

**APUNTES SOBRE LA INCORPORACIÓN DEL TÉRMINO  
ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y DIGITAL EN AMÉRICA LATINA**

**NOTES ON THE INCORPORATION OF THE TERM DIGITAL AND  
MEDIA LITERACY IN LATIN AMERICA**

Dra. Janneth Trejo-Quintana  
jtrejoquintana@sociales.unam.mx

*Instituto de Investigaciones Sociales, ala "c". Ciudad Universitaria.  
Circuito Mario de la Cueva s/n, 04510, delegación Coyoacán (México)*

*Resumen: A través de una investigación documental se rastrean los antecedentes de los estudios sobre Alfabetización Mediática y Digital (AMD) en América Latina. La hipótesis de trabajo es que si bien el término Alfabetización Mediática y Digital es relativamente nuevo en la academia Latinoamericana, en la región se han realizado estudios y propuestas teórico-metodológicas desde la década de 1970 que tienen como objetivo la generación de audiencias críticas, reflexivas y participativas. Uno de los hallazgos de esta investigación que es la diversidad de propuestas y la fragmentación en los estudios impidió que se consolidara un marco conceptual en toda la región. Como consecuencia, aunque puede ser temprano para decirlo, el término Alfabetización Mediática y Digital (impulsado con fuerza por la UNESCO) empieza a tener cabida como área de especialización en los países Latinoamericanos.*

*Palabras clave: Alfabetización Mediática y Digital, América Latina, Educación para los medios, Educomunicación*

*Abstract: Starting a documentary research the history of the studies about Digital and Media Literacy in Latin America is tracked. The hypothesis is that although the concept Media and Digital Literacy is relatively new in Latin American academy, in the region have conducted studies and theoretical-methodological proposals from 1970s aimed at generating critical, reflective and participatory audiences. One of the findings of this research is that the diversity of proposals and fragmentation in the studies prevented a conceptual framework was consolidated throughout the region. As a result, although it may be early to say, the term Media and Digital Literacy -driven strongly by UNESCO- begins to have a place as an area of specialization in Latin American countries.*

*Key words: Media and Digital Literacy, Latin America, Media education. Educommunication.*

## 1. Introducción.

La desigualdad y la pobreza son fenómenos emparentados con el analfabetismo tradicional. De acuerdo con datos de la UNESCO (2015), los niños más pobres tienen cuatro veces más probabilidades de no ir a la escuela y cinco veces más de no terminar la primaria en comparación con los niños más ricos del mundo. No sólo eso, la baja calidad de la educación en gran parte de los "países en desarrollo" propicia que los niños tengan escasas competencias aritméticas y en comprensión de lectura. A la grave problemática anterior habría que agregarle el importante nivel de analfabetismo funcional. La mayor parte de los países plantea abatir estos y otros problemas mediante la agenda post 2015. En la cual el tema educativo es central, no sólo en lo que refiere a su expansión y acceso, sino también en cuanto a su calidad. Dado que el derecho a la educación basada en la obligatoriedad y acceso universal a la escuela resulta insuficiente, la comunidad internacional ha optado por trabajar por "el derecho a aprender" (UNESCO, 2013, pp.17-18).

De la mano de los temas educativos se encuentra el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Esto es especialmente relevante en los países en desarrollo, como son las naciones que integran a América Latina. Por esta razón, la región empieza a ocuparse de temas como la educación a lo largo de la vida, la educación ciudadana y la formación de competencias digitales.

Todo lo anterior conlleva la necesaria e inevitable presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). No podría ser de otra forma si consideramos que éstas son un recurso potente para el aprendizaje, son herramientas habituales en la vida de una buena parte de la población

mundial, pero además se han convertido en un indicador de desarrollo en los países.

El presente artículo parte de este panorama para indagar sobre la incorporación de un término clave dentro de la educación del nuevo siglo: Alfabetización Mediática y Digital. El supuesto del que partimos es que la adopción de ciertos conceptos comprende una serie de formas de pensar y hacer investigación; en otras palabras, las categorías que usamos tienen implicaciones epistemológicas y metodológicas. De ahí la relevancia de, primero, empezar a rastrear, de manera general, cómo esta temática se ha trabajado en la academia de América Latina. Éste es un pequeño avance de una investigación en curso que tiene la finalidad de concretar la observación de la genealogía de la AMD en la región, particularmente en México.

## 2. La alfabetización del siglo XXI.

La "conversación global digital" es un fenómeno que hace referencia a los múltiples procesos mediados por la tecnología informática a nivel mundial. De manera que participar de dicha conversación es prácticamente inevitable, pues estas tecnologías intervienen en casi cualquier proceso productivo, en las prácticas de consumo, en la comunicación, en los intercambios culturales y de entretenimiento.

Por ello es necesario desarrollar capacidades para el uso de muy diversos dispositivos tecnológicos, así como lo relacionado con nuestra participación dentro de distintos ambientes digitales. Este conjunto de nuevas competencias se trabaja desde la perspectiva de una nueva forma de alfabetización; es decir, del proceso mediante el cual se enseñan las operaciones básicas

para "leer, escribir y participar" en la actual ecología mediática. En suma, estamos hablando de la adquisición de nuevas habilidades y destrezas que se ajusten a la denominada Sociedad del conocimiento y la información.

Pese a las fuertes críticas que se han expuesto en el sentido de que "la expectativa de una Sociedad del Conocimiento, surgida del desconcierto posmoderno gracias al poder de la tecnología, ha resultado ser en la práctica una Sociedad de la Ignorancia" (Brey, Innerarity & Mayos, 2009, p.37), el término Sociedad del conocimiento y la información predomina en los estudios académicos. Dicha discusión es amplia y aunque tiene relación con el tema tratado en este artículo, sólo retomamos esta categoría como telón de fondo porque lo que nos interesa es concentrarnos en uno de los fenómenos sociales contemporáneos: la necesidad de desarrollar nuevas competencias y la forma en que los estudiosos analizan ésta.

Más allá de la aclaración anterior, importa subrayar que todavía existe una gran deuda en términos de analfabetismo tradicional en el mundo; en 2015 se calculó que 14% de la población no sabía leer ni escribir. Enfrentar esta problemática es prioritario, pero también es indispensable trabajar paralelamente en el desarrollo de las competencias digitales. De lo contrario, no sólo se reproducirán las desigualdades, sino que además se ampliará la brecha en el acceso a las TIC, lo cual mermará la participación de individuos y grupos en la conversación global digital.

Si la comunicación masiva es un fenómeno que atraviesa las formas culturales y organizacionales de las sociedades, es imposible desconocer que los sistemas educativos son receptores manifiestos de lo

que transmiten los medios de comunicación. Aunque, valga decir, esta recepción refiere a una interacción entre la institución escolar y los medios masivos. Dicho de otro modo, los discursos de estas dos entidades coexisten y se influyen mutuamente, el grado de influencia no se puede determinar a priori, para conocerlo es necesario estudiar los contextos particulares.

En este sentido, la convergencia mediática -siguiendo el pensamiento de Jenkins (2008)-, ha traído consecuencias notables en el ámbito de la educación. Las cuales proponen un cambio de paradigma en el rol que juegan la escuela y el profesor, pero también en lo que tiene que ver con las dimensiones epistemológica y pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje y la construcción del conocimiento.

Cabe mencionar que para Jenkins, la convergencia mediática refiere a un "flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuestas a ir a cualquier parte en busca del tipo deseado de entretenimiento" (Jenkins, 2008, p.14). La complejidad que entraña el cambio de paradigma mencionado promueve el choque de visiones, lo cual pone en crisis al sistema educativo tradicional. Se requiere innovación y creatividad para diseñar estrategias que nos permitan tener éxito en la formación de escenarios favorables para los ciudadanos del siglo XXI.

Por esta razón, el mismo autor advierte que impulsar la alfabetización mediática permitiría influir en el futuro de la cultura mediática, así como resistir a cualquier idea de educación cuyo propósito sea despojarnos del poder de participar, colaborar y producir discursos

y contenidos; por el contrario, se trata de generar "ciudadanos vigilantes".

Hemos de replantearnos los objetivos de la educación mediática de suerte que los jóvenes puedan llegar a verse a sí mismos como productores y participantes culturales, y no como meros consumidores, críticos o no. Para alcanzar esta meta, también necesitamos educación mediática para adultos. Los padres, por ejemplo, reciben muchos consejos sobre si deberían permitir que sus hijos tengan un televisor en su habitación o sobre cuántas horas semanales de consumo mediático deberían permitir a sus hijos. No obstante, apenas reciben consejos sobre cómo ayudar a sus hijos a establecer una relación significativa con los medios. (Jenkins, 2008, p.257)

En este contexto, se requiere ajustar nuestra idea de alfabetización para dar un salto hacia el desarrollo de otras habilidades esenciales, superar no sólo las deficiencias en lectoescritura y aritmética básica. Según la perspectiva de Reusch (2012), las nuevas competencias deben considerar el desarrollo del habla y de la escucha, pero también las destrezas para buscar, seleccionar, analizar y usar la información, así mismo aumentar las capacidades para la resolución de problemas y desarrollar un pensamiento crítico.

Colaboración, creatividad, pensamiento crítico y conocimiento aplicado son tres ejes fundamentales en la formación de las nuevas generaciones. Su incorporación en los procesos de enseñanza-aprendizaje podría ayudar a reducir las brechas de acceso y uso de las TIC y, por tanto, se combatirían algunas de las dimensiones de la desigualdad que padecemos en la región. Un objetivo crucial de la educación en la época actual es garantizar que las personas puedan participar activa y conscientemente en la sociedad.

Las nuevas formas de alfabetización que demandan las sociedades contemporáneas superan por mucho los saberes curriculares, pues se ocupan también de la formación fuera de las aulas y de la formación ciudadana. En la actualidad, tanto la formación a lo largo de la vida como el pleno ejercicio de la ciudadanía no es concebible sin el uso de las TIC (Gros & Contreras, 2006). Así pues, la adquisición de competencias digitales forma parte de la alfabetización del ciudadano del siglo XXI.

### 2.1. La Alfabetización Mediática y Digital.

El contexto tecnológico y comunicacional actual urge a examinar las respuestas que las políticas de educación le están dando a este fenómeno. A partir de la última década del siglo XX tomó fuerza la idea de un nuevo tipo de aprendizaje, el cual se centra en propiciar un pensamiento creativo, así como habilidades y competencias para poder generar y participar de una sociedad informada, con capacidad de autogestión.

En plena revolución tecnológica es indispensable estudiar y conceptualizar los efectos que las TIC e Internet han tenido en las capacidades cognitivas de los sujetos, así como en sus estilos de vida, sus expectativas formativas e incluso en la organización de sus valores.

Aunque el término "aprender a aprender" no es para nada nuevo, su vigencia es indudable. El funcionamiento de las sociedades contemporáneas demanda que el enfoque pedagógico se centre en el aprendizaje significativo, reflexivo, crítico y construido a partir del desarrollo de múltiples competencias. La misma UNESCO reconoce que, dado el desarrollo que han alcanzado las TIC, los sistemas de educación deben actualizarse (UNESCO, 2014).

Se ha hecho frente a este desafío mediante la incorporación de las TIC en los modelos educativos tradicionales. No obstante, diferentes especialistas han explicado que no es suficiente introducir dispositivos, cables y programas informáticos a las escuelas. No nos haremos cargo de esta discusión, pero es pertinente mencionarla para indicar que existe otra dimensión en la que incluso hay menos avances: la Alfabetización Mediática y Digital (AMD).

## **2.2. De la Educación para los medios a la Alfabetización Mediática y Digital en América Latina.**

Con el término Alfabetización Mediática y Digital se busca dar cuenta de un conjunto de acciones dirigidas a "educar" o formar para hacer uso de los medios de comunicación tradicionales y digitales no sólo en el entorno escolar, sino también en la vida cotidiana de todas las personas.

La "Alfabetización Mediática" o "Educación mediática" se entiende como "la capacidad de un individuo para interpretar de forma autónoma y crítica el flujo, la sustancia, el valor y las consecuencias de medios de comunicación en todas sus formas" (Celot, 2015, p.5). Estos conceptos se empezaron a usar con gran fuerza en países anglosajones y europeos en las últimas dos décadas del siglo pasado.

Por un lado, la Alfabetización Mediática trata del desarrollo de habilidades para entender las funciones de los medios, conocer cómo desempeñan esas funciones así como comprometerse de manera razonada con los medios para la autoexpresión (UNESCO, 2011). Por otro lado, las tecnologías digitales son un objeto de estudio relevante. Por ello, la Alfabetización Mediática se extiende hacia

los medios digitales, pues son parte clave en el actual ecosistema mediático mundial.

Al respecto, el Parlamento Europeo ha diseñado diversos instrumentos para recomendar la obligatoriedad de incluir módulos de alfabetización mediática en la formación de los profesores de todos los niveles escolares. No obstante, la AMD no se limita a algún sector de la población; por el contrario, se trata de que todas las personas adquieran habilidades y procesos de pensamiento que les permitan resolver problemas de cualquier índole. Por esta razón, uno de los fundamentos de esta perspectiva es el "aprendizaje durante toda la vida", ya que se parte de la idea de que las personas no sólo construyen conocimientos en el ámbito escolarizado.

La UNESCO ha sido una instancia clave en el impulso global de esta nueva alfabetización como un tema transnacional y en el cual se requiere trabajar tanto en los sistemas educativos formales como en los informales o no formales. Las directrices de las estrategias para lograr este objetivo han quedado asentados en documentos como La Declaración de Grunwald (1982), Manifiesto IFLA sobre Internet (2002), La Declaración de Praga (2003), La proclamación de Alejandría (2005) y la Agenda de París: doce recomendaciones para la educación en medios (2007) (Hernández, 2012; Scott, 2011). En suma, buena parte de los países europeos han trabajado no sólo en el ámbito académico sino también en la generación de políticas públicas que fomenten la AMD, en el entendido que ésta

[...] capacita, en todas las facetas del desarrollo personal, [es necesaria] para poder buscar, evaluar, usar y crear información. Esto les ayuda [a las personas] a conseguir sus objetivos personales, sociales, laborales y

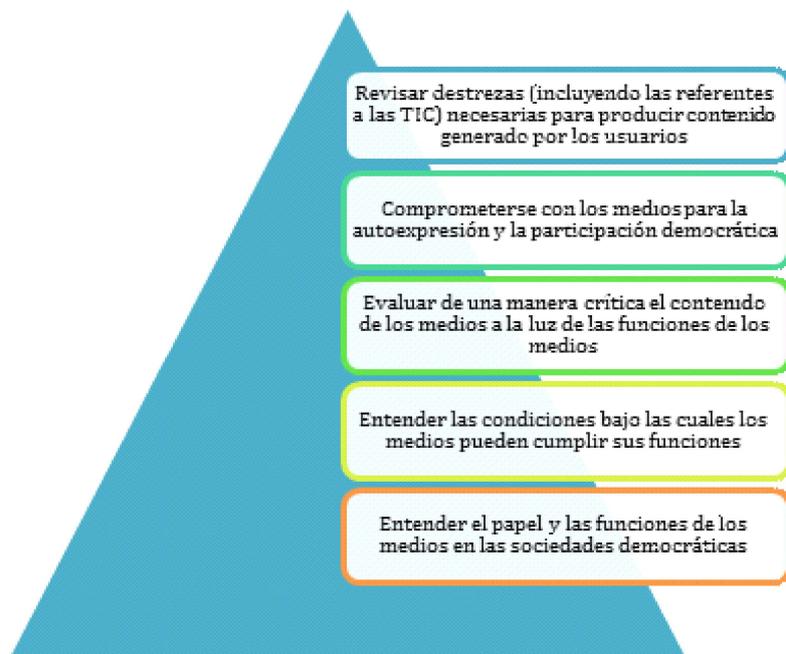


Figura 1. Elementos claves de la Alfabetización Mediática (UNESCO, 2011)

educativos. La educación en medios (AMI) es por tanto un derecho humano básico en un mundo digital que promueve la inclusión social en todas las naciones (Scott, 2011, p.24).

El gráfico anterior (Figura 1) muestra cuáles son los objetivos que persigue la AM a partir de los trabajos que se han desarrollado en Europa. Por su parte, desde finales de la década de los setenta del siglo pasado, en América Latina se han realizado estudios que persiguen objetivos similares mediante términos como "Educación para los medios" o "Educomunicación".

La educomunicación no se entiende de modo completo sin su finalidad cívica, es decir, sin su trasfondo ético, social y democrático relacionado con el empoderamiento de la ciudadanía en cuestiones mediáticas. Y empoderar a la ciudadanía a este respecto

significa reforzar la libertad, la autonomía crítica y la participación de los ciudadanos en cuestiones políticas, sociales, económicas, ecológicas e interculturales a partir del buen uso de los medios y la tecnología comunicativa. (Gozálvez & Contreras, 2014, p.130).

Como se puede observar, en la región latinoamericana se ha desarrollado un área de estudio donde se intersecan comunicación y educación. Desde la segunda mitad del siglo pasado, Latinoamérica se ha distinguido por generar propuestas teóricas, metodológicas y análisis casuísticos a partir del entendimiento de su propio contexto.

Con respecto al dúo educación-medios de comunicación, la región ha contado con reconocidos estudiosos que han influido de manera relevante en las investigaciones en torno a esta temática. Sin duda, uno de los

más relevantes para el pensamiento latinoamericano es Paulo Freire (1969). Este autor brasileño es considerado como el creador de la corriente comunicación para la educación, pues fue un intenso promotor del uso de los medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje en localidades en condiciones de pobreza y baja escolarización. Si buscamos un punto de partida para las recientes elaboraciones en torno a la educación o alfabetización mediática, sin lugar a dudas, Paulo Freire (1974) es un referente fundamental.

Asimismo encontramos el trabajo de Kaplún (1993), quien coincide con Freire (1979) en la importancia de considerar el contexto sociocultural en la interacción entre comunicación y educación. Kaplún (1993) es uno de los primeros autores latinoamericanos que plantea que el receptor tiene capacidad de diálogo, crítica y construcción ante los mensajes mediáticos. La influencia de Freire (1976) en los planteamientos de Kaplún (1993) es evidente cuando observamos el uso de categorías como educomunicación y educomunicador. Es así como se van generando conceptos, categorías y propuestas teórico-metodológicas en el cruce de la comunicación y la educación en América Latina.

Puigrós (1984 y 1999), quien se especializa en la comparación de los procesos educativos en los países de la región, considera clave que la educación fomente el pensamiento crítico, mediante el cual se problematice la realidad a partir de comprender los contextos socio-históricos. Para lo cual los medios de comunicación pueden ser herramientas fundamentales, según esta autora argentina. Por su parte, Alfaro (1993, 2006, 2008) trabaja desde la perspectiva de la educación popular y la formación de ciudadanía. De modo que la

educación desde los medios masivos es clave en la intervención comunitaria, en el desarrollo de las comunidades, en tanto que para ella los medios son "relaciones" y no sólo un conjunto de tecnologías.

También contamos análisis y propuestas pedagógicas para formar audiencias críticas, algunos de estos han sido desarrollados por Orozco (2001) y Fuenzalida (2004). El primero tiene un amplio trabajo sobre estudios de recepción y alfabetización audiovisual. Para Orozco (2008) los estudios de recepción deben realizarse desde una perspectiva educativa, dado que esto permite formar audiencias críticas y reflexivas. Mientras que Fuenzalida (2008), también interesado en la educación de las audiencias televisivas, ha trabajado en el papel que tiene la televisión pública en el desarrollo de los infantes.

Un pilar del pensamiento latinoamericano en términos de comunicación y educación es Martín (2002), quien propone analizar los "tiempos pedagógicos" en el cruce que existe entre la educación y los medios en el contexto contemporáneo. Por su lado, Font (1996), Gutiérrez (1996) y García (1990) se hacen cargo de analizar la producción de los sentidos en la posmodernidad y las subjetividades que ésta produce. Sin duda, los planteamientos de García (2007) han tenido una importante influencia en el análisis del consumo mediático.

En este amplio abanico tenemos los estudios de Piscitelli (1999), cuyo interés es estudiar las lógicas y culturas que han producido la irrupción de las tecnologías digitales en nuestro contexto regional. El análisis de Piscitelli (2010) se centra en la construcción mediática de las subjetividades, donde la escuela resulta un espacio idóneo a estudiar.

Los autores aquí mencionados son sólo una muestra del trabajo desarrollado en torno a la relación comunicación y educación en América Latina. Cabe resaltar que estos suelen ser campos que se estudian por separado. Sin embargo, gracias a que comparten algunos intereses se ha podido trabajar en su integración formal como área de especialización; esta es, la "Educomunicación" o la "Educación para los medios".

Educomunicación refiere al conjunto de acciones de carácter multidisciplinar inherentes a la planificación, ejecución y evaluación de procesos destinados a la creación y el desarrollo -en determinado contexto educativo- de ecosistemas comunicativos abiertos y dialógicos, favorecedores del aprendizaje colaborativo a partir del ejercicio de la libertad de expresión, mediante el acceso y la inserción crítica y autónoma de los sujetos y sus comunidades en la sociedad de la comunicación, teniendo como meta la práctica ciudadana en todos los campos de la intervención humana en la realidad social. (Soares, 2009, p.202)

De la mano de estos conceptos se han generado metodologías para realizar diversos estudios, que -a su vez- han inaugurado una línea de investigación que ha buscado proponer un nuevo paradigma. El cual, de acuerdo con Soares (2000), se ha estructurado como un proceso mediático, transdisciplinario, intersubjetivo e interinstitucional.

Vale la pena destacar que todas las perspectivas enunciadas anteriormente son, en sí mismas, propuestas políticas-pedagógicas (Soares, 2000). Aunque encontremos variaciones en los planteamientos, en Latinoamérica podemos identificar tres vertientes para trabajar la dupla

Comunicación-Educación: 1) Educación para la recepción, 2) Comunicación en la educación y, 3) Educación y nuevas tecnologías (Valderrama, 2000).

1) Educación para la recepción.

A partir de la década de los setenta se empiezan a gestar diversas vertientes de análisis en este campo. Una de ellas fue la "lectura crítica de los medios", la cual se apoyó en la semiótica; más adelante se gestaron la "recepción activa", la "educación para la recepción" o "educación de las audiencias". Estas se desarrollaron en distintos países de la región, pero coincidían en su propósito: preparar a las audiencias, principalmente a los televidentes, para comprender los mensajes a partir de su contexto sociocultural, dotarlos de mejores herramientas para ser críticos así como ser más selectivos con los mensajes que consumían.

2) Comunicación en la educación.

Los trabajos elaborados dentro de lo que se denomina comunicación en la educación están vinculados con el análisis de la interacción entre los actores que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta perspectiva ha sido desarrollada principalmente por pedagogos, ya que consideran a los medios de comunicación herramientas para potenciar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3) Educación y nuevas tecnologías.

En los noventa se desarrolló la vertiente educación y nuevas tecnologías. Se reconocen dos tendencias dentro de ésta: una ha buscado diseñar y desarrollar sistemas mediados por la tecnología para introducirlos en el ámbito educativo, aunque sin alterar los modelos pedagógicos y comunicativos tradicionales. La otra tendencia propone aprovechar las tecnologías para propiciar la

creatividad, tanto en los docentes como en los estudiantes. En cuyo proceso es necesario considerar los nuevos lenguajes, la brecha generacional, la interactividad mediada por las tecnologías y el papel activo de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como se ve, aun cuando América Latina cuenta con un marco conceptual y teórico-metodológico para trabajar la educación mediática, en la región han tenido buena recepción los conceptos Alfabetización Mediática (AM) y Alfabetización Digital (AD), traducidos directamente del inglés - Media Literacy y Digital Literacy-. Esta rápida y eficaz incorporación del término Alfabetización Mediática y Digital en la región latinoamericana se debe -presumiblemente- a que éste ha sido promovido fuertemente por la UNESCO.

Además del impulso que la UNECO le ha dado a este término, su adopción en Latinoamérica también está relacionada con la necesidad de fomentar innovaciones pedagógicas dada la irrupción de las tecnologías digitales en prácticamente todos los ámbitos de la vida de los sujetos.

Ahora bien, pese a que los estudios sobre Educación para los medios o Educomunicación no son recientes en el subcontinente, a diferencia de lo que pasa en otras regiones del mundo, todavía no son materia de políticas públicas en los países de nuestra región. En buena parte de los países anglosajones y europeos se ha incorporado la AMD -y más recientemente la AMI - como asignatura en los currículos escolares.

Lejos estamos de regiones como la europea que cuenta con proyectos transnacionales de AMD. En América Latina si bien convergemos en líneas de investigación o proyectos, cada país se centra en aspectos

distintos de la Alfabetización Mediática y Digital. Torres (2000) observa que, por ejemplo, "en Argentina hay mayor interés por las alfabetizaciones posmodernas; en Brasil, por la comunicación educativa y las pedagogías de la comunicación; en Chile y México, por la recepción crítica y el estudio de las audiencias; y en Perú y Uruguay, por la comunicación comunitaria" (p.59).

Además de la falta de cohesión regional, la complejidad y particularidades que entrañan los contextos nacionales, en América Latina nos enfrentamos con una gran escasez de recursos para desarrollar investigación y proyectos. A esto debemos agregar que el conocimiento que se produce en las instituciones educativas tiene un alcance limitado y con poca frecuencia llega a incidir en la vida pública de los países. Asimismo, las iniciativas que se impulsan desde diferentes sectores sociales prácticamente se desconocen entre sí.

De manera que -a pesar o gracias a lo anterior- la propuesta de la UNESCO de integrar los trabajos elaborados en universidades anglosajonas y europeas en torno a Media and Digital Literacy ha sido fácil de adoptar/adaptar en el contexto latinoamericano. Pues, como hemos visto, en la región se han estudiado y elaborado propuestas relacionadas con la formación crítica de las audiencias. Aunque la denominación sea distinta, en el fondo los objetivos y perspectivas sobre los retos que tenemos en el contexto tecnológico y educativo/formativo actual son los mismos. Evidentemente, la importancia de reconocer los contextos particulares de la región y de cada país que la integra permite fortalecer las iniciativas y estudios que se realizan desde aquí.

### 3. Conclusión.

Sobre los estudios realizados en las áreas de comunicación y educación, Soares (2000) observa un asincronismo. Pues mientras la comunicación de masas se caracteriza por fomentar un pensamiento fragmentado así como una cultura aleatoria (como puede observarse en los productos audiovisuales); el sistema de educación tradicional se empeña en reproducir un tipo de pensamiento lógico lineal, seriado y geométrico. De hecho, este autor describe al sistema educativo tradicional como una estructura semejante a la Fordista.

Es decir, según Ismar de Oliveira (2009), en términos generales, los sistemas educativos forman a los estudiantes bajo esquemas rígidos, donde unos contenidos suceden a otros y, la conexión entre ellos parece responder sólo a una lógica lineal y progresiva. Lo cual es contrario a lo que observamos en la realidad, ya que ni nuestro pensamiento sigue una trayectoria definida y directa ni la generación de conocimientos sucede de esa forma. El azar, las digresiones e interrupciones son características del proceso de pensamiento, lo cual influye directamente en la forma en la que construimos nuestros conocimientos.

Ante este panorama, la AMD está siendo aceptada como perspectiva en América Latina, ya que permite cohesionar las distintas visiones, incluso disciplinas, que hasta ahora estaban separadas. La incorporación de este término a la academia latinoamericana está en sintonía con proyectos desarrollados previamente en la región. Es decir:

Dotar a los ciudadanos de los conocimientos básicos sobre el papel que juegan los medios de comunicación y los dispositivos de información en las sociedades democráticas, siempre que esa función esté

correctamente desempeñada y los ciudadanos puedan evaluar de forma crítica la calidad de los contenidos que se transmiten (UNESCO, 2011, p.4).

En suma, la relevancia de impulsar el desarrollo de la AMD en nuestra región radica en que mediante ésta se pueden desarrollar programas y acciones para empoderar a las personas en todos los ámbitos de su vida. De igual manera es posible dotarlas de herramientas con las que puedan buscar, evaluar, utilizar y crear información de una forma eficaz para alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. Esto, reconoce la UNESCO (2011), es un derecho básico en un mundo digital con el que se promueve la inclusión social de todas las naciones.

Ahora bien, en este ámbito no sólo contamos con la participación de la academia e instituciones educativas, también existen otros actores sociales que trabajan en la promoción comunitaria, la generación de proyectos y trabajo en campo. Todo esto es, en buena parte, impulsado por organizaciones de la sociedad civil. Así como dichas organizaciones, también podemos encontrar miembros de la iniciativa privada e instituciones en los distintos niveles de gobierno que impulsan el tema en sus respectivos ámbitos de acción.

Aun así, la consolidación de la AMD en la región enfrenta muchos desafíos. Desde luego, existe la necesidad de desarrollar más trabajos teóricos que permitan abordar los principales problemas regionales, promover el uso de metodologías comparativas e innovadoras para mejorar las teorías en contextos complejos y heterogéneos, así como avanzar en la difusión de las investigaciones y acciones concretas que se

realizan con cierto nivel de trascendencia en las comunidades.

Los especialistas e interesados en temas relacionados con la AMD tienen frente a sí el desafío de lograr una producción académica, científica y comunitaria sostenida en un contexto de escasez de recursos y, desde luego, impulsar políticas y acciones públicas en la materia.

Otro de los retos más importantes de las acciones emprendidas en esta materia está relacionado con la necesidad de promover el "aprendizaje para toda la vida". Esto es, que la AMD no sólo se ocupe de la población escolarizada, sino que busque la incorporación de toda la población en los programas de desarrollo de capacidades y que atiendan el contexto de los diversos sectores de la población.

#### 4. Notas.

La UNESCO considera analfabetos funcionales a las "personas que no logran emprender de modo efectivo todas las actividades en que se haya adoptado la alfabetización con normalidad a su cultura o grupo" (UNESCO, 2000). En otras palabras, el analfabetismo funcional describe el hecho de que una persona puede leer y hacer operaciones, pero la comprensión y aplicación de la información es insuficiente para desarrollarse con eficiencia en su vida cotidiana. Lo cual es consecuencia de una formación precaria y de baja calidad.

En el año 2000, Naciones Unidas impulsó el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) a nivel internacional. Una de las prioridades de los ODM fue erradicar la pobreza y aumentar el acceso a los derechos básicos de las poblaciones en condición de vulnerabilidad.

Lo cual se convirtió en un marco global para el desarrollo de las naciones. Después de evaluar los avances en la materia, esta agencia internacional propuso establecer nuevos objetivos para continuar combatiendo las causas estructurales de la pobreza y las desigualdades. A este esfuerzo se le llamó Agenda de Desarrollo Post-2015, con la cual se busca que los Estados en conjunto con organismos internacionales, organizaciones de la sociedad civil y el sector privado diseñen estrategias para generar oportunidades de mejora de los niveles de vida de todos los miembros de la sociedad. Se puede consultar el documento completo en el siguiente enlace [http://www.un.org/en/development/desa/policy/untaskteam\\_undf/untreport\\_sp.pdf](http://www.un.org/en/development/desa/policy/untaskteam_undf/untreport_sp.pdf)

La Agenda Post 2015 refiere enfáticamente a las alfabetizaciones básicas requeridas por una educación de calidad, la cual engloba la lecto-escritura, la alfabetización digital y la alfabetización científica (Tedesco, 2014).

Ejemplo de ello es el desarrollo de indicadores que organismos como la OCDE ha desarrollado para evaluar el avance en torno a las TIC. Los cuales se pueden consultar en <http://www.oecd.org/internet/broadband/oecdkeyictindicators.htm>

El término "Sociedad del conocimiento y la información" se utiliza para referirse a una sociedad educada, competitiva, en la cual se impulsa la innovación y el emprendimiento. De manera que su potencia se encuentra en el conocimiento de sus ciudadanos y el dinamismo de su economía global.

En el año 2015 se contabilizaron 781 millones de personas analfabetas en el mundo, 4.6% se encontraban en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2015).

Robert Dearden, citado por Wompner y Fernández Montt (2007: s/p), es uno de los autores que empieza a utilizar el término

"aprender a aprender" en 1976 para referir a un tipo de "aprendizaje de segundo orden". En 1988, Novak y Gowin en su obra *Aprendiendo a aprender* continúan con esta idea al enfatizar la importancia de hacer que los sujetos sean conscientes de sus procesos cognitivos, pues ello genera sujetos más activos, responsables y eficaces (Novak y Gowin, 1998 en Elosúa, 1993).

Según el Banco Interamericano de Desarrollo, en los últimos años, Latinoamérica ha experimentado el crecimiento más rápido del mundo en las tasas de incorporación de tecnología y conectividad (BID, 2012). Sin embargo, el efecto de la incorporación de las TIC en la calidad de la educación en los países de la región ha sido mínimo debido, reconoce la UNESCO, a la falta de claridad en los objetivos pedagógicos que se persiguen y la ausencia de estrategias apropiadas para lograr su éxito (UNESCO, 2014).

##### 5. Referencias bibliográficas.

- Alfaro, R.M. (1993). *Una comunicación para otro Desarrollo*. Lima: Calandria
- Alfaro, R.M. (2006). *Otra Brújula: Innovaciones en Comunicación y Desarrollo*. Lima: Calandria.
- Alfaro, R.M. (2008). *Ciudadanos y culturas mediáticas: ocultos en la formalidad democrática. Mediaciones Sociales*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Brey, A., Innerarity, D. & Mayos, G. (2009). *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos*. Barcelona: Infonomía.
- Celot, P. (2015). *Assessing Media Literacy Levels and the European Commission Pilot Initiative*. EAVI
- Comisión Económica Para América Latina y El Caribe (CEPAL). (2014). Estudio Económico de América Latina y el Caribe, 2014 (LC/G.2619-P), Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de: <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/36970>
- De Olivares, I. (2009). Caminos de la educucomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas*, 20, 194-207. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105112060015>
- Elosúa, M. R. & García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid: Nacea
- Fernández, P. E. (2014). Políticas públicas y enseñanza digital: claves para pensar la cultura digital. *Austral Comunicación*, 3 (1), 71-90. Recuperado de <http://www.austral.edu.ar/ojs/index.php/australcomunicacion/article/download/90/110>
- Font, F. (1996). *Una propuesta alternativa. ¿Más allá de la modernidad?*. Umbral XXI México
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1976). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1979). *¿Extensión o comunicación?: La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Fuenzalida, V. (2004). *Expectativas Educativas de la Audiencia Televisiva*. Buenos Aires: Norma.
- Fuenzalida, V. (2008). Cambios en la relación de los niños con la Televisión. *Comunicar*, 15, 49-54. Recuperado de [www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=30&articulo=30-2008-08](http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=30&articulo=30-2008-08)
- Fuenzalida, V. (2011). Resignificar la educación televisiva: desde la escuela a la

- vida cotidiana. *Comunicar*, 18, 15-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15817007003>
- García, N. (1990). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- García, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- Gozálvez, V. (2012). Ciudadanía mediática. Una mirada educativa. Madrid: Dykinson.
- Gozálvez, V. & Contreras, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación [Empowering Media Citizenship through Educommunication]. *Comunicar*, 42, 129-136. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-12>
- Gros, B. & Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 103-125. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/57176>
- Gutiérrez, F. (1996). La mediación pedagógica y la tecnología educativa. *Tecnología Educativa*, 25(132-133), 11-19.
- Hernández Salazar, P. (Coord.). (2012). *Tendencias de la Alfabetización Informativa en Iberoamérica*, México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. Recuperado de [http://132.248.242.3/~publica/archivos/libros/tendencias\\_alfabetizacion\\_informativa.pdf](http://132.248.242.3/~publica/archivos/libros/tendencias_alfabetizacion_informativa.pdf)
- Jenkins, H. (2008). *Convergence cultura: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós
- Kaplún, M. (1992). *A la educación por la comunicación: La práctica de la comunicación educativa*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Editorial de la Torre
- frún, M. (1993). Del educando oyente al educando hablante: Perspectivas de la comunicación educativa en tiempos de eclipse. *Revista DIÁLOGOS de Comunicación*, 37, 1-9. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=139354>
- Martín, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. México: Gustavo Gili.
- Martín, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. México: Gustavo Gili.
- Oficina Regional De Educación Para América Latina Y El Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Chile: OREALC-UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Soares, I. (2000). La comunicación/educación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional. En C. E. Valderrama (Ed.), *Comunicación-Educación: Coordenadas, abordajes y travesías* (pp. 27-47). Santafé, Colombia: Universidad Central- DIUC. Siglo del Hombre Editores.
- Soares, I. (2009). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas*, 30, 194-207. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105112060015>
- Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1982). *Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación*. Grünwald. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF)

Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2003). Declaración de Praga: Hacia una sociedad alfabetizada en información. Praga: UNESCO. Recuperado de [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.peri.net.ni/pdf/01/Declaraci1.pdf&gws\\_rd=cr&ei=nDQZWLXwDOaujAOUzbmYBg](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.peri.net.ni/pdf/01/Declaraci1.pdf&gws_rd=cr&ei=nDQZWLXwDOaujAOUzbmYBg)

Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013). Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe. Chile: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>

Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos. (Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo). Francia: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>

Orozco, G. (2001). Audiencias, televisión y educación: Una deconstrucción pedagógica de la "televidencia" y sus mediaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27. Organización para los Estados Iberoamericanos. Recuperado de <http://rieoei.org/rie27a07.htm>

Orozco, G. (1989). Mediaciones cognitivas y video educativos: Un reto para la producción del aprendizaje. *Signo y Pensamiento*, 14, 9-20. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/signoyp/pdf/1401.pdf>

Orozco, G. (2008). Mediaciones tecnológicas y des-ordenamientos comunicacionales. *Signo y Pensamiento*, 21, 21-33. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/signoyp/pdf/4103.pdf>

Orozco, G. (1997). Medios, audiencias y mediaciones. *Comunicar*, 8, 25-30. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar8.pdf>

Piscitelli, A. (1999). *Post-Televisión. Ecología de los medios en la era de Internet*. Buenos Aires: Paidós-Ibérica

Piscitelli, A. (2010). *1@1 Derivas en la educación digital*. Buenos Aires: Santillana.

Prieto, D. & Gutiérrez, F. (1999). *La mediación pedagógica: Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires, Argentina: CICCUS-La Crujía.

Puiggrós, A. (1984). *La educación popular en América Latina*. México: Nueva Imagen.

Puiggrós, A. (1999). *Educar, entre el acuerdo y la libertad*. Buenos Aires: Planeta.

Puiggrós, A. & Marengo, R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Buenos Aires: Editorial UNQ, Bernal.

Reusch, A. M. (2012). La Alfabetización en Información: una necesidad desde la educación primaria. En P. Hernández Salazar (Coord.). *Tendencias de la Alfabetización Informativa en Iberoamérica*. México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. Recuperado de [http://132.248.242.3/~publica/archivos/libros/tendencias\\_alfabeti-zacion\\_informativa.pdf](http://132.248.242.3/~publica/archivos/libros/tendencias_alfabeti-zacion_informativa.pdf)

Scott, M. (2011). *Guía para radios y televisiones sobre la promoción del contenido generado por el usuario y la alfabetización mediática e informacional*. UNESCO, ATEI, UAB. Anglofort S.A.

Silva, V. (2010). Mario Kaplún. *Questión*, 1(28). Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/33928>

Tedesco, J. C. (2014). Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe: Aportes para la agenda post-2015. Chile:

UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/educacion-desigualdad-tedesco-esp.pdf>

Torres, W. F. (2000). Catálogo de las naves aqueas. Introducción lineal a un campo estratégico del conocimiento en las llamadas sociedades periféricas. En C. E. Valderrama (Ed.), *Comunicación-Educación: Coordenadas, abordajes y travesías* (pp. 49-64). Santafé, Colombia: Universidad Central-DIUC. Siglo del Hombre Editores.

Valderrama, C. E. (2000). Introducción. En C. E. Valderrama (Ed.), *Comunicación-Educación: Coordenadas, abordajes y travesías*. Santafé, Colombia: Universidad Central-DIUC. Siglo del Hombre Editores.

Wompner, F. & Fernández, R. (2007). Aprender a aprender. Un método valioso para la educación superior. En *Observatorio de la economía latinoamericana*, 72, enero. Recuperado de <http://www.eumed.net/coursecon/ecolat/cl/2007/fwrf-aprender.htm>

Fecha de recepción: 03-10-2016

Fecha de evaluación: 12-10-2016

Fecha de aceptación: 10-11-2016