre el uso de la tecnología dan cuenta de un alto conocimiento de herramientas tecnológicas por parte de los adolescentes, pero de una baja lectura y comprensión crítica de los mensajes utilizados por los medios (Agencia de Calidad de la Educación, 2023; Claro et al., 2024; Consejo Nacional de Televisión, 2018), se pone de manifiesto que la priorización en el ámbito tecnológico debe reevaluarse: existe una discordancia entre el uso de tecnología en el aula y el que ocurre en contextos no formales de educación, donde niñas, niños y adolescentes se relacionan con temáticas y narrativas de su interés, adquiriendo habilidades que la escuela puede aprovechar mejor (Scolari et al., 2020; Thibaut & Calderón López, 2020).

Asimismo, el importante enfoque de las dimensiones de lenguaje y de ideología y valores que presenta el currículo aparentemente no repercute de forma eficaz en el aprendizaje de los alumnos. Con ello, parece ser que el contenido propuesto solo se asimila como conocimiento, sin modificar relevantemente la comprensión y actitud crítica de los estudiantes hacia los medios.

La alfabetización mediática de hoy debe atender tanto a las tecnologías como a los procesos cognitivos y emocionales de quienes interactúan con ellas (Ferrés, 2020). Las competencias relacionadas con el uso de los medios necesitan adquirir mayor protagonismo curricular y enfoque en el contexto mediático actual chileno, aportando un proceso equilibrado entre saberes, motivaciones y emociones, que permita promover espacios enriquecedores de interacción, expresión y participación de sus estudiantes a través de la enseñanza de los medios. Así, avanzaremos

en la construcción de una educación con perspectiva de aprendizaje autónomo, significativo y continuo que sirva de base para las generaciones venideras que se integrarán como ciudadanos partícipes de la sociedad.

Este estudio se limita a estudiar solo una de las variables que afecta la alfabetización mediática –las políticas públicas vigentes–, por lo que futuras investigaciones deberían profundizar la incidencia de otros factores, como la preparación inicial y continua de los docentes en el ámbito de la alfabetización mediática, su mediación al momento de conectar a los estudiantes con los contenidos curriculares, los recursos disponibles en el aula y los sistemas de evaluación específicos en esta área que aporten luz sobre las posibilidades de enfrentar el desafío de educar en una cultura de la convergencia.

FINANCIAMIENTO

Proyecto I+D FicTrans *Transmedialización e hibridación de ficción y no ficción en la cultura mediática contemporánea (2022-2025)* (PID2021-124434NB-I00). Investigadores principales: Domingo Sánchez-Mesa y Juan Ángel Jódar Marín. Del 01/02/2023 al 31/07/2025. Proyectos de generación de conocimiento, Ministerio de Ciencia e Innovación.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018a). *ICILS 2018. Entrega de Resultados* (ICILS 2018. Delivery of Results). Ministerio de Educación. https://archivos.agenciaeducacion.cl/PRESENTACION_ICILS.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018b). *Uso de tecnologías en estudiantes chilenos de II medio* (Use of technologies in Chilean secondary school students). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4530>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2023). *Simce. Resultados Educativos 2022* (Simce. Educational Results 2022). <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Simce+2022+Informe+Resultados+Educativos+tomo+I.pdf>
- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., & Delgado-Ponce, Á. (Coords.). (2021). *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática: MIL (Media and Information Literacy) en la era pos-COVID-19* (Alfamed curriculum for teacher training in media education in the post-COVID-19 era). Octaedro.
- Aguaded, I., Marín Gutiérrez, I., & Caldeiro Pedreira, M. C. (2018). Desarrollo de la competencia mediática en el contexto iberoamericano (Development of media competence in the Ibero-American context). *Revista Letral*, (20), 156-182. <https://doi.org/10.30827/RL>

- Aguaded, J. I. & Montaner-Bastias, M. (2020). El dominio de la competencia mediática en escolares chilenos de la etnia mapuche (The domain of media competition in Chilean schoolchildren of the Mapuche ethnic group). *Temas de Comunicación*, (41), 44-58. <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/temas/article/view/4729>
- Andrada, P. & Cabalin, C. (2019). Percepciones sobre los medios de comunicación de profesores universitarios de la educación infantil en Chile (Perceptions about media in teacher trainers of early childhood education in Chile). *Observatorio (OBS*) Journal*, 13(2), 106-124. <https://doi.org/10.15847/obsOBS13220191328>
- Aydin, M. (2021). Does the digital divide matter? Factors and conditions that promote ICT literacy. *Telematics and Informatics*, 58, 101536. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101536>
- Barbas Coslado, Á. (2012). Educomunicación: Desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado (Media Literacy Education: development, approaches and challenges in an interconnected world). *Foro de Educación*, 10(14), 157-175. <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/22>
- Biesta, G. (2019). What Kind of Society Does the School Need? Redefining the Democratic Work of Education in Impatient Times. *Studies in Philosophy and Education*, 38, 657-668. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09675-y>
- Bravo, D., Castillo, E., & Hughes, E. (2023). *Competencias, demanda por capacitación y búsqueda de empleo en un mercado laboral en recuperación* (Skills, demand for training and job search in a recovering labor market). <https://bit.ly/3P5Qqdk>
- Buitrago Alonso, A., García Matilla, A., & Gutiérrez Martín, A. (2017). Perspectiva histórica y claves actuales de la diversidad terminológica aplicada a la educación mediática (Historical perspective and current keys of terminological diversity applied to media education). *EDMETIC*, 6(2), 81-104. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.7002>
- Cabello, P., Celis, J., Donoso, G., Godoy, L., & Claro, M. (2021). *Revisión comparada de políticas, planes, programas y buenas prácticas en Iberoamérica, para la integración de tecnologías digitales en educación escolar* (Comparative review of policies, plans, programs and good practices in Latin America, for the integration of digital technologies in school education, leadership and digital governance). CIAE.
- Caldeiro-Pedreira, M. C. & Aguaded-Gómez, J. I. (2015). Communicative literacy and media competence in the hyper-communicative society). *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 9(1), 37-56. <https://doi.org/10.19083/ridu.9.379>
- Carpenter, E., McLuhan, H. M., Gubern, R. (1981). *El aula sin muros* (3d ed.) (Explorations in Communication). Laia.
- Carias Pérez, F., Gómez, Á. H., & Marín-Gutiérrez, I. (2022). La radio educativa como herramienta de alfabetización mediática en contextos de interculturalidad (Educational radio as a media literacy tool in intercultural contexts). *Revista de Comunicación*, 20(2), 93-112. <https://doi.org/10.26441/RC20.2-2021-A5>
- CEPAL & UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19* (Education in times of pandemic COVID-19). <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Claro, M. & Jara, I. (2020). The end of Enlaces: 25 years of an ICT education policy in Chile. *Digital Education Review*, (37). <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.96-108>

- Claro, M., Cabello, P., Alfaro, P., Morales, M., & Velásquez, M. (2024). *Transformando el sistema educativo para el aprendizaje digital. Aportes desde la Observación General N°25 del Comité de los Derechos del Niño y el estudio Kids Online Chile 2022*.
<https://www.unicef.org/chile/media/9266/file/transformando%20educ.pdf>
- Claro, M., Velásquez, L., Figueroa, C., & Pereira, S. (2022). *Políticas Digitales en Educación en Chile. Tendencias emergentes y perspectivas de futuro* (Digital Policies in Education in Chile. Emerging trends and prospects). UNESCO.
- Condeza, R., Herrada-Hidalgo, N., & Barros-Friz, C. (2019). Nuevos roles parentales de mediación: Percepciones de los padres sobre la relación de sus hijos con múltiples pantallas (New parental mediation roles: Parents' perceptions of their children's relationship with multiple screens). *Profesional De La Información*, 28(4).
<https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.02>
- Consejo Nacional de Televisión. (2018). *Alfabetización Mediática en niños y adolescentes chilenos* (Media Literacy in Chilean children and adolescents). https://www.cntv.cl/wp-content/uploads/2020/04/2alfabetizaci_n_medi_tica_en_ni_os_y_adolescentes_chilenos_2018.pdf
- Fariás, M. & Véliz, L. (2019). Multimodal Texts in Chilean English Teaching Education: Experiences From Educators and Pre-Service Teachers. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(2), 13-27. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.75172>
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. (Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators). *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Ferrés Prats, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: Dimensiones e indicadores. (Competence in media studies: its dimensions and indicators). *Comunicar*, 29, 100-107. <https://doi.org/10.3916/C29-2007-14>
- Ferrés Prats, J. (2020). Grandes carencias de la educación mediática (Great shortcomings of media education). *Temas de Comunicación*, (41).
<https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/temas/article/view/4726>
- Fundación Educación 2020. (2021). *3o Encuesta online: #EstamosConectados. Segunda parte* (3rd online survey: #WeareConnected. Second part).
https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2021/10/EC3_segunda-parte.pdf
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido* (Pedagogy of the Oppressed). Siglo XXI.
- Guix Oliver, J. (2008). El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo? (Content analysis: what are they telling us?). *Revista de Calidad Asistencial*, 23(1), 26-30.
[https://doi.org/10.1016/S1134-282X\(08\)70464-0](https://doi.org/10.1016/S1134-282X(08)70464-0)
- Halpern, D., Piña, M., & Ortega-Gunckel, C. (2020). El rendimiento escolar: Nuevos recursos multimedia frente a los apuntes tradicionales (School performance: New multimedia resources versus traditional notes). *Comunicar*, 64, 37-46.
<https://doi.org/10.3916/C64-2020-04>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: Where Old and New Media Collide*. Paidós.
- Jenkins, H., Ito, M., & Boyd, D. (2016). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Polity Press.

- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. MIT Press.
- Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación (A communication pedagogy). Ediciones de la Torre.
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221. <https://doi.org/10.1177/0163443710393382>
- Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>
- Livingstone, S. & Sefton-Green, J. (2020). *The Class. Living and Learning in the Digital Age*. New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9781479884575.001.0001>
- Manovich, L. (2001). *The language of new media*. MIT Press.
- Martínez-Costa, M.-P., Moreno, E., & Amoedo, A. (2018). Mapa de la radio online en España: Tipología y caracterización en el contexto de los cibermedios (Online radio in Spain: Typology and characterization in the context of cybermedia). *Profesional De La Información*, 27(4), 849-857. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.14>
- Mateus, J.-C., Andrada, P., & Ferrés, J. (2019). Evaluar la competencia mediática: Una aproximación crítica desde las perspectivas pedagógica, política y metodológica (Assessing media competence: a critical approach from the pedagogical, political and methodological perspectives). *Revista de Comunicación*, 18(2), 287-301. <https://doi.org/10.26441/RC18.2-2019-A14>
- Mateus, J.-C., Andrada, P., González-Cabrera, C., Ugalde, C., & Novomisky, S. (2022). 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). *Comunicar*, 70, 9-18. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-01>
- Ley 20.370, de 17 de agosto de 2009, que establece la Ley General de Educación (Law 20.370, of August 17, 2009, which establishes the General Education Law). *Ministerio de Educación*. Santiago, Chile, 12 de septiembre, 2009, N° 20.370. <https://bcn.cl/2f73j>
- Ministerio de Educación. (2016). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf
- Montaner-Bastías, M. A. (2021). Nivel de la competencia mediática en entorno escolar con restricción para el uso de dispositivos 'smartphone' (Media Competence Level in a School Environment with Smartphone Use Restriction). *Tripodos*, (46), 119-133. <https://doi.org/10.51698/tripodos.2020.46p119-133>
- Pérez-Rodríguez, A., & Delgado-Ponce, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: Dimensiones e indicadores (From Digital and Audiovisual Competence to Media Competence: Dimensions and indicators). *Comunicar*, 39, 25-34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Potter, W. J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 54(4), 675-696. <https://doi.org/10.1080/08838151.2011.521462>

- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Sandoval Rubilar, P., Rodríguez Alveal, F., & Maldonado Fuentes, A. C. (2017). Evaluation of digital and pedagogical literacy in ICT based on the opinions of initial teacher education students. *Educacao e Pesquisa*, 43(1), 127-143. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701154907>
- Scolari, C. A. (Ed.). (2015). *Ecología de los medios: Entornos, evoluciones e interpretaciones* (Media ecology: Environments, evolutions and interpretations). Editorial Gedisa.
- Scolari, C. A. (2016). Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos*, 103. <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero103/estrategias-de-aprendizaje-informal-y-competencias-mediaticas-en-la-nueva-ecologia-de-la-comunicacion/>
- Scolari, C. A. (2018). *Alfabetismo Transmedia En La Nueva Ecología De Los Medios. Libro Blanco* (Transmedia Literacy in the New Media Ecology. White Paper). <https://repositori.upf.edu/handle/10230/33910>
- Scolari, C. A., Ardèvol, E., Pérez-Latorre, O., Masanet, M. J., & Rodríguez, N. L. (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>
- Subsecretaría de Telecomunicaciones. (2018). *Novena Encuesta de Acceso y Usos de Internet* (Ninth Internet Access and Use Survey). https://www.subtel.gob.cl/wp-content/uploads/2018/05/ppt_usos_may2018.pdf
- Thibaut, P. & Calderón López, M. (2020). Learning and out-of-school literacy practices in the digital age: A rural approach. *Educacao e Pesquisa*, 46, 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217025>
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola* (The Third Wave). Plaza y Janés.
- Valdivia, A., Brossi, L., Cabalin, C., & Pinto, D. (2019). Digital Literacies and Practices from the Perspective of Youth Agency. Challenges for Education in Chile. *Pensamiento Educativo*, 56(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.2.2019.1>
- Vernier, M., Cárcamo, L., & Scheihing, E. (2018). Pensamiento crítico de los jóvenes ciudadanos frente a las noticias en Chile (Critical thinking of young citizens towards news headlines in Chile). *Comunicar*, 54, 101-110. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-10>

SOBRE LOS AUTORES

PATRICIA JARPA-CANDIA, doctoranda en Ciencias Sociales de la Universidad de Granada. Sus intereses de investigación en la línea de comunicación audiovisual y periodismo multimedia incluyen las narrativas transmedia y la innovación educativa a través de los nuevos medios. Con una vasta trayectoria en producción y posproducción de cine, series de televisión y documentales, actualmente ejerce como profesional audiovisual creativa especializada en campañas publicitarias, creación de contenidos y diseño gráfico.

 <https://orcid.org/0000-0002-3182-8375>

MARIO DE LA TORRE-ESPINOSA, doctor por la Universidad de Granada y profesor titular en la Facultad de Comunicación y en la de Filosofía y Letras. Investigador del Proyecto I+D FicTrans: *Transmedialización e hibridación de ficción y no ficción en la cultura mediática contemporánea (2022-2025)* (PID2021-124434NB-I00), coordina también el máster en Nuevos Medios Interactivos y Periodismo Multimedia. Ha conferenciado en el Collège de France y en las universidades de Heidelberg, Konstanz, Buenos Aires o Estadual do Rio de Janeiro, entre otras.

 <https://orcid.org/0000-0002-0027-8745>

FRANCISCO JAVIER GÓMEZ-PÉREZ, doctor en Comunicación Audiovisual (Universidad de Sevilla), profesor de la Facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Granada; investigador del Proyecto I+D FicTrans: *Transmedialización e hibridación de ficción y no ficción en la cultura mediática contemporánea (2022-2025)* (PID2021-124434NB-I00), responsable del equipo de investigación CommuniCAV Procesos de creación, producción y postproducción audiovisual y multimedia (PAIDI SEJ-585), coordinador de *Políticas de impulso a las industrias audiovisuales* (2015) y autor de *Consolidación industrial del cine andaluz* (2013).

 <https://orcid.org/0000-0001-7539-1681>