



Revista Latina de Comunicación Social

E-ISSN: 1138-5820

jpablos@ull.es

Universidad de La Laguna

España

Tucho, F; Fernandez-Planells, A; Lozano, M; Figueras-Maz, M
La educación mediática, una asignatura pendiente en la formación de periodistas,
publicitarios y comunicadores audiovisuales
Revista Latina de Comunicación Social, núm. 70, 2015, pp. 689-702
Universidad de La Laguna
Canarias, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81948469036>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Cómo citar este artículo / Referencia normalizada

F Tucho, A Fernández-Planells, M Lozano, M Figueras-Maz (2015): “La educación mediática, una asignatura pendiente en la formación de periodistas, publicitarios y comunicadores audiovisuales”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, pp. 689 a 702.



<http://www.revistalatinacs.org/070/paper/1066/36es.html>



DOI: [10.4185/RLCS-2015-1066](https://doi.org/10.4185/RLCS-2015-1066)



La educación mediática, una asignatura pendiente en la formación de periodistas, publicitarios y comunicadores audiovisuales

Media Literacy, unfinished business in the training of journalists, advertisers and audiovisual communicators

F Tucho [[CV](#)] [ [ORCID](#)] [ [GGS](#)] Profesor del Departamento de Ciencias de la Comunicación, Sociología y Lengua Española. Universidad Rey Juan Carlos, URJC, España – fernando.tucho@urjc.es

A Fernandez-Planells [[CV](#)] [ [ORCID](#)] [ [GGS](#)] Becaria pre-doctoral del Departamento de Comunicación. Universitat Pompeu Fabra, UPF, España - ariadna.fernandez@upf.edu

M Lozano [[CV](#)] [ [ORCID](#)] [ [GGS](#)] Profesora del Departamento de Educación. Universidad Jaume I Castellón, UJI, España - estivali@uji.es

M Figueras-Maz [[CV](#)] [ [ORCID](#)] [ [GGS](#)] Profesora del Departamento de Comunicación. Universitat Pompeu Fabra, UPF, España - monica.figueras@upf.edu

Abstracts

[ES] Introducción. Los estudios de comunicación universitarios en España deberían dar respuesta a las recomendaciones de los organismos internacionales sobre la necesidad de hacer llegar la formación en Educación Mediática a los futuros graduados. **Metodología.** Este artículo analiza los contenidos de las asignaturas directamente relacionadas con la Educación Mediática en los distintos grados de comunicación de las universidades españolas y los coteja con las percepciones que sobre este ámbito de conocimiento tienen los gestores de los planes de estudio y el profesorado que imparte estas materias, combinando pues el análisis de contenido de las guías de las asignaturas con las entrevistas en profundidad. **Resultados.** El estudio revela la escasa incidencia de materias específicas sobre Educación Mediática y la vinculación prioritaria de sus contenidos al ámbito de la ideología y valores en detrimento de otras dimensiones como la estética o los procesos de interacción.

[EN] Introducción. Los estudios de comunicación universitarios en España deberían dar respuesta a las recomendaciones de los organismos internacionales sobre la necesidad de hacer llegar la formación en

Educación Mediática a los futuros graduados. **Metodología.** Este artículo analiza los contenidos de las asignaturas directamente relacionadas con la Educación Mediática en los distintos grados de comunicación de las universidades españolas y los coteja con las percepciones que sobre este ámbito de conocimiento tienen los gestores de los planes de estudio y el profesorado que imparte estas materias, combinando pues el análisis de contenido de las guías de las asignaturas con las entrevistas en profundidad. **Resultados.** El estudio revela la escasa incidencia de materias específicas sobre Educación Mediática y la vinculación prioritaria de sus contenidos al ámbito de la ideología y valores en detrimento de otras dimensiones como la estética o los procesos de interacción

Keywords

[ES] Educación mediática; competencia mediática; universidad; estudios de periodismo; estudios de comunicación audiovisual; estudios de publicidad.

[EN] Educación mediática; competencia mediática; universidad; estudios de periodismo; estudios de comunicación audiovisual; estudios de publicidad.

Contents

[ES] 1. Introducción y estado de la cuestión; 1.1. Acerca de Educación y Competencia Mediáticas; 1.2. Las competencias mediáticas en la formación universitaria y en los estudios de comunicación; 2. Método; 3. Análisis y resultados; 3.1. Presencia y características de las asignaturas directamente relacionadas con la Educación Mediática; 3.2. Dimensiones e indicadores tratados en las asignaturas de Educación Mediática; 4. Discusión y conclusiones; 5. Notas; 6. Referencias.

[EN] 1. Introduction and state of affairs; 1.1. About Media Literacy and Competence; 1.2. Media competences in university training and in communication courses; 2. Method; 3. Analysis and results; 3.1. Presence and nature of subjects directly related to Media Education; 3.2. Dimensions and indicators included in Media Education subjects; 4. Discussion and conclusions; 5. Notes; 6. References.

Traducción de **Annabel Jose**

1. Introducción y estado de la cuestión

Educar en el mundo actual no es tarea posible sin atender a los cambios operados en la dimensión comunicativa hasta llegar a un entorno digital. Como han señalado diversos organismos internacionales como la Comisión Europea, la Unesco o la ONU estamos frente a la urgencia de abordar educativamente un proceso de multialfabetizaciones que no sólo afectan a los códigos formales sino a sus connotaciones políticas, económicas, sociales y culturales en un sentido amplio (Ferrés, Aguaded y García Matilla, 2012). Comisión y Parlamento Europeos llevan años insistiendo explícitamente en sus directivas y recomendaciones en la necesidad de abordar reformas educativas que introduzcan en el currículo escolar una asignatura de “Educación mediática” que tenga un carácter práctico y pluridisciplinar (2008; 2009). En el II Congreso *Media Literacy in Europe: controversies, challenges and perspectives* (Italia, 2009), relevantes investigadores como Buckingham, Tisseron, Bazalgette, Carlsson, Bevort, Verniers o Piette insistían, por su parte, en que la investigación en Educación Mediática –o Media Literacy– debe contribuir a impulsar la evaluación de las acciones en educación para los medios, fomentando el desarrollo integral de las herramientas cuantitativas y cualitativas destinadas a evaluar la eficacia de las prácticas, línea recogida también por otros investigadores (EAVI, 2009).

Respondiendo a estas recomendaciones, un grupo de investigación interdisciplinar ha venido implementando en España un proyecto I+D+i, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. El objetivo principal del estudio es detectar necesidades y carencias en la competencia mediática, a través del análisis de tres sectores sociales clave: los profesionales de la comunicación, los profesionales de la enseñanza obligatoria y los de la enseñanza universitaria, tanto en el ámbito de la comunicación (Comunicación

Audiovisual, Periodismo y Publicidad y Relaciones Públicas) como en el de la educación (Educación infantil y primaria, Pedagogía y Educación Social). El presente artículo se centra en los resultados obtenidos en el análisis de la enseñanza de educación mediática dentro de los estudios universitarios de comunicación.

1.1. Acerca de educación y competencia mediáticas

Como venimos comentando, dominar las capacidades para codificar y decodificar mensajes audiovisuales se ha ido convirtiendo en una alfabetización tan básica y fundamental como la lectoescritura tradicional. Pero la comunicación es un proceso reflexivo que implica interlocución (Alonso, 2004). Por lo tanto, en las competencias comunicativas en el ámbito de la comunicación social debemos incluir no únicamente la capacidad de comprender la estructura y los contenidos de los medios sino también la de crear discurso (Martín Barbero, 2003; Buckingham, 2005; Aparici y Tyner, 2009; Jenkins, 2009). El consumo crítico de los discursos exige en todo caso una educación para la autopercepción de estas diferencias y para la elección libre y consciente de situaciones comunicativas que garanticen una comprensión adecuada de los mensajes (Marta y Grandío, 2013). La educación, la información y la comunicación en un sentido amplio son los ejes sobre los que debe pivotar cualquier política para el cambio cognitivo, actitudinal y de comportamiento a largo plazo. Unas políticas que tendrán que atender a las diferentes formas de creación y expresión de significado, sean interpersonales, grupales, organizacionales o sociales en un sentido amplio (Aparici, 2010). En este contexto se mueven los retos actuales de la Educación Mediática.

Dentro del desarrollo epistemológico y metodológico de esta materia, el concepto de competencia mediática ha adquirido un carácter pedagógico y científico en las tres últimas décadas. En España, el concepto de competencia mediática comenzó a definirlo Ferrés (2006) con un grupo de expertos españoles. Más tarde, se recogieron las aportaciones de expertos reconocidos en el ámbito iberoamericano y del Estado Español (Ferrés, 2007). La competencia mediática se define como el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con seis dimensiones básicas, cada una de ella con sus propios indicadores. Las dimensiones, actualizadas por Ferrés y Piscitelli (2012), son lenguaje; tecnología; procesos de interacción; procesos de producción y de difusión; ideología y valores, y estética. Los indicadores tienen que ver con el ámbito de participación como personas que reciben mensajes e interaccionan con ellos (ámbito del análisis) y como personas que producen mensajes (ámbito de la expresión).

A este respecto, los resultados de la investigación sobre competencias mediáticas en España (2011) pusieron de manifiesto que la dimensión tecnológica era la única excepción a las carencias de la ciudadanía en cinco de las seis dimensiones que componen la competencia mediática (Masanet y Ferrés, 2013). Este dato se inscribe en un contexto en el que las tecnologías han incrementado hasta límites insospechados no sólo la difusión de imágenes sino también, y sobre todo, su potencialidad seductora. El uso instrumental de los medios tecnológicos se ha extendido pero no puede decirse que se hayan incrementado en la misma medida los esfuerzos para implementar una formación en la reflexión crítica, ética y estética.

1.2. Las competencias mediáticas en la formación universitaria y en los estudios de comunicación

Una acción educativa comprometida con la mejora social implica la reconstrucción de políticas comunicativas que tengan en cuenta la compleja diversidad del ser humano y los diferentes ámbitos de socialización. Por eso el cambio debe operar en todos los niveles de creación de significado y debe competir a todas las instancias socializadoras, pero también debe ser estructurada desde los mecanismos de acceso al conocimiento y a la acción compartida entre los seres humanos. Así pues, el desarrollo de las competencias mediáticas en la era digital debe afrontarse como un fenómeno complejo y global, teniendo presente el principio de las responsabilidades compartidas.

Las carencias en este tipo de competencias no es responsabilidad exclusiva de la escuela, ni de los profesionales de la comunicación, ni de la familia, ni de las instancias políticas, por lo que tampoco la

implementación de acciones educativas corresponde a un único agente socializador. Por ello, desde el punto de vista de la educación formal, la Educación Mediática ha de integrarse en todos los niveles educativos, desde infantil, primaria, secundaria y bachillerato. Del mismo modo, la universidad debe continuar con esta labor educativa, máxime cuando es el espacio donde se forma a los profesionales directamente vinculados con la comunicación y la educación (Osuna, Marta y Aparici, 2013).

Como advierten López y Aguaded (2015) el proceso de alfabetización mediática entre el alumnado universitario es una de las cuestiones más importantes a la hora de afrontar transformaciones significativas tanto en la dinámica educativa de la propia universidad como en la posible incidencia de los estudios de comunicación en la transformación constante de la realidad mediática.

La trayectoria española en la consolidación de las enseñanzas universitarias relacionadas con la comunicación social muestra la transición en los últimos 50 años desde las antiguas escuelas profesionalizadoras hasta la integración en el marco conceptual e institucional de la universidad. En la actualidad, el reto estriba en desarrollar programas de reforma científico-pedagógica capaces de afrontar los cambios que introduce la revolución digital y el sistema social mundializado (Martínez, 2009). En este sentido, la consolidación de conocimientos académicos teórico-prácticos y de un saber hacer profesional en el terreno del Periodismo, de la Publicidad y las Relaciones Públicas y de la Comunicación Audiovisual se articula hoy junto con la necesidad de responder a la propuesta de la Unión Europea para establecer un espacio europeo de cooperación para la educación superior (*Estrategia de Lisboa*, 2000).

La modernización de las titulaciones de comunicación de acuerdo con estas directrices comunitarias se ha basado en los criterios establecidos por el Libro Blanco elaborado para la Agencia Nacional de la Calidad y la Acreditación (Aneca) por la Conferencia de Decanos de Facultades de Comunicación de España en 2005. De sus conclusiones se desprende la necesidad de mantener un equilibrio entre un entorno profesional comunicativo en constante transformación y el nuevo contexto universitario fomentado por la integración europea y las fuerzas de la globalización. El que este equilibrio respete, a su vez, el imperativo ético de una Educación Mediática para la consecución de una ciudadanía crítica y creativa pasa porque las instituciones se comprometan a priorizar los saberes necesarios para su implementación frente a otros conocimientos meramente instrumentales o reproductores (Lozano, Francisco, Traver y García, 2012).

Este reto repercute de forma especial en la mirada sobre los contenidos de las asignaturas relacionadas con los grados de Periodismo, de Publicidad y Relaciones Públicas y de Comunicación Audiovisual. Por un lado, las características de una materia como la Educación Mediática la convierten en un área transversal a todas las demás asignaturas, puesto que el alumnado está inmerso en una realidad comunicativa multimodal, desde la que va a procesar cualquier información académica. Pero, además, existe la necesidad de vincular específicamente contenidos y procesos pedagógicos que estén directamente relacionados con las competencias mediáticas. El objetivo es capacitar a los futuros profesionales, docentes o investigadores de la comunicación en la propia implementación crítica de acciones comunicativas de calidad que fomenten a su vez la Educación Mediática en la ciudadanía.

2. Método

Este análisis parte de la base de que varias de las dimensiones de la Educación Mediática ya están incluidas – de manera parcial y transversal– en asignaturas de los diversos estudios de comunicación. Por tanto, el presente análisis se centra en la presencia específica de asignaturas directas de Educación Mediática por considerar que muestran la voluntad expresa de las universidades para formar a los futuros comunicadores en este ámbito. Entendemos por asignaturas directas las que tratan 4 o más de las dimensiones de Ferrés y Piscitelli (2012) anteriormente descritas.

Recurriendo a una base de datos de un anterior estudio (Masanet y Ferrés, 2013), creada a partir de la información extraída de la página oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, se obtuvo el censo

de titulaciones de todos los grados de comunicación que se ofrecían en España. La muestra de estudio quedó constituida por los 117 estudios de los que se consiguieron las informaciones requeridas. El trabajo de campo se desarrolló durante el curso 2012-13 y los datos fueron introducidos en el programa estadístico SPSS. Se llevó a cabo un análisis estadístico univariable y bivariable, adoptando el nivel de significación de valor 0,05. Se utilizaron recursos comunes de la estadística: tablas de frecuencia y tablas de contingencia.

Después de analizar todos los planes de estudio de todos los grados del ámbito de la comunicación de todas las universidades españolas, se seleccionaron todas aquellas asignaturas directamente relacionadas con la educación mediática y se procedió a su análisis¹ [1]. Los datos fueron validados por revisión de pares.

Finalmente, se procedió a efectuar entrevistas en profundidad a los profesores de asignaturas directamente relacionadas con la Educación Mediática y los gestores responsables de los estudios de Comunicación. La muestra resultante fue de 7 entrevistas a profesores, de un total de 15 asignaturas, y cinco gestores, decanos, vicedecanos o coordinadores de estudios. La selección de los profesores y gestores a entrevistar se realizó atendiendo a la diversidad de titulaciones, titularidad de las universidades y comunidades autónomas. Las entrevistas se realizaron presencialmente o vía skype, y los resultados fueron sometidos al método de triangulación² [2].

Salvo en un caso, todos los profesores llevaban al menos cinco años impartiendo asignaturas directas de Educación Mediática, y tres de ellos superaban los diez. Se trataba, por tanto, de docentes con experiencia asentada en este ámbito y con continuidad y que, en general, salvo dos casos, eran ellos mismos los que habían elegido impartir estas asignaturas específicamente.

3. Análisis y resultados

3.1. Presencia y características de las asignaturas directamente relacionadas con la Educación Mediática

Se identificaron quince asignaturas directamente relacionadas con la Educación Mediática entre los 117 grados de Comunicación que se imparten en el estado español. De estas quince, nueve pertenecen a estudios de Comunicación Audiovisual, cinco a Periodismo y una a Publicidad y Relaciones Públicas. Las asignaturas se imparten en distintos cursos: cuatro de ellas en primero, seis en tercero y dos en cuarto. En diez de ellas se trata de asignaturas de seis créditos, hay una única asignatura de cuatro créditos y dos de tres créditos. La mayoría de ellas son optativas (7), tres de formación básica y solo dos obligatorias³ [3].

Ante esta aparente escasez de asignaturas directamente relacionadas con la Educación Mediática que reflejan las cifras, los docentes entrevistados se dividen entre los que piensan que la Educación Mediática está suficientemente atendida en su universidad (3) y los que no (4), fruto en parte esta disparidad de la propia disparidad que muestran en la concepción de lo que entiende y espera cada entrevistado de la Educación Mediática, como se puede apreciar en esta muestra de declaraciones:

“Creo que sí, sin haber ninguna asignatura que se denomine así, sí está presente. Creo que atendemos a ese ecosistema que está formado por modelos de oligopolio, de mercado, y por autocomunicación” (E2)

“En el caso de la titulación en Periodismo sí, porque claro, es el pan nuestro de cada día. Todos los días tenemos que vérnoslas con medios tradicionales y con nuevos medios.” (E3)

“Para nada. Prácticamente no existe y puede que yo sea el único que habla de estas cosas. La perspectiva dominante es la necesidad de adaptarnos al mercado, de hacer campañas, de ser community manager [...]” (E1)

Con todo, en conjunto los entrevistados creen en un comunicador profesional también sensible a esos postulados que sostiene la Educación Mediática, aunque no todos terminen de ver al comunicador como un

educador de la sociedad. Y en buena lógica, esa misma sensibilidad se manifiesta en la importancia unánime que le dan a que sus estudiantes de comunicación reciban una formación específica en esa materia. En unos casos, incidiendo más en su faceta como futuros comunicadores profesionales (“no debemos olvidar que un profesional de los medios que ha reflexionado sobre la Educación Mediática va a dirigir su mirada de una forma más atenta y responsable ante ciertos asuntos”, E1), pero sobre todo en su dimensión ciudadana, en la importancia que tiene para cualquier persona y futuro profesional el recibir tal formación (“Es fundamental [...] yo creo que para la formación hoy en día de cualquier persona, cualquier ciudadano que viva en este mundo altamente tecnologizado”. (E3)

Respecto a los gestores de los grados en Comunicación, todos –salvo uno que lo señala claramente como insuficiente– coinciden en señalar que el trato de la Educación Mediática en los planes de estudio es “mejorable” pero se defiende la transversalidad de la materia, por tanto, aseguran que está contemplada en distintas asignaturas y en los planes de estudio de los tres grados objeto de análisis. En un caso incluso se confunde Educación Mediática con el uso de las tecnologías de la información y el aprendizaje aplicadas a las distintas asignaturas del plan de estudios. En general, la transversalidad de la materia es la respuesta que se da ante la poca presencia en el actual o anterior plan de estudios de los grados o bien ante el desconocimiento de cómo se tratan en sus propias facultades.

3.2. Dimensiones e indicadores tratados en las asignaturas de Educación Mediática

En las guías docentes analizadas la dimensión predominante es la ‘Ideología’. Esta aparece en trece de las quince guías, seguida de la dimensión ‘Lenguajes’ (doce guías), de ‘Procesos de interacción’ (siete), de ‘Tecnología’ (siete), de ‘Procesos de producción’ (cinco) y, por último, de la dimensión ‘Estética’ (cuatro) (Figura 1).

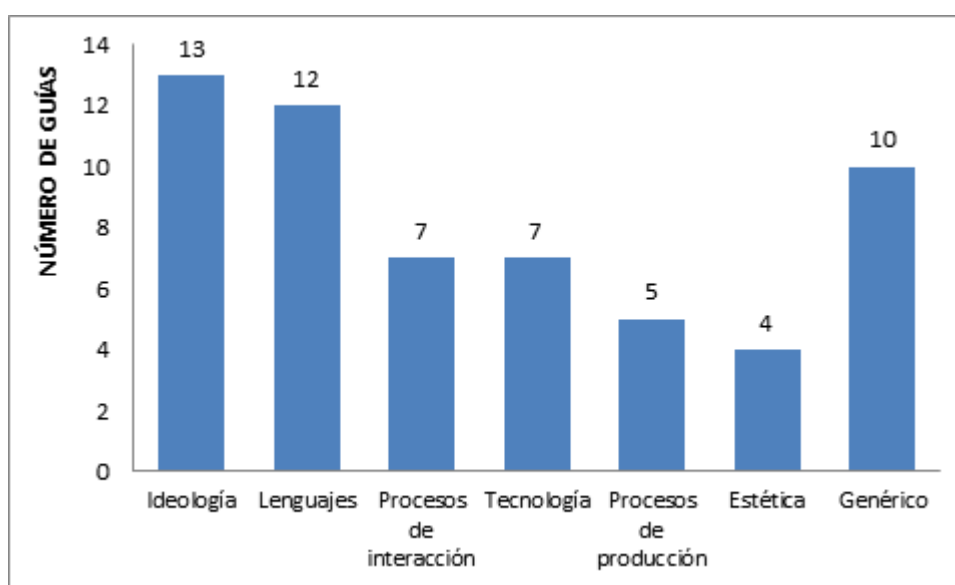


Figura 1. Número de guías en las que aparece cada dimensión de la Educación Mediática.

Si analizamos en profundidad cada dimensión vemos que, en algunos casos, es un mismo indicador de esa dimensión el que aparece en la mayoría de las guías. Así por ejemplo, se observa que, en el caso de Tecnología, el indicador I, que hace referencia a la ‘comprensión de la función social de las tecnologías’, aparece en siete de las quince guías, mientras que el resto de indicadores solo aparece en un máximo de tres guías (Tabla 2). Sin embargo, no siempre sucede así en todas las dimensiones. Es el caso de la dimensión

‘Lenguajes’ o ‘Procesos de producción y difusión’ o de la ‘Estética’, en que intervienen un mayor número de indicadores (Tablas 1 a 7).

Dimensión	Ámbitos	Indicadores	Cada indicador	Dimensión en global
1. Lenguajes	Ámbito del análisis	I. Capacidad de interpretar y valorar los códigos de representación y su función expresiva.	10	12
		II. Capacidad de analizar y valorar las estructuras narrativas y las convenciones de género y formato.	8	
		III. Capacidad de establecer relaciones entre textos –intertextualidad–, códigos y medios.	5	
	Ámbito de la expresión	IV. Capacidad de expresarse de manera multimodal.	1	

Tabla 1. Presencia de la dimensión “Lenguajes” y sus indicadores en el conjunto de guías de asignaturas directamente relacionadas con la Educación Mediática.

Dimensión	Ámbitos	Indicadores	Cada indicador	Dimensión en global
2. Tecnología	Ámbito del análisis	I. Comprensión de la función social de las tecnologías.	7	7
		II. Capacidad de desenvolverse en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales.	3	
	Ámbito de la expresión	III. Capacidad de manejo de herramientas multimediales y multimodales.	2	

Tabla 2. Presencia de la dimensión “Tecnología” y sus indicadores en el conjunto de guías de asignaturas directamente relacionadas con la Educación Mediática.

Dimensión	Ámbitos	Indicadores	Cada indicador	Dimensión en global
3. Procesos de interacción	Ámbito del análisis	I. Capacidad de selección y evaluación de la propia dieta mediática.	1	7
		II. Capacidad de comprensión y gestión de las propias emociones en cuanto a gustos y a efectos cognitivos.	2	
		III. Conocimientos básicos sobre el concepto de audiencia y los estudios de audiencia.	6	
	Ámbito de la	IV. Capacidad de interaccionar con personas y colectivos en entornos cada vez más plurales e	0	

	expresión	interculturales.		
--	-----------	------------------	--	--

Tabla 3. Presencia de la dimensión “Procesos de interacción” y sus indicadores en el conjunto de guías de asignaturas directamente relacionadas con la Educación Mediática.

Dimensión	Ámbitos	Indicadores	Cada indicador	Dimensión en global
4. Procesos de producción y difusión	Ámbito del análisis	I. Conocimiento de los sistemas de producción, programación y difusión, y de los intereses subyacentes	3	5
		II. Conocimiento de los códigos de regulación y autorregulación, y actitud activa y responsable ante ellos.	2	
		III. Capacidad de trabajar, de manera colaborativa, en la elaboración de productos multimediales y multimodales.	3	
		IV. Capacidad de compartir y diseminar información, a través de los distintos entornos comunicativos	0	
		V. Actitud responsable ante la propia identidad online/offline y la de los demás.	0	
		VI. Capacidad de gestionar el concepto de autoría, individual o colectiva, y habilidad para aprovecharse de recursos como los <i>creative commons</i> .	0	

Tabla 4. Presencia de la dimensión “Procesos de producción y difusión” y sus indicadores en el conjunto de guías de asignaturas directamente relacionadas con la Educación Mediática.

Dimensión	Ámbitos	Indicadores	Cada indicador	Dimensión en global
5. Ideología y valores	Ámbito del análisis	I. Capacidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, y de buscar, organizar, contrastar, priorizar y sintetizar informaciones procedentes de distintos entornos.	5	13
		II. Capacidad de detectar la ideología y los valores, explícitos o latentes, incluso en comunicaciones inadvertidas, adoptando una actitud crítica ante ellos.	8	
		III. Actitud ética a la hora de descargar productos de la red.	0	

		IV. Capacidad de detectar estereotipos y mensajes lesivos contra los valores humanos y el medio ambiente.	6	
		V. Capacidad de gestionar las propias emociones en la interacción con las pantallas, en función de la ideología y de los valores que se transmiten mediante ellas.	3	
	Ámbito de la expresión	VI. Capacidad de aprovechar las nuevas herramientas comunicativas para transmitir valores y contribuir a la mejora del entorno.	2	

Tabla 5. Presencia de la dimensión “Ideología y valores” y sus indicadores en el conjunto de guías de asignaturas directamente relacionadas con la Educación Mediática.

Dimensión	Ámbitos	Indicadores	Cada indicador	Dimensión en global
6. Estética	Ámbito del análisis	I. Capacidad de extraer placer de los aspectos formales, es decir, no solo de lo que se comunica sino también de la manera cómo se comunica.	4	4
		II. Actitud sensible antes las producciones mediáticas que no se adecuan a unas exigencias mínimas de calidad estética.	1	
		III. Capacidad de relacionar las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas, detectando influencias mutuas.	2	
		IV. Capacidad de identificar categorías estéticas básicas, como la innovación formal y temática, la originalidad, el estilo, las escuelas y tendencias.	3	
	Ámbito de la expresión	V. Capacidad de producir mensajes con unos niveles mínimos, personales o colectivos, de creatividad, originalidad y sensibilidad.	2	
		VI. Capacidad de apropiarse y de transformar producciones artísticas, potenciando la creatividad, la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética.	0	

Tabla 6. Presencia de la dimensión “Estética” y sus indicadores en el conjunto de guías de asignaturas directamente relacionadas con la Educación Mediática.

Dimensión	Ámbitos	Indicadores	Cada indicador	Dimensión en global
7. Genéricos			10	10

Tabla 7. Presencia de indicadores genéricos, no clasificables por su descripción en ninguna de las dimensiones establecidas, en el conjunto de guías de asignaturas directamente relacionadas con la Educación Mediática.

En la línea de estos resultados obtenidos del análisis de las guías, “Ideología y valores” y “Lenguajes” son también las dos dimensiones más destacadas por los entrevistados como prioritarias en su práctica docente de Educación Mediática, aunque en general todas les parezcan importantes. En este caso, los lenguajes destacan por un punto (5 a 4) por encima de la ideología. La “estética” no es destacada por ninguno de los entrevistados como prioritaria y la “tecnología” solo en un caso (incluso es la única dimensión de la que se rechaza expresamente su prioridad en dos casos). Dos de los entrevistados resaltan como objetivo prioritario, aunque no esté catalogada como una dimensión expresamente dentro de nuestra propuesta, la capacidad crítica, que uno la asocia a la dimensión de “procesos de interacción” y otro a “ideología y valores”.

En opinión de los profesores entrevistados, en el caso de los lenguajes, se ven en gran medida como base para poder adentrarse después en las otras dimensiones (“creo que sin el conocimiento del lenguaje no se pueden aprender los procesos de producción o de recepción. Y se puede tener ideología y valores pero, si no conocemos el lenguaje, no podemos interactuar en medios”, E4); o como conocimiento base simplemente para poder analizar los mensajes (E5).

La importancia de la ideología y los valores se asocia en gran medida con la capacidad crítica, pero también con otros aspectos más particulares que los entrevistados consideran relevantes para sus asignaturas, como la ética (E5) o la creación de historias audiovisuales (“Las historias son ideología y valores, con lo que para mí son un elemento fundamental.” (E4). Se podría decir que esta dimensión se convierte, así pues, en una suerte de contenedor de conceptos clásicos de las ciencias de la comunicación.

Respecto a las razones para las dimensiones menos tratadas, uno de los entrevistados lo justifica en la confianza en que el resto de asignaturas del grado ya puedan atender esas dimensiones (como la estética o los procesos de producción, presentes en otras materias de los grados en Comunicación Audiovisual, por ejemplo, E1). Este mismo entrevistado también reconoce sus propias carencias para relegar el tratamiento de alguna dimensión, como la tecnología. Otro de los entrevistados esgrime el argumento de la preparación que los alumnos ya tendrían en determinadas dimensiones (aunque esto pueda ser discutible desde la perspectiva de la Educación Mediática): una de las menos tratadas es la de procesos de interacción “porque, hombre, otra cosa no pero interaccionar a través de redes sociales yo creo que esa lección la tienen aprendida y muy bien aprendida.” (E3). Igual argumento utiliza el entrevistado 5 para relegar, además de procesos de interacción, las tecnologías.

Respecto a los ámbitos de la Educación Mediática, junto al predominante ámbito del análisis –que sigue siendo abrumadoramente mayoritario como se puede apreciar en las tablas anteriores, que reflejan la existencia de 82 indicadores relacionados con el ámbito del análisis frente a solo 7 del ámbito de la expresión– todos los entrevistados reconocen tratar en mayor o menor medida este otro ámbito de la expresión, en función también del grado de experimentalidad de su asignatura: “Al tratarse de materias centradas en una base teórica, requiere doble esfuerzo integrar procesos de análisis y creación, pero sí se consigue, al menos, la realización de una serie de imágenes, comentada y razonada” (E1).

Respecto a los gestores, aunque algún responsable académico afirma la importancia de todas las dimensiones, lo cierto es que muchas dimensiones no se ven prioritarias:

“Desde mi punto de vista no todas están atendidas en nuestro plan de estudio actual. Las que más atención reciben son las relativas al lenguaje y la tecnología y a los procesos de producción” (E9).

Las dimensiones del lenguaje y la producción son las más valoradas pero todos los gestores son conscientes de que la enseñanza de éstas, junto con la tecnología, por sí mismas no tienen sentido si no se trabaja la ideología y los valores (“Lo importante no es la tecnología sino el aprovechamiento que se hace de ella”, E9).

Respecto al análisis desglosado por estudios, basándonos en los resultados obtenidos, se observa que es el grado en Comunicación Audiovisual el que trabaja más transversalmente la Educación Mediática en sus asignaturas directamente relacionadas. Por el contrario, en Periodismo se trabajan, especialmente, la

dimensión de 'Lenguajes' y la de 'Ideología'. Y en el grado de Publicidad y Relaciones Públicas predominan las dimensiones 'Estética', 'Ideología', 'Procesos de Interacción', 'Tecnología' y 'Lenguajes'. Se ignora por completo, en este caso, la dimensión que hace referencia a los 'Procesos de producción'⁴ [4].

4. Discusión y conclusiones

La incidencia de la Educación Mediática en los estudios de Comunicación en España tiene un carácter irregular. La diversidad de percepciones y de información que sobre esta materia tienen tanto los responsables de los grados universitarios de Periodismo, de Comunicación Audiovisual y de Publicidad, como el profesorado que imparte asignaturas directamente vinculadas con ella, evidencia la dificultad de acotar sus márgenes académicos. Aun siendo unánime la opinión de que la Educación Mediática es básica para la formación de la ciudadanía, existe disparidad a la hora de traducir esa necesidad en el ámbito de la formación de futuros comunicadores. Así, se observan discrepancias epistemológicas sobre la finalidad y alcance de la educomunicación que se traduce en una discusión sobre la necesidad de establecer asignaturas concretas o apostar por una transversalidad de la materia. Este debate es especialmente significativo si lo comparamos con la discusión acerca de la naturaleza y características de los propios estudios sobre comunicación. Buitrago, Ferrés y García Matilla (2015) advierten de la pervivencia de una posición muy crítica entre los profesionales de los medios a este respecto. La necesidad de articular una formación específica para futuros profesionales del Periodismo, la Comunicación Audiovisual y la Publicidad sigue discutiéndose en función de si se apuesta por un carácter netamente profesionalizador en sus contenidos o por un saber complejo y más enraizado a la noción de enseñanza humanística.

De las entrevistas realizadas podemos concluir que en el ánimo de quienes diseñaron los actuales grados de comunicación no existía una apuesta clara por la especificidad de esta materia. Según se desprende de las respuestas obtenidas en este estudio, las asignaturas directamente relacionadas con la educomunicación existen más por sensibilidad y presión de los y las docentes que por voluntad de la dirección. También hay que reseñar cómo alguna asignatura que sí tiene una denominación específica de Educación Mediática no es impartida por una persona de esa especialidad sino que fue asignada por reparto entre el profesorado sin que mediara criterio de formación, dedicación o interés previo por la asignatura. También nos encontramos con docentes que, sin conocer mucho el campo específico de la Educación Mediática, sí realizan de manera inconsciente un trabajo en esa línea cubriendo en su tarea varias de las dimensiones que son propias de esta materia. Estas circunstancias a la hora de acceder a la impartición de asignaturas directamente relacionadas con la educomunicación también se observan entre el profesorado de los estudios universitarios vinculados con la Educación (López y Aguaded, 2015).

En el análisis sobre los planes de estudio de los grados de Comunicación de las universidades españolas hemos constatado la escasa presencia de la Educación Mediática. Solo 15 asignaturas directamente relacionadas con este ámbito en todos los grados es una cifra ínfima si lo miramos en términos globales aunque para la mayoría de los gestores entrevistados el tratamiento de esta cuestión es suficiente en el contexto de sus propias universidades. De entre los estudios de Comunicación, resulta interesante que la especialidad menos implicada en la formación en esta materia sea la de Publicidad, seguida de Periodismo, y la que más sea Comunicación Audiovisual. Sin duda, la delimitación de las fronteras entre los estudios de Publicidad, Periodismo y Comunicación Audiovisual auspiciada por el proceso de Convergencia Europea ha contribuido a diferenciar las competencias que, por otra parte, se adecuan cada vez más al perfil profesional demandado por las empresas de los diferentes sectores. Las recomendaciones del Libro Blanco de los títulos de grado en Comunicación elaborado por la Aneca (2005) son elocuentes en este sentido y muestran una clara intencionalidad por superar la formación que denominan generalista en beneficio de la implementación de saberes específicos. Esta diferenciación ha abundado en la diversa posición de los estudios universitarios sobre comunicación frente a una materia como Educación Mediática. De hecho, pudiendo inscribirse en el ámbito de las áreas comunes propias de las ciencias de la Comunicación, esta asignatura ha tenido diferente recorrido en función de las expectativas sociales y profesionales de los perfiles de periodistas, publicitarios y profesionales de la comunicación audiovisual. Estos últimos son los que parecen más vinculados a las

competencias exigidas en la Educación Mediática a juzgar por la incidencia de la materia en los estudios de grado, lo que también podría explicarse por la propia tradición de estos estudios ligados en la universidad más al carácter analítico y creativo de la comunicación que al mero saber tecnológico o instrumental.

Por lo que respecta a los contenidos de las asignaturas directamente relacionadas con la Educación Mediática vemos que destacan las dimensiones de Valores e Ideología y Lenguaje como prioritarias, tanto en las apreciaciones del profesorado entrevistado como en el análisis de las guías docentes. Este hecho coincide con el estudio de los materiales bibliográficos de referencia utilizados en estas asignaturas que prestan especial atención a estas áreas en detrimento de otras dimensiones como la estética o los procesos de producción e interacción (López y Aguaded, 2015). De igual forma, en general es preocupante que no se integren en la agenda formativa de los comunicadores los avances teóricos sobre los mecanismos cognitivo-emocionales que median en la relación con los mensajes de los medios (Ferrés, Masanet y Marta, 2013) así como la importancia de la recepción y la interacción en la comunicación social (Orozco, Navarro y García Matilla, 2012; Marta y Grandío, 2013) o una cuestión tan relevante en nuestros tiempos como el impacto de las TICs sobre el medioambiente (Tucho, Masanet y Blanco, 2014).

Probablemente el gran reto de la educación del siglo XXI sea abordar el mestizaje entre la comunicación y la educación desde parámetros innovadores, críticos y participativos. En este sentido, los estudios universitarios deben dar respuesta a la insistencia de los organismos internacionales por la implementación de la formación en Educación Mediática (Osuna, Marta y Aparici, 2013), asumiendo como competencias ciudadanas básicas las propias de esta materia e integrarlas específicamente en la formación de los futuros comunicadores sea cual sea su ámbito de especialización. Este imperativo puede ser un nuevo revulsivo tanto para la definición y alcance de este concepto poliédrico, como para la reflexión sobre el papel social, cultural y educativo de los agentes dedicados profesionalmente a la comunicación.

***Investigación financiada.** Este artículo es producto del proyecto I+D titulado “La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales”, [referencia EDU2010-21395-C03](#), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad

Fechas:

- inicio de la investigación: 01/01/2011
- término de la investigación: 31/12/2014

5. Notas

[1] Varias de las asignaturas directamente relacionadas no presentan una denominación inicialmente orientada hacia la Educación Mediática. Se han clasificado en esta categoría después de analizar las guías docentes y de confirmarse con las entrevistas que se trataba efectivamente de asignaturas directamente relacionadas (por ejemplo, “Fundamentos de la Comunicación Audiovisual”, “Lenguaje cinematográfico y televisivo” o “Expresión Audiovisual”).

[2] Identificación de los entrevistados: E1: profesor, universidad privada, estudios de Comunicación Audiovisual; E2: profesor, universidad público-privada, estudios de Comunicación Audiovisual; E3: profesor, universidad pública, estudios de Periodismo; E4: profesor, universidad privada, estudios de Comunicación Audiovisual; E5: profesor, universidad pública, estudios de Comunicación Audiovisual; E6: profesor, universidad pública, estudios de Comunicación Audiovisual; E7: profesor, universidad pública, estudios de Periodismo; E8: vicedecano, universidad privada; E9: decano, universidad pública; E10: coordinador, universidad privada; E11: coordinadora, universidad privada; E11: decana, universidad pública.

[3] De algunas asignaturas no se localizaron todos sus datos por lo que este análisis de categorías no se puede realizar sobre el total.

[4] El análisis de Publicidad y Relaciones Públicas se basa únicamente en una asignatura porque no existen otras directamente relacionadas en las universidades españolas.

6. Referencias

Alonso, A. (2004): *Los medios en la Comunicación Educativa. Una perspectiva sociológica*. México: Universidad Pedagógica Nacional

Aneca (2005): *Libro blanco de títulos de grado en comunicación*. (<http://goo.gl/f4QRio>) (15-03-2015)

Aparici, R. (Coord.) (2010): *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.

Aparici, R. & Tyner, K. (2012): “Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital”. *Comunicar*, 38, 51-58. DOI: 10.3916/C38-2011-02-05.

Buckingham, D. (2005): *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.

Buitrago, A., Ferrés, J. & García-Matilla, A. (2015): “La educación en Competencia Mediática en el CV de los periodistas”. *Index.comunicación*, vol. 5 (en prensa).

Comisión-Europea (2009): *Recomendación 2009/625/CE de la Comisión, de 20 de agosto de 2009, sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente*. (<http://goo.gl/QJKvzb>) (24-03-2015)

Eavi-Consortium (2009): *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy level in Europe should be assessed*. Comisión Europea.

Ferrés, J. (2006): “La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores”. *Quaderns del CAC*, 25, 9-17

Ferrés, J., Masanet, M.J. & Marta, C. (2013): “Neurociencia y educación mediática: carencias en el caso Español”. *Historia y Comunicación Social*, 18, 129-144. (<http://goo.gl/BFwIw9>) (20-03-2015)

Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012): “La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores”. *Comunicar*, 38, 75- 82. DOI: 10.3916/C38-2012-02-08

Ferrés, J., García-Matilla, A. & Aguaded, I. (2011): *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid: Ministerio de Educación.

López, L. & Aguaded, M.C. (2015): “La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación”. *Comunicar*, 44, 187-195. DOI: 10.3916/C44-2015-20

Lozano, M. (2004): “Género, ciudadanía y medios de comunicación: apuntes para una representación distorsionada”. *Ágora. Revista de Ciencias Sociales*, 10, 153-163

Lozano, M., Francisco, A., Traver, J. & García, R. (2012): “Complejidad, educación y participación desde una perspectiva comunicativa”. En L. García Aretio (Ed), *Sociedad del Conocimiento y Educación* (pp.79-87). Madrid: UNED.

Jenkyns, H. (2009): *Fans, blogueros y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Barcelona: Paidós.

Marta, C. & Grandío, M. (2013): “Análisis de la competencia audiovisual de la ciudadanía española en la dimensión de recepción y audiencia”. *Comunicación y Sociedad* (XXVI), 2, 114-130

Martín-Barbero, J. (2003): “Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34

Martínez-Nicolás, M. (2009): “La investigación sobre Comunicación en España. Evolución histórica y retos actuales”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 64, 1-14. DOI: 10.4185/RLCS-64-2009-800-01-14

Masanet, MJ. & Ferrés, J. (2013): “La enseñanza universitaria española en materia de educación mediática”. *Communication Papers-Media Literacy & Gender Studies*, 2, 83-90

Orozco, G., Navarro, E. & García Matilla, A. (2012): “Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias”. *Comunicar*, 38, 67-74. DOI: 10.3916/C38-2012-02-07

Osuna, S., Marta, C. & Aparici, R. (2013): “Valores de la formación universitaria de los comunicadores en la Sociedad Digital: más allá del aprendizaje tecnológico, hacia un modelo educomunicativo”. *Razón y Palabra*, 81.

Parlamento-Europeo (2008): *Resolución del Parlamento Europeo, de 18 de diciembre de 2008, sobre el aprendizaje permanente para fomentar el conocimiento, la creatividad y la innovación. Ejecución del programa de trabajo «Educación y Formación 2010»* (2008/2102(INI)). (<http://goo.gl/DIJB3I>) (21-03-2015)

Tucho, F., Masanet, M.J. & Blanco, S. (2014): “La cuestión medioambiental en la educación mediática: un reto pendiente”. *Zer* (19), 36, 205-219.

Cómo citar este artículo / Referencia normalizada

F Tucho, A Fernandez-Planells, M Lozano, M Figueras-Maz (2015): “La Educación Mediática, una asignatura pendiente en la formación de periodistas, publicitarios y comunicadores audiovisuales”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, pp. 689 a 702.

<http://www.revistalatinacs.org/070/paper/1066/36es.html>

DOI: [10.4185/RLCS-2015-1066](https://doi.org/10.4185/RLCS-2015-1066)

Artículo recibido el 3 de septiembre de 2015. Aceptado el 30 de octubre.
Publicado el 11 de noviembre de 2015.