

edmetic

Revista de Educación Mediática y TIC



**La competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la
educación mediática**

**ICT competence in the new Peruvian curriculum from the Media Education
perspective**

129

Fecha de recepción: 23/05/2017
Fecha de revisión: 07/06/2017
Fecha de aceptación: 08/06/2017

La competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la educación mediática

ICT competence in the new Peruvian curriculum from the Media Education perspective

Julio César Mateus¹ y Cristóbal Suárez-Guerrero²

Resumen:

El 2017 empieza a implementarse en el Perú un nuevo currículo para la educación obligatoria. Entre otras novedades, esta norma desarrolla una competencia específica sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Para abrir el debate e introducir otros marcos de referencia que enriquezcan el análisis, este artículo presenta y analiza la denominada competencia TIC desde la perspectiva de la educación mediática. Concluimos que, aunque no se enuncie una competencia mediática como tal, algunas de sus propuestas conceptuales están presentes de forma diseminada, lo que presenta una oportunidad para el desarrollo inicial de la educación mediática en el contexto peruano.

Palabras claves: Competencia digital, Educación mediática, TIC, Perú

Abstract:

In 2017, a new national curriculum for compulsory education will be implemented in Peru. Among other changes, this document develops a specific competence on Information and Communication Technologies (ICT). To contribute to the debate and introduce other frames of reference that enrich the analysis, this paper presents and analyzes the so-called ICT competence from the perspective of media education. In conclusion, media competence does not appear as such, however, some of its conceptual proposals are present throughout the curriculum, which opens an opportunity for the initial development of media education in the Peruvian context.

Keywords: Digital competence, Media education, ICT, Peru

¹ Universitat Pompeu Fabra, España; julio.mateus@upf.edu

² Universitat de València, España; cristobal.suarez@uv.es

1. Introducción

El 2016 se publicó la versión final del nuevo currículo nacional peruano (en adelante, CN-17) que, desde este año, se empezará a utilizar en la educación obligatoria. Su implementación será gradual: se iniciará en las escuelas ubicadas en zonas urbanas del país, y en los dos años siguientes se extenderá al resto de escuelas (Ministerio de Educación del Perú, Minedu, 2016). El currículo nacional es la norma oficial que determina los aprendizajes esperados por los estudiantes al cabo de su formación obligatoria (que incluye los niveles inicial, primario y secundario), en concordancia con los fines y principios de la educación peruana, los objetivos de la educación básica y el Proyecto Educativo Nacional.

El CN-17 establece un nuevo perfil de egreso, con 29 competencias nacionales y sus respectivas progresiones, así como los niveles esperados por ciclo, nivel y modalidad. Del mismo modo, incluye enfoques transversales inspirados en principios educativos —como la conciencia ambiental, la democracia, la igualdad de género, entre otros— que “se impregnan en las competencias que se busca que los estudiantes desarrollen; orientan en todo momento el trabajo pedagógico en el aula e imprimen características a los diversos procesos educativos” (Minedu, 2016, p.12).

Entre otras novedades, el CN-17 introduce un enfoque por competencias que tiene por finalidad integrar los contenidos y contextualizarlos a partir de situaciones reales. Asimismo, define una serie de estándares de aprendizaje, enunciados como descripciones holísticas que deben ser adaptadas a cada contexto y que articulan capacidades necesarias para enfrentarse a situaciones cotidianas. Como señaló Hugo Díaz, presidente del Consejo Nacional de Educación: “Ahora el profesor peruano no solo necesita transmitir un concepto, sino que le dirá al alumno cómo lo puede usar en tales situaciones de la realidad” (Diario Correo, 18 de mayo de 2016). Esta metodología integra el conocimiento y lo convierte en experiencia rica y significativa. En este sentido, como afirmó Díaz, demanda de los profesores un alto nivel de coordinación para lograr la interrelación entre las diversas áreas

curriculares.

El CN-17 parte de un diagnóstico general del contexto en que se forman los ciudadanos hoy y del que las TIC forman parte importante, al haber revolucionado la interconexión entre las personas, el volumen de información que producimos y del que disponemos, y las nuevas capacidades que demanda su uso:

La innovación constante en las tecnologías puede verse como un problema en la actualidad; sin embargo, es probable que sea entendida por los adultos de las próximas décadas como parte de un ciclo natural sin mayor conflicto. Posiblemente, el desafío pasará a ser cómo potenciar las capacidades para enfrentar este ritmo de cambios y se empleen nuevas combinaciones de conocimientos y habilidades adquiridas previamente (Minedu, 2016, p.6).

Si bien el nuevo currículo presenta una competencia específica que aborda las TIC —al que nos abocaremos en este artículo— también existen otras capacidades en cuyas definiciones y estándares se menciona o reflexiona sobre el rol de los medios y que se aproximan al concepto de la competencia mediática que aportamos más adelante. Es importante considerar que un documento curricular con enfoques por competencias y transversales aspira a interrelacionar las capacidades de manera que se construya una dinámica fluida. Al mismo tiempo, esta virtud puede convertirse en su principal problema si no viene acompañada de definiciones precisas que permitan al docente, al padre o estudiante, confirmar aquello que técnicamente debe estar aprendiendo, así como una reflexión permanente que permitirá mejorar sus propuestas una vez empiecen a ser aplicadas en el aula.

Ahora bien, respecto al uso de las TIC en la educación peruana se debe dejar sentado que, en los últimos 30 años en el Perú, los proyectos de tecnología educativa oscilaron entre dos lógicas distintas: “proveer tecnología (computadoras, Internet, equipos de robótica, etc.) esperando que esta, por sí sola, genere cambios educativos. Y otra que busca articular y transversalizar

las TIC a todas las instancias y niveles del sistema educativo y que enfatiza además la importancia de los procesos de apropiación, uso y sostenibilidad en la escuela" (Balarín, 2013, pp.41-42). Como señaló Sandro Marcone (2010, p.15), si el objetivo inicial de la presencia de las TIC en la escuela peruana fue 'infoalfabetizar', hoy el compromiso debe ser más ambicioso y apuntar a la formación en el marco de una Sociedad de la Información y el Conocimiento.

En términos de penetración mediática, el escenario peruano ha mejorado notoriamente en los últimos años. El 88.7% de peruanos accede al menos a algún dispositivo TIC, uno de cada tres personas tiene un ordenador en casa, y el nivel de acceso a internet se ha elevado al 40.7% en total. No obstante, el acceso a TIC en las escuelas es más heterogéneo: sólo 1 de cada 4 escuelas están conectadas, con 86% de esas conexiones en estado operativo. Mientras, otros indicadores oficiales revelan que las escuelas que cuentan con acceso a internet en primaria son el 27.9% y en secundaria el 52%, mientras que la relación entre cantidad de alumnos por computadora en primaria y secundaria es de 6 y 7, respectivamente (Mateus y Muro-Ampuero, 2016, p. 167). Si bien hay avances en equipamiento, subsiste un déficit en conectividad.

Junto con la brecha de infraestructura, destaca el reto de diseñar un modelo de integración de tecnología educativa menos instrumental y una formación docente que responda adecuadamente al contexto mediático. En el terreno internacional, diversos estados, a la luz de la recomendación que el año 2006 dio el Parlamento Europeo y como parte del "Marco Estratégico Europeo de Educación y Formación (ET 2020)", han empezado a interesarse con más intensidad por la elaboración de estándares curriculares vinculados a la llamada "competencia digital", definida como una de las 8 competencias clave que cualquier ciudadano "debe haber desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida" (INTEF, 2017).

2. El marco teórico de la Educación Mediática

La educación mediática es el proceso mediante el cual las personas adquirimos capacidades para interactuar con los medios de forma crítica y eficiente, así como “para promover la creatividad del individuo y su comunicación con otras personas, una comunicación basada en intercambios comunicativos igualitarios, en los que la recepción se hace tan importante como la propia emisión de mensajes” (Aparici, Campuzano, Ferrés y García-Matilla, 2010, p.11). Esta perspectiva dista del discurso exclusivamente operativo del manejo de los medios: tiene más que ver con la capacidad de comprenderlos.

No obstante, a pesar de que vivimos en un entorno mediatizado, el dominio de las capacidades para interactuar con mensajes multi o transmediales no está generalizado y se concentra en una élite, dejando a las mayorías en “una forma de analfabetismo funcional, que como todo analfabetismo es una forma de esclavitud” (Ambròs y Breu, 2011, p.41). Para Livingstone et al., (2013, p.344) el “analfabetismo mediático” está pronto a convertirse en un problema tan grave como del “analfabetismo letrado”. Como concluyeron Fernández-Planells y Figueras-Maz (2012) en una investigación sobre las competencias mediáticas de los alumnos en colegios de Lima y en Barcelona, cada vez más jóvenes muestran habilidades específicas para interactuar, exhiben conocimientos tecnológicos y se mueven con más comodidad por entornos hipermediales, pero el mayor uso no se traduce en una mayor competencia mediática. El dominio técnico de un dispositivo tecnológico no contribuye por sí solo a una mayor autonomía personal ni a un mayor compromiso social y cultural.

A pesar de su necesidad evidente, la alfabetización mediática no es parte de la estructura curricular obligatoria en la gran mayoría de países y son contados aquellos en los que se han adoptado políticas para propiciar, a través de procedimientos de educación no formal, que la ciudadanía esté preparada y cualificada para relacionarse con la esfera de los medios de comunicación, tanto en lo que se refiere a la recepción, como al análisis y la

producción de mensajes en múltiples formatos (Fedorov, Cortés-Montalvo y Sandoval-Romero, 2016). Asimismo, la formación del profesorado, en general, tampoco ha incorporado los principios de la educación mediática, a pesar de que hay cada vez más cursos enfocados a las TIC, pero centrados en el dominio puntual de algunos medios (Gutiérrez y Tyner, 2012, p.33). En ese sentido, como señala el Marco Común de Competencia Digital Docente publicado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) de España:

Los profesores necesitan un mensaje político claro en este sentido: el reconocimiento público de lo que se espera que hagan para desarrollar estas competencias como una prioridad en sus áreas o especialidades. Este reconocimiento público exigirá a su vez una atención preferente en los sistemas de formación de profesorado y el reconocimiento de su desarrollo profesional (INTEF, 2017, p.2).

Por otro lado, la definición de las capacidades mediáticas tampoco ha sido del todo resuelta y aún convive en la literatura especializada confundida con otras capacidades (audiovisuales, informacionales, transmediales, digitales, etc.), que dificultan su comprensión (Ferrés y Masanet, 2015). En documentos internacionales de la UNESCO y Comisión Europea, la competencia mediática se entiende como la capacidad de consultar, comprender, apreciar con sentido crítico y crear contenido en los medios. Evidentemente, es imposible hablar de una capacidad en singular, pues una competencia (en este caso, la mediática) es un constructo teórico que suma varias capacidades diferentes, imposibles de evaluar bajo criterios rígidos o estáticos.

Como respuesta a este vacío conceptual, Joan Ferrés y Alejandro Piscitelli, en base al aporte de 50 expertos internacionales, propusieron en el año 2012 un conjunto de indicadores que definen la competencia mediática articulando seis grandes dimensiones: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y estética. Cada dimensión, a su vez, propone capacidades (habilidades, conocimientos o actitudes) en los ámbitos del análisis y de la expresión. Estos indicadores y

dimensiones son genéricos y flexibles, pues fueron pensados para diversos públicos y deben, por lo tanto, “ser adaptados a cada situación educativa concreta, en función de la edad y del nivel cultural de las personas con las que se ha de trabajar” (Ferrés y Piscitelli, 2012, p.7). La siguiente tabla explica de forma sucinta los mencionados indicadores, a partir de los cuales planteamos nuestro análisis.

Tabla 1. Resumen de indicadores de la competencia mediática
Fuente: Elaboración propia a partir de Ferrés y Piscitelli (2012)

Dimensión	Indicadores (resumen)
Lenguaje	Conocimiento de los códigos, capacidad para utilizarlos y para analizar mensajes escritos y audiovisuales desde la perspectiva del sentido y el significado, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros.
Tecnología	Conocimiento y capacidad de utilización de las herramientas que hacen posible la comunicación escrita y audiovisual para entender cómo se elaboran los mensajes. Comprensión del papel que desempeñan las TIC en la sociedad.
Procesos de interacción	Capacidad de valorar, seleccionar, revisar y autoevaluar la propia dieta mediática. Capacidad de valorar críticamente los elementos cognitivos, racionales, emocionales y contextuales que intervienen en el intercambio de mensajes.
Procesos de producción y difusión	Conocimiento de las funciones y tareas de los agentes de producción, las fases de los procesos de producción y difusión y los códigos de regulación. Capacidad para elaborar, seleccionar, compartir y diseminar mensajes mediáticos.
Ideología	Capacidad de lectura comprensiva y crítica, de análisis crítico y actitud de selección de los mensajes mediáticos, en cuanto representaciones de la realidad.
Estética	Capacidad de analizar y de valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática y la educación del sentido estético.

3. Resultados del análisis

Aplicamos una metodología cualitativa de análisis documental con fines descriptivos (Piñuel, 2002), usando como unidad de análisis el contenido

textual del documento denominado *Currículo Nacional de Educación Básica Regular* (CN-17). Primero, presentamos específicamente la competencia TIC, definida como una competencia transversal; luego, desglosamos y describimos el resto del contenido del documento a partir de las dimensiones de competencia mediática propuestas por Ferrés y Piscitelli.

3.1 Competencia transversal

Aunque no encontramos en el CN-17 una explicación puntual de lo que supone una competencia transversal, advertimos en el cuadro de áreas curriculares, competencias y niveles educativos (Minedu, 2016, p91) que mientras el resto de competencias están ubicadas en áreas curriculares específicas (por ejemplo, la competencia "escribe diversos tipos de textos" corresponde al área de comunicación), esta competencia TIC corresponde a todas las áreas. Lo mismo sucede con la competencia "gestiona su aprendizaje". Inferimos entonces que la lógica de proponer ambas competencias como transversales es que sirven a todas las áreas por igual, lo cual es cierto, aunque en la misma medida en que también son transversales las competencias comunicativas que, sin embargo, sí están consideradas en un área curricular específica.

En el panorama internacional la definición de competencias básicas o transversales no está resuelto, así como tampoco la relación idónea entre éstas y las áreas curriculares. En el caso peruano, las áreas curriculares se definen como "una forma de organización articuladora e integradora de las competencias que se busca desarrollar en los estudiantes y de las experiencias de aprendizaje afines." (Minedu, 2016, p. 89). Sin embargo, en el cuadro de correspondencias (p. 91) se aprecia que la interrelación entre áreas y competencias es baja, limitando las competencias a las áreas históricamente vinculadas. El alto número de competencias definidas en el CN-17 puede ser una variable que dificulta una mayor transversalización, por lo que en la práctica muchas competencias seguirán siendo "responsabilidad" de las áreas tradicionalmente vinculadas. En el caso español, como caso

comparativo, se definen ocho competencias básicas, que provienen el marco europeo —una de ella es “tratamiento de la información y competencia digital”— cinco de las cuales están presentes en todas las áreas curriculares (en el caso de la educación secundaria). Si se espera que suceda lo mismo con las dos competencias transversales del currículo peruano, se “obliga a considerarlas como una tarea que compete en mayor o menor medida a todo el profesorado, eludiendo así su tratamiento voluntario o incluso voluntarista” (Tiana, 2011, p. 71).

3.2 Perfil de egreso, competencia y capacidades

El CN-17 define como perfil de egreso que “el estudiante aprovecha responsablemente las TIC para interactuar con la información, gestionar su comunicación y aprendizaje” (Minedu, 2016: 10). En su desarrollo, señala que al terminar la educación obligatoria,

el estudiante discrimina y organiza información de manera interactiva; se expresa a través de la modificación y creación de materiales digitales; selecciona e instala aplicaciones según sus necesidades para satisfacer nuevas demandas y cambios en su contexto. Identifica y elige interfaces según sus condiciones personales o de su entorno sociocultural y ambiental. Participa y se relaciona con responsabilidad en redes sociales y comunidades virtuales, a través de diálogos basados en el respeto y el desarrollo colaborativo de proyectos. Además, lleva a cabo todas estas actividades de manera sistemática y con capacidad de autorregulación de sus acciones (Minedu, 2016, p.10).

Asimismo, el CN-17 enuncia que un estudiante competente en esta materia se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC. En este sentido, es importante partir de la definición de TIC que ofrece un documento de trabajo de la Dirección de Innovación Tecnológica en Educación, que las concibe como: “procedimientos, sistemas, aplicaciones y prácticas sociales que, en conjunto, generan y habilitan entornos construidos para que las personas interactúen con la información y la transformen, así como para

programar y gestionar su comunicación, en un proceso de innovación y optimización permanente” (Lapeyre, 2016, p.14). En ese sentido, “las TIC no son, hoy en día, un conocimiento técnico exclusivo de los expertos que las crean, sino prácticas sociales que se adquieren durante el desarrollo de la misma actividad” (18).

Del mismo modo, este documento de trabajo profundiza los cuatro ámbitos que definen el entorno virtual al que alude la competencia y en el que se ubican cada una de las cuatro capacidades propuestas en el currículo:

Tabla 2. Relación entre capacidades y ámbitos de las TIC. Fuente: Lapeyre (2016, p.19)

Capacidad	Corresponde al ámbito...	Que se entiende como...
Interactúa en entornos virtuales	Comunidad virtual	Conjunto de personas y colectivos que establecen vínculos (relaciones estables) que se desarrollan en el ciberespacio y que comparten espacios virtuales.
Crea objetos virtuales en diversos formatos	Cultura digital	Conjunto de estilos de vida, costumbres, conocimientos y competencias adquiridas por la relación entre los seres humanos y la tecnología, en los distintos ámbitos de la vida y su constante evolución.
Gestiona información del entorno virtual	Gestión del conocimiento	Es un proceso, optimizado por la tecnología, que abarca las fases de búsqueda, análisis, selección organización, evaluación y difusión de la información, haciendo uso del juicio crítico y procesos cognitivos, cuyo objetivo es contribuir a la generación del conocimiento individual o colectivo.
Personaliza entornos virtuales	Identidad digital	Conjunto de rasgos particulares que identifican a una persona o comunidad en el ciberespacio, que puede corresponderse o no con la identidad analógica o la reputación digital.

3.3 Dimensiones de la educación mediática

En cuanto a las dimensiones de la educación mediática propuestas por Ferres y Piscitelli, vemos las siguientes coincidencias y desafíos que presenta la competencia TIC:

En la dimensión del lenguaje, la competencia se vincula con la capacidad de comprender diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje, así como la capacidad de expresarse en entornos virtuales. Para ello, es un desafío que los estudiantes conozcan las estructuras y recursos narrativos propios de los medios, así como sus géneros y formatos. El lenguaje hipermedial está caracterizado por una cantidad excesiva de información y de muy variada calidad, así como por nuevas formas —reticulares y no lineales— y temporalidades —sincrónicas y asíncronas— en que se producen y organizan diversos contenidos. Esto nos obliga a diseñar nuevas formas de enseñar y aprender a leer y escribir en red en diversos soportes: tan importante resulta aquí el manejo correcto de la ortografía como la posibilidad de crear hipertextos, por ejemplo. Como señala Cassany (2006, p.173), el concepto mismo de literacidad está ampliando sus usos e incluso está modificando su naturaleza. En esta línea, otro desafío es interrelacionar aquellas capacidades asociadas al plano de la comunicación y del lenguaje enunciadas en otras competencias específicas del CN-17, además de la TIC, pues los procesos de escritura y de lectura se transforman y, con ellos, la noción del texto, que se presenta multimodal y multimedialmente dinámica. Un ejemplo puntual, que puede abrir la discusión, es la correlación entre los videojuegos y la lectoescritura, sobre la que empieza a desarrollarse una línea teórica interesante, como concluyen Torres-Toukoumidis, Romero-Rodríguez, Pérez-Rodríguez y Björk (2016).

En cuanto a la dimensión tecnológica, es importante considerar el papel de las TIC en la sociedad desde una perspectiva sociocultural, como propone Lapeyre (2016). Así también, reflexionar sobre nuevas formas comunicativas generadas en los medios digitales (como los mash-ups, remixes, machinima, por decir algunas) que, como señala Jenkins et al. (2009), son parte de procesos continuos de apropiación y convergencia tecnológica. Las interfaces de las TIC, cada vez más intuitivas y centradas en la experiencia del usuario, pueden ayudarnos a expandir capacidades y desarrollar otras nuevas, pero es relevante, para ello, conocer primero la relación entre estas

expresiones digitales y las técnicas analógicas o tradicionales precedentes, así como cuestionar las propias limitaciones de la tecnología en cuanto a la producción de sentido. Como señala Roncoroni-Osio (2015), reducir la educación al uso de *gadgets* es peligroso, pues termina por perjudicar la creatividad y diversidad en favor de la repetición y el conformismo si no se educa también para conocer sus criterios y lógicas de funcionamiento. En este sentido, el desarrollo de una capacidad TIC desde el lado tecnológico, debe suponer una actitud de exploración y aprendizaje constante de nuevas interfaces, a pesar del *statu quo* que nos limita y priva de tomar mayores riesgos.

En la dimensión de los procesos de interacción, la competencia TIC empata con al menos tres capacidades mediáticas: la de diseñar una dieta mediática consciente y equilibrada; la de establecer vínculos virtuales significativos; y la capacidad de gestionar el ocio mediático reconociéndose como oportunidad para el aprendizaje. Sobre lo primero, es vital la autoevaluación de nuestros gustos, intereses y necesidades para definir en torno a ellos qué medios son mejores y por qué. Es cada vez más común descargar aplicaciones móviles, por ejemplo, sin cuestionarnos su sentido ni utilidad o consumir contenidos mediáticos de manera acrítica. Si, por un lado, la exploración de nuevos entornos virtuales es deseable, por el otro, esta acción debe siempre aunarse a una reflexión crítica sobre sus atributos y limitaciones. En cuanto a las relaciones virtuales, es prioritario educar una mirada intercultural en los estudiantes, pues es cada vez más fácil establecer conexiones que, sin una lectura comprensiva de los contextos individuales y sociales en que ocurra, pueden frustrarse o debilitarse fácilmente. Lo vemos en la creciente dificultad para el trabajo colaborativo en entornos en línea, por poner un caso. Precisamente en este punto es útil recordar que el aprendizaje no es solo personal, sino social, de comunidad, con lo cual es indispensable abrir la perspectiva hacia nuevas y diversas formas de pensar y sentir el mundo, y expresarlo mediáticamente. Finalmente, la oportunidad de acceder a información tan rica y variada es, al mismo tiempo, un riesgo latente si no

contamos con recursos para discernir aspectos básicos como la veracidad de las fuentes o la diferencia entre opiniones y datos. Usamos permanentemente información proveniente del ámbito del entretenimiento que bien puede capitalizarse en términos formativos: el ocio puede ser una herramienta valiosa para formarnos, sea al aprender viendo un tutorial en Youtube o al desplegar una estrategia de metaprendizaje en un videojuego.

En la dimensión de los procesos de producción y difusión se enfatiza la necesidad de conocer las dinámicas económicas y políticas de los medios: cómo se estructuran (sistemas de producción y distribución), cómo se financian (desde la figura convencional del auspicio al crowdfunding), a qué normativas responden (como los marcos regulatorios propios del país), entre otros elementos. Aquí es donde encontramos mayores vacíos en torno a la propuesta de la competencia TIC. En ese sentido, pues no aparece enunciada la formación del estudiante en herramientas reflexivas y analíticas, que lo hagan capaz de reconocer los intereses detrás de los mensajes. No obstante, sí parece haber una coincidencia importante en relación a la construcción de una identidad digital responsable, así como en el dominio de herramientas básicas que le permitan proteger sus datos personales y la información que él mismo genera.

En la dimensión de ideología y valores importa la capacidad de evaluar la fiabilidad de la información que se presenta, reconocer los contextos axiológicos e ideológicos que están detrás en los mensajes, ayudar a formar opinión propia y trabajar mecanismos de participación responsables para los entornos virtuales en que se interactúa. Los contenidos mediáticos pueden promover modelos de comportamiento y estereotipos que son importantes para la construcción de la identidad personal: no sólo en entornos más aparentes, como los periodísticos o científicos, sino sobre todo en aquellos donde las ideologías suelen pasar inadvertidas, como los contenidos de ficción: sea en la publicidad (en el *advergaming*), en el cine (por ejemplo, a través del *product-placement*) u otros entornos virtuales o *blended*. Del mismo modo, es un desafío discutir la ética en los entornos virtuales, caracterizados

por la libertad e incluso el libertinaje. En el caso de Internet, por ejemplo, si bien la inexistencia de leyes supranacionales ha permitido, en muchos casos, el acceso a información o la libre expresión en lugares donde existe un control político, también ha generado una sensación de anomia de la que se aprovechan desde marcas comerciales hasta movimientos terroristas. Es imperativo, entonces, reivindicar algunos principios de responsabilidad y solidaridad que deberían caracterizar la web, lo que conlleva a educarnos en derechos y obligaciones básicas vinculadas al reconocimiento de la autoría intelectual, las descargas de datos, la producción de contenidos, entre otros.

Finalmente, la dimensión estética propone como desafío considerar las emociones como insumo imprescindible para comprender nuestra relación con los medios. La educación mediática consiste también en valorar los efectos cognitivos de las emociones, interactuar críticamente con los mensajes que contienen estas emociones y estar en capacidad de producir contenidos que igualmente apelen a la emotividad y la racionalidad. Atender no sólo lo que se comunica sino también la forma en que se hace. En este contexto, es urgente conocer los aportes recientes de la neurociencia y la neurobiología en cuanto a la importancia de las emociones para la toma de decisiones y discutir estos hallazgos en torno a nuestra relación con las pantallas. Cuanto más sofisticemos nuestra competencia mediática mayor será nuestro grado de exigencia sobre la calidad estética de los contenidos. Aquí encontramos una correspondencia con las competencias artísticas que establece el CN-17 y que pueden permitir un diálogo entre la dimensión estética promovida desde la educación mediática y las capacidades vinculadas al arte desarrolladas en el currículo.

4. Conclusiones

Si bien el concepto de educación mediática resulta extraño en el contexto peruano, el CN-17 en general, y la competencia TIC en particular, representan una valiosa oportunidad para iniciar su desarrollo. Aunque la competencia mediática no se enuncie como tal, muchas de sus propuestas conceptuales sí

están presentes de forma diseminada.

En tanto los procesos de digitalización y dataficación erosionan el ecosistema de medios: los medios de comunicación masiva (MCM) y las tecnologías de información y comunicación (TIC) resultan convergentes en la producción de experiencias comunicativas. En lugar de perdernos en la discusión epistémica, podemos centrarnos en la convicción de que los medios (MCM+TIC) crean culturas con alto potencial educativo que no deben seguir marginadas de las prácticas escolares. Esto nos ratifica la importancia de cultivar una actitud positiva —o menos prejuiciosa— sobre los medios para integrarlos no solo a nivel de auxiliares didácticos.

A nivel operativo, la evaluación por competencias exige la comprensión cabal de cada competencia (su definición, las capacidades que la componen y su progresión en todos los niveles), es imperativo trabajar en la precisión de algunos conceptos. Será útil el trabajo de los propios docentes en la selección y diseño de instrumentos de evaluación a partir de las propias prácticas mediáticas de sus alumnos: si hablamos de situaciones significativas, conviene incluir aquellas producidas en la interacción con cualquier medio de comunicación y no circunscribirla al plano formal de la escuela.

Asimismo, si la competencia TIC se plantea como transversal a todas las áreas curriculares, es fundamental trabajar con los profesores para su implementación, a partir del desarrollo de capacidades mediáticas mínimas. Así como cualquier docente de las áreas de matemática o ciencias sociales puede corregir una falta ortográfica, debe igualmente ser capaz de orientar a un alumno sobre algún problema que se le presente en el entorno virtual —por ejemplo, el ciberacoso—. El desarrollo de la competencia mediática implica, por ello, la identificación de nuevos núcleos de trabajo docente que van más allá del uso mecánico de la tecnología únicamente como un potenciador de la enseñanza (Suárez, Lloret y Mengual, 2015).

Finalmente, es necesario insistir en la perspectiva política y social que plantea la educación mediática y que se contrapone a la visión pragmática según la cual las competencias mediáticas o digitales son capacidades

vinculadas sólo al dominio técnico de determinados medios o que las tecnologías son dispositivos en vez de experiencias complejas que afectan la vida de las personas y la sociedad. En este sentido podemos profundizar en la importancia de la educación mediática también para la formación de ciudadanos críticos y de una cultura cívica solidaria y respetuosa.

Referencias bibliográficas

- AMBRÒS, A., y BREU, R. (2011). *10 ideas clave: Educar en medios de comunicación: la educación mediática*. Barcelona: Grao.
- APARICÌ, R., CAMPUZANO, A., FERRÉS, J., y A. GARCÍA-MATILLA. (2010) *La Educación mediática en la Escuela 2.0*. Madrid: ITE. Recuperado de http://www.ite.educacion.es/images/stories/congreso/descripcion_antonio_campuzano.pdf
- BALARÍN, M. (2013) *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Perú*. Buenos Aires: UNICEF.
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- DIARIO CORREO (18 de mayo del 2016) Hugo Díaz: "Todavía hay profesores que siguen usando métodos tradicionales". Diario Correo. Recuperado de <http://diariocorreo.pe/miscelanea/hugo-diaz-todavia-hay-profesores-que-siguen-usando-metodos-tradicionales-673335/>
- FEDOROV, A.; CORTÉS-MONTALVO, J.A., y SANDOVAL-ROMERO, Y. (2016) La educación en comunicación en el mundo: currículum y ciudadanía. *Comunicar*, 49(24). Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/pdf/call/call-49-es.pdf>
- FERNÁNDEZ-PLANELLAS, A., y FIGUERAS-MAZ, M. (2012) La educación mediática: una asignatura pendiente en las escuelas de Barcelona y Lima. *Actas del IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*. 1-18
- FERRÉS, J., y PISCITELLI, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38). 75-82. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>

- FERRÉS, J. (2014) *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- FERRÉS, J., y MASANET, M-J. (Eds.) (2015). *La educación mediática en la universidad española*. Barcelona: Gedisa.
- GUTIÉRREZ, A., y TYNER, K. (2012) Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38(19). 31-39. doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO - INTEF. (2017) *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Recuperado de <http://educalab.es/intef/digcomp/digcompteach>
- JENKINS, H., PURUSHOTMA, R., WEIGEL, M., CLINTON, K., y ROBISON, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Massachusetts: MIT Press.
- LAPEYRE, J. (2016) Orientaciones educativas TIC (DITE - 2016). *Documento de trabajo*, versión preliminar. Recuperado de <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3627.1602>
- LIVINGSTONE, S., GRANDÍO, M., WIJNEN, C., COSTA, C., y PAPAIOANNOU, T. (2013) Situating media literacy in the changing media environment: critical insights from European research on audiences. En N. Carpentier, N., Schroeder, K., y Hallett, L. (Eds.) *Audience Transformations: Shifting Audience Positions in Late Modernity* (pp. 210-227). Londres: Routledge..
- MARCONE, S. (2010) Perspectivas de desarrollo de las TIC en el Perú, con especial incidencia en la educación. En De los Heros, R. *Las TIC en la educación*. Lima: Grupo Santillana/Consejo Nacional de Educación
- MATEUS, J.C., y MURO-AMPUERO, E. (2016) Competencias TIC: una estrategia para invertir en tecnología educativa. En Consorcio de Universidades. *Metas del Perú al Bicentenario*. Lima: Consorcio de Universidades.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ – MINEDU. (2016) Currículo Nacional de Educación Básica Regular. Lima. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo>
- PIÑUEL, J. (2002) Epistemología, metodología y técnicas del análisis de

- contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1). 1-42.
- QUIROZ, M. T. (2013). *Sin muros: aprendizajes en la era digital*. Lima: Universidad de Lima.
- RIVOIR, A. (2016) *Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina El caso de la Política TIC en Perú*. París: UNESCO.
- RONCORONI-OSIO, U. (2015). Las paradojas cognitivas de las tecnologías de la información. *Contratexto*, 23. 243-258.
- SUÁREZ-GUERRERO, C., LLORET-CATALÁ, C., y MENGUAL-ANDRÉS, S. (2015). *Guía Práctica de la Educación Digital*. España: Samsung España. Recuperado de http://www.samsung.com/es/educaciondigital/LIBRO_SAMSUNG.PDF
- TIANA, A. (2011) Análisis de las Competencias básicas como núcleo curricular en la Educación Obligatoria Española. *Bordón*, 63(1). 63-75.
- TORRES-TOUKOUMIDIS, A., ROMERO-RODRÍGUEZ, L., PÉREZ-RODRÍGUEZ, M. A., y BJÖRK, S. (2016) Desarrollo de habilidades de lectura a través de los videojuegos: Estado del arte. *Ocnos*, 15(2). 37-49

Cómo citar este artículo:

Mateus, Julio Cesar y Suárez-Guerro, Cristobal (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. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6908>