

Investigaciones y Experiencias

La competencia mediática en los contenidos curriculares de lengua y literatura en Ecuador: análisis y propuestas de integración

Media competence for language and literature curricular contents in Ecuador: analysis and integration proposals

Claudia Rodríguez Pardo¹; Lenin Paladines Paredes²

¹ <https://orcid.org/0009-0007-6800-1826>; Universidad Nacional de Loja; claudia.rodriguez@unl.edu.ec

² <https://orcid.org/0000-0001-9514-3028>; Universidad Nacional de Loja; lenin.v.paladines@unl.edu.ec

Doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v11i1.15985>

Recibido: 31/03/2023 Aceptado: 12/02/2024 Publicado: 29/05/2024

Citación: Rodríguez Pardo, C., & Paladines Paredes, L. (2024). La competencia mediática en los contenidos curriculares de Lengua y Literatura en Ecuador: análisis y propuesta de integración. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 13(1), art.3. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v11i1.15985>

Autor de Correspondencia: Lenin Paladines Paredes, lenin.v.paladines@unl.edu.ec

¹ Universidad Nacional de Loja, Ecuador; claudia.rodriguez@unl.edu.ec; <https://orcid.org/0009-0007-6800-1826>

² Universidad Nacional de Loja, Ecuador; lenin.v.paladines@unl.edu.ec; <https://orcid.org/0000-0001-9514-3028>

Resumen: Se presenta un análisis de los elementos del Currículo Nacional de Ecuador (2016) de Educación General Básica Superior de Lengua y Literatura en relación con los indicadores planteados por Ferrés y Piscitelli (2012). El objetivo de la investigación fue determinar el nivel de integración que estos indicadores observan dentro de cada uno de los elementos curriculares (*objetivos del área, destrezas con criterio de desempeño y contenidos temáticos*). El análisis desarrollado muestra que, a pesar de que el diseño curricular en vigencia observa la utilización de diversas tecnologías o herramientas digitales como recursos educativos para su uso dentro y fuera del aula, es necesario ahondar en marcos de interpretación e integración de nuevos géneros discursivos *multimodales* e *hipermediales* para coadyuvar en la formación de una comunidad educativa capaz de analizar discursos digitales en constante cambio y modificación, así como integrar procesos de alfabetización mediática y digital en diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje, acotados y situados a los intereses y necesidades de la sociedad actual. Este análisis da paso a muchas líneas de investigación y adaptación didáctica que la comunidad educativa puede emprender para construir este proceso de convergencia e integración.

Palabras clave: competencia mediática; currículo de Lengua y Literatura; didáctica; competencia mediática

Abstract: This research provides an analysis of the components of the National Curriculum of Ecuador (2016) of Higher General Basic Education in Language and Literature regarding the indicators proposed by Ferrés and Piscitelli (2012), in order to determine the level of integration that these indicators demonstrate for each curricular component (area objectives, skills with performance criteria, and subject contents). The analysis developed shows that, although the current curriculum design reflects the use of various technologies or digital tools as educational resources for use inside and outside the classroom, it is important to explore in depth frameworks of interpretation and integration of new *multimodal* and *hypermedia* discursive genres to contribute to the formation of an educational community able to analyze digital discourses in continuous change and modification, as well as to include media and digital literacy processes in various teaching-learning strategies, limited and located to the interests and needs of today's society. This analysis provides many lines of research and didactic adaptation that the educational community can develop in order to build this process of convergence and integration.

Key Words: media competence, Language and Literature curriculum, media competence; didactics.

Introducción

En la actualidad se ha consolidado una cultura digital en la que ya no es suficiente poseer competencias relacionadas al manejo de los medios tecnológicos (Claro et., al 2010), sino utilizarlas como un instrumento para interactuar y participar de manera competente y oportuna con estas en distintas situaciones. En este sentido, según Pérez (2005), la educación se ve en la obligación de incluir la competencia mediática en los contenidos del currículo obligatorio de cada país, de manera que este texto responda eficientemente a las necesidades tecnológicas de los educandos.

Ahora bien, la competencia mediática ha ido convergiendo con el área de la Lengua y la Literatura, debido a que ambas tienen como soporte la comunicación; sin embargo, esta comunicación se ha ido complejizando con la llegada de la digitalización. Por un lado, para Cassany et al. (1998), el propósito de la lengua es comunicarse mejor con esta, pues aquí se ponen en práctica código orales y escritos, estos ejercicios se dan en el ámbito de la producción y la recepción. Es así como, debido a la ruptura de las formas tradicionales en que sucedía la comunicación entre individuos, en la actualidad los estudiantes viven experiencias comunicativas en entornos digitales caracterizados por *narraciones transmedia*, *realidades virtuales*, *contextos hiperconectados*, a partir del intercambio de nuevos lenguajes y códigos, dentro de un escenario virtual (Aller, 2018).

Así, la competencia mediática se centra en situaciones y contextos comunicativos de producción y recepción *transmediales*, que no es más que emplear diversos medios y canales de difusión, para crear y expandir mensajes a partir de códigos que se expresan en cada medio. Bajo esta visión es ineludible el estudio de los medios en el aula, donde se implemente la educación sobre los medios y no solo funcionen como un recurso más a la hora de compartir conocimientos, en vista de que la enseñanza de la lengua y la literatura, requiere un tratamiento integrado de todos los contenidos y una relación con el contexto real del alumnado.

Marco teórico

2.1 Competencia mediática y sus dimensiones

La competencia mediática: “es la suma de capacidades para interactuar críticamente con los medios de comunicación”, (Mateus et al., 2019, p. 22), es decir, no únicamente a partir desde el uso y manejo de estos medios, sino desde la interactividad crítica y responsable que hacemos con estos. Para Ferrés y Piscitelli (2012), dicha competencia es la suma de habilidades que posee una persona para analizar, reflexionar e interpretar críticamente la información que se encuentra en los medios y, además, es un participante productor activo.

La competencia mediática es un término que ha ido expandiendo su concepto a medida que las nuevas necesidades mediáticas aparecen. Sin embargo, con la necesidad de crear indicadores que ayuden a conocer la presencia de dicha competencia en el ámbito educativo, Ferrés y Piscitelli (2012) desarrollaron una propuesta integradora, afirmando que la competencia mediática comporta el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionadas con seis dimensiones básicas de las que ofrecen los indicadores principales: *lenguaje, tecnología, proceso de difusión e interacción, proceso de interacción y difusión, ideología y valores, y estética*. Estos indicadores tienen que ver, según los casos, con el ámbito de participación como usuarios que reciben mensajes e interaccionan con ellos (*ámbito del análisis*) y como usuarios que producen mensajes (*ámbito de la expresión*). La tabla 1 muestra las dimensiones de la competencia mediática y sus definiciones.

Tabla 1. Dimensiones de la competencia mediática, según Ferrés y Piscitelli (2012)

Dimensión	Definición
Lenguaje	“Conocimiento de los códigos que hacen posible el lenguaje visual y la capacidad de utilizarlos para comunicarse de manera sencilla pero efectiva. Capacidad de análisis de los mensajes audiovisuales desde la perspectiva del sentido y la significación, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros.
Tecnología	Conocimiento teórico del funcionamiento de las herramientas que hacen posible la comunicación audiovisual, para poder entender cómo son elaborados los mensajes. Capacidad de utilización de las herramientas más sencillas para comunicarse de manera más eficaz en el ámbito de lo audiovisual.
Procesos de interacción	Capacidad de reconocerse como audiencia activa, especialmente a partir del uso de las tecnologías digitales que permiten la participación y la interactividad. Capacidad de valorar críticamente los elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción y valoración de los mensajes audiovisuales.

Procesos de producción y difusión	de y	Conocimiento de las funciones y tareas asignadas a los principales agentes de producción y las fases en las que se descomponen los procesos de producción y programación de los distintos tipos de producciones audiovisuales. Capacidad de elaborar mensajes audiovisuales y conocimiento de su trascendencia e implicaciones en los nuevos entornos de comunicación.
Ideología y valores	y	Capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes audiovisuales, en cuanto a representaciones de la realidad y, en consecuencia, como portadores de ideología y valores. Capacidad de análisis crítico de los mensajes, entendidos a un tiempo como expresión y soporte de los intereses, de las contradicciones y de los valores de la sociedad.
Estética		Capacidad de analizar y valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática y la educación del sentido estético. Capacidad de relacionarlos mensajes audiovisuales con otras formas de manifestación mediática y artística”.

Nota. Elaborado por Ramírez et al. (2014, p. 348).

2.2 La educación mediática frente al currículo

El currículo se constituye como un documento que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje que contempla objetivos, destrezas, criterios de evaluación y contenidos temáticos que se plantean desarrollar para lograr un perfil de salida. Frente a esto, las variables que se consideren en dicho documento afectarán directamente al proceso académico. Como expone Malagón (2005), en el currículo formal se expresan los objetivos, los contenidos y estrategias para potenciar el proceso educativo.

Las reformas educativas y, puntualmente curriculares, se han enfocado en establecer contenidos respecto al ámbito mediático y tecnológico, pero muy pocas veces responde a criterios explícitos que orienten el proceso de enseñanza para lograr una competencia mediática. La inclusión de las TIC en el currículo escolar debería contar con un modelo pedagógico que guíe la puesta en práctica de perspectivas vinculadas al logro de la competencia mediática, (Pérez Ortega, 2016), en virtud de que los contenidos constituyen un elemento curricular de gran trascendencia que se concretan en el aula, estableciendo así la base para el desarrollo y diseño de actividades. No obstante, la tecnología educativa se ha incluido en teoría, y el estudio de los medios y para los medios ha venido luchando sin demasiado éxito en los currículos de enseñanza obligatoria en distintos países. La integración de tecnología a las aulas no supone una integración curricular (Gutiérrez & Tyner, 2012).

Así, la presencia o ausencia de la enseñanza en competencia mediática puede ser un manifiesto para la incorporación de una mayor alfabetización en medios o redimensionar la mirada a las aulas (Ramírez et al., 2016). En definitiva, aun cuando esta competencia quede expuesta en los currículos, esta debe estar totalmente explícita en cada contenido y con guías metodológicas efectivas, de manera que el docente al momento de la concreción en el aula sea capaz de identificarla y forme parte del proceso de formación en medios y para los medios de los estudiantes.

2.3 La competencia mediática y el área de Lengua y Literatura

El conocimiento dominante tradicional sobre los medios es demasiado inteligente y teórico, lejos de los aspectos comunicativos y lingüísticos funcionales y estéticos que los nuevos

medios lingüísticos de nuestro tiempo pueden incluir en nuestras clases. Tal vez el hecho de centrarse demasiado en la descripción de la lingüística humana y su conocimiento organizado sugiere un problema como desarrollar su potencial lingüístico frente a los desafíos de las nuevas necesidades de comunicación. Por tanto, el propósito básico de la educación lingüística desde este punto de vista es mejorar su “competencia comunicativa” (Pérez, 2005). Según este autor, esto no solo desarrolla una riqueza a nivel personal, sino que también incide en el lenguaje hablado y escrito, en la comprensión, la expresión, la educación literaria y la estructura y el sistema del lenguaje.

Esta matización resulta muy significativa, dado que los nuevos lenguajes de los medios y las tecnologías influyen en la sociedad y, por lo tanto, la educación es el organismo primordial para llevar a cabo un proceso de enseñanza para la competencia mediática. Dentro de este marco, desde la didáctica de la lengua y la literatura, se debería incluir en el currículo diversos contenidos orientados al desarrollo de la competencia mediática: los discursos de la radio, de la prensa, de la televisión, de la publicidad, del cómic, del cine, de la informática de manera combinada con íconos y el lenguaje verbal (Águeda & González, 2011).

En definitiva, la enseñanza de la lengua y la literatura debe apuntar a que los estudiantes puedan manejar diferentes lenguajes en distintos soportes y su aplicación a la comprensión, la interpretación crítica, la comunicación y expresión. Por ejemplo, la escritura se ha modificado con la llegada de las redes sociales, es decir, los chats personales rescatan en mayor rasgo la oralidad, en cómo hablan las personas de manera más natural, ya que el tipo de comunicación en estos espacios se genera de manera inmediata (Ramírez et al., 2014). Entonces, como defiende Pérez (2005), las instituciones educativas deberían asumir la tarea de la alfabetización en estos nuevos lenguajes y, más aún, desde las áreas directamente vinculadas a la comunicación y a las lenguas como es caso el área de Lengua y Literatura. El lenguaje permite entender todos los mensajes que se reciben en cualquier área y, los estudiantes, al estar vulnerables ante un gran torrente de información plasmada en las tecnologías, deberían saber darle el tratamiento que esta requiere, en cuestiones de recepción y producción.

2.4 La manifestación de la literatura en los géneros discursivos digitales

De acuerdo con Torrego (2021), el uso de las TIC y la participación de los jóvenes en escenarios virtuales crea discursos multimodales que, incluso, contribuyen a generar aprendizaje lingüísticos y literarios, dentro y fuera del aula. Estas interacciones en contextos mediáticos giran con frecuencia en torno a la cultura popular de masas, que queda fuera de los currículos escolares. Así, como mencionan Paladines y Aliagas (2021) las nuevas fórmulas discursivas, como producto de las TIC, dan cuenta de las nuevas formas en que los jóvenes consumen, valoran y comparten textos literarios.

El hecho de que los jóvenes ocupen gran tiempo de su cotidianidad en los entornos virtuales, a juicio de Cassany (2012), ha resultado en que realicen prácticas literarias de dichos medios donde emplean diversos recursos literarios; esto en vista de que la interacción de hoy sucede mediante mensajes instantáneos, chats, Messenger, Whatsapp y herramientas similares, (Colella, 2019).

Desde esta óptica, Ramada Prieto (2017) expresa que el entorno electrónico funciona como un medio comunicativo específico de la literatura electrónica, cuya potencialidad de recodificación otorga una capacidad multimodal inigualable en el entorno mediático, por lo que multiplica las posibilidades comunicativas literarias, como el álbum ilustrado, la literatura oral, etc.

Es así como los nativos digitales están creando las historias pensadas en los aparatos tecnológicos y sus opciones de uso y creación de contenido: “que usan una textualidad propia: lectura *millennial*, lector multi y transmedia, narrativas hipermedias e hipertextuales, [...], escritura colaborativa, nuevos niveles de participación del lector, historias por entrega, autopublicación, *big data*, inteligencia artificial y *chatbots* (Colella, 2019, p. 243).

La competencia mediática en el contexto educativo ecuatoriano

En 2002, Ecuador inició la incorporación de las TIC en el sistema educativo, se ofrecieron capacitaciones a docentes para el uso de PC denominado Maestr@.com y se dotó de equipamiento. Luego de esto, hubo un estancamiento, sin embargo, para el 2006 esta gestión se consolidó y se desarrollaron procesos educacionales mediante el *Libro Blanco de la Sociedad de la Información*, (Peñaherrera, 2012). Posteriormente, el Ministerio de Educación creó el Sistema Integral de Tecnologías para la Escuela y la Comunidad (SÍTEC) “que diseña y ejecuta programas y proyectos tecnológicos para mejorar el aprendizaje digital en el país para democratizar el uso de las tecnologías” (Ministerio de Educación, 2013, p.). En 2017, el ministerio de Educación y Fundación Telefónica hicieron el lanzamiento de la *Agenda Educativa Digital 2017-2021*, cuyo objetivo es potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante prácticas innovadoras que se integren en la era digital (Navarrete & Mendieta, 2018).

Frente a esto, la sociedad del conocimiento exige nuevos perfiles en los estudiantes y también que se contemple de forma primordial el uso de las TIC en los currículos, (Acosta 2010). Esto en virtud de que exista una adecuada integración curricular de TIC y medios que, como enuncia Torregó (2021), no puede estar reducida a su incorporación como material didáctico, sino que estén presentes como objeto de estudio y reflexión, como asignatura independiente, materia transversal o todas ellas como ocurre con el lenguaje. La competencia mediática dentro del currículo es un elemento aparentemente contemplado. Sin embargo, se requiere de verdaderas comunidades de aprendizaje que manejen la información, interactúen con ella, la critiquen y la interpreten de manera constante (Zhang, et al., 2020).

En el currículo del bachillerato ecuatoriano de 2011 se plantean varias destrezas que expresan la competencia mediática para el uso en los procesos de enseñanza aprendizaje. Sobre el currículo actual (2016) se sabe que: Del total de destrezas contempladas solo el 8% del total de las destrezas contempladas en el bachillerato contribuyen al desarrollo de las competencias mediáticas, mientras que el 92% no lo hace. Se prueba con ello que el porcentaje es bajo, frente al total de destrezas trabajadas, limitando con esto la capacidad de los estudiantes para percibir, analizar, discriminar y disfrutar de la comunicación mediática (Andrade et al., 2019).

En el currículo ecuatoriano actual sigue existiendo una brecha entre la realidad educativa y la realidad social, aunque los avances han sido significativos a partir del 2006; no se ha logrado innovar en materia de competencia mediática. De modo que, los estudiantes, además de un saber hacer con los medios, puedan entender y comprender las implicaciones de sus acciones y puedan actuar de manera responsable y crítica ante diversas consecuencias.

Método

La metodología para esta investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, se analizaron los contenidos curriculares correspondientes al área de Lengua y Literatura de Educación General Básica Superior, este análisis se realiza de forma holística y no estandarizada. El diseño de esta investigación es de carácter explicativo y documental, pues se busca explicar un fenómeno y las relaciones entre conceptos, (Hernández et al., 2014). Se utilizó el método de análisis de contenido temático según Tinto (2013). Con este método se esclareció la delimitación de los datos que se analizaron, y se pudo obtener los resultados.

Para analizar el currículo se conformó un corpus compuesto por los 5 bloques curriculares del área de Lengua y Literatura de Educación General Básica Superior del sistema educativo ecuatoriano, se seleccionaron los objetivos, las destrezas con criterio de desempeño y los contenidos temáticos, comparándolos en función de los 55 descriptores propuestos por Ferrés y Piscitelli (2012) sobre la competencia mediática.

Este proceso se concretó en tres etapas fundamentadas desarrolladas por Hernández, Fernández y Baptista (2010):

-Preanálisis: Aquí se clarificaron los indicadores con los que se analizó el currículo, es decir la selección del corpus conformado por los elementos curriculares.

-Codificación: En este momento se analizó el corpus, que es donde se convierten los datos brutos en relevantes de acuerdo con el objetivo. Para este proceso se utilizó la herramienta *Atlas.ti 9* que permite analizar datos cualitativos por categorías.

-Categorización: En esta etapa se categorizó las unidades de registro por indicadores o criterios que permiten expresar de manera ordenada los resultados para asegurar claridad y consistencia.

Una vez realizado este proceso se organizó en una tabla comparativa los resultados arrojados por el software, de acuerdo con los indicadores propuestos por Ferrés y Piscitelli (2012) y los elementos curriculares.

Resultados

Los resultados se presentan en función de la siguiente organización: se analizan los objetivos del área de lengua y literatura en el currículo, las destrezas con criterio de desempeño y los contenidos temáticos en ese orden, cotejándolos con los indicadores de Ferrés y Piscitelli (2012).

Objetivos del área: Los objetivos del área que componen el currículo de Lengua y Literatura de Básica Superior comprenden un total de 12. Cada uno funciona de manera interdisciplinaria entre los cinco bloques curriculares: Lengua y Cultura, Comunicación Oral, Lectura, Escritura y Literatura. Cada objetivo se presenta con el propósito de fortalecer las habilidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes considerando distintas situaciones comunicativas y contextos. Esto quiere decir, que no solo se toma en cuenta la Lengua y la Literatura desde entornos presenciales, sino que existe un rol de las TIC dentro del proceso de aprendizaje. Asimismo, estos objetivos buscan fomentar el valor intercultural del país, por medio de variaciones lingüísticas y la literatura ecuatoriana.

La tabla 2 muestra cuáles objetivos del currículo expresan los criterios de competencia mediática.

Tabla 2. Resumen de los resultados de la función que cumple la competencia mediática en los objetivos del currículo

Criterios de competencia mediática por Ferrés y Piscitelli(2012)	Ámbito	Número de objetivos que expresan la competencia mediática
Lenguaje	Análisis	4
	Expresión	---
Tecnología	Análisis	1
	Expresión	---
Procesos de interacción	Análisis	2
	Expresión	---
Procesos de producción y difusión	Análisis	---
	Expresión	1
Ideología y valores	Análisis	---
	Expresión	---
Estética	Análisis	---
	Expresión	---
Total		8

En cuanto a la presencia de la competencia mediática en los *objetivos del área*, se evidencia que, del total de objetivos planteados, al menos 8 contribuyen a dicha competencia. Por un lado, los objetivos que se relacionan con la dimensión de *Lenguajes* O.LL.4.7, O.LL.4.6, O.LL.4.11. O.LL.4.5., tienen que ver principalmente con el ámbito del *análisis*, pues se enfocan en fortalecer la comprensión de distintos tipos de textos literarios y no literarios, acompañados con el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas según la intención lectora. Esto con el fin de que además de ampliar sus conocimientos, también sirva como un proceso de aprendizaje. Al respecto, Ferrés y Piscitelli (2012) refieren que existe una capacidad de comprender el flujo de información que proceden de distintos soportes y modos de expresión.

En lo que concierne al descriptor de *tecnología*, el objetivo O.LL.4.5. se relaciona con el uso de las TIC y recursos visuales como instrumentos para la búsqueda de información y para la producción de mensajes a modo de opiniones y argumentos en la red. No obstante, los nuevos géneros discursivos (*hipermedial, multimodal, transmedial, tranmediático, multimedial*), que integran Ferrés y Piscitelli (2012) en esta dimensión no se encuentran presentes en ninguno de los objetivos.

En la dimensión de *interacción* se consideran los objetivos O.LL.4.1., O.LL.4.3. y O.LL.4.4., ligados con el ámbito del análisis, estos se focalizan en el abordaje de la evolución de la escritura, con el propósito de comprender el mundo que nos rodea. Existe una gran intención por desarrollar en los estudiantes una actitud crítica frente a los discursos orales en distintos contextos, sobre esto, Ferrés y Piscitelli (2012) sustentan estos indicadores primordialmente en la criticidad sobre los mensajes que caracteriza a la competencia mediática. Sin embargo, el objetivo no detalla si esta valoración también está dirigida dentro de espacios digitales.

La última dimensión conectada con la competencia en estudio es la de *procesos de producción y difusión*. Este es el indicador que más explícito y relacionado está, ya que en los objetivos O.LL.4.9 y O.LL.4.8., se otorga una gran valoración a las TIC al ponerlas como instrumentos para producir distintos tipos de textos literarios y no literarios en diversos entornos digitales y mediáticos. En palabras de Ferrés y Piscitelli (2012), este criterio corresponde al conocimiento del proceso de producción tanto individual como colectiva en el entorno digital. Finalmente, la competencia mediática no está presente en los objetivos del currículo con los indicadores referentes a *ideologías y valores y estética*.

Si bien en algunos de los objetivos existen dimensiones de la competencia mediática, no hay una presencia absoluta en comprensión y producción de mensajes en la red. Se considera a las tecnologías como instrumentos de producción y búsqueda de información con estrategias tradicionales que tienen que ver con su instrumentalización, es decir, se utilizan los medios tecnológicos, pero no se interactúa en los medios desde diversas perspectivas (entretenimiento, aprendizaje, información, etc.). En ninguno de los casos se toman en cuenta las nuevas literacidades que tienen que ver con los discursos digitales que han emergido, como las redes sociales, por ejemplo. Asimismo, no hay una interacción que permita la posibilidad de creación colaborativa virtual entre distintos usuarios. Los mecanismos de difusión no presentan las variedades que la web ofrece, así como la valoración ética que permite conocer la confiabilidad, originalidad y estética de distintos tipos de textos. Por último, solo en dos de los objetivos mencionados se presenta el ámbito de la expresión que tiene que ver con la producción o creación de mensajes. En definitiva, estos objetivos representan a cuatro de las seis dimensiones.

Destrezas con criterio de desempeño: Las destrezas con criterio de desempeño se muestran en el currículo como el “saber hacer” y “saber ser” que se espera de los estudiantes. Estas funcionan como contenidos de aprendizaje, habilidades, niveles de complejidad, acciones, conceptos, actitudes, valores y directrices que se deben considerar en el proceso de aprendizaje. La *Tabla 3* muestra cuáles destrezas con criterio de desempeño del currículo cumplen los criterios de competencia mediática propuestos.

Tabla 3. Resumen de los resultados de la función que cumple la competencia mediática en las destrezas con criterio de desempeño del currículo.

Criterios de competencia mediática por Ferrés y Piscitelli (2012)	Ámbito	Número de destrezas que expresan la competencia mediática
Lenguaje	Análisis	8
	Expresión	---
Tecnología	Análisis	2
	Expresión	4
Procesos de interacción	Análisis	2
	Expresión	---
Procesos de producción y difusión	Análisis	2
	Expresión	4
Ideología y valores	Análisis	6
	Expresión	---
Estética	Análisis	1
	Expresión	---
Total		29

La categoría de *Lenguaje* es la mejor desarrollada dentro del currículo, esta forma parte de los bloques de Lectura (LL.4.3.8., LL.4.3.9., LL.4.3.7., LL.4.3.4., LL.4.4.8.), Escritura, (LL.4.4.4.) Comunicación Oral (LL.4.2.6.) y Literatura (LL.4.5.2), aunque está mayormente expresada en el bloque de lectura. Dentro de este, las destrezas se muestran en distintos grados de complejidad, aquí la lectura va desde la recolección, organización y comparación de la información, hasta su comprensión e interpretación. Así mismo, en el bloque de Comunicación oral se presenta el lenguaje desde su comprensión literal y crítica de los textos orales emitidos, hasta el debate argumentativo con una audiencia sobre textos literarios, en este caso. Sobre la escritura, se entiende el lenguaje como el recurso para desarrollar diferentes tipos de textos con coherencia y claridad.

En este punto, es indispensable que el currículo tome en cuenta los distintos tipos de lenguajes visuales y audiovisuales que se encuentran presentes en el entorno digital, puesto que a diario los estudiantes permanecen frente a las pantallas, primordialmente en las redes sociales, donde existe todo tipo de lenguaje, sin que ellos le den un tratamiento competente a esta información y también puedan producir mensajes utilizando estos nuevos lenguajes y narrativas digitales.

Desde el punto de vista de la *tecnología*, concretamente en el bloque curricular de lectura, se encuentran las destrezas LL.4.3.6. y LL.4.3.10 que contemplan a las TIC como herramientas de consulta según criterios de selección y confiabilidad de fuentes, donde se puede realizar un proceso lector tanto literal como crítico de la información. Entonces, en este punto la tecnología se considera como un recurso que media el aprendizaje, pero como no como un medio para interactuar en distintas plataformas digitales y posibilidades de lectura. Asimismo, este currículo no ofrece criterios claros donde los estudiantes interpreten y analicen la información en el entorno digital, a pesar de que el nivel de Básica Superior no esclarece lograr una criticidad profunda en la interpretación de la información, será indispensable que exista una guía clara que permita alcanzar este fin.

En el ámbito de la *expresión* se presentan las destrezas LL.4.2.3. y LL.4.2.5., correspondientes al bloque de comunicación oral, tienen que ver con el uso de distintas formas y soportes de producción de mensajes orales y evaluar el impacto en la audiencia. No obstante, existe una nula inclusión de términos derivados de los soportes digitales. Lo que ocasiona que a la hora de la puesta en práctica será difícil que con el nombramiento exclusivo de ‘diversos soportes’, se tome en cuenta las nuevas tecnologías.

Por otra parte, sobre los *procesos de interacción* se encuentra presente el bloque de comunicación oral: LL.4.2.1. Este se basa en la consulta de fuentes en la red, bajo una mirada crítica. Este correspondería a lo que Ferrés y Piscitelli (2012) expresan sobre un consumo crítico y responsable de la información digital. Por otro lado, en el ámbito de la *expresión* estas destrezas no se asocian con los indicadores que proponen estos autores, por lo que hace que se limite una interacción sana con las personas y el trabajo colaborativo en el ciberespacio.

En el caso de los procesos de *producción y difusión* se encuentran presentes en seis destrezas: LL.4.4.4., LL.4.4.10., LL.4.4.11., LL.4.5.6., LL.4.4.11., LL.4.2.3. De las tres primeras destrezas, que corresponden al bloque de escritura, estas refieren el ámbito del análisis en concordancia con lo que señalan Ferrés y Piscitelli (2012), que existe un conocimiento básico de normas y reglas de producción de mensajes, aunque estas refieren específicamente a los textos escritos, y no se habla de las diversas formas de lenguaje. Por otra parte, en el ámbito de la *expresión*, las destrezas restantes tratan sobre la producción de textos orales y escritos tanto literarios como académicos utilizando las herramientas tecnológicas. Si bien estas se basan en la producción, no necesariamente señalan los conocimientos competentes que se necesitan para una producción reflexiva, crítica y responsable.

Sobre la dimensión de *ideología y valores* se expresa con mayor claridad en los bloques de lectura y comunicación oral, pero exclusivamente reflejadas de acuerdo con el ámbito del análisis. En primera instancia, las destrezas LL.4.3.10., LL.4.3.10., LL.4.3.6. que se desglosan del bloque de lectura se establecen sustancialmente en consultar datos de la web bajo criterios de valoración de contenido y confiabilidad de fuentes, esta se liga textualmente con lo que refieren Ferrés y Piscitelli (2012, p. 13) en el indicador “Capacidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, extrayendo conclusiones críticas tanto de lo que se dice como de lo que se omite”. Sin embargo, no se expone la manera en que la información de la red influye en la identidad, las creencias, los valores y la ética de la sociedad. Por lo que se puede deducir que este currículo no asocia directamente la información digital como un factor que incide en la cultura de las personas, tal como menciona (Molina et. al, 2015). Por lo que corresponde al ámbito de la *expresión* no se encuentran presente los indicadores propuestos por los autores en las destrezas.

Finalmente, en la categoría de la *estética* se ostenta la destreza LL.4.5.3. perteneciente al bloque de Literatura y al ámbito del análisis, esta alude a la selección de lecturas de acuerdo con los gustos del autor, sobre el género, estilo, temas, etc. Esto se relaciona con los que expresan Ferrés y Piscitelli (2012), al referir que la selección de la producción mediática debe ser bajo criterio de gusto del autor, de manera que esto elevará su interés y creatividad.

Sobre las destrezas con criterio de desempeño se sabe que se relacionan principalmente con el criterio del lenguaje, lo que tiene lógica debido a que esta área se relaciona con la lingüística directamente. Sin embargo, lo que mayor carece este currículo es de la manifestación de los nuevos géneros discursivos que han emergido en la red y normas y criterios que les permitan a los estudiantes consumir y producir mensajes de manera responsable en diversas formas y soportes. Asimismo, el ámbito de la expresión se muestra en un grado minúsculo, pues enfatiza la producción de textos orales y escritos, pero no esclarece acerca de las distintas plataformas digitales.

Contenidos temáticos: Finalmente, la tabla 4 desarrolla el cotejo del número de contenidos temáticos en el currículo en los que se desarrolla la competencia mediática.

Tabla 4. Resumen de los resultados de la función que cumple la competencia mediática en los contenidos temáticos del currículo.

Criterios de competencia mediática por Ferrés y Piscitelli (2012)	Ámbito	Número de objetivos que expresan la competencia mediática
Lenguaje	Análisis	1
	Expresión	1
Tecnología	Análisis	3
	Expresión	1
Procesos de interacción	Análisis	---
	Expresión	---
Procesos de producción y difusión	Análisis	---
	Expresión	1
Ideología y valores	Análisis	2
	Expresión	---
Estética	Análisis	---
	Expresión	---
Total		9

Como se evidencia en la tabla 4, de los 46 contenido temáticos que presenta el currículo, al menos 7 se relacionan con los criterios de competencia mediática de Ferrés y Piscitelli (2012). Así, en el ámbito del *lenguaje* se encuentra el reconocimiento de los argumentos implícitos del interlocutor y las diversas formas en que se estructura la lengua para pensar comunicar y relacionarse con otros.

Respecto a la *tecnología* estos se asocian a la búsqueda de información en la web, utilizando criterios de selección de textos y confiabilidad de fuentes. En cambio, en el ámbito de la expresión estos contenidos se basan en las estructuras literarias, lingüísticas y audiovisuales de la construcción de textos. Estos contenidos facilitan que exista una correcta interacción con el entorno digital tanto en el consumo como en la producción. En el tercer criterio sobre los *procesos de interacción*, no se encuentra presente dentro de las temáticas en ninguno de los ámbitos. En este punto Ferrés y Piscitelli (2012), sobre el análisis expresan que esta dimensión se trata sobre el conocimiento de los distintos factores que inciden en los mensajes que se encuentran en la red y, por tanto, el usuario debería ser competente en las implicaciones educativas y socioculturales que estos muestran. Sobre el ámbito de la

expresión en cambio, se debería contar con la capacidad de conocer todo el proceso de producción, interacción y difusión de mensajes en diversas formas y soportes.

En los *procesos de producción y difusión* existe un contenido temático que expresa, dentro del ámbito de la expresión, el uso de herramientas de educación y publicación de textos para la creación literaria. Sin embargo, nuevamente se observa que no señalan el entorno digital y las nuevas formas de literatura.

Sobre *ideología y valores* se muestran dos contenidos temáticos que tienen que ver con el respeto hacia los diferentes puntos de vista del interlocutor en distintos espacios de diálogo y debate, sobre la reflexión de los estereotipos y prejuicios en diversos tipos de textos que se presentan en los medios. En el ámbito de la expresión no se encuentran temáticas que relacionadas a este. Por último, en la estética no se muestran contenidos temáticos que expresen sobre el ámbito del análisis o la expresión.

Frente a esto, luego del análisis de los contenidos temáticos los resultados deliberan que principalmente la competencia mediática se centra en la búsqueda de información de fuentes confiables y con criterios de selección. El ámbito que se expresa en menor grado es la expresión, pues no existe en gran cantidad temáticas que fomenten la producción en espacios digitales.

Estos hallazgos muestran que la competencia mediática es mayormente usada o vista desde una óptica como recurso que sirve para la búsqueda de información, y también se presenta como objeto de estudio con mayor relevancia en las destrezas con criterio de desempeño. Sin embargo, carece de los nuevos géneros discursivos de la red como *multimodal, hipermedial*, y las nuevas plataformas como *YouTube, Facebook, blog*, etc. Lo que produce que no exista una relación directa entre la escuela y el medio que rodea a los estudiantes. Asimismo, dentro del bloque de literatura tampoco expresan las nuevas formas y soportes en que los jóvenes interactúan a diario para promulgar el hábito lector y la escritura creativa. Por lo que se concluye que el currículo de Lengua y Literatura de Educación Básica Superior, escasea de criterios que permitan concretar una competencia mediática de consumo y producción crítica y responsable en el entorno mediático según las nuevas exigencias sociales, pero sí funciona como un trance hacia el logro de dicha competencia desde el uso de las TIC como recurso y objeto de estudio.

Discusión y Conclusiones

Dentro del marco sobre la inclusión de la competencia mediática en los procesos curriculares, García y Contreras (2018, p. 32) exponen que existen tres formas de incluir a la competencia mediática dentro del currículo, estas pueden ser como contenido curricular, como recursos didácticos, como medios de expresión y creación. Estas tres perspectivas están integradas en los estudios de Ramírez et. al (2013) y Herol (2021), quienes identifican a la competencia mediática en sus estudios curriculares como contenido curricular. Para Pérez y Sandoval (2016), y Portugal y Aguaded (2019), esta competencia se aborda en los currículos como recurso didáctico. Por otro lado, Ferrés y Piscitelli (2012) refieren que la competencia mediática gira en torno a tres ejes, a partir de sus posibilidades didácticas como instrumento

y recurso, como recursos de expresión y comunicación y como análisis crítico de la información.

Sobre la transversalidad de la competencia mediática en el currículo, Gutiérrez y Torrego (2018) y Mateus y Suárez Guerrero (2018) arguyen que los medios y las TIC deberían integrarse de manera sólida y transversal, y que no se reduzca a la instrumentalización, porque los estudiantes a diario interactúan con la tecnología, así, señala que esta competencia podría incluirse como materia independiente u optativa o desde todas las asignaturas, sí como ocurre con el lenguaje. Al respecto, De Pablos y Ballestas (2018) consideran necesario implementar la transversalidad para que exista el desarrollo de un aprendizaje con los medios y a través de los medios, pero con la guía sólida del profesorado. Sobre esto Zhang et al. (2020) también consideran que la implementación exitosa de la competencia mediática es equivalente a la formación docente.

Pese a que la competencia mediática aparece desde distintas denominaciones en los textos curriculares (Aguaded & Guzmán, 2014; De Pablos & Ballestas, 2018) aluden que la escuela debería tomar una posición proactiva con los medios, de modo que no sean usados exclusivamente como instrumentos didácticos, sino que funcionen como medios para realizar tareas de cognición y metacognición. De acuerdo con el estudio realizado se concluye que el currículo de Lengua y Literatura de Educación Básica superior contempla la competencia mediática como recurso didáctico y como instrumento para la búsqueda de información principalmente, sin embargo, sirve como un soporte hacia la inclusión de la competencia mediática según Ferrés y Pisicelli (2012).

Los objetivos de este currículo se centran en que los estudiantes utilicen las TIC como recursos de producción y búsqueda de información con estrategias tradicionales. Sin embargo, carece de directrices para la producción y consumo en la red de manera colaborativa a partir de las posibilidades multimodales e hipermediales.

Respecto al saber hacer y saber ser de este currículo, las destrezas se orientan principalmente hacia la dimensión del lenguaje, tanto del consumo como de la producción, pero no específicamente se expresa que estas prácticas se realicen en la red considerando los nuevos géneros discursivos. Esto dificulta que al momento de la puesta en práctica el docente tome en cuenta las posibilidades que ofrece la red, limitando así el aprendizaje mediático.

Los contenidos temáticos reflejan la competencia mediática a partir de la búsqueda de información con criterios de confiabilidad y selección. Sin embargo, escasea de términos relacionados con la creación o producción mediática. Esto reduce la creatividad y capacidad de generar productos de los estudiantes, por lo que se puede dar mayor importancia al consumo que a la producción.

Finalmente, este currículo no funciona estrictamente como un texto que guíe el proceso de enseñanza-aprendizaje en materia de competencia mediática, ya que se resigna a las prácticas y usos tradicionales de la tecnología, es decir, desde la instrumentalización, se intercambia el texto por la pantalla o la pizarra por la pantalla, pero no se incluyen los nuevos géneros discursivos con los que los estudiantes interactúan la mayor parte de su tiempo. Lo que implica que exista un 'analfabetismo mediático', pues se consume y se produce sin habilidades y capacidades específicas de crítica e interpretación en el mundo mediático.

Contribución de los autores

Claudia Rodríguez Pardo: Diseño de la investigación, recolección y análisis de datos. Escritura
 Lenin Paladines Paredes: Diseño de la investigación, revisión bibliográfica, escritura.

Financiación

La investigación no ha recibido ninguna financiación externa

Conflicto de intereses

No se declara ningún conflicto de intereses

Referencias bibliográficas

- Acosta, L. M. (2010). El tratamiento de la información y competencia digital (TICD) en la enseñanza-aprendizaje de la historia del bachillerato. *Catharum. Revista de Ciencias y Humanidades del Instituto de Estudios Hispánicos de Canarias*, 11, 57-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3769780>
- Aguaded, J.I., & Guzmán, D. (2014). Competencia mediática y educación: una alianza necesaria. *Comunicación y pedagogía*, 273 (274), 38-42.
- Águeda, D., & González, M. (2011). La competencia mediática para educar en el siglo XXI. *Lenguaje y Textos* (34), 69-77
- Andrade, L., Iriarte, M., Rivera, D., Marín, I., & Velásquez, A. (2019). Competencias mediáticas de bachillerato en Ecuador frente al currículo escolar. *Monti*, 166-186. <http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2019.ne5.7>
- Aller Carrera, T. (2018). El desarrollo de la competencia comunicativa mediática a través de prácticas y recursos digitales. *Revista Electrónica del Lenguaje*, 5. <https://www.revistaelectronicallenguaje.com/wp-content/uploads/2018/12/2018-vol5-04.pdf>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1998). *Enseñar Lengua*. GRAÓ
- Cassany, D. (2012). *Leer y escribir en la red*: Anagrama
- Claro, M. Et al. (2010). *La incorporación de tecnologías digitales en educación*: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)
- Colella, V. (2019). Ciberliteratura. ¿Moda o cambio de paradigma en la lectura y la creación literaria? In Tercer Congreso de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales. La Cultura de los Datos.
- De Pablos, J., & Ballestas, J. (2018). La Educación Mediática en Nuestro Entorno: Realidades y posibles Mejoras. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32.1) 117-132
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar. Revista científica de educomunicación*, 19(38), 75-82. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- García, R., & Contreras, P. (2018). *Educar para los nuevos medios. La escuela prosumidora: del recurso didáctico al contenido curricular*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19 (38), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>

- Gutiérrez, A., & Torrego, A. (2018). Educación mediática y su didáctica: una propuesta para la formación del profesorado en TIC y medios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32.1), 15-27
- Herol, H. (2021). Reflections on the 21st Century Skills into the Curriculum of Social Studies Course. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(2), 90-102. 10.7575/aiac.ijels.v.9n.2p.90
- Hernández, R, Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Definición del alcance de la investigación que se realizará: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Malagón, L (2005). El currículo: una reflexión crítica. *Sophia* (1), 83-102
- Mateus, J., Andrada, P., & Ferrés, J. (2019). Evaluar la competencia mediática: una aproximación crítica desde las perspectivas pedagógica, política y metodológica. *Revista de Comunicación*, 18(2), 287-301. <https://doi.org/10.26441/RC18.2-2019-A14>
- Mateus, J. C., & Suárez Guerrero, C. (2017). La competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la educación mediática. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(2), 129-147. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6908>
- MINISTERIO DE Educación. (2013). *Tecnología para la Educación*.
- Ministerio De Educación (2016). *CURRÍCULO DE LENGUA Y LITERATURA*.
- Molina, A., Roque, L., Garcés, B., Rojas, Y., Dulzaides, M., & Selín, M. (2015). El proceso de comunicación mediado por las tecnologías de la información. Ventajas y desventajas en diferentes esferas de la vida social. *Medisur* 13(4), 481-493. <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/3075>
- Paladines, L. V., & Aliagas, C. (2021). Booktubers: lectura en red, nuevas literacidades y aplicaciones didácticas. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 10(1), 58-72. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.12234>
- Peñaherrera, M. (2012). Evaluación de un programa de fortalecimiento del aprendizaje basado en el uso de las TIC en el contexto ecuatoriano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), 72-91
- Pérez, M. (2005). *La integración curricular de los medios y tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza de la lengua y la literatura*. *Quaderns Digitals Monográfico: Educación y medios*. https://www.researchgate.net/publication/327466600_La_integracion_curricular_de_los_medios_y_tecnologias_de_comunicacion_en_la_ensenanza_de_la_lengua_y_la_literatura
- Pérez Ortega, I. (2016). La competencia mediática en el currículo escolar: ¿espacio para innovaciones educativas con tecnologías de la información y la comunicación? *Innovación Educativa*, 16(70), 61-83.
- Pérez A., & Sandoval, Y. (2013). Avances para el desarrollo de la competencia mediática a partir del currículo de primaria en Colombia y España. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 124, 26-33.
- Portugal, R., & Aguaded, I. (2019). Componentes curriculares y competencias mediáticas en la Educación Primaria en Bolivia. En J.I. Aguaded, A. Vizcaino & Y. Sandocal (coords.), *Competencia mediática y digital: Del acceso al empoderamiento* (pp. 113-120). Grupo Comunicar.

- Ramada Prieto, L. (2017). *Esto no va de libros. Literatura Infantil y Juvenil Digital y Educación Literaria*. [Tesis Doctoral] Universitat Autònoma de Barcelona
- Ramírez, A., Renés, P., & Delgado, A. (2014). La competencia mediática y el área de lengua castellana y literatura de educación primaria. Análisis curricular en España. *Calidoscòpio*, 12(3), 345-355.
- Ramírez, A., Renés, P., & Sánchez, J. (2013). Educación artística y competencia mediática en el currículo de Educación Primaria. *Historia y Comunicación Social*, 18, 673-686. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.43998
- Ramírez, A., Renés, P., & González, N. (2016). La competencia mediática a través de los contenidos curriculares en la etapa de educación primaria en España. *Educação y Sociedade*, 37(136), 821-838
- Torrego González, A. (2021). Prácticas discursivas y literarias de los jóvenes en la Red. *El Guiniguada*, 30, 72-81
- Tinto, J. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia*, 29, 135-173.
- Zhang L, Zhang H., & Wang. (2020). Media Literacy Education and Curriculum Integration: A Literature Review. *RedFame*, 3(1), 55-64. <https://doi.org/10.11114/ijce.v3i1.476>